УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

мр Зорица С. Ковачевић

КОНТИНУИТЕТ У ОСПОСОБЉАВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

докторска дисертација

Београд, 2013

UNIVERSITY OF BELGRADE

TEACHER TRAINING FACULTY

MA Zorica S. Kovačević

CONTINUITY IN DEVELOPING CHILDREN'S SKILLS FOR INDEPENDENT LEARNING AT PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2013

Подаци о ментору и члановима комисије

Ментор:

_____

_____

Чланови комисије:

1. _____

   _____

2. _____

   _____

Датум одбране: _____

КОНТИНУИТЕТ У ОСПОСОБЉАВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

Резиме:

Оспособљавање деце за самостално учење значајно је из два аспекта: прво – оно је важно за само дете, јер доприноси његовом оспособљавању да се самообразује, а тиме и природнијем и ефикаснијем уклапању у живот, и друго – оспособљавање деце за самостално учење доприноси бољим резултатима васпитно-образовног процеса. Од савремене наставе се очекује да оспособи ученике да владају методама и техникама интелектуалног рада како би и сами били у могућности да властитим самосталним активностима долазе до нових сазнања. Оспособљавање за самостални рад и учење почињу у раним фазама васпитно-образовног рада. Да би се развиле способности за самосталани стваралачки рад, потребно је поступно и континуирано уводити децу и ученике у технике и процедуре самосталног учења и оспособљавати их за самообразовање и самоконтролу властитог рада.

У теоријском делу рада, након питања посвећених појму и развоју самосталности код деце и дидактичког одређења самосталног учења, посебна пажња посвећена је класификацији нивоа и облика самосталног рада деце и ученика, анализи значаја који је њиховом оспособљавању за самостално учење дат у основним програмским документатима код нас и разматрању могућности за оспособљавањем деце и ученика за самостално учење кроз примену различитих метода у васпитно-образовном раду са децом предшколског и млађег основношколског узраста.

Одговорност у доношењу одлука које се односе на одређене дидактичке компоненте (иницијатива за самостално учење, садржај учења, конкретне активности деце или ученика, начин или процедура обављања поменутих активности и временски распоред или темпо учења) и контрола учења представљају основу самосталног учења, а мера у којој ученик одлучује о кључним елементима процеса учења јесте мера његове самосталности. С обзиром на то ко има контролу над одређеним дидактичким компонентама самосталног рада и учења деце и ученика, може се издвојити неколико облика или нивоа учења који се међусобно разликују по степену самосталности и продуктивности рада деце или ученика: директно поучавање, репродуктивно учење, вођено учење, продуктивно или стваралачко учење, пројектно учење и самоусмерено учење.

На основу анализе Општих основа предшколског програма, уочили смо да постоји одређена разлика у начину на који се третира осамостаљивање деце и њихово оспособљавање за самостални рад – како у различитим програмским моделима, тако и у оквиру различитих нивоа предшколског васпитања и образовања истог програмског модела. Разлике у утисцима који су стечени на основу анализе циљева и препоручених садржаја за различите нивое предшколског васпитања и образовања и у различитим програмским моделима говоре о недовољној усклађености постављених циљева и задатака са препорученим садржајима васпитно-образовног рада у оба модела предшколског програма. Анализом васпитно-образовних циљева дефинисаних наставним програмима и идентификовањем, издвајањем и анализом програмом прописаних садржаја, а који се тичу увођења ученика у одређене технике самосталног учења,

уочили смо да у нашим основним програмским документима који се односе на наставне предмете *Свет око нас* и *Природа и друштво* такође не постоји усклађеност између постављених циљева и задатака и наставних садржаја, као ни планирана стратегија која би обезбедила континуитет у оспособљавању ученика за самостално учење и самообразовање.

Полазећи од дидактичко-методичке структуре васпитно-образовног процеса и њених структуралних компонената, анализи могућности одређених васпитно-образовних метода и методичких поступака за развој самосталности и продуктивности деце и ученика и емпиријском испитивању њихове заступљености и природе пришли смо класификујући васпитно-образовне методе са различитих аспеката: 1) према приступу васпитно-образовном садржају; 2) према приступу деци и ученицима у васпитно-образовном процесу с обзиром на њихова предзнања, могућности и склоности; 3) према међусобном односу деце, односно ученика и 4) према природи активности деце и ученика.

Циљ истраживања је био да се утврди постојање и природа континуитета у оспособљавању деце од пет до десет година за самостално учење у оквиру васпитно-образовног рада у области *Упознавања околине* и настави *Природе и друштва*. За реализацију нашег истраживања коришћена је дескриптивна метода и следеће истраживачке технике: систематско посматрање, акетирање и скалирање. Систематским посматрањем обухватили смо 52 заједничке или вођене (усмерене) активности током којих се радило на остваривању циљева и реализацији садржаја доминантно из области *Упознавања околине* у старијим и предшколским узрасним групама у вртићима са територије Београда и 104 наставна часа *Света око нас* и *Природе и друштва*. Анкетним упитником испитали смо ставове 129 васпитача у предшколским установама и 96 учитеља у основним школама са територије града Београда. Анкетирањем смо обухватили васпитаче и учитеље који раде у вртићима и школама изабраним за систематско посматрање заједничких активности и наставних часова.

Резултати истраживања показују да у васпитно-образовној пракси постоје одређене појединости које могу на позитиван начин допринети процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење. Ту пре свега мислимо на резултате који указују да васпитачи и учитељи процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење дају веома велики значај. Поред тога, резултати истраживања показују да постоји велика заступљеност оних методичких поступака васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика који у одређеној мери могу дати позитиван допринос увођењу деце и ученика у технике самосталног рада. Међутим, на основу резултата истраживања можемо закључити и да у васпитно-образовној пракси постоје и одређени сегменти на чијем унапређивању би се морало више радити. Основно полазиште за унапређивање процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење требало би да буде унапређивање основних програмских докумената тако да се садржаји васпитно-образовног рада ускладе са васпитно-образовним циљевима и да постоји веће инсистирање на техникама самосталног учења као садржају васпитно-образовног рада. Иако васпитачи и учитељи високо рангирају процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење по значају, резултати истраживања показују да њихов васпитно-образовни рад карактерише: висока заступљеност фронталног рада и рецептивних и вођених активности; мала укупна заступљеност самосталних облика рада, продуктивних активности деце и ученика и потпуно

изостајање активности деце и ученика у оквиру пројектног и самоусмереног учења. Наведени подаци говоре о томе да би процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење требало посветити више пажње у програмима примарне едукације и професионалног усавршавања васпитача и учитеља код нас. Бољим резултатима у области оспособљавања деце и ученика за самостално учење свакако би допринело и неговање континуираног рефлексивног приступа васпитача и учитеља властитој педагошкој пракси, идентификовање слабих страна у њој и осмишљавање и кроз рад верификовање ефикасности нових, другачијих методичких стратегија, метода рада и методичких поступака.

Кључне речи: оспособљавање за самостално учење / предшколски узраст / млађи основношколски узраст / методе васпитно-образовног рада / методички поступци васпитача и учитеља.

Научна област: Дидактичко-методичке науке

Ужа научна област: Методика васпитно-образовног рада

УДК број: 371.212

159.953.5

CONTINUITY IN DEVELOPING CHILDREN'S SKILLS FOR INDEPENDENT LEARNING AT PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Summary:

Developing children's skills for independent learning is important for two reasons; first of all, it is significant for children themselves, as it introduces them to the world of self-education and helps them cope with everyday life in a more natural and efficient way. Secondly, preparing children for self-education contributes to better results in the educational and pedagogical sense. Contemporary education is expected to help children develop the methods and techniques of intellectual work which will guide them to the mastery of new contents through their own independent activities. Introducing children to independent work and learning starts in the early stages of educational and pedagogical work. In order for independent creative working skills to be developed, it is necessary to introduce children gradually and continually into the techniques and procedures of independent work and to prepare them for self-education and working self-control.

In the theoretical part of the thesis, after the questions related to the concept and development of independence in children, special attention is paid to the classification of the levels and forms of independent work in children and pupils, the analysis of the importance given to children's preparation for independent work in the basic curricular documents in our country and to the consideration of possibilities for preparing children and pupils for independent work through the application of various methods in educational and pedagogical work with children at preschool and early primary school age.

Responsibility in making decisions related to certain didactic components (independent learning initiative, contents to be mastered, concrete children's or pupils' activities, the way or procedure for performing these activities and the timing or pace of learning) and the control over learning make the basis for independent learning. The extent to which a student makes decisions about the key elements of the learning process is the measure of his or her independence. Depending on who has the control over specific didactic components of independent work and learning among children and pupils, several learning forms or levels can be recognized, which mutually differ in the level of independence and productivity present in children's/pupils' work. They are: direct teaching, reproductive learning, guided learning, productive or creative learning, project-based learning and self-directed learning.

Based on the analysis of the Basics of Preschool Teaching, we noticed a certain difference in the treatment of children's independence and their preparation for independent work, both between different teaching programme models and between different preschool teaching levels within one and the same programme model. The different findings in the analysis of the objectives and recommended contents for different levels of preschool education or between different programme models show insufficient compliance of the objectives set and the tasks with recommended educational and pedagogical contents in both preschool curriculum models. By analyzing pedagogical and educational objectives defined in the curricula and by identifying and analyzing the prescribed curricular contents related to introducing students to certain techniques of independent learning, we concluded that our basic curricular documents which refer to the teaching subjects *The World around Us* and

Social Environmental and Scientific Education also lack an accordance between the goals set and the teaching tasks and contents offered. Nor do they reflect a predetermined strategy which would guarantee continuity in preparing students for independent learning and self-education.

Starting from the didactic and methodological structure of the educational and pedagogical process and its structural components, we approached the analysis of potential educational and pedagogical methods and methodological procedures for the development of independence and productivity in children and pupils, as well as the empirical research of their presence and nature, by classifying the pedagogical and educational methods from different perspectives: 1) according to the approach to the educational and pedagogical contents; 2) according to the approach to children and pupils in the educational and pedagogical process regarding their foreknowledge, capacities and aptitudes; 3) according to the mutual relationship of children, i.e. pupils, and 4) according to the nature of children's and pupils' activities.

The aim of the research was to discover the presence and nature of continuity in preparing children aged five to ten for independent learning in the educational and pedagogical work within the subjects *The World around Us* and *Social Environmental and Scientific Education.* The research itself was based on a descriptive method and the use of the following research techniques: systematic observation, questionnaire and scaling. Systematic observation included 52 common or guided (directed) activities aimed to the fulfilment of the goals and contents mainly in the sphere of *Environmental education* in older and preschool groups in the kindergartens on the territory of Belgrade, as well as within 104 school lessons of *The World around Us* and *Social Environmental and Scientific Education*. The questionnaire was used to test the opinion of 129 preschool teachers in preschool institutions and of 96 primary school teachers on the territory of Belgrade. The questionnaire included preschool and primary school teachers employed in the kindergartens and schools chosen for systematic observation of common activities and teaching lessons.

Research findings show that there are certain elements of educational and pedagogical practice which can have a positive impact on the process of preparing children and pupils for independent learning. This primarily refers to the findings which prove that preschool and primary school teachers give a great importance to the preparation of children and pupils for independent learning. Apart from that, the research results show a great presence of such methodological procedures initiated by preschool and primary school teachers in children's independent work which can give positive contribution to introducing children and pupils to independent work techniques. However, the results also lead to the conclusion that there are undoubtedly segments of educational and pedagogical work which certainly require improvements. The starting point for the improvement of the process of children's and pupils' preparation for independent work should be the improvement of the basic curricular documents in a way which would guarantee a greater compliance between the contents and aims of educational and pedagogical work and insist on the techniques of independent learning as part of educational and pedagogical work contents. Although preschool and primary school teachers give great importance to the process of preparing children and students for independent work, research results show that their own educational and pedagogical work is characterized by: a great presence of frontal teaching and receptive and guided activities; a low level of presence of independent work and productive activities among children and pupils and a complete lack of children's or pupils' activities within project-

based or self-directed learning. The presented data show that much more attention should be paid to the process of preparing children and pupils for independent learning in the curricula for primary education and for the professional development of preschool and primary school teachers in our country. Better results in preparing children and students for independent learning would also certainly be achieved by preschool and primary school teachers' fostering of a continual reflexive approach to their own pedagogical practice, by self-critical identification of their own weak points within that practice and by planning and practical verification of the efficiency of new and different methodological strategies, working methods and methodological procedures.

Key words: preparation for independent learning / preschool age / early primary school age / educational and pedagogical work methods / preschool and primary school teachers' methodological procedures.

Scientific field: Didactic and methodological sciences

Specific scientific field: Educational and pedagogical work methodology

UDC number: 371.212

159.953.5

САДРЖАЈ

УВОД

Развој и напредак људског друштва долази као логична последица његовог властитог стварања, односно његове потребе за истраживањем, уношењем новина и померањем постојећих граница. Истраживањем и мењањем свог окружења, с циљем да га приближи и прилагоди себи, друштво или појединац, ненамерно или намерно, истовремено мења и себе у том процесу. Тако измењено друштво или појединац развија своје мишљење и фантазије, унапређује своја интересовања, осећа нове потребе и мотиве, а оснажене емоције, осећај задовољства због властитог успеха и нова сазнања наводе га на нова истраживања, мењања и још већа стварања.

Услов за развој и напредак једног друштва јесте пре свега стваралачко или продуктивно деловање његових појединаца. Да би у складу са променама које носи развој једног друштва, појединац могао и даље да доприноси том развоју, кроз властото стварање, неопходна је његова оспособљеност за перманентним усавршавањем у области свога деловања, односно оспособљеност за самообразовање. Осопособљавање за самообразовање почиње у најранијим периодима развоја појединца увођењем деце и ученика у технике и процедуре самосталног стваралачког рада и учења. Самостални ствралачки рад, поред оспособљености и спремности за самостални рад, карактерише и високо степен слободе и спонтаности, самоиницијатива и слободно осмишљавање и одлучивање појединца у вези са начина, корацима и средствима за остваривање циља. Као такав, самостални стваралачки рад који води децу и ученике ка властитом

стварању, сматра се једним од највреднијих облик рада у васпитно-образовном процесу јер представља основу за даље самообразовање и стварање.

Да би се развиле способности за самосталани стврлачки или продуктивни рад потребно је поступно и континуирано уводити децу и ученике у облике и технике самосталног учења и оспособљавати их за самообразовање и самоконтролу властитог рада. Развој способности за самообразовање, као дидактичке категорије, истиче се као један од најзначајнијих задатака савремене школе, наглашавају и Шпановић и Ђукић (Шпановић, С. и Ђукић, М, 2008). Од основношколског образовања очекује се да ствара повољне услове за самостално образовање (учење) ученика, за планско коришћење ефикасних метода поучавања и учења и да осособи ученике да владају методама и техникама интелектуалног рада помоћу који ће и сами долазити до нових знања.

Оспособљавање деце и ученика за самостално учење практично се и догађа и оно може бити свесно или несвасно, односно намерно или ненамерно. Муминовић (Муминовић, 2000) сматра да се у теоријским радовима који говоре о оспособљавању ученика за самостално учење чешће говори имплиците, а мање експлиците и да се на теоријским и практичним питањима који се тичу овог проблема не инсистира у довољној мери. Као последица овакве слике дешава се да почетна ситуација у васпитно-образовном деловању, која се огледа у препорукама „требало би“ или предлозима „могло би“, прераста у ситуацију „нека иде како иде“. Може се десити, сматра Муминовић, да настава по принципу „нека иде како иде“ има и позитивних исхода по питању оспособљавања ученика за самостално учење у настави, али код оних ученика који се „*отму од неефикасних облика наставног рада*“ и који постану „*објективни критичари наставе и њеног утицаја на развој личности*“. У таквој ситуацији поменути ученици у великој мери постају носиоци сопственог развоја. Јукић (Јукић, 1995) такође сматра да је у нашим школама како од старане наставника, тако и од стране школских педагога и психолога, запостављено поучавање ученика о томе како користити књиге, како водити белешке, како понављати и систематизовати градиво и сл, а да већина ученика техникама самосталног учења овладава самостално, према сопственом мишљењу о томе како то треба чинити. Пошто се оваква ситуација самосталног превазилажења недостатака постојеће наставе и прузимање

иницијативе у процесу личног образовања може доготити само код неких ученика, а с обзиром на опште наставне и ваннаставне околности и личност ученика, не може се говорити о значају оваковог приступа у планирању и реализацији наставе за процес оспособљавања ученика за самостално учење.

Занимало нас је у којој мери се оспособљавању деце и ученика за самостални рад и учење приступа као једном од најзначајнијих циљева предшколског и основношколског васпитања и образовања код нас. У том смислу желели смо да испитамо: у којој мери и на који начин се деца и ученици у оквиру планираних активности и наставних часова код нас баве самосталним активностима, каква је природа тих самосталних активности, на који начин се технике и поступци самосталног рада деце и ученика уводе у нашу васпитно-образовну праксу, да ли се приликом увођења одређених техника самосталног рада деце и ученика уважавају узрасне карактеристике деце и ученика и принцип поступности, да ли методички поступци васпитача и учитеља у вези са самосталним радом деце и ученика доприносе процесу оспособљавању деце и ученика за самостално учење и да ли се у захтевима, који се стављају пред децу и ученике у оквиру њиховог самосталног рада, полази од претпоставке да је основни услов за постизање оспособљености деце и ученика за одређен квалитет самосталног рада креирање услова у којима им се пружа прилика да се баве активностима које подразумевају одређен ниво самосталности и продуктивности. На тај начин, основно питање нашег рада јесте постојање континуитата у оспособљавању деце предшколског и млађег основносшколског узраста за самостално учење. Континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење подразумевао би да се у нашој васпитно-образовној пракси деца и ученици у технике самосталног рада и учења уводе кроз унапред осмишљен, планиран и од стране васпита и учитеља вођен начин. Такав начин увођења деце и ученика у самостални рад и учење на сваком старијем узрасту полазио би од њиховог већ стеченог искустава у погледу самосталног рада и учења и био би усмерен ка унапређивању тих искустава у погледу њихове све веће самосталности и продуктивности.

У теоријском делу нашега рада, након питања везаних за поимање и развој самосталности код деце, дидактичког одређења самосталног учења и

класификације његових врста и облика, бавили смо се могућностима оспособљавања деце и ученика за самостално учење кроз примену различитих метода у васпитно-образовном раду са децом предшколског и млађег основношколског узраста и питањем креирања средине погодне за развој самосталности и способности за самостално учење.

У методолошком делу рада образложили смо предмет и циљ нашег истраживања, као и коришћене методе, технике и инструменте истраживања и начин статистичке обраде података добијених истраживањем.

Резултате, добијене након спроведеног истраживања, интерпретирали смо према редоследу питања наведених у истраживачким задацима.

Очекујемо да ћемо овим радом и истраживањем скренути пажњу на важност оспособљавања деце предшколског и млађег основношколског узраста за самостални рад и учење, а научној и стручној јавности дати адекватну слику о начину и квалитету његове реализације у нашој васпитно-образовној пракси. Намера нам је да, на основу добијених података и изведених закључака, идентификујемо добре и слабе стране наше васпитно-образовне праксе и иницирамо процес јачања добрих и превазилажења мање пожељних појава. Жеља нам је овај рад у научној јавности интезивније покрене питања у погледу значаја и могућности унапређивања процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење и да да основу за предлог могућих решења која се новим епиријским истраживањима могу проверити, као и допринос у промишљањима о могућностима унапређивања програма едукације будућих васпитача и учитеља. Васпитачима и учитељима желимо да понудимо полазни материјал за рефлексиван приступ властитој пракси и идентификацију добрих и лоших страна у њој по питању планираног, осмишљеног и вођеног процеса оспособљавња деце и ученика за самостално учење.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. ПОЈАМ И РАЗВОЈ САМОСТАЛНОСТИ

1.1. ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМА САМОСТАЛНОСТИ

Самосталност се пре свега посматра као општа, али и као посебна, способност, као својство и квалитет личности, односно као *„једна од црта личности која субјекту омогућује независно деловање*“ (у: Педагошки лексикон, 1996). Јавља се као средство, као циљ и као резултат целокупног развоја појединца. Самосталност је интегрална особина човекове личности и њено формирање везано је за целокупно васпитање/развој личности. Према томе, развој самосталности зависи од биолошког наслеђа, друштвене средине и сопствене активности појединца. Самосталност појединца се не развија аутоматски. Биолошке диспозиције и слободно друштво нису довољне за развој самосталности уколико не постоји интезивна и разнолика активност појединца. Самосталност се развија једино самоактивношћу појединца у интеракцији са и под утицајем организоване друштвене средине.

Питање развоја самосталности Раногајец (Раногајец, 1979) везује за феномен *слободе*. У ограниченим околностима и условима слободна активност појединца може бити отежана или онемогућена, а без активности нема развоја ни самосталности. Исто тако, ако нема активности и слободног деловања не може се постићи нити остварити слобода појединца. Питању развоја самосталности Раногајец приступа кроз анализу односа између процеса *прилагођавања* и процеса *стваралачког мењања*, односно *ослобађања од прилагођавања*. Свесним и намерним учењем појединац се прилагођава постојећим околностима и признатим друштвеним и културним вредностима. Као корисник научних, техничких и културолошких достигнућа властитом прерадом постојећих знања и искустава

појединац ствара властита искуства, самостално их примењује и мења друштвену стварност и на тај начин ствара нова искуства, достигнућа, вредности. Павловић (Павловић, 1981) наглашава да постоји позитивна корелација између самосталности и тежње ка постигнућу, односно да је самосталност блиско повезана са стваралачком активношћу и стваралачким особинама личности као што су оригиналност, радозналост, отвореност према искуству, толерантност према амбигвитетима итд.

Развој самосталности, као биполарна категорија према Раногајецу, креће се од несамосталности, односно процеса прилагођавања до самосатлности, односно процеса ослобађања од прилагођавања. На овоме путу налази се мање или више уочљивих ступњева преласка појединца од, условно речено, потпуне несамосталности до потпуне самосталности појединца у његовим различитим и многобројним активностима. Тако једног појединца могу карактерисати различити ступњеви у развоју самосаталности различитих делатности што може зависити од развоја појединих психичких функција, од способности али и од врста активности појединца у целини. Зато се, напомиње Раногајец, и може говорити о томе да су појединци у одређеним делатностима релативно несамостални док су у другим делатностима потпуно самостални. Исто тако, одређен степен несамосталности или самосатлности појединца у некој делатности може имати како позитивно тако и негативно значење за личност појединца или за друштво.

Задатак васпитања је, закључује Раногајец, да оспособи појединца да се ослобађа од пасивног и активног прилагођавања, да своју акцију трансформише у стваралачку активност и да непрестано и прогресивно мења стварност и себе. У процесу властитог осамостаљивања појединац не трба да се заустави на самосаталном успешном извођењу неке радње, већ треба да иде ка стварању властитог дела. Свестрано развијени, али најпре слободни и самостални појединци могу ићи у корак са савременим индивидуалним и друштвеним развојем. Самосталност и успешно социјално прилагођавање нису у противречности, наглашава Павловић (Павловић, 1981), и додаје да истраживања показују да је успешно социјално прилагођавање позитивно повезано са нивоом

напора за самосталним постигнућем и спремношћу код деце да се суоче са опасним ситуацијама.

Васпитно-образовни процес треба да ослободи дете да слободно и самостално уочава настале проблеме, иницира њихово решавање и проналази начине да се они реше. Деца треба да се осећају слободним да самостално, било индивидуално или заједно са другом децом, започну и изведу одређену активност, али и да је оцене с позиције њеног значаја како за себе појединачно тако и за колектив чији су они део. Краће речено, васпитно-образовни процес треба да подстиче одлучност, храброст, упорност, критичност и иницијативу деце као пожељне облике понашања за развој њихове самосталности. Ове облике понашања потребно је темељити на властитом познавању и прихватању себе, споствених могућности, потреба, интересовања али и обавеза, одговорности, сарадње и помоћи у односу на остале чланове колектива и друштва у целини. Битан услов у процесу осамостаљивања деце јесте, најпре, постојање *поверења* у себе самог, а потом и поверења у друге и њихове намере.

Везујући питање самосталности за наставу, односно за самостално учење у настави Андриловић (Андриловић, 2001) сматра да у настави не постоји несамостално учење и додаје да је свако учење у одређеној мери самостално. Чак и у индивидуалној настави када наставник тумачи градиво само једном ученику и када се значајан део ученикових мисаоних процеса одвија у складу са наставниковим жељама, део ученикових мисаоних процеса је изван наставниковог надзора. Адриловић претходно речено сликовито објашњава следећим примером. Када наставник прича ученицима о јахачу он им може рећи да је то човек на коњу и при томе мислити на спортисту из коњичког клуба у адекватној спортској одећи, али им то неће рећи. С друге стране, један или више ученика на спомен јахача као човека на коњу могу имати слику северноамеричког каубоја који бежи пред индијанским стрелама. Заправо, и наставник и ученик имају одрђене представе за појам јахача, али њихови путеви мишљења су у овој ситуацији би били другачији. Андриловић наводи неколико различитих активности ученика као примере различитих степена самосталности мисаоних процеса. Према његовом мишљењу најнижи ниво самосталности јесте у индивидуалној настави, док је у фронталној настави ниво самосталности ученика нешто виши. Овде ја битно

нагласити да је овакво становиште могуће прихватити једино ако се под индивидуалном наставом подразумева настава „један на један“, односно индивидуални рад једног наставника са једним учеником када је свака активност ученика унапред прецизно планирана од стане наставника у сваком смислу, односно по питању циљева, садржаја, начина и исхода учења. Ниво самосталности у учењу изван наставе је виши него током наставе док је највиши ниво самосталности, према Андриловићу, присутан у учењу одраслих када, независно од било које васпитно-образовне установе, самостално одлуче да приступе неком учењу и то и учине.

Каменов (Каменов, 2006а) сматра да се развој самосталности мора посматрати у вези са карактеристикама зависности код деце и променама које у том смислу иду са одређеним узрастом и стеченим социјалним искуством. Тако је највећа зависност присутна управо код тек рођених беба и испољава се у њиховој потреби за храном, топлотом и заштитом родитеља. Након пуне две године, поред поменуте физичке зависности појављује се и психичка зависност, односно зависност од расположења и осећања особа из дететовог окружења. На млађем основношколском узрасту зависност се појављује кроз потербу за дружењем и оданости групи, у периоду адолесценције зависност се испољава „као обузетост нечим, као идеализам одређене врсте“, а „у животу одраслих зависност долази до изражаја у друштвеном животу, тако да је могуће говорити о међузависности“ (Каменов, 2006а:251). Да би прелазак из једне фазе зависности природно текао у следећу фазу, дечје осећање зависности треба задовољавати стварањем осећаја неопходне сигурности, заштићености, удобности, нарочито у прве две године живота.

У одређивању поменутог односа између самосталности и зависности постоје два различита мишљења. Хидерс (Heathers, према: Павловић, 1981), самосталност одрђује као одсуство зависности, односно као супротан пол истог континума понашања на чијој се супротној страни налази зависност. Према оваквом ставу висок степен зависности значи истовремено низак степен самосталности. Друго мишљење, карактеристично за Хатрапа (Hartup, према: Павловић, 1981), је да самосталност и зависност нису међусобно нужно искључујуће и самосталност јесте нешто друго од самог одсуства зависности.

„*Поједини аспекти зависности и самосталности нису међусобно искључени, не може се негирати емоционална везаност и зависност да би се остварила самосталност, нити самосталност одраслог и детета то значи*“ (Павловић, 1981:64).

О самосаталности се, сматра Павловић, може говорити као о облику понашања и као о потреби. Разматрајући мишљења различитих аутора о различитим аспектима самосталности Павловић закључује да можемо разликовати *инструменталну* и *емоционалну* самосталност. Под инструменталном самосталношћу подразумевала би се способност детета да самостално обавља одређене активности и решава проблеме. Емоционалну самосталност Павловић одређује као постојање самопоуздања и самопотврђавања. Самопоуздање објашњава као спремност ослањања на своје способности и као осећање сигурности у себе и своје способности. Самопотврђивање објашњава као тежњу за овладавњем вештинама и као тежњу за испољавањем и потврдом својих способности, а која при томе није усмерена на признање од стране других већ налази признање и задовољство у сопственој активности. Када говоримо о карактеристика самосталности код деце онда морамо подразумевати оба аспекта и морамо имати у виду да постоји велика узајамна повезаност између инструменталне и емоционалне самосталности, које је иначе веома тешко раздвојити.

Самосталност јесте појава у развоју и као таква повезана је са узрасним карактеристикама детета и специфичностима детињства. Иако самосталност у детињству не гарантује и самосталност у каснијим зрелим периодима живота, мало је вероватно да ће одређена особа испољавати самосталност ако није постојала могућност њеног развијања у детињству.

1.2. РАЗВОЈ САМОСТАЛНОСТИ

1.2.1. Периодизација дечјег развоја

Значајни моменти у развоју самосталности везани су за развојне карактеристике одређеног узрасног периода и за прелазе између њих. Међу периодизацијама дечјег развоја постоје извесне разлике с обзиром на критеријум које узимају као основу за одређивање различитих узрасних периода. Зато се говори о периодизацијама које су засноване на органским одликама деце, педагошким или психолошким периодизацијама дечјег развоја. Сматра се да ни једна периодизација није заснована искључиво на једном принципу, али да се може рећи да у свакој од њих преовлађује један принцип (Смиљанић, 1991).

Периодизације које су засноване на органским одликама деце издвајају одређену карактеристику у дечјем развоју и узимају је као основу за одређивање развојних фаза деце. Неке од таквих периодизација јесу: покушај Блонског да детињство деце подели на одређене фазе на основу ницања и мењања зуба, периодизација Штраца који за главни критеријум узима сексуални развој или Штерна који на основу доминантне активности деце у одређеном периоду разликује неколико развојних фаза (према: Виготски 1996). Оваквим периодизацијама дечјег развоја Виготски (Виготски 1996) замера што су субјективне, односно што се као основни критеријум узима карактеристика на којој се више задржала пажња поменутих теоретичара, што се заборавља чињеница да се вредност, значај, типичност и важност узетих критеријума мења у току развоја деце и што постоји усмереност ка спољашњим карактеристикама дечјег развоја уместо на унутрашњим суштинама процеса.

Пример *педагошке периодизације* као периодизације дечјег развоја која као основу узима психички развој деце у односу на наставу и учење, односно ступњеве васпитања и образовања деце у оквиру система образовања деце у једној друштвеној заједници (или држави) јесу периодизације америчког психолога Виларда Олсона и совјетских психолога Смирнова и Љубјинскаје (према: Смиљанић, 1991). Ради илустрације, упоредни преглед ове две класификације најпрегледније ћемо представити схемом (Схема 1.).

На основу података представљених Схемом 1. можемо уочити да у Олсоновој и совјетској периодизацији дечјег развоја постоје извесне разлике у трајању, као и у почетку и завршетку одређеног периода. Ове разлике највероватније су условљене различитим системима образовања у САД-у и СССР средином прошлог века, односно различитим почетком, трајањем и завршетком одређених школских циклуса. Овакав закључак поткрепљује чињеница да скоро све наведене етапе поменути психолози објашњавају подацима о томе у којој установи дете у том периоду борави или који се то васпитно-образовни циљеви остварују код деце у том периоду, односно шта дете тада треба да учи.

Схема 1. – Упоредни преглед Олсонове периодизације дечјег развоја и периодизације совјетских психолога (Смирнов и Љубјинскаја)

	ОЛСОН	**СМИРНОВ И ЉУБЈИНСКАЈА**
УЗРАСТ	НАЗИВ ПЕРИОДА	
Пре рођења	Антенатални период	
Рођење	Рођење	
2 прве нед. после рођ.	Новорођенче	Прва година живота
До 1. рођендана[1]	Одојче	
До 2. рођендана	Рано детињство	Рано детињство
До 3. рођендана		
До 4. рођендана		Предшколски узраст
До 5. рођендана		
До 6. рођендана		
До 7. рођендана	Средње детињство	
До 8. рођендана		Млађи школски узрст
До 9. рођендана		
До 10. рођендана		
До 11. рођендана	Позно детињство (пубертет)	
До 12. рођендана		Средњи школски узраст
До 13. рођендана		
До 14. рођендана	Рана младост	
До 15. рођендана		Старији школски узраст
До 16. рођендана	Позна младост	
До 17. рођендана		
До 18. рођендана		
До 19. рођендана		
До 20. рођендана		
Преко 20. година	Зрелост	

[1] У првој колони користимо за преглед периодизације дечјег развоја неубичајени термин „рођендан“ јер желимо тиме да отклонимо евентуалне недоумице око тога на коју се годину живота мисли и да нагласимо да се овде мисли на одређену пуну годину, односно да се нпр. седма година живота завршава седмим рођенданом.

Иако је Олсонова периодизација прилично детаљна и састоји се од чак 10 главних етапа и у оквиру њих неколико подеетапа, из аспекта анализе развоја самосталности можемо приметити да је неповољна чињеница што период од навршене прве године живота до пуних седам година Олсон обухвата само једном етапом. После прве године живота период до седме године живота јесте период најбурнијег развоја деце како физичког тако и психичког, период у коме деца овладавају значајним моторичким вештинама и у коме сазревају психичке функције значајне за развој самосталности. Недостатком ових периодизација може се сматрати и чињеница да се питању развојних фаза деце мање приступа из угла развијености одређених психичких функција. Међутим, из угла разматрања развоја самосталности код деце позитивном страном наведених периодизација може се сматрати чињеница да се у њима велики значај за развој деце придаје утицају средине. Иако сматра да је слаба страна оваквих периодизација дечјег развоја управо чињеница да се не заснивају на „*унутрашњој подели самог развоја*“ и сам Виготски (Виготски, 1996) сматра да нас, због чврсте повезаности дечјег развоја и васпитања деце, овакве поделе детињства на основу педагошког принципа веома приближавају „*правој подели детињства на одређене периоде*“.

Трећу групу покушаја периодизације дечјег развоја, тзв. психолошке периодизације, Виготски објашњава као тежњу да се „*од чисто симптоматског и дескриптивног принципа пређе на издвајање суштинских особености самог развоја детета*“ (Виготски, 1996:195). Из аспекта анлизе развоја самосталности код деце за нас су нарочито значајне управо периодизација дечјег развоја коју даје Лав Виготски и периодизација развоја личности Ерика Ериксона.

Виготски сматра да једини критеријум за одређивање конкретних периода дечјег развоја може бити појава нових структура карактеристичних за сваки узраст. Под новим стрктурама Виготски подразумева „*онај нови тип развоја личности и њене делатности, оне психичке и социјалне промене које се први пут појављују на датом узрасном ступњу и које, углавном,одређују сазнање детета, његов однос према средини, његов унутрашњи и спољашњи живот, читав ток његовог развоја у датом периоду*“ (Виготски, 1996:196). Поред тога, сматра Виготски, треба узети у обзир и динамику дечјег развоја, односно динамику преласка са једног са једног развојног периода на други и у том смислу он

прихвата теорију Блонског по којој су временски периоди или стадијуми у развоју одвојени једни од других оштријим или мање оштрим *кризама*. *Фазама* Виготски назива временске интервале који су одвојени једни од других мирним променама. У неким узрастима у току дужег или краћег периода, па чак и неколико година, развој карактерише спор, миран и равномеран ток. Промене у личности детата су више или мање приметне и оне су последица дуготрајног и „*невидљивог*“ процеса. Овакви стаблини периоди проучени су, сматра Виготски, много темељније него они које назива кризама и за које је карактеристичан другачији тип развоја.

У периодима названим кризама у току релативно кратког временског периода, неколико месеци па до највише две године, дешавају се нагла померања и прокрети у личности детета. Ови бурни и „*револуционарни*“ догађаји у развоју детета представљају прекретнице у дечјем развоју и понекад, сматра Виготски, добијају облик дубоке кризе. Ериксон (Ериксон, 1976) наглашава да овај термин треба схватати у „*развојном смислу*“ и да он не подразумева „*претњу катастрофе*“ већ *прекретницу*, пресудни период повећане рањивости и повишеног потенцијала. И Ђаченко и Лаврентјева (Ђаченко и Лаврентјева, 1998) напомињу да се сваки период завршава се тзв. *кризом развоја*. Они објашњавају да до ових криза развоја долази зато што се код детата појављују нове потребе за чије задовољавање стари начини нису адекватни и детету више не одговарају. Стари начини задовољавања потреба дете ограничавају и сметају му. На који начин ће проћи одређена криза развоја зависиће од темперамента самог детета и од особености његовог васпитања. Виготски наводи неколико специфичности оваквих периода:

1. криза се појављује неприметно и тешко је одредити тренутак када она наступа и када се завршава, а с друге стране, средином датог периода карактеристично је јако заоштравање кризе и постојање кулминационе тачке у којој криза достиже врхунац,
2. велики број деце која пролази кроз кризне периоде „*тешко се васпитава*“ и развој детета у кризним периодима прате мање или више оштри сукоби са околином, а унутрашњи живот детета понекад је испуњен мучним доживљајима и унутрашњим конфликтима – код различите деце кризни периоди пролазе различито, а конкретни карактер испољавања и протицања кризних периода у великој мери одређују спољашњи услови чему, између осталог, доприноси и чињеница да промене у педагошким

системима који се примењују касне за брзим променама у развоју личности детета,

3. најзначајнија, али и најнејаснија, по речима Виготског, специфичност оваквих периода јесте негативан ток развоја који, за разлику од стабилних периода, пре има рушилачки него стваралачки карактер, а прогресивни развој личности као да слаби и престаје на одређено време – због појаве да дете губи интересовања која су до јуче усмеравала његову делатност и да раније формиране облике спољашњих односа и унутрашњег живота дете лако напушта Толстој (према: Виготски, 1996) је један овакав кризни период у дечјем развоју назвао „*пустињом детињства*“.

Анализирајући проучавања кризних периода, Виготски констатује да су појмови везани за њих увођени у науку емпиријски и без реда. Најпре је била откривена и описана криза 7. године, затим криза 3. године, а најкасније је проучена криза 13. године. Криза 1. године била је запажена тек скоро, а сам Виготски предлаже да се као почетна карика у ланцу кризних периода укључи и узраст новорођенчета који представља „*најјаснију и најизразитију кризу у развоју детета*“ (Виготски, 1996).

Најбитнији садржај кризних периода јесте појава нових структура које су привремене, односно које се у наредном узрасту не чувају у оном виду у коме су настале у критичном периоду. Ове нове структуре настале у критичном периоду нестају, односно оне су укључују као почетне инстанце нових струкура, не егзистирају више самостално већ се растварају и трансформишу у новим структурама, тврди Виготски. С обзиром на то, Виготски сматра да основни критеријум за периодизацију дечјег развоја морају бити нове структуре. Слично Виготском, Ериксон *етапу* одређује као период када се „*одређена способност први пут појављује (или се појави у облику који се може проверити) или као период када се одређени број повезаних знакова утврди и интегрише тако добро да се безбедно може започети следећи корак у развоју*“ (Ериксон, 1976:85). Континуитет узрасних периода у таквој периодизацији остварује се смењивањем стабилних и критичних периода. Пошто стабилни узрасни периоди, према мишљењу Виготског, имају мање или више одређене границе почетка и краја, најисправније је трајање стабилних периода одређивати управо према тим границима. Критичне периоде треба одређивати према кулминационим такама тако што за њихов почетак треба узимати половину протеклог периода, а за њен

крај половину наредног периода. Овакву тврдњу Виготски поткрепљује наводима да су емпиријска истраживања управо и утврдила да стабилни периоди имају јасну двочлану структуру, односно две фазе, а да из свега произилази да је структура критичних периода трочлана и да се састоји од фазе која претходи кризи, критичне фазе и фазе која долази након кризе.

Као разлике своје периодизације у односу на периодизације ранијих аутора Виготски наводи следеће:

1. *„увођење критичних периода,*
2. *искључивање периода ембрионалног развоја,*
3. *искључивање периода развоја који се најчешће назива младалачким добом и који обухвата узрасте после 17-18 године, све до наступања коначне зрелости,*
4. *укључивање периода полног сазревања у стабилне периоде*“ (Виготски, 1996:201).

При одређивању динамике узрасних периода Виготски велики значај придаје схватању односа између личности детета и социјалне средине која га окружије на сваком ступњу његовог развоја. Овај *„потпуно посебан, за дати период специфичан, изузетан, јединствен и непоновљив однос између детета и његове околине*“ који се успоставља на почетку сваког узрасног периода Виготски назива *социјалном ситуацијом развоја* (Виготски, 1996:204).

На основу свега претходно наведеног, Виготски изводи своју периодизацију дечјег развоја коју ћемо можда најпрегледније и најјасније представити схематски (Схема 2.).

Као основне задатке у дијагностици развоја Виготски наводи: прво – одређивање реалног нивоа развоја и путем коефицијента развоја квантитативно изражавање резлике/односа између календарског и нормативног узраста и друго – одређивање процеса који још нису формирани, већ се налазе у фази формирања, односно налажење *зоне наредног развоја*. Период формирања одговарајућих функција јесте најповољнији, најоптималнији период за одговарајући тип учења пошто се учење не ослања на формиране већ на процесе у формирању (Виготски, 1996).

Полазећи од периодизације коју је дао Виготски и узимајући у обзир значај смењивања тзв. мирних и критичних периода у развоју деце за процес њиховог

осамостаљивања и оспособљавања за самостално учење, развој самосталности образложићемо према следећем распореду наслова:

1. период одојчета и криза прве године,
2. рано детињство и криза треће године
3. предшколско детињство и криза седме године,
4. млађи школски узраст.

Схема 2. – Приказ смењивања стабилних и критичних периода у развоју деце у периодизацији Виготског

<table>
<tr><td>До пуна 2 месеца</td><td></td><td rowspan="2">1. Криза периода новорођенчета</td></tr>
<tr><td>До 1. рођендана</td><td>2. Период одојчета</td></tr>
<tr><td>До 2. рођендана</td><td rowspan="2">4. Рано детињство</td><td>3. Криза прве године</td></tr>
<tr><td>До 3. рођендана</td><td rowspan="4">5. Криза треће године</td></tr>
<tr><td>До 4. рођендана</td><td rowspan="4">6. Предшколски узраст</td></tr>
<tr><td>До 5. рођендана</td></tr>
<tr><td>До 6. рођендана</td><td rowspan="4">7. Криза седме године</td></tr>
<tr><td>До 7. рођендана</td></tr>
<tr><td>До 8. рођендана</td><td rowspan="5">8. Школски узраст</td></tr>
<tr><td>До 9. рођендана</td></tr>
<tr><td>До 10. рођендана</td></tr>
<tr><td>До 11. рођендана</td><td rowspan="5">9. Криза тринаесте године</td></tr>
<tr><td>До 12. рођендана</td></tr>
<tr><td>До 13. рођендана</td><td></td></tr>
<tr><td>До 14. рођендана</td><td rowspan="5">10. Период пубертета</td></tr>
<tr><td>До 15. рођендана</td></tr>
<tr><td>До 16. рођендана</td><td rowspan="3">11. Криза седамнаесте године</td></tr>
<tr><td>До 17. рођендана</td></tr>
<tr><td>До 18. рођендана</td></tr>
</table>

1.2.2. Период одојчета и криза прве године

Прву годину живота Виготски (Виготски, 1996) дели на три фазе:

1. *пасивни период* или период новорођенчета,
2. *рецептивни период* – приближно до половине прве године,
3. *активни период* – друга половина прве године.

Период *новорођенчета*, према Виготском, не траје краће од три недеље и неприметно, без јасне границе, у другом месецу прелази у период одојчета. Овај период развоја карактерише ситуација физичког одвјања детета од мајке, али не и биолошког. Почетак живота, односно прелаз из интаутерилног у екстраутерилни

живот јесте период најрадикалнијих промена код свих, сматра Ериксон (Ериксон, 1976). Неке основне карактеристике овога периода, битне за егзистенцију новорођенчета, као што су начин храњења, кретања и природа сна, показују да он представља прелазну фазу између ембрионалног развоја и развоја после рођења.

После рођења долази до нагле промене у начину храњења детета али се оно и даље храни интраорганским продуктима мајчиног организма. Овакав начин храњења који осликава нешто ослабљену везу између мајке и детета јесте по свом карактеру мешовит и представља прелазну фазу између храњења у пренаталном и постнаталном периоду. Због тога што су уста у најранијем периоду живота детета „*фокус првог уоптеног прилаза животу*“ Ериксон (Ериксон, 1976) ову етапу назива *оралном*.

Другу битну карактеристику периода непосредно након рођења Виготски описује речима *средње поспано стање*, односно стање између будности и сна. Код новорођенчета кратки периоди сна смењују се са још краћим периодима будности, односно може се рећи да не постоји довољна диференцираност између сна и будности. Поред тога, без обзира да ли спава или је будно новорођенче задржава положај тела које је имало у стомаку мајке. Из ових разлога Виготски сматра да и сан новорођенчета такође сведечи о периоду у развоју који представља јасан прелаз између ембрионалног развоја и развоја после рођења.

Новорођенче је способно да покреће поједине делове свога тела, али није способно да се самостално креће. Новорођенче преноси мајка што такође осликава прелазну фазу између покрета плода и кретања детета које је проходало.

Период новорођенчета карактерише апсолутна социјална пасивност јер се о социјалним реакцијама, донекле сигурно, сматра Виготски, може говорити тек када је у питању период између другог и трећег месеца. Истраживања Денисове и Фигурина (према: Виготски, 1996) показују да први преокрет у развоју детета наступа крајем првог и почетком другог периода, а као знак новог периода наводе појављивање реакције осмеха на људски глас. Ш. Билер (према: Смиљанић, 1991) је са својим сарадницима током изучавања ране социјалне перцепције такође дошла до закључка да људски глас прва два месеца живота детета није имао нарочитог дејства. Тек са два месеца деца су се почињала осмехивати на људски глас, односно тада се јављао тзв. социјални осмех који треба разликовати од

осмеха у првим недељама живота који се јавља као израз задовољства док дете спава, узима храну или се купа.

Између другог и трећег месеца наступа преокрет у скоро свим аспектима развоја детета и тај се период узима као завршетак кризе периода новорођенчета и почетак периода одојчета. Дете мање спава у току дана и ноћи и ређе се запажа трзање детета док спава које настаје као реакција на унутрашње и спољашње држи током сна. Храну не узима по сваку цену и у сваком тренутку, а у току узимање хране прекида на час и отвара очи. Код детета се појављује одређено интересовање за спољашњи свет. Први пут се појављује: игровно експериментисање, гукање, пажња у односу на друге особе и социјалне реакције изражене кроз покрет, активна делатност чула и пажња на властите покрете и гласове, односно уместо раније *пасивности* присутно је *рецептивно интересовање* (Виготски, 1996). Ериксон (Ериксон, 1976) сматра да у овоме периоду чула детета региструју оно што му прија и да се оно тада налази у стадијуму *прихватања*, да је рецептивно у односу на оно што му прија. Зато, наглашава Ериксон, улога одраслих у овоме приоду мора бити да чулима детета, поред хране, обезбеде стимулансе праве јачине и у право време јер понашање одраслих супротно наведеном може представљати корен поремећаја дететовог односа према свету уопште, а нарочито према људима који му нешто значе.

Између петег и шестог месеца јављају се прве одбрамбене реакције, прецизно хватање, устрептали изливи радости, плач због неуспелог намерног покушаја, практично експериментисање, тражење изгубљених играчака, социјалне реакције у односу на вршњаке. Контрола положаја тела и покрета доводи до тога да петомесечна или шестомесечна беба тражи контакт са вршњацима. Виготски ово ново понашање објашњава као појаву *активног интересовања* за околину. Ову етапу која започиње приближно половином прве године живота и у којој су очи „*научиле да се усресреде, изолују и обухвате објекте из неодређене позадине и да их прате*“, уши научиле да откривају и локализују одређене звуке и према њима усмеравају главу или горње делове тела, а руке научиле да се одлучно испруже и шаком чврсто обухвате предмете Ериксон (Ериксон, 1976) издваја као *кризу друге оралне* етапе. Поред опажања напетости која настаје услед појављивања зуба и дететове све веће свесности о

себи као одређеној особи, кризи друге оралне етапе значајно доприноси и постепено одвајање мајке од бебе и евентуални престанак дојења. Због утиска да му је нешто одузето, да је одвојено или напуштено код детета се мора родити или одржати основно поверење као „*свеобухватни став јединке према самој себи и према свету*“ који се и стече управо кроз искуства прве године живота (Ериксон, 1976:82). Да, поред дететове овладаности сопственим телом, активости одраслих имају значајну улогу у развоју почетних облика друштвености наглашава и Ш. Билер (према: Виготски, 1996). У периоду одојчета одрасли имају значајну улогу и налазе се у центру сваке ситуације јер преко њих иде задовољавање свих потреба одојчета као и однос одојчета према предметима. Позитиван интерес за човека и јесте изазван тиме што одрасли задовољава све потребе одојчета. Отуда Виготски закључује да однос детета према свету и произилази из његових најнепосреднијих и најконкретнијих односа према одраслом. У оквиру свог става да је свака сукцесивна етапа и криза у развоју везана за једно од „*основних институционализованих човекових стремљења*“ Ериксон *поверење* везује за *способност веровања* као виталну човекову потребу, а религију види као најстарију и најистрајнију институцију у служби обнављања осећања поверења у облику веровања. Исказујући идентитет стечен у најранијем детињству кроз формулацију „*ја сам нада коју имам и пружам*“ Ериксон наглашава да од начина на који мајке преносе веру на своју децу тако да води ка виталној снази „наде“ зависи њихово веровање у остварљивост првобитних жеља.

Анализирајући свсисходност понашања људи и животиња, Билер (према: Виготском, 1996) уочава три узлазна ступња у периоду одојчета*: инстикт*, *дресура* и *интелигенција*. Периду новорођенчета Билер приписује ступањ *инстикта* и напомиње да су инстикти као наслеђени облици понашања код човека недовољно развијени. За разлику од инстиката животиња, инстикти човека су расплинути, ослабљени, обележени индивидуалним разликама што све указује и тражи да овакво понашање „*буде допуњено дресуром и интелигенцијом*“. Други ступањ, ступањ *дресуре* карактерише доминација стеченог, индивидуалног искустава које се вежбом, учењем и дресуром надограђује на оно што је наслеђено. Кроз самостално учење у игри и постепено вежбање дете стиче елементарне вештине: хватање, седење, пужење и сл. Значи, већ у првим

месецима живота човека појављују се елементи самосталног учења и то иницирани од стране самог детета и као средство постизања елементарних вештина, односно циљева за чије остварење постоји унутрашња мотивација. Развијање аутоматизованих радњи и навика такође је карактеристично за овај ступањ. У трећем ступњу развоја понашања одојчета јављају се почеци *интелектуалне активности*. Најједноставнији облици практичне интелигенције или инструменталног мишљења јављају се између 10. и 12. месеца живота, односно пре појаве говора што је Билер и показао својим експериментима. У овој фази дете долази до првих проналазака, који јесу примитивни, али веома значајни у овом периоду и до сврсисходних активности. Интелектуално понашање детета састоји се у првим разумним и сврсисходним радњама руку. Према Виготском, прекретница настаје у десетом месецу живота детета када се појављују први сложенији облици понашања као што су прво коришћење оруђа и употреба речи којима се изражава жеља. Тада започиње нови период који улази и у другу годину живота и који представља прелаз између периода одојчета и раног детињства, а кога Виготски назива *кризом прве године*.

Виготски (Виготски, 1996) издваја три кључна момента која чине кризу прве године:

1. формирање хода – реч је периоду када дете почиње да хода, када је тешко рећи да ли је дете проходало или не, запрово о фази проходавања,
2. развој говора – реч је такође о периоду када се не може рећи да ли дете говори или не, о процесу који се не догађа у једноме дану и који обично траје око три месеца,
3. појава реакције протеста, опирања и супротстављања себе другима које у овоме периоду може бити великог интезитета и оштрине.

Са навршених годину дана дете се самостално подиже и хода уз придржавање што му омогућава да дође до предмета који му раније нису били доступни. Уз придржавање дете може да се спусти да би дохватило предмет, проналази скривени предмет, тражи га изван свог видног поља и својим кажипрстом испитује његове детаље. Са навршених годину дана дете самостално приноси храну устима и жваће је, уз помоћ одраслог пије из шољице и помаже при облачењу (Ивић, 2008). Оно сада већ жели да делује самостално, а не да га други хране, повијају и пружају му одређене играчке. Показује интерес за децу и

одрасле, жели непрестано да комуницира, а речи још увек недостају. Када почне да говори одрасли га не разумеју па оно оправдано почиње да се љути. Није му дозвољено да дира одређене предмете и његова тежња да буде самостално скоро увек наилази на отпор одраслих (Ђаченко и Лаврентјева, 1998). Ђаченко и Лаврентјева излаз из овакве ситуације виде у промени односа одраслих према детету. Уместо да раде уместо детета и за дете, одрасли морају да раде заједно са дететом. Другим речима, када одређена активност детета не угрожава његово здравље или безбедност треба му омогућити да задовољи своју потрбу за самосталношћу, односно треба му у томе помоћи. Посебно лоша ситуација за развој самосталности детета у овом периоду, када су у питању једноставне радње (служење кашиком и шољом, намештање столице и умивање после јела, коришћење салвете, скидање чарапица и ципелица и сл.), јесте за децу која бораве у јаслицама када се однос одраслих према њиховој самосталности разликује код куће и у јаслицама. „*Разумно охрабривање, засновано на подстицању активности које одговарају могућностима детета, заједничко и радосно њихово остваривање, олакшава да се забрани оно што се заиста не сме чинити*“ (Ђаченко и Лаврентјева, 1998:23).

1.2.3. Рано детињство и криза треће године

Током друге и треће године живота у физичком, социјалном и интелектуалном развоју детета дешавају се велике промене значајне за развој његове самосталности. Дете је способно да трчи, скакуће, стоји на једној нози, самостално силази и пење се уз степенице у почетку са придржавањем, а касније и без придржавања. Док са годину дана баца предмета око себе без одређеног правца, током треће године дете је способно да гради куле од коцака, мост од три коцке, слаже коцке у низ, опонаша цртање водоравних и хоризонталних линија и круга и крста, прави једноставне облике од пластелина. Док крајем друге године савија папир на пола, већ крајем треће године способно је да прави хармонику од папира. У оквиру самопослуживања дете са три године способно је да самостално користи кашику и виљушку, пије из шоље и носи је без просипања када се у њој налази течност, скида ципеле, чарапе, гаћице, панталоне, јакну, отвара и затвара рајсфершлус. Са две године дете је заинтересовано и способно да самостално

листа књигу страну по страну и да разгледа сликовницу, док је са три године способно да самостално проналази одређену књигу по изгледу, да препознаје фине детаље на слици као и себе на фотографији. Поред тога способно је да разврстава и групише предмете по облику, боји и величини уколико су присутна три различите облика, боје или величине, разликује велико и мало, спарује четири облика (квадрат, круг, правоугаоник, троугао), разликује топло од хладног, уочава количину много – мало. Сматра се да са три године дете употребљава 600 до 800 речи. Поред тога што рецитује краће песмице, са три године способно је да прича доживљаје, користи заменицу „ја“. Са две године зна да каже своје име док са три зна да каже и свој пол и године старости. Поставља питања као што су „Шта је ово?“, „Ко је то?“, „Како?“ и користи фразе учтивости: молим, хвала и извини. Игра детета са две године има карактер паралелне игре, игра се поред вршњака и повремено са њима размењује играчке. Почиње да се интересује за групне активности. Током треће године дете иницира властиту игру. Са три године присутне су игре улога као и групно вођене игре. К. Хансен (Hansen, 2001) каже да је игра трогодишњака истовремено и социјална и паралелна. Игру, као и друге активности, дете често прати причом на глас. Поред тога што покушава да поспреми своје играчке дете проналази задовољство и у једноставнијим активностима помагања одраслима као што је брисање прашине. (Ивић, 2008)

Наводећи карактеристике трогодишњака К. Хансен (Hansen, 2001) каже да деца овога узраста могу бити весела, љубазна, нежна и кооперативан али истовремено и груба, заповедничка и захтевна јер се боре да осмисле свет који их окружује и да направе разлику између маште и реалности. Трогодишње дете схвата да његове акције доводе до одређених последица и зато учи да себи поставља одређене границе. Деца овога узраста лако прелазе са једне активности на другу јер их карактерише велики степен енергије, али мали обим пажње.

Дете са три године способно је да краће време остане са непознатом особом. Васпитач је често први одрасли кога дете овога узраста среће ван породичног круга и са којим успоставља јаку емотивну везу.

Потреба за самосталношћу, која се код деце јавља, као што смо видели, већ током друге године живота, јако је изражена у трећој години. То је период о коме

Ериксон (Ериксон, 1976) говори као о кризи аутономије, а Виготски као о кризи треће године (Виготски, 1996).

Суштина ове друге етапе, према Ериксону, јесте у веома прогресивном развоју мускулатуре, у развоју вербализације и у способности (или неспособности) да се координира одређен број сасвим супротних радњи које карактерише теденција „држања“ и „пуштања“ и које се укључују у формулу „задржавања - одбацивања“. Из ових разлога, дете које је још увек веома зависно од одраслих почиње да доживљава своју аутономну вољу. За развој аутономије веома је важно самопуздање. Дете треба да буде сигурно да његова жеља да бира, да присваја или елиминише неће угрозити његову веру у самога себе и у свет. Важну улогу у развоју сампоуздања Ериксон даје родитељској одлучности и подршци околине детету да „стане на своје ноге“. На тај начин дете се може зашитити од два нова осећања која се могу јавити: *стид* као осећање да се прерасно и непромишљено разоткрило и *сумња* као неповерење у самога себе и у одлучност и виспреност његових васпитача. Ериксон сматра да се трајна склоност ка сумњи и стиду јавља из осећаја губитка самоконтроле и из превелике родитељске контроле. Потреба за дефинисањем аутономије, према Ериксону, налази своју *институционалну безбедност* у принципу *реда* и *закона* по коме се свакоме у животу деле привилегије и ограничења као и дужности и права која му припадају.

Кризу треће године, према Виготском, карактерише седам симптома: негативизам, тврдоглавост, јогунство, самовоља, протест (бунт), обезвређивање и деспотизам или љубомора.

Негативизам најпре треба разликовати од обичне непослушности као понашања детета које не жели нешто да уради јер му не прија. Непослушност је понашање које је усмерено на садржај одређене активности. Негативизам се манифестује у понашању детета које неће нешто да уради само зато што је то предложио неко од одраслих, односно усмерено је на одраслог, на сам предлог одраслих. Значи дете нешто не чини само зато што је од њега затражено да то чини. Код негативизма, наглашава Виготски, у први план избија социјални однос. Код веома израженог негативизма може се догодити да сваки предлог који је саопштен ауторитативним тоном буде одбијен.

Тврдоглавост треба разликовати од обичне упорности. Она се манифестује у понашању детета када оно инсистира на начему само зато што је оно то тражило, а не зато што му је до тога стало. Значи, прва разлика између тврдоглавости и упорности јесте мотивација за одређено понашање. Друга разлика је у томе што је упорност усмерена на садржај одређене активности, док је тврдоглавост усмерена ка самоме себи – дете нешто ради зато што је оно тако рекло и тога се држи.

Јогунство се манифестује у понашању детета које долази као последица супротстављања детета постојећим нормама васпитања деце и начину живота. Оно се испољава у посебном дечјем незадовољству које се препознаје у дететовој изреци „ма немој“ на све што му се предложи да уради. Од тврдоглавости јогунство се разликује по томе што је тврдоглавост усмерена ка самоме себи док је јогунство усмерено ка споља. Негативизам је такође усмерен ка споља, али од њега јогунства се разликује по томе што је негативизам усмерен ка одраслом који дете подстиче на одређену активност, док је јогунство усмерено ка одређеним нормама.

Самовоља или својеглавост састоји се у тежњи детета за самосталношћу. Дете сада жели све само да уради – „ја ћу то сам-а“ или „могу сам-а“.

Протест или бунт, обезвређивање и деспотизам или љубомора, као симптоми кризе треће године, према Виготском имају другостепени значај. *Протест* као понашање детета огледа се у конфликтним односима детета са људима из окружења и у сталним препиркама са родитељима. Упоредо са оваквим понашањем иде и *обезвређивање* које се огледа у појави ружних речи у говору детета и у обезвређивању и одбацивању играчака и других ствари и појава које саме по себи не изазивају никакву непријатност. Поред тога, у породицама са једним дететом долази до појаве *деспотизма* које се огледа у тежњи детета да има власт у односу на околину. Тако се догађа, како наводи Виготски, да дета захтева од мајке да не излази из куће и да остане да седе у соби како оно тражи, да захтева да му се да све што пожели, да неће да једе оно што му се понуди већ увек тражи нешто друго и сл. Дете, објашњава Виготски, као да жели да се врати у време када су му се испуњавале све жеље. У породицама са више деце теденција ка

деспотизму, доминацији и власти представља извор љубоморе према другој, млађој или старијој, деци.

Тзв. други појас симптома или појаву компликација везаних за кризу треће године Виготски такође објашњава као тежњу детета ка самосталности. Неки од њих су ноћни страхови, немиран сан, енуреза, нагле тешкоће у говору, замуцкивање, бацање детета на под, лупање рукама и ногама и сл. Виготски овакве појаве не сматра основним обележјима кризе већ везом у ланцу који креће од погрешног васпитања унутар породице и води ка „стању које даје неуротске, психопатске симптоме“.

Претходно описани симптоми указују на даље одвијање процеса осамостаљивања деце. Дете као да је превазишло норме и начине васпитања који су се формирали у ранијем периоду и оно сада тражи самосталност. Дете које су раније одрасли водили за руку жели сада само да корача (Виготски, 1996). Ако је у ранијем периоду дете стекло физичку независност, а остало биолошки зависно од мајке, у раном детињству дете стиче и биолошку независност, али још увек остаје психолошки независно од људи који га окружују, објашњава Виготски. Оно што карактерише понашање детета током периода названог кризом треће године јесу поступци за које оно мотиве не налазе у садржају саме активности, већ у односима са другим људима, те се може рећи да се ова криза одвија као криза социјалних односа јер се састоји у „*реорганизацији социјалне интеракције између личности детета и људи који га окружују*“ (Виготски, 1996:294).

Дете је физички способније, веће, јаче, вештије у руковању предметима и самосталном кретању, почиње вербалним путем да изражава своје потребе и жеље, поставља питања „ко?“, „шта?“, „како?“, иницира властиту игру, почиње да разуме да својим понашањем може да утиче на друге, а израз „ја ћу сам-а“ карактеристичан је за овај узраст. То је период, према Ериксону, кад код детета постоји снажна жеља да само бира, да захтева, присваја и елиминише. Дете овладава својим поступцима, контролише их и врши избор. Ако се покушаји детета да делује независно занемарују и потискују, оно постаје претерано зависно, непријатељски расположено, самовољно, бунтовно, сматра Херлок (Hurlock, 1970). Управљање понашањем детета постало је сложеније. Стиче се утисак да се за кратко време дете нагло променило. Проблем уочавају и родитељи чија деца

раније нису задавала потешкоћа у васпитању. Дете је постало свесно своје личности, одвојило је себе од одраслих и жели да буде „као одрасли“ наводе Ђаченко и Лаврентјева (Ђаченко и Лаврентјева, 1998). Решење за своје потребе дете налази у игри, игра се одраслих (васпитачица, продавачица, лекар и сл) и тако настаје игра улога. У овом периоду, сматрају Ђаченко и Лаврентјева, деци не треба директно наметати своју вољу, а права мера стрпљења и поштовања према детету са једне стране могу држати равнотежу са захтевима и забранама које се намећу детету са друге стране. Многа деца у овом периоду први пут долазе у вртић. Како ће протећи овај период зависи од васпитача и читавог колектива дечјег вртића, али и од припреме детета за вртић. Припремити дете за вртић значи, наводе Ђаченко и Лаврентјева, научити дете да се „*сналази без сталне и ситничаве помоћи одраслих*“ (Ђаченко и Лаврентјева, 1998:24). То практично значи да дете у трећој години мора знати само да једе, да се умива, облачи, свлачи, да слуша и чује речи које му одрасли упућују, а за све то постоје развојне могућности код трогодишњег детета.

1.2.4. Предшколско детињство и криза седме године

Крајем треће године ходање постаје ствар лакоће и окретности. Своје ноге дете тек сада доживљава као део себе. Поред тога што је открило шта је све способно да ради, дете ће открити и шта све сме да ради. Сада може и непосредније да се дружи са децом свога узраста. Дете је чврсто уверено да је самостална личност и сада само још мора пронаћи каква ће личност постати, сматра Ериксон (Ериксон, 1976) и зато ову етапу назива етапом *предодређења улога*. Дете се дубоко идентификује са својим родитељима који му изгледају моћно и лепо, али често и непријатно, неразумно и опасно. Према Ериксону ову етапу у развоју детета карактерише: његово слободније и насилније кретање које му омогућује неограничен радијус циљева, осећање језика које досеже „*степен савршенства*“ и које му омогућује да непрекидно запиткује о различитим стварима и развој покрета који омогућује проширење маште на много улога тако да се само дете почиње плашити онога што је само смислило или сањало. За ову етапу у развоју детета Ериксон везује тзв. *продорни стил* у понашању који одређује велики број сличних активности и маштања. Навешћемо неке које могу

бити занимљиве за развој самосталности: продор у простор енергичним кретањем, продор у непознато „прождрљивом“ радозналошћу, продор у уши и мозгове људи агресивним гласом, продор ка другим особама физичким нападом и сл. За овај узраст карактеристично је, према Ериксону, уживање у такмичењима, упорност у остваривању циљева и радост због победе. При томе, у постизању циља код дечака је акценат на „фронталном нападању“, а код девојчица у „хватању“ или „агресивном грабљењу или придобијању људи допадљивошћу и умиљатошћу“. Јавља се ривалство са онима који су први стигли и који могу заузети поље према којем је била усмерена њихова иницијатива. Држање ривала на одстојању и изражавање љубоморног беса према млађој браћи и сестри, Ериксон види као борбу за самосталност. Долази до крајњег надметања за привилегован положај код једног од родитеља, а неуспех доводи до кривице и узнемирености. Дететовом иницијативом значајно влада *савест* која се јавља као некакав „унутрашњи глас“ при самопосматрању, самоусмеравњау и самокажњавању. Зато је, објашњава Ериксон, веома важно за развој идентитета да одрасли сопственим примером и причама о великанима прошлости пружају деци овога узраста примере пожељног и прихватљивог деловања који ће бити толико фасцинантни да могу заменити хероје из бајки. Овај узраст игре, додаје Ериксон, треба да се ослања на постојање основног облика породице која стрпљиво примерима учи дете где се завршава та игра и почиње сврсисходност. У таквим условима деца ће тражити нове идентификације са иницијативом која носи мање сукоба и кривице везаних за ривалство у кући. Пријатељство које се може развијати између оца и сина и између мајке и кћерке, повезано са разумљивим играма и радним задацима, учини ће да деца, поред неједнакости која постоји у погледу развојног ступња, доживе једнакост по вредности. Овакво пријатељство значајно за родитеље и ширу заједницу супротставља се скривеним мржњама заснованим на простим разликама у величину и узрасту. На овај начин ова етапа у развоју деце као исход имаће смер који снове детињстава води ка могућим и опипљивим технолошким и културним циљевима.

У предшколском периоду интезивно се наставља развој крупне и фине моторике. Брзо се развијају крупније моторичке вештине, деца су стално у покрету, а енергија коју поседују чини нам се неограничена. Са четири године

дете самостално вози трицикл, силази низ степенице ногу пред ногу, скаче са друге степенице и прескаче препреке ширине 20 cm, гради кулу од десет коцака и мост од три коцке према датом моделу, прецртава квадрат, копира дијагоналну линију и савија папир по дијагонали, човека црта као „пуноглавца“ (глава и удови) и копира неколико штампаних слова. Са пет година дете може да скакуће на једној нози и да стоји на прстима, хвата мању лопту обема рукама, сече маказама по закривљеној линији и прави куглице од папира једном руком, прецртава троугао, боји цртеже, а цртеж постаје препознатљив – кућица, дрво, људска фигура у облику геометријских облика. Дете са шест година вози бицикл, прескаче канап обема ногама заједно, хвата лопту једном руком или је хвата у скоку, погађа лоптом циљ, игра бадминтон, сече и лепи једноставне облике, прави лепезу од хартије, прецртава ромб, прави степенице од 10 коцака након што му је модел склоњен, преписује сва штампана слова и самостално користи резач за оловке. (Ивић, 2008).

Развој перцепције, говора и уопште интелектуалних способности се континуирано наставља. Поред тога што препознаје звуке и гласове, четворогодишње дете препознаје ствари опипавањем, примећује недостатке на цртежу, схвата однос дела и целине, успешно спаја слагалицу од девет делова, коректно спарује осам облика, разврстава жетоне по боји и величини и када се они разликују по четири боје или величине, пребројава четири предмета у низу, а касније и одбројава 4 предмета из гомиле од десет елемената, разврстава логичке елементе по два и нешто касније по три атрибута, наставља започете низове (низови боја, облика, величина), реченице су потпуне, говор разумљив, понавља реченице од шест речи, описује радње на слици, вербализује радњу која следи у познатим причама, јављају се дужи монолози, стално поставља питања и сматра се да употребљава 1200 до 1500 речи. Са пет година дете увиђа сличности (према боји, облику, величини, светлини), оријентише се у простору (дан - ноћ, јутро, подне, вече, сад, пре, после), стиче осећај за прошлост и воли да се присећа догађаја који су се одиграли док је било „мање“, разуме предлоге испред – иза, пребројава десет и одбројава до десет предета, уме да увиди „Ко има више?“, препознаје и пише бројеве до 5, воли да прича, да се игра речима, користи сложенију реченицу и понавља реченицу од осам речи, препричава кратке приче

или самостално прича причу по сликама, одговара на једноставна питања („Шта је то и од чега је направљено?“), поставља питања (Када? Зашто? Како?), препознаје неколико слова азбуке и сматра се да употребљава 1800 до 2200 речи. Шестогодишње дете има развијену способност перцепртивног претраживања и анлизе (анализа разлика међу сличним сликама и проналажење једноставније слике у сложеној) и наводи разлике, приситни су почеци логичких операција (класификација, серијација, коресподенција и козервација), разуме предлог „у средини“, зна која је његова лева и десна рука, извршава три налога заједно, бројем адекватно означава бројност скупа, разврстава логичке блокове по четири атрибута, пребројава 13 предмета, пита за значење одређених речи, говори кратко и јасно и артикулише скоро све гласове (евентуално изостаје Р, Љ или Њ), препричава кратку причу након што је чује, пише и чита властито име и сматра се да употребљава 2500 до 3000 речи. (Ивић, 2008, Hansen, 2001).

Са три године дете има полни идентитет, зна да ли је девојчица или дечак, а схватање личног идентитета јавља се касније (са осам или девет година).

У четвртој години дете не може да разликује унутрашње психичке појаве од спољашњих и јавља се проблем како да повеже споља видљиве појаве и поступке са унутрашњим менталним стањима. Дешава се да дете физичким појавама приписује особине живих бића и да појавама као што су сан или мисли приписује објективност.

За дете узраста око пете године карактеристичан је егоцентризам у мишљењу. Дете верује да је једино његово мишљење исправно и није у стању да се стави у позицију другога. У решавању проблема користи ситуациони ослонац и нуди решања која су базирана на властитим осећањима у датој ситуацији. После шесте године егоцентризам јењава. Дете је тада у стању да узме у обзир претпостављене мисли и осећања другога и да прихвати да су она различита од његових. О понашању других, дете до осме године, суди искључиво на основу онога што види, на основу тога шта та особа чини сада и овде, тешко му је да са тим повезује прошла искуства или да предвиди будућност. Друге особе, дете предшколског узраста, описује само на основу споља видљивих особина и није у стању да запажа и описује карактерне особине других. Због присутног егоцентризма у мишљењу и интелектуалних ограничења дете предшколског

узраста у комуникацији са другима наилази на неспоразуме, неразумевања са вршњацима или одраслима. Каже се да дете овога узраста не уме да „тактизира“, односно социјално пожељно понашање показује само када се мишљење других слаже са његовим. У супротном, оно се отворено супрптставља и одбија предлоге који су за њега неприхватљиви.

Детету је тешко да схавти чему служе друштвена правила и како настају. Оно у почетку има потребу да сва правила прилагоди себи и својим жељама и сматра да је поштовање правила ствар тренутне личне жеље појединца. Са око пет година дете схвата да се правила понашања морају поштовати како би се добила награда или избегла казна. Правила још увек доживљава као принуду спољашњег ауторитета. Са шест година, када се егоцентризам лагано губи, дете схвата да постоји потреба за узајамним поштовањем и договарањем, за поштовањем додговорених правила понашања, како у игри, тако и у животу. Само прихвата да се придржава неких правила јер то доноси задовољство њему и другима.

У предшколском периоду дете још увек нема развијен појам о себи, али поседује особине које су релативно стабилне и сталне. Како појам о себи гради на основу разликовања себе од других, на уочавање различитости велики значај имају вредносни судови које други, а најпре одрасли, саопштавају о детету.

Емоције четворогодишњег детета су: краткотрајне, интезивне, пролазне, без градације и без могућности одлагања. Дуготрајна емотивна стања препознају се по неспокојству, губитку апетита, ћутљивости, тешкоћама у говору, мокрењу, узнемирености, сисању палца, плачљивости, умору, тврдоглавости и сличним понашањима детета. Са пет година дете емоције испољава мање отворено и мање импулсивно и постоји разлика у испољавању емоција у друштву вршњака и у друштву одраслих. Нешто интезивније у овом узрасту су емоције страха, беса и радости. Могу се уочити различите реакције различите деце у истој ситуацији. У шестој и седмој години јављају се расположења и емотивна стања која дуже трају и спорије се изражавају. Емоције су и даље интезивне, али не толико експлозивне. Постоји и одређена градација у ипољавању емоција. (Марковић, 2006).

Специфичан физички, интелектуални, социјални и емотивни развој детета у предшколском периоду за последицу има нове моменте у односима детета према својим вршњацима, социјалном прилагођавању и развоју самосталности.

Од усмерености ка самоме себи и својим стварима у четвртој години полагано креће развијање интересовања за другу децу, прилагођавање на групну игру и живот у заједници и заузимање своје улоге и места у групи. Од солитарне игре, која је карактеристична за трећу годину, преко паралелне игре појављују се елементи кооперативне игре која подразумева сарадњу, заједничке активности и заједнички циљ. Са четири године дете почиње да прихвата једноставна правила игре. Са пет година дете организује игре са вршњацима и то са три или четири вршњака и преферира игру са истим полом. Оно ужива у самом процесу игре, али пошто воли да побеђује често мења правила игре како би имало предност у односу на саиграче. Са шест и седам година дете је у стању да потпуно поштује правила игре са вршњацима, да сарађује и сагледава ситуацију из угла друге особе. Са седам година дете схвата да је пријатељство реципрочан однос, да пријатељ није само онај ко је према њему љубазан, већ онај према коме је и оно љубазано. У овом узрасту дете бира омиљеног друга и заштитнички се понаша према млађој деци. (Марковић, 2006; Ивић, 2008, Hansen, 2001).

Са четири године дете се самоиницијативно поздравља са одраслима и у стању је да самостално опере своје руке и лице и да се самостално припрема за спавање. Са пет година дете комплетно овладава тоалетом, може да одложи задовољавање потребе и у стању је да себи поставља сто. Са шест или седам година дете је у стању да самостално користи комплетан прибор за јело, да се самостално облачи, чисти своје ципеле и самостално везује пертле. (Ивић, 2008).

Седмогодишње дете, према Виготском (Виготски, 1996), карактерише пре свега губљење непосредности и наивности, ћудљивост и извештаченост у понашању. Непосредност и наивност, сматра Виготски, значе да је дете исто и изнутра и споља, а кризу седме године управо карактерише диференцирање унутрашње и спољашње стране личности детета. Дете одједном губи наивност и непосредност у понашању и односима са околином и оно се више „не да прочитати“ као што је то могло раније. Код веома изражене кризе, дете почиње да усваја наше манире, не хода више као што је раније ходало, бива каприциозно, у понашању се јавља нешто намештено, неумесно и неприродно попут кревељења и измотавања, наводи Виготски. Губљење непосредности Виготски објашњава као

уношење интелектуалног момента у понашање. Две су битне карактеристике кризе седме године, наводи Виготски:

1. доживљаји детета добијају смисао због чега се код детета појављује нов однос према самоме себи – дете које се љути схвата да је љуто;
2. долази до уопштавања доживљаја - ако се дете више пута нашло у некој ситуацији почиње уопштавање осећаја и код њега се формира афективна творевина.

Седмогодишње дете не жели да се игра одраслих, већ жели да буде одрастао и не воли када се према њему понашају као према малом детету. Код њега су се формирали мишљење и памћење и постоје почеци логичких операција, оштрина вида и ширина видног поља су као код одраслих и развијена је способност активног перцептивног претраживања и анализе, формирали су се елементи вољног понашања, поштује правила игре са вршњацима и способно је за сарадњу и заједничке активности, препознаје своја осећања и у стању је да одређену ситуацију сагледа и из угла друге особе. Седмогодишње дете схавата да одрасли гледају на учење као на озбиљну ствар и зато код њега постоји жеља да постане ученик, односно да се бави озбиљним послом – учењем (Ђаченко и Лаврентјева, 1998). Деца се радују што су постали ђаци, али њих радују спољашње ствари као што су: ношење ђачке торбе, поседовање властитог прибора и пернице, добијање оцена и сл. Убрзо се могу појавити прве тешкоће: проблеми у писању слова и цифара, проблем у читању, одбијање да се ураде домаћи задаци, разочарење због осећаја спутаности током наставе, губитак интересовања за школу уопште и појава равнодушности или чак и засићења учењем. Зато је код седмогодишњег детета потребно постићи одређену психолошку зрелост за учење у школи. Истраживања су показала (Ђаченко и Лаврентјева, 1998) да највеће тешкоће у основној школи имају она деца која показују интелектуалну пасивност, код којих не постоји жеља и навика да мисле и решавају задатке који нису директно повезани са неком игровном или животном ситуацијом за коју би дете могло бити заинтересовано. Према Ђаченку и Лаврентјеевој (Ђаченко и Лаврентјева, 1998) психолошку припрему за учење у школи чини *развој сазнајних интересовања* и *развој воље, односно развој способности управљања својим понашањем*.

Сазнја интересовања се јављају већ у предшколском периоду, а тек се у учењу, у коме је стицање знања основни циљ, формирају и коначно уобличавају. Радозналост се као стање свести праћено позитивним емоцијама усхићења и радости испољава врло рано. На узрасту од четири године дете се интересује за „све и свашта“ – за нове особе, нове играчке и друге предмете, за животиње, природне појаве итд. Ова радозналост је израженија уколико дете борави у средини богатој спољашњим утицајима и подстицајима. Дете врло често поставља питање „Зашто?“ и склоно је да „чепрка по забрањеним стварима и буџацима“ (Марковић, 2006). Присутну радозналост је на овом узрасту потребно претходно задовољити да би био могућ било какав васпитни утицај с циљем њене социјализације. Код петогодишњег детета радозналост је усмерена на све што се налази у средини у којој оно борави. Она се испољава спонтано и доминира у комуникацији. Уколико је у претходним периодима задовољавана адекватно, радозналост је код шестогодишњака све усмеренија, осмишљенија и могуће је њено планирано задовољавање. На овом узрасту дете је врло често способно да самостално задовољи своју радозналост или да то чини уз минимално помоћ одраслих.

Ђаченко и Лаврентјева (Ђаченко и Лаврентјева, 1998) напомињу да се сазнајна интересовања не могу јавити сама од себе и без икаквог повода, да се образују током читавог предшколског периода и да се могу развијати ако се то чини на адекватан начин. Они описују неколико уобичајених ситуација у којима одређен начин понашања одраслих може имати позитиван или негативан утицај на развој сазнајних интересовања деце:

- деца се не смеју остављати без одговора без обзира на чињеницу да дечје запитивање од њихове треће до пете године може бити доста заморно за одрасле,
- одговори на дечја питања морају бити саопштени у деци приступачној форми, а никако као опште истине које дете није у стању да схвати,
- добро је након давања одговора деци наставити разговор са њима о истој теми с циљем доношења ширих закључака који важе не само за предмет или биће о којем је било речи на почетку већ за све предмете или бића истих својстава,
- потребно је подржавати децу у њиховој заинтересованости за загонетке које, сматра Родари (према: Ђаченко и Лаврентјева, 1998),

у концентрисаној и симболичкој форми одражавају дечје искуство у сазнавању стварности,

- иако деца одраслима постављају директна питања одрасли у давању одговора не треба увек да буду директни - питањем попут „а шта ти мислиш?“ или „а како би ти то назвао?“ и сл. или постављањем помоћних питања одрасли могу помоћи деци да самостално дођу до одговора.

Поред развоја сазнајних интересовања, у оквиру психолошке припреме за школу, веома значајну улогу има и *развој воље код детета, односно равој умећа управљања сопственим понашањем*. У школи, на самом почетку, деца се налазе у ситуацији да треба дуже време да се баве истим, не нарочито за њих занимљивим, активностима као што су исписивање слова и цифара с циљем увежбавања њиховог правилног писања. Поред тога потребно је да деца пажљиво слушају излагања учитеља и када оно није нарочито интересантно па чак и када он излаже нешто што је њима већ познато. Дешава се да због непажње у слушању упутстава које на почетку даје учитељ ученици тешко исправљају недостатке током гласног читања или писања. Ово су само неке ситуације током којих и ученици који имају развијена сазнајна интересовања могу наићи на потешкоће на самом почетку школовања. Да би прихватио захтеве који се пред њега стављају у школи и да би радио домаће задатке без присиле, ученик мора да уме да управља својим понашањем. Ђаченко и Лаврентјева (Ђаченко и Лаврентјева, 1998) сматрају да седмогодишње дете мора бити у стању да важнијим сматра оно што „треба“ од онога што „жели“.

За развој вољних способности код деце веома је важан начин на који одрасли процењују резултате њиховог рада. На основу ове оцене деца формирају представу о томе шта могу успешно, а шта мање успешно да ураде, односно формирају критеријум на основу кога процењују своје могућности. Очекивања одраслих од деце разликују се с обзиром на узраст деце, те се и оцена истих послова на различитим узрастима мора разликовати. Ђаченко и Лаврентјева (Ђаченко и Лаврентјева, 1998) истичу два значајна момента у давању оцене дечјег рада. Прво, оцена мора бити тако изречена да дете поверује у своје могућности и друго, она мора подржати жељу детета да заврши започети посао. Доследно екстремна реаговања одраслих у оцењивању дечјег рада готово увек имају неповољан резултат на његова даља залагања. Дете које за свој рад готово увек

добија негативне коментаре губи вољу за даљи рад исто као и дете које за свој рад увек добија похвале без обзира на то како је заиста нешто урадило јер стиче утисак да све може, да не постоји довољно изазован посао за њега и да не треба да губи време на таквим активностима.

Поред пажљиве процене резултата дечјег рада Ђаченко и Лаврентјева (Ђаченко и Лаврентјева, 1998) веома важним за развој воље детета сматарју и постепено и упорно увођење деце у послове који за њих нису нарочито привлачни. Ако одређени посао који му је поверен дете ради из дана у дан формира се навика која делује упркос томе што би оно више волело да се за то време игра.

1.2.5. Млађи школски узраст

Период млађег школског узраста, како га низивају Смирнов и Љубјинскаја, или средњег детињства, како га низива Олсон, јесте период за који Ериксон сматра да је јединствен по томе што ни у једно друго време дете није „спремније да учи брзо и заинтересовано“ (Ериксон, 1976:102). Поред тога, овај период у развоју деце карактерише одрастање у смислу спремности за поделу дужности и постизања дисциплине, спремност за кооперативно деловање, стварање и планирање. У овом периоду, који долази након детињства и који претходи зрелости, деца у културама са вишим нивоом писмености крећу у школу која им, у оквиру припреме за уже специјализована занимања, својим осмишљеним дидактичко-методичким активностима развија писменост значајну за постизање различитих циљева. Ако дете одраста у средини која користи писани језик, ако је од самог почетка укључено у „писане догађаје“ ово рано описмењавање одвија се и пре поласка у школу и значајна је претпоставка формалном описмњавању. У образовном контексту циљ развијања писмености јесте стварање услова за школски обликовано учење, док развијање писмености у контексту реалне употребе омогућује њено коришћење не ради себе саме, већ као средства за постизање неког другог, практичног циља (Митровић, 2010). Што су друштва комплекснија, сматра Митровић (Митровић, 2010), развијеније су технологије за писање и разноврсније друштвене функције посредоване писаним језиком.

Период млађег школског узрста је период када се, поред осећања поделе рада, развија диференцијација могућности и када је потребно подржати у сваком детету осећај компетентности стварајући услове за слободно вежбање „оштроумности и интелигенције у обављању озбиљних задатака“. На тај начин, сматра Ериксон, ствара се дуготрајна основа за кооперативну партиципацију у производном животу одраслих. Проблеми овога периода појављују се онда када се у оквиру формалног образовања и васпитања почне стицати утисак да школска знања изгледају „као свет за себе, са сопственим циљевима и ограничењима, успесима и разочарењима“, да се друштвена реалност компликује и да је улога родитеља у њој све неодређенија (Ериксон, 1976:103).

Почетак овог периода који је Виготски (Виготски 1996) назвао периодом школског узрста и сместио га између две кризе – кризе седме године и кризе тринаесте године, поклапа се у већини развијених култура са поласком деце у школу и са почетком формалног, системски организованог основног васпитања и образовања. У животу детета дешавају се велике промене. Средину вртића, који у многоме наликује породичном дому деце, замењује нешто строжије организована средина школе са прецизнијом временским режимом живљења и рада у њој. Поред тога, васпитача са доминантним улогама посматрача целокупног развоја детата, планера и организатора средине и процеса који адекватно пружају услове за тај развој, чувара, помагача, сарадника и партнера у активностима деце замењује учитељ са доминантнијим улогама едукатора и контролора. Пред дете, односно сада ученика, стављају се задаци са умањеном могућносшћу избора и одлучивања о томе да ли ће и на који начин приступити њиховом решавању. На тај начин, принуђено да безусловно прихвата обавезе које живот у школској средини доноси са собом, дете полако улази у свет одраслих, свет обавеза и одговорности и свет који од њега очекује да се суочи са последицама својих одлука и поступака и да их као такве прихвати. Због ових промена, као и због развојних карактеристика овога узраста, седмогодишње дете на почетку дугог процеса које се назива школовање одликују врло специфичне особине и начини деловања.

Седмогодишње дете[2] је, као што је већ и било речи у делу о кризи седме године, окренуто себи, повучено, воли ограничен простор и воли да се „завлачи у буџаке“, има јак осећај за оно што му се свиђа и не свиђа, понекад је напето, испољава променљива расположења и зато му је потребна стална подршка, сигурност и одређени ред, а наставницима се препоручује да у оквиру свог васпитно-образовног рада планирају и време предвиђено за уздржани, тиши рад без „наглих“ понашања у тихо организованом простору. У погледу интелектуалних активности и активности везаних за наставни рад седмогодишњак воли да ради полако и веома често сам. Има потребу да задатак који је започео доврши до краја те се наставницима препоручује да ученицима овога узраста на време најаве прелазак на другу активност. Седмогодишњаци воле да им се чита и веома су пажљиви слушаоци. Заинтересовани су за значења речи, брзо проширују речник, примећује се заинтересованост за слање порука и коришћење кодова, симбола, одгонетање загонетки и за све активности у којима се крију некакве „тајне“ и изненађења. Поред тога, деца овога узраста осећају задовољство при активностима меморисања, манипулисања, понављања задатака и при активностима сакупљања и разврставања. Имају потребу да њивов рад буде „савршен“ и одговорност одраслих је да их воде ка томе, а наставницима се препоручује да радове ученика на одговарајући начин излажу у учионици. Седмогодишњацима може тешко да падне преписивање са табле, писање писаних слова и попуњавање целог простора бојењем. Често раде са главом на столу или чак затварајући или покривајући једно око. Седмогодишњак је кратковид и његове слике, цртежи и бројеви су малих димензија. Поред тога што воле да раде сами, седмогодишњаци најбоље раде и у пару. Прихватају распоред седења који наставник предложи, али може се догодити да их измене у распореду узнемире. Зато је седмогодишњаке потребно систематски припремати и оспособљавати за активности које претпостављају промене у седењу и уређивању радног простора уопште.

[2] Развојне карактеристике деце млађег основношколског узраста дате су према прегледима Кејт Бурк Волш (Kate Burke Walsh: *Стварање средине за учење усмерене на дете*, 2003. Београд и *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу*, 2003. Београд) које је она, према својим наводима, преузела из књиге *Мерила* аутора Чипа Вуда (Chip Wood: *Yardsticks for children*, 1994).

Осмогодишње дете се већ у великој мери навикло на ритам живљења у учионици, на начин рада током наставних часова, на школске обавезе и постојећи колектив деце. Осмогодишње дете је брзо и ради „у журби“. Карактерише га весела, духовита и немирна природа, пуно енергије и потреба за физичком активношћу. Често покушава више него што му способности допуштају и има проблеме са границама и дозвољеним. Воли да ради са другима, бави се активностима у групама деце које су сада бројније него раније, воли тимске игре на игралишту и преферира активности са истим полом. У погледу интелектуалних активности и активности значајних за наставу осмогодишње дете показује марљивост и разумевање за важност знања, слуша, причљиво је, радо објашњава своје идеје, веома је вредно, показује интересовање за резултате свога рада у настави при чему је процена вршњака једнако важна као и оцена наставника. Сматра се да је овај узраст право време за посвећивање писању писаних слова. Осмогодишње дете је у стању да преписује са табле и решава комплексније (али не и „дуге“) задатке. У овом узрасту дете се више занима за правила и логику, интересује се како су ствари састављене и како функционишу, као и за свет природе. Осмогодишње дете воли да сарађује и најбоље резултате постиже у групи. Ужива у одговорности поверених му задатака иако није сваки пут у томе успешно. Почиње интересовање за питања морала, поштења и правде као и за проучавање других култура. Осмогодишње дете позитивно реагује на одељенске пројекте и задатке којима се ствара осећај јединстава и одељенске повезаности, те се наставницима препоручује да деца седе и раде у групама али тако да често мењају распоред група у току године.

Деветогодишње дете са повећаном координацијом покрета у физичким активностима иде до граница издржљивости и лако се умара. Због велике физиче активности честе су повреде. Осећа задовољство у такмичењеу. Напетост коју осећа деветогодишње дете често олакшава грицкањем ноктију, уртањем косе, грицкањем усана. Деветогодишње дете је често индивидуалиста и код њега се поново јавља потиштеност и нерасположење, забринутост, нервоза и одсутност, али и нестрпљивост. Постаје критично, стално се жали, бави се питањима поштења и примећује недоследност и несавршеност одраслих. Многи тероретичари овај период описују појавом негација која се испољава у изјавама

„Мрзим то“, „Не могу“, „Досадно је“, „Нађе добро“ и сл. и периодом тзв. „безобразних“ шала. Поред тога што је критично, деветогодишње дете је и самокритично, марљиво и интелектуално радознало. Може се приметити да више није толико маштовито и да се могу појавити проблеми са апстрактним појмовима – великим бројевима, временским перидима и просторима.

Десетогодишње дете има велику потребу за физичким активностима, те се наставницима саветује да у току наставе праве неопходне паузе како се нагомилана енергија не би преточила у непожељно понашање. У току наставе, десетогодишње дете може добро да усмери своју пажњу и да се концентрише и почиње успешно да користи разноврстан школски прибор – угломер, шаблони, компас и сл. активно прима и учи, а памћење је сада већ продуктиван метод учења. Може да постигне пуно у раду током наставе, савесно је у изради домаћих задатака, задовољно је својим способностима, поноси се резултатима свога учења и воли да буде запажен и награђен за напоре. Схвата да током учења треба да води рачуна о облику, структури, упутствима и организацији свога рада. Десетогодишње дете се занима за географију, чињенице, статистику, воли правила и логику и активности прикупљања, разврставања и истраживања, а рад на пројектима представља успешан метод учења. Повећава се способност сумирања и генарализовања. Популарне су и активности као што су: заједничко читање, читање наглас, певање, рецитовање поезије и извођење позоришних комада. Способности слушања и вербалног изражавања веће су него до сада. Десетогодишње дете воли клубове, спорт, тимске игре и екипне спортове. Врло добро ради у групама, воли да сарађује и да се такмичи и углавном је добро расположено, срећно, задовољно и прилагодљиво. Због организационих способности, које на овом узрасту достижу врхунац, и сарадљивости цело одељење је повезано и дешава се да заједно уче. Питања пријатељства и поштења и даље су актуелна и сматра се да на овом узрасту достижу своју кулминацију. Десетогодишње дете се брзо љути, али и брзо опрашта, истинољубиво је, развија зрелији осећај за добро и лоше и успешно решава друштвене проблеме. Зато се овај узраст сматра одговарајућим периодом да се започне с учењем о техникама решавања сукоба, а наставницима се препоручује да организују активности тимских игара и такмичења током којих би се могли вежбати облици

прихватљивих друштвених односа и комуникације. Сматра се да у овом узрасту постоје добре развојне предиспозиције за подстицање одређених активности кроз које ће се десетогодишњак окретати другима и уживати у пројектима везаним за помоћ млађима од себе као и широј заједници.

Промене у могућностима и понашању детета млађег школског узраста узроковане су како развојним карактеристикама, тако и условима везаним за средину у којој дете овога узраста борави. Неке од тих промена, као што су промене везане за когнитивни и физички развој детета, имају узлазни карактер док промене везане за његов социјалноемоционални развој имају варијабилни карактер који се може објаснити позиционирањем овог периода између две тзв. кризе у развоју, кризе седме и тринаесте године које су опет у одређеној мери узроковане како развојним, тако и срединским променама у животу детета млађег школског узраста.

Све претходно наведене карактеристике деце различите животне доби захтевају од одраслих који се баве децом најпре добро познавање карактеристика одређенога узраста и у складу са тим адекватно планирање и реализацију васпитно-образовног процеса. Многе од ових карактеристика имају велики значај за развој како инструменталне, тако и емоционалне самосталности деце. Васпитач или наставник, односно учитељ, који током свог васпитног деловања има у виду значај развоја самосталности деце за њихов целокупан развој, мора узети у обзир све наведене карактеристике током планирања и реализације вапитно-образовног процеса с циљем адекватног директног увођења деце и ученика у технике самосталног рада и учења и оспособљавања деце и ученика за самостално учење и самообразовање.

2. САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

2.1. ЗНАЧАЈ И ВРЕДНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА

Оспособљавања деце за самостално учење значајно је из два аспекта: прво, оно је значајно за само дете јер доприноси његовом природнијем и ефикаснијем уклапању у живот и друго, оспособљавање деце за самостално учење доприноси бољим резултатима, односно исходима самог васпитно-образовног процеса, односно наставе.

Као циљ васпитања и образовања, оспособљавање за самостално учење или самообразовање јесте ствар вежбања и учења, а не сазревања. Васпитно-образовни процес, односно настава, не треба да претходи самообразовању, већ оно треба да је стално присутно у њој док она као таква не постане непотребна, сматрају Шпановић и Ђукић (Шпановић, С. и Ђукић, М, 2008). Од оспособљавања ученика за самоучење, односно самостално учење, очекује се да код њих развије већу одговорност у њиховим одлукама везаним за њихове жеље, потребе и евалуацију образовања и мотивисаност да након формалног образовања наставе своје самообразовање.

Свако време носи са собом нове начине комуникације, нове елементе опште културе, нове врсте писмености, нови квалитет слободног времена и неке другачије ставове и размишљања. Савремена научна, технолошка и културна достигнућа, као и савремен начин живота уопште, стављају пред савременог човека задатке за чије решавање најчешће није имало посебну припрему, јер током његове опште или професионалне едукације још увек нису били актуелни. У таквим ситуацијама човек се понаша у складу са властитим искуством и нове задатке решава на начин како је учио да се решавају слични проблеми. У којој

мери ће стечено искуство помоћи појединцу у решавању нових задатака зависи ће од квалитета тога искуства и од квалитета ситуација у којима је оно стицано. Задаци који се појављују пред савременим човеком често од њега захтевају и да се укључи у процес самообразовања. Да ли ће појединац прпознати овај захтев, да ли ће умети да донесе исправне одлуке и да самостално креира процес свог самообразовања зависиће од његове оспособљености за самостални рад и учење. Ваљано и континуирано оспособљавање деце и младих за самостално учење и рад у оквиру постојећих форми васпитања и образовања, кроз које они пролазе, може да допринесе ефикаснијем решавању оваквих ситуација и бољим резултатима њиховог самообразовања, сматра Муминовић (Муминовић, 2000).

Андриловић (Андриловић, 2001) сматра да се самостално учење у практички значајном ступњу јавља сваки пут када ученик, студент или одрастао човек комуницира с неживим извором информација. Самосатлно учење може бити циљевима директно везано за наставу или не, односно може се одвијати како у настави тако и ван ње. У овом смислу Андриловић наводи резултате истраживања Тафа (Tough) према којима сваки појединац барем једном годишње улази самосатлно у неки „пројекат учења“, а има и оних који то чине чак 15 до 20 пута. Пројекти учења одраслих везани су за професије које обављају или које желе обављати, за побољшање планирања породичних буџета, за образовне напоре који ће им повећати углед у друштву личном информисаношћу или стеченим вештинама, за задовољавање специфичних интересовања или попуњавање слободног времена и за учење географских садржаја ради предстојећих путовања. Просечан број „пројеката учења“ по појединцу износи 8 пута годишње. Под „пројектима учења“ сматра се сваки „*већи, високоинтенционалан образовни напор да би се стекло извесно знање или вештина (или на неки начин постигла промена)*“ (Андриловић, 2001:11) и он се сатоји од више повезаних „епизода учења“ распоређених у времену и које се могу разликовати по методама учења. Уколико не постоји јасан циљ учења већ само жеља да се нешто учи не може се говорити о „пројектима учења“. Само онај образовни напор који траје најмање седам сати (највише може трајати и више месеци) и који постиже промену која треба да се задржи бар два дана може се назвати „пројектом учења“. Колоко ће пројеката постојати у некој јединици

времена и колико времена ће бити утрошено за један пројекат зависи од појединца до појединца, као и од пројекта до пројекта.

Према наведеном истраживању у просеку највећи број самосталних пројеката учења постоји код професора (12) и код учитеља (10,2), а најмањи код политичара (6,7) и код фабричких радника (5,5). Уз ове податке треба имати у виду и чињеницу, наглашава Андриловић, да су професије професора и учитеља везане за саминицијативно учење у оквиру радног времена. Када упоредимо време које поједине професије утроше током једног самосталних пројеката учења ситуација је нешто другачија. Највише времена у просеку по пројекту утроше управо политичари (190 сати) и фабрички радници (146 сати), а најмање учитељи (42 сати) и мајке (47 сати). Резултати истраживања који се односе на шестогодишњаке показују да је ситуација врло слична ситуацији са пројектима учења одраслих, с тим што они у просеку имају више самосталних пројеката истраживања него већина одраслих, али у просеку троше око 70 сати по пројекту. Значајан број пројеката учења шестогодишњака везан је за спорт. Код десетогишњака ситуација је другачија. Њихови пројекти учења везани су за иницијативу учитеља, епизоде учења су релативно кратке, а време утрошено по пројекту учења често је мање од седам сати, те се може рећи да се жеља за учењем код десетодишњака није показала нарочито јаком, сматра Андриловић.

У савременој литератури као крајњи циљ оспособљавања за самостално учење наводи се тзв. самоусмерено или саморегулационе учење као процес у којем појединац преузима иницијативу у одређивању потреба и циљева учења, у откривању извора знања и избору стратегија или метода учења и у евалуацији наученог (Шпановић, С. и Ђукић, М, 2008).

Мокер и Спир (према: Алибабић, 2004) сматрају да се самообразовање као самоусмерено учење дешава када ученик контролише и циљеве и средства, за разлику од формалног образовања кад циљеве и средства контролише образовна инситуција. Школско, формално образовање, засновано на „енциклопедијски оријентисаним програмима“, не припрема човека за будућност, јер су промене веома опсежне и брзе па знања стечена у школи нису у неким областима рада примењива чак ни у садашњости, сматра Алибабић (Алибабић, 2011). У таквим условима брзих и великих промена и у условима константног нарушавања

равнотеже између знања које има и знања које му је неопходно да би се те промене схватиле, самообразовање се јавља као *„начин (или пут) успостављања нарушаване равнотеже, било као потпуно самостална образовна активност, као независно образовање, или као сегмент мултимедијског образовања, односно образовања на даљину*“ (Алибабић, 2011:6). Значај оспособљавања за самостално учење, које се услед поменутих промена јавља као нужност, огледа се управо у неопходности јединстава формалних и неформалних образовних стратегија и школског и ваншколског система образовања. Све претходно наведено, наглашава значај оспособљавања младих и одраслих за самостално вођено учење, за самообразовање, како кроз процесе формалног, тако и путем облика и програма неформалног образовања. Као илустрацију односа између учења које се дешава у институционалним облицима образовања и самообразовања одраслих Алибабић наводи Тафову метафору леденог брега. Само 20% целокупног учења одраслих чини учење у институционалном образовању (видљиви део леденог брега), а чак 80% целокупног учења одраслих јесте самовођено или самопланирано учење (део леденог брега испод воде).

2.2. ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ИДЕЈЕ О САМОСТАЛНОМ УЧЕЊУ И САМООБРАЗОВАЊУ[3]

О значају самосталног учења говорили су још и старогрчки филозофи, као и значајни педагози и психолози прошлог и савременог доба. Старогрчки мислиоци су истицали значај и потребу непрекидног самосталног учења и сазнавања. Квинтилијан је сматрао да је развијање радозналости и способности за самостално учење главни задатак наставе. Према Монтењу све што се сазнаје мора бити плод самосталне критичке духовне активности. Коменски је сматрао

[3] Историјски преглед развоја идеје о самосталном учењу и самообразовању сачињен је на основу упоредне анализе података датих у више различитих јединица: Жлебник, Л. (1955): *Општа повијест педагогије*, Педагошко – књижевни збор, Загреб, Терхарт, Е. (2001): *Методе поучавања и учења*, Едука, Загреб, Алибабић, Ш. (2004): „Развијање самообразовних компетентности одраслих“, *Образовање одраслих*, бр. 1, стр. 37-50, IIZ / DVIBKC, Сарајево, Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1*, Научна књига и Учитељски факултет, Београд и Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика II1*, Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет, Београд,.

да се интелектуални и морални развој, као главни циљви наставе, постижу самосталним мишљењем ученика. Такође је наглашавао да учење нема краја и да целог живота треба учити. Алибабић (Алибабић, 2004) наводи да су у овим речима управо корени савремено схваћеног доживотног образовања и елемената самообразовања.

Први педагогог који је значајно истакао питање самосталности био је Русо који је сматрао да ученик, што је више могуће, треба сам да посматра и истражује и да стиче сопствена животна искуства без велике помоћи наставника. Песталоци је сматрао да настава треба да помогне приридној човековој тежњи да се саморазвија и да њен циљ и треба да буде формирање човека који уме да мисли, морално делује и да ради.

Четвртим формалним ступањем наставе који је назвао метод, Хербарт је подвукао значај повезивања тероијског и практичног, практичне примене знања и увежбавања како би се ученици оспособили да самостално мисле и раде. Сматрао је да садржај наставе треба заснивати на интересовањима ученика да упознају своје окружење, да стичу знања о ширим људским заједницама, да мисаоним процесима сагледавају природне законитости, да задовољство проналазе у уметничком стварању, да упознају религије, да се друже и ступају у међусобне односе са другим појединцима.

Дистервег је сматрао да настава делује васпитно ако развија мисаони потенцијал ученика, њихова осећања, вољу, карактер, самосталност и способност да се влада собом, да се самостално доносе разумне одлуке и управља животом.

Поред тога што настава треба да омогући ученицима стицање систематизованих научних знања, Ушински наглашава да је задатак наставе и да развија њихове интелектуалне способности и жељу за сазнањем. Проучавање науке треба почети од темеља, од првих посматрања, од изучавања чињеница и формирања првих судова, а добар наставник развија код ученика способности за самостални рад.

Толстој је сматрао да начин рада у ондашњим школама гуши дечју машту, мисао и стваралаштво. Деца су по природи весела и радознала, истицао је Толстој, и зато дете у школи треба да буде слободно, да се природно понаша, да учи оно

што воли и да учи без присиле. Веровао је у стваралачки потенцијал детета и заступао је мишљење да теорију треба ставити у функцију стваралаштва.

Поред тога што је потребно учити у школи, Писарев наглашава да је далеко потребније учити по изласку из ње јер је то учење много важније по свом утицају на човека и друштво.

Дјуи је оштро критиковао тадашњу наставу сматрајући да се она не заснива на интересовањима ученика и да не подстиче развој ученичких способности. У први план је истицао сазнајне активности ученика, развијање и обликовање разних интелектуалних операција и вештина практичног деловања. Говорио је да се квалитет наставе мери активношчу ученика, а да је наставник успешнији уколико су ученици активнији. Наставу је преселио у радионице, лабораторије, кабинете, школске економије, библиотеке. Творац је Пројект-метода, наставе организоване по узору на индустријску производњу. Тражио је да ученици уче решавањем проблема и радом, трагао је за бољим методама развијања мишљења и између осталог се залагао за слободу избора у настави, напоран рад, лични успех појединца, поштовање личности и планирање за будућност.

У покушајима превазилажења слабости предметно разредно часовног система настао је читав низ различитих система наставе. Иако нису успели да потисну традиционалну организацију наставе, ови системи су допринели њеној реафирмацији обогаћујући је новим облицима и методама рада. Неки од тих нових начина рада имали су у својој основи идеју о потреби осамостаљивања деце, њиховом оспособљавању за самообразовање и за живот уопште.

Дидактичари „радне школе“ као циљ наставе су истицали припрему ученика за живот и рад у друштву. Кершенштајер је говорио о самосталности као посебном принципу и основи свих дидактичких поступака, као универзалној вредности, циљу и интересу појединца. Газенберг је тврдио да је сврха увођења рада у пколе интезивирање мисаоног рада и стицање знања у сусрету деце са ствраношћу. Према Гаудингу, задатак наставника јесте да обучи ученике техникама интелектуалног рада и да инсистира на већој активности и самообразовању ученика. Сматрао је да се ученици могу формирати као мисаона бића само ако избор садржаја и начин рада, током целокупног школовања, буду

засновани на принципу саморадње. Болонски је истицао да је циљ политехничке радне општеобразовне школе да омогући радну и стваралачку активност ученика, која је значајна подједнако и из индивидуалног и из друштвеног аспекта.

Феријер, као представник активне школе, поред инсистирања на поштовању урођених дечјих интересовања залагао се и за активну улогу деце у настави и за њихово привикавање на саморадњу.

Идеје Марије Монтесори највећег утицаја су имале на предшколско васпитање. У вртићима које је оснивала деца су била домаћини који се самостално брину о својим стварима, самостално се послужују, перу судове, намештају кревете. Придајући велики значај сензомоторној култури деце предшколског и млађег основношколског узраста инсистирала је на избору и самосталном руковању деце различитим материјалима прилагођеним њиховом узрасту у циљу самосталног долажења до исправних решења. Основна идеја Монтесори система је била да се детету ништа не намеће, већ да се оно слободно развија захваљујући властитој самоделатности. Улога одраслог у таквом васпитању састојала се у стварању одговарајућих услова и обликовању амбијента погодног за самостални рад деце.

У оквиру Декроли система велика пажња је посвећивана колективном раду, а ученици су добијали задатке који подразумевају међусобну сарадњу.

На својим основним принципима, слободи и кооперацији, Далтон план ствара услове за мисаону активност ученика, осамостаљивање, преузимање иницијативе и одговорности. У организацији наставе по овоме систему ученици су самостално радили на задацима добијеним у писаној форми заједно са инструкцијама за њихово успешно решавање. Ученици нису добијали следећи задатак уколико нису урадили претходни, тако да се од њих очекивало да самостално планирају динамику извршавања задатака. Поред тога, ученици су узимали учешће и у контроли властитога рада.

У Лабараторијско-бригадном систему самостални индивидуални рад из Далтон-плана замењен је самосталним бригадним радом са тежиштем на групном раду. Оваквом организацијом наставе настојало се избегавању главне слабости Далтон-плана – изостајање сарадничког духа и колективног васпитања, међутим

отишло се у другу крајност која је за последицу имала изостајање појединачне одговорности и личне иницијативе ученика.

Између осталих, главне карактеристике Винетка-плана биле су и овладавање ученика ефикасним методама за самостално стицање знања и стварање услова за спонтани стваралачки и заједнички рад ученика. У прва три часа током наставног дана ученици су индивидуалним радом савладавали садржаје основних предмета уз самостални ибор редоследа по коме ће учити предмете и самостално одређивање ритма, места и начина рада. Током последња два часа кроз колективни рад ученика тежило се развијању смисла за друштвени живот и сарадњу.

У организацији наставе по Пројект-методи ученици су самостално и сараднички утврђивали план и методе решавања проблема. Актуелни проблеми обично су се решавали у мањим групама или појединачно. Као позитивне стране Пројект метода управо су се истицала његова настојања ка осамостаљивању ученика, развијању њиховог критичког мишљења, повезивању наставе и живота и припремању ученика за рад.

У Кузиновом методу слободног рада по групама самосталност ученика у настави огледа се у формирању група, слободном избору онога чиме ће се занимати и наглашавању значаја дечје игре. Улога наставника састоји се у упућивању и помагању ученицима и припреми материјала. Овакав начин организације наставе због планираног систематичног рада за последицу је имао нешто мања знања ученика, али доста трајнија јер су ученици кроз слободан рад у групама научили да примењују стечена знања и стичу нова знања.

У својој концепцију кооперативног лаичког васпитања Френе је самостални рад ученика темељио на њиховом непосредном стицању знања из извора и истраживању друштвене и природне средине, избацивању уџбеника и писању и штампању радова ученика. Овакав начин рада нарочито је био погодан за стицање писмености ученика и подстицању развоја њихових стваралачких способности. Слабом страном овакве организације наставе сматрало се потпуно избацивање уџбеника као средства за самостално учење ученика, од чега ни сам није могао да побегне јер су ученици и наставници заједнички стварали нове уџбенике.

Кроз организацију наставе познате као Јена-план Петерсон је простор за самосталност ученика оставио у њиховом слободном избору садржаја рада према властитим интересовањима и у настојању да ученици помажу једни другима у учењу: старији млађима, бољи слабијима.

Потискивање сарадње, међусобног помагања и изостајање социјализације јесу последице које су се јавиле у Манхајмском систему услед стварања комплекса инфериорности и супериорности код ученика подељених у хомогене групе према њиховим способностима с циљем максималног прилагођавања наставе способностима ученика.

Велики значај развоју идеје о самосталном раду ученика дао је Дотранов систем наставних листића међу којима је он као посебну групу издвајао листиће за самостално учење ученика. Листићи су могли бити једнаки за све ученике или су се могли разликовати по тежини, а ученици су, водећи рачуна о томе да исправно процене своје могућности, самостално бирали листић са адекватном тежином захтева. Листићи су служили као додатак и допуна колективној настави, а на осамостаљивању ученика радило се кроз инсистирање на индивидуалном решавању задатака.

Организација наставе у *школи без разреда*, услед настојања да сваки ученик напредује према властитим могућностима и прелази на нове садржинске јединице својим темпом, као неминовност истиче самостални рад ученика у оквиру индивидуалног или групног рада ученика. Односно, на самостални рад ученика се гледало као на начин рада којим се превазилазе слабости фронталне наставе која се налази у основи предметно-разредно-часовног система.

Сматра се да је основни узрок неуспеха претходно наведених покушаја превазилажења предметно разредно часовног система био радикализам у одбацивању традиције. Организација наставе према систему Двојног плана прогреса представља спајање највреднијег из предметно разредно часовног система и концепта школе без рзреда. Ово спајање између осталог, а у контексту осамостаљивања ученика, огледало се, с једне стране, у сталном смењивању групног и индидвидуалног рада и, с друге стране, у смењивању самосталнога рада ученика и њиховог заједничког рада са наставником.

Након седамдестеих година прошлога века мисао о самосталном деловању ученика под називом “откривајућег учења“ поново је постала актуелна. У „расправи“ која је вођена између Брунера и Оусубела размењени су ставови на тему *учење путем открића* или *смислено вербално учење.* Заједничко полазиште у обе теорије било је настојање да се повећа квалитет школског успеха и оспособе ученици за самостално мишљење и деловање. Брунер је наглашавао улогу и значај подстицања сазнајне делатности и истицао је да ученике треба стављати у ситуацију да решавају проблеме јер на тај начин развијају своје способности. Настава треба да осмостали ученике, да их оспособи да самостално решавају проблеме и да стичу знања сопстевним открићем. У вези са тим Оусубел је тврдио да се самостална решења проблема могу најлакше пронаћи на основу солидне когнитивне структуре коју треба успоставити и то поступком „предавања“.

Рознер сматра да нема пасивног, рецептивног учења, а да је највећи ступањ самосталности у свесном посматрању и унутрашњем гледању уз пуно активирање властитих снага. Он разликује две врсте самосталности: експресивну или стваралачку која обликује предмете и свет и импресивну која прима утиске, посматра и подражава.

Клинберг наглашава да није довољно само поседовати знања из неке области, већ треба поседовати и знања о методама стицања нових знања и да је главно средство интезивирања учења ученика развој његове самосталности. За развијање самосталности код ученика посебно је важно решавање задатака-проблема који у ученику буде потребу за трагањем и истраживањем.

Да би одрасли могао преузети иницијативу и одговорност које подразумевају његову самосталност, школа ученицима мора дати прилику да буду свесни своје борбе за самосталност у стицању знања и у овладавању техникама учења, сматра Јонс.

Вознер сматра да је наставникова помоћ ученицима штетна када није неопходна, односно када ученици и сами могу решити проблем, реализовати пројекат, научити градиво.

Томашевски мисли да сав рад који није стваралачки треба предати машинама и посветити се стваралачком раду што и јесте животна потреба. Један

од знакова самосталности и стваралаштва јесте уочавање проблема, а проблем је свака мисаона тешкоћа која тражи решење.

Важност самосталног схватања односа експериментално је доказао Пипиг. Резултати његовог истраживања показују да се самосталност ученика развија ако су ученици у ситуацији да морају схватати важан садржај, односно да морају мислити.

Својим истраживањима Фландерс је утврдио да је успех студената био много већи када су они били у најдиректнијим односима са наставницима на часовима. Он наводи и резултате истраживања Андерсона који показују да код наставника који слободније комуницирају са децом она показују већу спонтаност, иницијативу и добровољно учествовање, за разлику од ученика наставника који наступају ауторитативно и која су показала незаинтереованост.

Ланда тврди да се ученици могу оспособити да успешно уче већи део наставног садржаја и говори о методама умне делатности, односно умним радњама. Умне радње ученици треба да уче у контексту наставних садржаја јер ће се оне јављати у њима и са њима. Да би ученици стицали знање друге врсте, односно знање до којих долазе сопственим мисаоним и другим активностима, није довољно позивати ученике да мисле, расуђују, да буду сналажљиви, досетљиви, разборити. Задатак наставе јесте да обезбеди услове за одвијање оних мисаоних активности ученика код којих ће доћи до изражаја сналажљивост, досетљивост, разборитост. Развијајући методику вођења у решавању различитих наставних проблема Ланда наглашава чињеницу да се мора знати шта ученик не разуме у процесу вођења и зашто не разуме, мора се знати шта није „функционално“ у његовој глави и због чега није могао да реши наставни задатак.

Јесипов самостални рад ученика разликује од активности ученика јер свака ученичка активност није самостална активност. Он истиче да је наставник дужан учити ученике да самостално мисле. Пољак такође упозорава на честу грешку наставника да поистовећују активност и самосталност ученика.

Питањем оспособљавања ученика за самостално учење бавили су се и педагози и психолози на нашем подручју и у нашем окружењу. Истичући вредност индивидуализације наставе за самообразовање, Шимлеша наводи потребу развијања специфичних менталних способности као што су самосатални

рад, самостално организовање учења, самопоуздање и критички однос према сопственом раду. Учење перманентно треба да се одвија како би на одређеном узрасту прешло у саморад, самоактивност, самопоткрепљење, самодисциплину. Зато, константно треба контролисати и усмеравати унутрашње и спољашње мотиве и афирмисати покретачке снаге у свим фазама васпитно-образовног процеса. Баковљев сматра да је оспособљавање за перманентно образовање једна од основних функција настеве. Он наглашава да је постепено и систематично прерастање поучавања у самоучење најпоузаднији облик оспособљавања ученика за самообразовање. Самостално учење Баковљев схвата као претпоставку веће мисаоне активизације ученика и сматра да обучавање ученика за самостално учење треба обављати на посебним часовима. Према Мандићу наставник ствара претпоставке за ефикасно учење у настави, мотивише и анимира ученике да самостално уче и активно доприносе савременом унапређивању наставе и сопственог развоја. Фурлан наглашава правилно стимулисање ученика на учење један је од основних задатака у оспособљавању за самостално учење. Он истиче важност унутрашње мотивације властитог учења и наглашава да ученици што пре треба да постану независни од спољашње мотивације. Проучавајући проблеме оспособљавања ученика за самостално учење, Фурлан напомиње да ученици често не знају како нешто да уче, ни колико, не знају правилно да користе изворе, не знају да ли да учењу приступе глобално или партитивно, да ли је њихово учење механичко или са смислом и сл. Обрађујући технике учења, Крстић наглашава потребу помагања ученицима и студентима у учењу. Јурић сматра да је самосталност ученика везана за његово питање, односно за његов унутрашњи говор и експериментално потврђује да је успех у настави и учењу бољи код оних ученика који уче помоћу самоформулације питања. Ничковић наглашава да се решавање проблема у настави показало ефикасним обликом самосталног учења и да је оно могуће и код ученика млађих узраста уколико их наставник умешно води од нижих према све вишим ступњевима самосталности. О питањима оспособљавања ученика за самостално учење, Ничковић говори и у контексту рационализације наставног процеса. Учење постаје најефикасније када се уче принципи и технике учења, а мање када је циљ наставе научити садржаје. Способност самосталног учења Вуковић објашњава као способност самосталног

служења књигом, уџбеником, картом и осталим дидактичким средствима. Пољак наглашава потребу самосталности ученика у свим етапама васпитно-образовног процеса, као и методички пут поступног осамостаљивања ученика при коришћењу образложења у настави, развијању интелектуалне радозналости и систематизирању наставних садржаја. Марјановић истиче неколико повољних и неколико неповољних околности за развој самосталности и стваралаштва. Повољне карактеристике средине јесу: толеранција, наклоност појединцу, прихваћање иницијативе детета, слобода акције, охрабривање, поверење и подржавање спонтаности и самосталности. Као неповољне карактеристике средине наводе се: ауторитет и доминација, употреба силе, посрамљивање, развијање осећаја кривице, спутавање аутономије, критика, наметање стандрда и птисци.

2.3. ДИДАКТИЧКО ОДРЕЂЕЊЕ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА

Самостално учење деце и ученика у васпитно-образовном процесу, као активност деце и ученика током које се испољавања одређен степен инструменталне самосталности деце и ученика, може се посматрати и као и средство и као циљ васпитно-образовног процеса. Као средство, самостално учење представља један од начина остваривања предвиђених васпитно-образовних циљева. Истовремено, користећењем техника самосталног рада и учења ради остваривања предвиђених васпитно-образовних циљева подстиче се осамостаљивање деце и ученика, односно деца и ученици се и оспособљавају за самостални рад, самообразовање, самостално учење и самостално доношење одлука што и јесу, између осталих, циљеви предшколског и основношколског вапитања и образовања.

Постоји извесна разлика у томе како се у литератури нешто старијег и новијег датума приступа одређењу самосталног учења, па чак и постоји разлика у томе како се именује феномен који бисмо описали као активност током које се испољава одређена самосталности деце и ученика у процесу учења. Разлике у поимању, као и у именовању онога што смо описали као активност током које се

испољава одређен степен самосталности у учењу произилазе из тога што се у старијој и новијој литератури описаној активности приписују различити нивои и квалитети. Тако можемо приметити да се у литератури нешто старијег датума активност деце и ученика током које се испољава одређен степен самосталности деце и ученика назива самостално учење док се у литератури новијег датума сусрећу термини самопланирано учење, самоусмерено учење, самоучење, самообразовање, аутономно учење, независно учење, отворено учење, самопоучавање, пројекти учења, саморегулационо учење, самоорганизовано учење. За разлику од Крклуша, који сматра неприхватљивим да се самообразовање, као дидактичка категорија, поистовећује са самоучењем или са самосталним учењем (према Шпановић, С. и Ђукић, М, 2008), Алибабић сматра да је истицање разлика између ових термина који се користе као синоними дискутабилно (Алибабић, 2004). Она наводи да се за означавање самообразовне активности у западним изворима чешће употребљавју термини *самоусмерено учење* или *самопланирано учење*, док се у источним изворима за ове активности користе термини *самостално учење* или *самообразовање*. Дискусија око једнозначности поменутих појмова углавном се односи на појмове *самообразовање* и *самоусмерено учење*, а разлог томе јесте однос појмова образовање и учење, као и превазиђен став према образовању као институционалној активности (Јарвис, према: Алибабић, 2011). Из ових разлога постоји мишљења да је самообразовање, као појам изведен из појма образовање задржао елементе институционалности, односно институционалне усмерености. Савремена проучавања самоусмереног учења, која су дала и повода наведеном оспоравању истозначности поменутих појмова, инспирисао је Хол, а потом наставили Кновлес, Таф и други, сматра Алибабић (Houle, Knowles, Tough, према: Алибабић, 2011).

У даљем тексту даћемо преглед неких одређења самосталнога рада деце и ученика по хронолошком реду.

J. Раноградјец (Раноградјец, 1979) самосталност ученика одређује као одоварајућу *заједничку, од наставника и водитеља индиректну и од ученика директну активност*, у којој ученици, *у складу са својим психофиичким способностима*, самосталним и стваралачким властитим интелекуалним и радним

напором решавају *образовне задатке* и тако усвајају знања, вештине и навике, развијају и све више осамостаљују своје психофизичке способности и потенцијале формирајући научни поглед на свет и припремајући се за садашњост и будућност. У одређењу Раноградјеца постоји извесна индиректна улога наставника и може се претпоставити да се она састоји у одређивању циљева самосталнога учења јер приликом тога рада ученици решавају тзв. *образовне задатке*. Самостални рад ученика Раноградјец подједнако везује и за когнитиван и за психомоторни развој ученика и истиче психофизичке способности и потенцијале ученика као претпоставку успеха самосталнога рада ученика. Такође, може се приметити да Раноградјец у наведеном одређењу не прави разлику између самосталности ученика, као својства личности и самосталнога рада или учења као активности која подразумева одређен степен самосталности ученика, али је сасвим јасно да мисли на самостални рад и учење као активност ученика.

В. Пољак (Пољак,1982) самостални рад ученика издваја као посебан наставни систем и супротставља га директном поучавању фронталним радом. Ученик самостално може да ради индивидуално, у пару или у групи. У самосаталном раду *ученици се налазе у директном односу према наставним садржајима, а у индиректном према наставнику*. При томе, улога наставника није сасвим искључена, наставник задаје ученицима задатке, покушава да их мотивише за рад, препоручује им изворе инфрмација, даје одређене инструкције о садржају и начину рада, упућује ученике на потребан прибор и материјале за рад, надзире самостални рад ученика и проверава његове резултате. Поред тога што, као и Раноградјец, истиче директан однос ученика према садржају рада, а индиректан према наставнику, Пољак такође наставнику даје одређене улоге и за разлику од Раноградјеца он их и прецизира – планер, мотиватор, инструктор, евалуатор.

Лекић (Лекић, 1988) наглашава да савремена школа није више у стању да сама припрема ученика за живот те да се из предавачко-вербалне делатности трансформише у самостални рад ученика коју он види као „*самоиницијативну и саморадну активност ученика уз примерену дидактичко-методичку интервенцију наставника*“.

Слично одерђење самосталнога рада ученика даје и Б. П. Јесипов који сматра да је за самосталан рад ученика најважнија одредница *директна активност ученика* у остваривању задатака и *индиректна помоћ и руководство наставника* (према Камчева-Лакинска, 1992).

С. Кркљуш такође сматра да је самостални рад ученика *организована активност ученика у контролисаним условима, на решавању постављених задатака* (према Камчева-Лакинска, 1992). Термини као што су *организована активност, контролисани услови* и *постављени задаци* указују такође на значајне улоге наставника приликом самосталног рада ученика.

Б. Камчева-Лакинска (Камчева-Лакинска, 1992) самосталан рад ученика дефинише као планску, целисходно организоану активност при којој ученици, *у складу са својим психофизичким развојем, самостално, без директног утицаја наставника*, раде на решавању задатака који су унапред планирани, осмишљени и задати од стране наставника или ученика. У овоме одређењу поред значајне улоге наставника коју срећемо и код Раноградјеца, Пољака, Јесипова и Кркљуша поново се наводи као претпоставка успешне самосталне активности одређени психофизички развој ученика.

У Педагошком лексикону (1996) самостални рад ученика дефинише се као рад ученика који подразумева *директан однос са предметом учења*. У овоме одређењу поново се наглашава директан однос ученика са предметом учења, не помиње се ништа о улози наставника приликом самосталнога рада ученика али се зато може поставити питање ко одређује наведени *предмет учења*.

М. Вилотијевић (Вилотијевић, 1999в) самостални рад ученика одређује као активност у оквиру које ученици остварују наставне задатке без помоћи наставника или неког другог. Из одређења М. Вилотијевића може се претпоставити да се улога наставника завршава на постављању наставних задатака.

Андриловић (Андриловић, 2001) у свом одређењу самостално учење не везује строго за наставу и сматра да се самостално учење у практички значајном ступњу јавља сваки пут када ученик, студент или одрастао човек *комуницира с неживим извором информација*. Он даље наводи да самосатлно учење може бити циљевима директно везано за наставу или не, односно може се одвијати како у

настави тако и ван ње. Из оваквога одређења самосталнога учења произилази да није битно да ли се нека активност одвија у контролисаним условима или не, да није битно ко поставља циљеве самосталнога рада већ да се свака она активност која се одвија без присуства друге особе, а са одређеним циљем може назвати самосталним учењем. Из оваквог одређења можемо закључити да Андриловић самостално учење поистовећује са индивидуалним обликом рада који се у дидактичкој литератури помиње само као један од облика самосталнога рада ученика, поред групног рада и рада у пару. Односно, сваки облик кооперативног учење, према Андриловићу, не може се сматрати самосталним учењем, што са дидактичког становишта не можемо узети као исправно.

На основу до сада наведених одређења могу се издвојити следеће, мање или више заједничке, кључе одреднице самосталнога учења ученика:

- *организована* активност ученика *кроз индивидуални или кооперативни рад*;
- *директан однос ученика* према садржајима, односно предмету учења кроз рад на решавању постављених задатака *без помоћи наставника*;
- *индиректна* активност наставника која се састоји у планирању рада ученика, постављању циљева и контроли резултата рада ученика.

Интересовања теоретичара за самостално учење као планирану и организовану директну активност ученика према садржајима учења иницирано и контролисано од стране наставника у циљу постепеног осамостаљивања ученика, карактеристично за другу половину двадесетога века, уступа место савременим интересовањима за самоорганизовано или самоусмерено учење, самообразовање и саморегулацију у учењу. У првој деценији овога века разматрања самосталнога учења добијају нови квалитет који их кључно разликује од ранијих схватања суштине самосталнога учења ученика.

Анализирајући питање самосталности у учењу С. Б. Нолен (Nolen, 2001) напомиње да самостално учење можемо уже и шире дефинисати. Ограничавајући самостално учење на његову најужу дефиницију Нолен сматра да се под овим појмом могу подразумевати оне активности ученика током којих *ученик има контролу над средствима и стратегијама учења*. Проширена дефиниција самосталнога учења, према Нолен, подразумевала би и самосталност ученика у

одређивању намера учења, тзв. интелектуалну самосталност као и моралну самосталност. У оваквом одређењу први пут срећемо самосталност ученика у одређивању намера или циљева учења што управо и јесте у савременим схватањима нови квалитет у тумачењу самосталних активности деце и ученика у вапитно-образовном процесу.

Потпуно другачије одређење активности деце и ученика током које се испољава одређен степен њихове самосталности и коју именује као самоорганизовано учење даје Терхарт. Самоорганизовано учење Терхарт (Terhart, 2001) у појмовном смислу везује за *учење изван школе* и напомиње да школски обликовани процеси поучавања и учења тренутно стоје у потпуној супротности у односу на концепције самоорганизованог учења. Једино се у ваншколском поучавању и учењу могу препознати елементи „алтернативне дидактике“ која настоји *повећати мотивирано учење*. За појам самоорганизованог учења Терхарт везује три кључна питања: однос спонтаности и организације, динамичке праксе и теоријског промишљања и самоорганизације и методе, сматрајући да методизирање у случају самоорганизованог учења није могуће јер облици у којима се јавља самоорганизовано учење нису стандардни нити чврсто одређени већ се обликују према ситуацији. Иако овакво одређење активности током које се испољава одређен степен самосталности деце и ученика не можемо сматрати потпуно прихватљивим за даље разматрање у овоме раду, јер наше интересовање за самостални рад и учење деце и ученика полази од и креће се кроз контекст институционализованог васпитања и образовања, значајним га ипак морамо сматрати јер у одређеној мери подвалачи улогу ученика у организацији учења и планирању и избору метода самосталног учења.

Ш. Алибабић (2004) самообразовање дефинише као *процес учења којим управља сам ученик* – планира га, организује, води, усмерава, реализује, контролише, процењује. Самообразовање Алибабић одређује као друштвено и лично условљену активност појединца са циљем стицања, проширивања и обогаћивања знања, умења и развијања способности, напомињући да поменуту активност појединац може чинити *потпуно самостално или уз инструктивну помоћ – усмерено самообразовање*. Из овога произилази, даље наводи Алибабић, да је самообразовање условљена, самостална или претежно самостална циљно

оријентисана активност, односно самообразовање је *систематска*, *планска*, *организована*, *вођена*, *усмеравана*, *контролисана* и *вреднована* активност. У свом одређењу активности деце и ученика током које се испољава одређен степен њихове самосталности Алибабић прави одређени прелаз са ранијих, ужих схватања према новијим, ширим схватањима напомињући да наведена активност може бити *претежно* или *потпуно* самостална.

Кулић и Деспотовић (Кулић и Деспотовић, 2004 према: Шпановић и Ђукић, 2008) сматрају да се самоусмерено учење одвија увек када је ученик у позицији да контролише све компоненте учења, а мера у којој ученик одлучује о кључним елементима процеса учења јесте мера његове самоусмерености.

Нешто конкретније одређење, о чему је већ и било речи, дају Мокер и Спир (према: Алибабић, 2004) сматрајући да се самообразовање као самоусмерено учење дешава када ученик контролише и циљеве и средства, за разлику од формалног образовања кад циљеве и средства контролише образовна инситуција.

Самостално учење, сматра В. Ковач (Ковач, 2005), представља приступ учењу који је прилагођен индивидуалним потребама ученика/студената омогућавајући им преузимање веће одговорности за свој рад, али и већи ангажман у том процесу. Иако савремено, овакво одређење самосталнога учења јесте за питање којим се ми бавимо сувише опште и неодређено јер не описује ближе у односу на шта, као ни у чему се састоји поменута већа одговорност и ангажман ученика у раду.

Напомињући да се саморегулација може третирати и као *способност* и као *активност*, С. Мирков је дефинише „*као намерно планирање и праћење когнитивних и афективних процеса укључених у успешно извршавање академских задатака*“ (Мирков, 2007:310). Што је већа заступљеност самосталних активности ученика у процесу учења, сматра Мирков, већи је значај контроле коју врши сам ученик, односно саморегулације у учењу. При томе ученик се може ангажовати приликом постављања циљева, планирања стратегија учења, долажења до извора и праћења сопственог напредовања.

С. Шпановић и М. Ђукић самоусмерено учење дефинишу се као „*процес у којем ученици преузимају иницијативу у одређивању циљева учења, селекцији*

одговарајућих извора знања, избору стратегија учења и у евалуацији наученога“ (Шпановић и Ђукић, 2008:194). Последњих година, наводе Шпановић и Ђукић, многи аутори, који се баве феноменом самоусмереног учења, сматрају да се под самоусмереним учењем подразумева *„свако учење у којем се одговорност и контрола овог процеса преносе на ученике“* односно да се самоусмерено учење *„одвија увек када је ученик у позицији да контролише све компоненте учења“* (Шпановић и Ђукић, 2008:197).

На основу друге групе одређења активности деце и ученика током које се испољава одређен степен самосталности ученика именоване као самоорганизовано или самоусмерено учење можемо закључити да у савременим анализама битне одреднице самосталнога учења деце и ученика, поред већ наведених, јесу и:

- мотивација за учење испољена кроз намеру или постављање и *контролу циљева учења*,
- контрола *извора* и *средстава учења*,
- контрола *стратегија* или *метода учења*,
- контрола *резултата учења*.

Можемо закључити да самостално учење деце и ученика у васпитно-образовном процесу, као начин рада у процесу њиховог осамостаљивања и оспособљавања за самообразовање, представља ***организовану и пре свега директну активност деце или ученика према садржају учења у оквиру индидвидуалног или кооперативног рада с намером остваривања дугорочних циљева или конкретних задатака лично иницираних од стране саме деце и ученика или споља планираних од стране васпитача или наставника, уз могућност да ту активност чине потпуно самостално или уз инструктивну помоћ.*** При томе треба подвући да је степен и квалитет самосталности деце или ученика у раду и учењу обрнуто пропорционалан обиму и квалитету инструктивне помоћи васпитача или наставника. Што је улога васпитача и наставника мања у планирању и контроли дидактичких компонената учења то се сразмерно повећава ангажман и одговорност деце и ученика за процес и резултат тога учења. На овај начин појам самостално учење схватамо као шири појам од појмова самоорганизовано учење, самоусмерено учење, самообразовање и њима

сличних појмова јер они својом битном одредницом да кључне компоненте процеса учења контролише ученик огрначавју своје значење на само један, појединачни облик самосталнога учења. Одговорност и контрола учења су основа самосталног учења, а мера у којој ученик одлучује о кључним елементима процеса учења јесте мера његове самосталности. Самообразовање или самоусмерено учење, као облик самосталног учења, подразумева учење којим у потпуности управља сам ученик, а у циљу стицања знања, умења и развијања способности.

У зависности од степена самосталности, деца и ученици могу потпуно самостално или делимично самостално пролазити кроз све етапе учења: од постављања циља учења, преко планирања активности и припремања средстава, прибора и материјала за рад, извођења активности с циљем усвајања, вежбања и понављања садржаја, до контроле резултата поменутих активности. Нагласимо још једном да је у самосаталном раду деце и ученика васпитач или наставик у индиректном односу и са садржајима и са децом или ученицима. Активност васпитача или наставника може бити усмерена на стварање и контролисање одређених услова учења, односно на осмишљавање и задавање задатака, организовање и груписање деце или ученика, на осмишљавање и давање инструкција о начину рада, потребном материјалу и прибору за рад, на давање обавештења о изворима знања, односно о додатној литератури, подстицање и одржавање мотивисаности за учење, надзирање рада деце и ученика и активно учествовање, заједно са децом или ученицима, у евалуирању резултата њиховог рада. У којој мери ће бити испољен одређен степен самосталности деце и ученика током њиховог самосталног рада, који сегменти учења ће бити обухваћени њиховом одговорношћу и у чему ће се при томе састојати улога васпитача или наставника одредиће конкретни ниво самосталног учења у рангу од репродуктивног, најнижег нивоа до највишег нивоа описаног као самоусмерено и самоорганизовано учење.

2.4. ВРСТЕ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА

Већина разматрања везаних за питање самосталнога учења у настави као и оспособљавања ученика за самостални рад и учење задржавала су се на промишљању значаја и сврхе оваквог облика учења, односно на анализи његове психолошке, педагошке и дидактичке вредности. Одређен број аутора (Муминовић и сл.), том приликом, отварао је низ питања којима би било потребно, по њиховом мишљењу, посветити одређену пажњу али даље од тога, односно ка тражењу научно заснованих одговора на та питања није се ишло. Одређен број аутора код нас (Ничковић и сл.), у контексту оспособљавања ученика за самостално учење, настојао је дати одређене препоруке за организацију самосталнога учења ученика с циљем стварања услова за ефикасно учење и што трајније задржавање стечених знања. Такође, само мали број аутора током разматрања питања везаних за самостални рад ученика посветио је пажњу одређивању врста самосталнога рада ученика као основе за разумевање природе самосталнога рада ученика и битне претпоставке за систематично и поступно увођење деце и ученика у технике самосталнога рада и учења.

Самостални рад ученика у настави дидактичари су различито класификовали.

J. Раногајец (Ранограјец, 1979) самостални рад ученика при решавању домаћих задатака класификује према:

- количини водитељеве помоћи – потпуна самосталност и делимична самосталност;
- према ширини и наставних и васпитних подручја – једнострана или вертикална и многострана или хоризонтална самосталност,
- врсти и важности садржаја домаћих задатака за развој самосталности ученика – репроуктивна и продуктивна самосталност;
- санајним активностима и техникама учења – самосталност у сензорном, практичном, изражајном и мисаином путу, односно технике посматрања, радне технике у основним и практичним подручјима рада, технике изражавања, технике решавања проблема, технике читања и концептирања, технике меморисања, технике сакупљања, сређивања и евиденције података и технике самопроверавања.

Р. Вуковић (Вуковић, 1950) самостални рад ученика класификује према:

- степену самосталности ученика у раду – несамостални, полусамостални и самостални;
- према изворима и средствима за самостални рад – рад са књигом, рад са сликама, рад са картама, експериментисање и извођење огледа и рад са основним средствима и дидактичким материјалима.

В. Пољак (Пољак, 1982) и М. Вилотијвић (Вилотијевић, 1999б) самостални рад ученика класификују према:

- броју ученика у оквиру система самосталног учења ученика - групни облик рада, рад у пару и индидвидални облик рада;
- циљу самосаталног рада у оквиру израде домаћих задатака – задаци ради обраде новога градива, задаци ради вежбања, понављања и проверавања наученога и задаци ради припреме за учење новога градива.

О класификацији самосталног рада ученика говорили су и Скаткин, Јесипов, Казански и Назарова и други (Камчева-Лакинска, 1992), али пошто се њихове класифиације самосталног рада ученика у појединим деловима поклапају са већ наведеним класификацијама, нећемо их овде наводити.

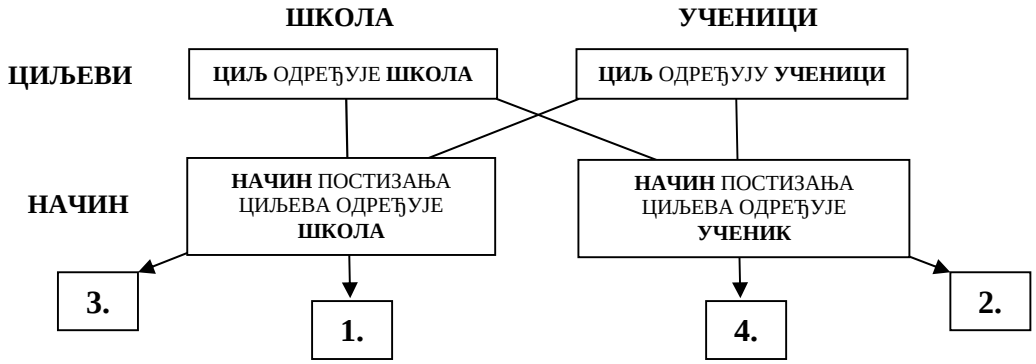
Нешто другачији и свакако савременији начин приступању класификацији самосталнога учења има Андриловић (Андриловић, 2001) који наводи неколико различитих активности ученика као примере различитих степена самосталности мисаоних процеса:

1) најнижи степен самосталности - индивидуална настава,
2) нешто виши ниво самосталности - фронтална настава,
3) виши ниво самосталности - учење изван наставе,
4) висок ниво самосталности - учење одраслих људи независно од било које васпитно-образовне установе када самостално одлуче да приступе неком учењу и то и учине.

Разлику у степену самосталности претходно наведених активности Андриловић објашњава различитим пореклом одлуке о циљевима и медијима, односно начинима учења. Та одлука може потицати од школе, односно наставника или од ученика (Схема 3). У том смислу можемо разликовати неколико врста учења које можемо овде навести према степену самосталности и то од најнижег до највишег:

1) индивидуално-дијагностицирано и прописано учење – школа одређује и циљеве учења и медије помоћу којих ће се они постизати,
2) само-усмеравано учење – школа одлучује шта треба учити, али допушта ученику да сам одреди како ће постићи циљеве,
3) персонализирано учење – ученик одређује циљева учења, а медије одређује школа,
4) самостално учење - ученик одређује шта ће учити и како ће то радити.

Схема 3. – Врсте учења према пореклу одлуке о циљевима и медијима према Андриловићу



Иако претходно наведена класификација самосталнога учења ученика, према нашем мишљењу, има одређених недостатака, пре свега у именовању одређених врста самосталнога учења с обзиром на савремено схватање одређених врста самосталнога учења, ова класификација је веома значајна јер отвара питање извора контроле одређених компонената самосталнога учења, пре свега циљева и начина учења.

Елементе различитих нивоа самосталности ученика у настави можемо препознати и у Баспаљковим (према: Вилотијевић, 1995) нивоима наставе које он даје у својој анализи учења и комуникације у савременој настави: 1) алгоритамско препознавање, 2) алгоритамска репродукција, 3) хеуристичка активност и 4) стваралачка активност. Најмања самосталност у активностима ученика свакако јесте у првом нивоу који одговара вербално-рецептивној настави заснованој на предавањима и демонстрацији учитеља. Преко репродуктивне и истраживачке наставе, које одговарају Баспаљковом другом и трећем нивоу, стижемо до

стваралачке наставе која се одликује највишим степеном самосталности и продуктивности у активностима ученика.

На основу претходног прегледа, самостални рад деце и ученика у институционалном васпитању и образовању можемо да класификујемо према следећим критеријумима:

- временско и просторно одређење самосталнога рада деце и ученика,
- број деце и ученика у самосталноме раду,
- циљ самосталнога рада деце и ученика,
- извори и средства за самостални рад деце и ученика,
- природа активности деце и ученика,
- степен самосталности деце и ученика у раду,
- карактер задатака за самостални рад деце и ученика,

Према ***временском и просторном одређењу***, самостални рад деце и ученика разликује се у зависности од тога да ли говоримо о предшколском или школском васпитању и образовању.

У предшколском васпитању и образовању самостални рад деце током њиховог боравка у вртићу може се одвијати у оквиру њихових слободних активности, вођених (усмерених, заједничких) активности као и у оквиру активности које имају за циљ задовољавање њихових здравствено-хигијенских потреба.

У основи *слободних дечјих активности* јесте игра као водећа активност предшколског детета усмерена на задовољавање актуелних потреба код детета које се развија и као облик понашања деце који карактерише добровољност, слобода, спонтаност, издвојеност, неизвесност, ослобођеност од тежње стварања. Суштина дечје игре јесте у задовољству детета да буде узрок, у изазивању познатих ефеката и у проналажењу начина на које дете може учествовати у у активностима одраслих. Дете у игри ствара ситуације које су под његовом контролом, које може потпуно да разуме и у којима се осећа сигурно – развија се осећање да је околна средина предвидива и да доступна контроли и да може утицати на сопствену будућност. У игри дете господари ситуацијом коју схвата – има прилику да самостално одлучује и делује без ризика од штетних последица и изједначује се са одраслима.

Према потреби или с намером васпитач децу може окупити ради вођења *заједничких активности*. Ове активности могу бити унапред планиране и осмишљене од стране васпитача ради остваривања одређених постављених васпитно-образовних циљева, а могу се реализовати и на основу директне или индиректене иницијативе деце коју васпитач препознаје на основу праћења потреба и интересовања деце. Ове заједничке активности деце вођене од стране васпитача најчешће се реализују ради остваривања конкретних васпитно-образовних задатака добијених операционализацијом тзв. дугорочних циљева или вредности предшколског васпитања као што су подстицање самосталности, очување здравља, подстицање целокупног физичког развоја деце, развој социјалних и моралних вредности, култивисање дечјих емоција, подстицање индивидуалности и креативности, стицања позитивне слике о себи, развијање поверења и поштовања себе и других, подстицање радозналости и сазнајних потреба и интересовања као и стицање знања и умења. Рад деце и васпитача кроз тзв. заједничке активности вођене од стране васпитача представљају и одређену припрему деце за усмерени рад у години пред полазак у школу, који опет представља одређену припрему деце за рад на наставним часовима у школи.

Брига о *задовољавању основних здравствених и хигијенских потреба деце* као што су храњење, спавање, облачење, одлазак у тоалет и сл. јесте неизоставан део целодневног боравка деце у предшколским установама. Од најмлађег до најстаријег узраста деце током предшколског васпитања и образовања способност самосталног обављања ових активности се знатно повећава што треба имати у виду приликом пружања помоћи одраслог деци и постепеног осамостаљивања деце у обављању ових активности. Осамостаљивање деце у обављању ових активности знатно доприноси целокупном осамостаљивању деце у обављању различитих активности на истом и старијим узрастима. Већ је било речи о томе да деца предшколског узраста имају изражену жељу за самосталним обављањем одређених активности што се огледа у њиховим речи „могу сам-а“ или „пусти ме, сам-а ћу“. Поступање одраслих у поменутим ситуацијама има значајну улогу у формирању поверења детета у себе и своје могућности, стварању целокупне слике детета о себи и формирању самопоштовања.

Самостални рад ученика у настави може се одвијати на часовима редвне, додатне или допунске наставе, затим у оквиру активности у продуженом боравку или целодневној настави и у оквиру активности код куће при изради домаћих задатака.

На часовима *редовне, допунске или додатне наставе* самостални рад ученика комбинује се мање или више са директиним поучавањем наставника.

Самостални рад ученика у *продуженом боравку или целодневној настави* разликује се од самосталног рада ученика код куће по томе што је у првом присутна стручна помоћ наставника, што су ученицима на располагању потребна наставна средства и што се учење одвија у присуству вршњака, што пружа могућност комуникације, консултовања и узајамног помагања ученика. Негативна страна самосталног рада ученика у продуженом боравку или целодневној настави јесте у томе што у продуженом боравку или целодневној настави ученик самостално ради у одређено време, део своје одговорности за израду задатака ненамерно преноси на наставника, све мање улаже напор у решавању задатака, ослањајући се на помоћ наставника, а смањује се и родитељска брига за свакодневни рад и успех ученика.

Домаћи задаци ученика представљају веома значајан сегмент активности ученика у процесу њиховог оспособљавања за самостални рад и учење те ће овом питању бити посвећено више пажње у посебном наслову овога рада.

Према ***броју деце и ученика*** који заједнички раде на истом задатку можемо разликовати самостални рад деце и ученика у оквиру групног облика рада, рада у пару и индивидуалног облика рада.

Код *групног облика рада* деца или ученици раде најчеше у групама од 3 до 5 чланова. Групе могу бити хомогеног или хетерогеног састава, а задаци за групе могу бити истврсни и диференцирани. Чланови једне групе могу заједно да раде на истом задатку или сваки члан групе може да има свој део задатка чијим решавањем доприноси решавању задатака целе групе. Формирањем група хомогеног састава деци или ученицима се могу давати једино задаци који припадају зони њиховог актуелног развоја јер у таквој социолошкој формацији не могу очекивати помоћ у решавању задатака. У хетерогеним групама мањи део деце или ученика може одмах самостално да реши дати задатак. Остала деца или

ученици исти задатак могу да реше једино уз помоћ другова који ће им пружити помоћ и објашњење и на тај начин их ангажовати, „провоцирати“ њихове функције у развоју, вући њихов развој, односно убрзавати га. У оваквом раду, помажући осталим члановима групе, „напреднија“ деца или ученици су често принуђени да своје знање сагледају из других углова, да издвоје упоришне тачке у своме знању и да га реорганизују, систематизују, преструктуирају (Webb, према: Bennett, 2001). На тај начин, они ангажују неке друге функције свога интелектуалног развоја и осећају задовољство јер је њихова помоћ и њихово знање потребно и драгоцено другима. Деца или ученици који имају мање успеха у раду и учењу такође осећају задовољство јер постижу успех, који би изостао да раде индивидуално. Најпожељнији начин рада по групама је управо рад са диференцираним задацима по групама и унутар групе. Овај начин рада је за припрему и организацију рада најсложенији, али даје најбоље резултате.

Парови такође могу бити састављени од деце или ученика истих, приближних или различитих способности. Резултати неких истраживања потврђују да ће најбољи резултати за оба члана у пару бити постигнути уколико пар чине деца или ученици различитих способности. Најнеповољнији начин рада у пару јесте уколико пар чине деце или ученици једнаких способности, а успех је мањи што је степен њихове интелигенције већи. Задаци за парове такође могу бити исти или различити тако да: а) сви парови могу радити исте задатке, б) групе парова могу радити исти задатак, в) сви парови један део задатка могу имати исти, а остало различито и г) сваки пар може радити различит задатак.

У *индивидуалном облику рада* могуће је постићи највећи степен индивидуализације деце или ученика према њиховим могућностима, интересовањима, потребама или знањима. Задаци за децу или ученике у оквиру индивидуалног облика рада могу бити прилагођени сваком детету или ученику посебно према његовим могућностима, интересовањима, потребама или знањима или могу бити диференцирани у неколико група или нивоа.

Према ***циљу***, планирани самостални рад деце и ученика може се практиковати ради развоја интелектуалних капацитета и стицања знања, вештина, навика, формирања способности, ради оспособљавања за рад, даље образовање и

самостално учење, ради оспособљавања за самостално доношење одлука, ради неговања радозналости, индивидуалности, креативности итд.

Основне категорије активности деце у предшколском васпитању и образовању јесу *игра*, о којој је већ било речи, *учење* и *рад*, с тим што ове активности не треба схватити као категорије које једна другу искључују већ као активности које се константно преплићу и допуњавају ради остваривања одређених циљева.

Учење деце предшколског узраста има своје специфичне карактеристике које га разликују од учења на старијим узрастима. Дете предшколског узраста има урођену мотивацију да учи и сазнаје и оно учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значење. Почетак учења предшколског детета није незнање, већ претходно стечено знање, резултат ранијих искустава и учења. Процес учења у предшколском периоду треба да буде процес изграђивања, а не процес усвајања знања, односно процес учења предшколског детета треба да буде процес активне конструкције и реконструкције знања. За учење предшколског детета се каже да је најчешће успутно, случајно и мање свесно јер дете учи у свим ситуацијама и током целог дана. Учење предшколског детета је ограничено контекстом дешавања јер дете учи кроз интеракцију са својом социјалном и физичком средином и у директном односу са материјалима. У учењу детета предшколског узраста значајну улогу има игра као специфичан облик учења. Улога васпитача у учењу деце предшколског узраста огледа се у праћењу, препознавању и откривању онога што деца знају и које потребе и интересовања имају. На основу тога васпитач планира средину, материјале и активности које могу бити подстицај и прилика за ново учење предшколског детета. Он то ради индиректно, пажљиво, давањем идеја док радост откривања препушта деци.

Сматра се да *радне активности* деце и ученика доприносе формирању одређених особина личности као што су: истрајност, савесност, упорност, одговорност, марљивост, способност планирања, способност држања пажње и концентрације, позитиван однос према раду и сл. Поред тога, рад је деци привлачан јер се током радних активности дете приближава свету одраслих, ствара нешто што може да употреби и добија прилику да се покаже као стваралац. Од рада одраслих рад деце се разликује по томе што је једноставнији, краће траје,

користе се средства и алати који су безопасни и прилагођени деци за употребу, а резултати рада од вредности су за само дете и немају економску вредност. У том смислу, основне категорије радних активности деце предшколског узраста јесу: самопослуживање и тзв. кућни послови, брига о биљкама и животињама, прављење играчака и других употребних материјала и активности у широј друштвеној заједници (Каменов, 2006г). Да би рад деце био значајан за њихов целокупни развој потребно је да постоји континуитет, односно да се стварају услови такви да одређене радне активности деца могу обављати свакодневно, да приликом тога рада могу користити одговарајуће алате, материјале и простор, да се захтеви који се стављају пред децу постепено и стално повећавају и да се стварају услови за стално увећавање дечје самосталности током обављања ових активности.

Конкретан самостални рад деце током вођених активности или ученика на наставним часовима може бити усмерен ка њиховом припремању за активности које следе, ка стицању знања или овладавању одређеним умењима, ка понављању знања или вежбању одређених вештина или ради евалуације напредовања деце и провере усвојености знања ученика. Припрема деце за предстојеће активности или ученика за наставне часове може се одвијати непосредно пре самих активности или часова или се може одвијати на њиховом почетку. Деца се за предстојеће активности или часове самостално могу припремати на тај начин што ће прикупити или припремити потребне материјале, што ће учествовати у припремању простора за рад, просторном размештају столова и столица или у подели задатака или на тај начин што ће поновити претходно стечена знања потребна за рад на новом садржају и на тај начин се психолошки и сазнајно припремити за стицања нових знања. У току самог стицања нових знања или овладавања умењима самостална активност деце или ученика наћи ће своје место у практиковању тзв. активних метода учења које подразумевају стицање знања њиховом активном конструкцијом и директан однос деце или ученика са предметом учења или материјалима и средствима за рад. Понављање или утврђивање новостеченог знања би требало по карактеру, а због опште динамичности активности или часа, да се разликује од начина на који је то знање стечено. Уколико је нпр. знање стицано у оквиру индивидуалног рада, у оквиру

утврђивања и понављања требало би обезбедити кооперативне активности, и обрнуто. У овој етапи може доћи до удруживања парова, удруживања мањих група, разбијања великих група, преструктурирања група и парова и слично. У новим социолошким формацијама треба обезбедити да се садржаји сагледавају са различитих страна, да се трансформишу ради дубљег и ширег упознавања. Овом приликом деца или ученици одређена вербална знања могу утврдити различитим мисаоним активностима: упоређивањем по сличностима и разликама, применом аналогије, анализом и синтезом, систематизовањем, мењањем дела садржаја, решавањем хипотеза, конкретизовањем, решавањем проблема односно применом стечених знања. Вежбање се, као активност која има за циљ овладавање одређеним вештинама или навикама, односно одређеним техникама извођења радње деце или ученика може остварити једино кроз њихову самосталну активност у свим фазама вежбања. Наравно, самосталност деце или ученика је најмања у почетној фази вежбања, односно током савладавања структуре одређене радње. Током основне фазе вежбања, када деца или ученици већ савладану структуру радње понављају ради постизања брзине, тачности и рационалности, самосталност деце или ученика се знатно повећава. Највиши степен самосталности деца или ученици показују током завршне фазе вежбања, односно током свакодневног практиковања стечене вештине. Током евалуације напредовања деце и квалитета стечених знања деца или ученици се морају оспособљавати за самоевалуацију и за критички однос према резултатима свога рада. Приликом самосталног рада и учења деце или ученика током поменутих различитих фаза у процесу стицања знања или овладавања умењима васпитач или учитељ се налазе у улогама планера, организатора, посматрача, саветодавца, партнера, помагача док је улога реализатора активности препуштена деци, односно ученицима.

Самостални рад деце или ученика подразумева њихов директан однос према предмету учења односно њихов непосредан рад са различитим ***материјалима или изворима информација***. Материјали који се користе у васпитању и образовању могу бити различитог порекла и намене: 1) материјали који су део изворне стварности и које су деца или ученици, њихови родитељи, васпитачи или учитељи сакупили у природи (каменчићи, шкољке, шишарке,

осушени листови и сл) или уопште у својој околини (папир, картон,одбачени предмети, њихови делови, различита амбалажа и сл.), 2) материјали који се прикупљају из непосредног окружења, који представљају продукте људске делатности и који превасходно имају своју употрбну вредност у свакодневним људским активностима (папир, картон, одбачени предмети или њихови делови, различита амбалажа и сл.), 3) материјали које за потребе васпитно-образовног процеса праве сами васпитачи или наставници (лутке, маске, макете, зидне апликације, фотографије, цртежи, музички инструменти и сл.) и 4) материјали које за потребе васпитно-образовног процеса креирају тимови стручњака и који се индустријски израђују и дистрибуирају у већим тиражима. Материјали из треће и четврте наведене групе представљају васпитно-образовна, односно дидактичка средства која, као дидактички обликована изворна стварност, представљају секундарне изворе знања у васпитно-образовном процесу. Дидактичко обликовање односи се на прилагођавање васпитно-образовних средстава својом димензијом, обликом, структуром и функцијом потребама васпитно-образовног процеса. Најуопштенија и најчешће коришћена класификација васпитно-образовних средстава јесте она која васпитно-образовна средства дели на: визуелна васпитно-образовна средства, аудитивна васпитно-образовна средства и аудиовизуелна васпитно-образовна средства. Иако текстуална средства по својим основним карактеристикама спадају у визуелна средства, а мултидеијални пакети популарно названи електронски уџбеници у аудиовизуелне, најчешће се због својих специфичности издвајају као посебне групе дидактичких средстава. Из ових разлога, према материјалима и средствима које деца или ученици користе у своме самосталноме раду разликујемо самостални рад деце и ученика са *писаним/текстуалним или вербалним средствима* (игровни/радни листови, уџбеници, наставни листићи, полупрограмирани материјали, тестови, микротестови и сл.), са *визуелним средствма* (слике, карте, апликације и сл.), са *аудитивним средствима* (радио емисије, звучни записи и сл.), са *аудиовизуелним средствима* (телевизијске емисије, филмови и сл.), са *средствима савремене информационе технологије* (различите мултимедијалне презентације, електронски уџбеници и сл.), са *прибором и материјалима за експриментисање*, са

материјалима за изражавање и подстицање њиховог креативног израза, са *музичким инструментима*, са *реквизитима за физичко васпитање* итд.

Према ***подручјима људских активности*** (Пољак, 1982) разликујемо: сензорне или перцептивне, мануелне или практичне, изражајне и интелектуалне или менталне активности. Можемо зато рећи да самостални рад деце или ученика може бити окренут: а) чулном доживљавању, б) практичном раду и активном односу према конкретној материји, в) говорном, ликовном, музичком, математичком, кинестетичком изражавању и г) мисаоном или менталном промишљању. Услов за успешо упражњавање одређенх врста активности јесте постојање предиспозиција за развијање истоимених способности. Пољак додаје да су интелектуалне способности „база“ за развијање осталих способности. Спирман је сматрао да успех у свакој делатности зависи од две групе фактора, односно од једног општег или генералног фактора и више специфичних фактора. Терстон је сматрао да успешно решавање различитих врста проблема зависи од седам посебних фактора: спосоност речитости, способност разумевања речима формулсаних садржаја, нумерички фактор, способност представљања и замишљања просторних односа, фактор меморисања, фактор перципирања и фактор резоновања (Рот, 1987). Широки спектар људских способности Гарднер је груписао у осам (или девет) свеобухватних категорија или интелектуалних способности: лингвистичка, логичко-математичка, просторна, телесо-кинестетичка, музичка, интерперсонална, интраперсонална и природњачка интелигенција, а истиче и могућност постојања девете врсте интелигенције коју назива егзистенцијалном интелигенцијом (Armstrong, 2006). Развој способности појединца зависи од његових диспозиција, односно од његове наслеђене анатомско-физиолошке структуре, од спољашње средине у који појединац живи и ради, али и од саме активности појединца. Управо зато, један од основних задатака васпитно-образовног процеса јесте да путем бројних и разноврсних активности помаже и унапређује развој способности деце и ученика. Васпитачи и учитељи треба да планирају и реализују различите активности са децом и ученицима у којима долазе до изражаја њихове специфичне интелектуалне способности, с циљем њиховог препознавања, прихватања и даљег унапређивања.

Можемо да говоримо о различитим нивоима и модалитетима ***самосталности деце и ученика*** у раду. Најоправданије је рећи да постоји већа и мања самосталност деце и ученика у раду (Раногајец, 1979). У литератури се могу наћи и термини попут потпуна самосталност и несамосалност. У том смислу може се поставити питање: да ли постоји категорија потпуно самосталне деце или ученика, односно у вези са којим узрастом можемо да говоримо о потпуној самосталности деце или ученика? Несамосталност у обављању неке делатности код деце и ученика може постојати само одређен тренутак јер она већ у следећем тренутку бављења том делатношћу прераста у виши ступањ самосталности, односно у ступањ мање самосталности. Осамостаљивање је перманентан процес и тешко да се може рећи да се он икада завршава. Поступак вођења деце или ученика од њихове мање до све веће самосталности у обављању одређене активности захтева од васпитача и учитеља добро познавање како саме технике извођења одређене активности тако и познавање могућности и знања деце или ученика. Васпитач, односно учитељ мора да познаје своју децу или ученике, мора да зна које функције су код њих развијене, које су у развоју, а којима тек предстоји развој (Виготски, 1996). Тежину онога што дете или ученик учи треба одмерити тако да то буде оно што оно не зна, али што уз помоћ одраслог и уз властити мисаони напор, може да научи, тако да ће у следећој фази то чинити самостално. Учити дете ономе што не може да научи подједнако је узалудно као и учити га ономе што већ уме самостално да ради.

Према ***карактеру задатака*** можемо говорити о репродуктивној и продуктивној самосталности.

Репродукцијом се сматра једноставно понављање већ доживљених садржаја и претежно је заступљена када је у питању дословно меморисање одређених информација. Колико год репродуктивне активности изгледале непожељно оне ипак понекад имају свој смисао и место у васпитно-образовном процесу. Репродктивне акивности су заступљене при учењу напамет песмица, таблице множења, код преписивања, прецртавања и цртања на основу посматрања, приликом вежбања у настави физичог васпитања, певања и свирања по одређеном музичком запису и сл.

Нешто већи степен стваралачког, властитог приступа јесте приликом одговарања на постављена питања, довршавања започетог, мењања појединих делова, изражавања информација у другом медијуму и сличним активности, тј. у оним активностима где је садржај онога што се ради или учи само делимично одређен. Нпр. код одговарања на питања или решавања задатака у одређеној мери постоји слобода детета и ученика у начину на који ће своја знања показати или тачно решити одређени задатак. Разлика између репродуктивних и тзв. *полусамосталних радова* се може и другачије објаснити. Када сви ученици преписују одређени текст из уџбеника сви исправни радови личе један на други, али када сви ученици одговарају на одређена иста питања њихови одговори не морају бити идентични али могу бити исправни.

Продуктивне активности су оне активности које претпостављају мисаоне активности и откривање нових и оригиналних приступа. Циљ оваквих активности деце и ученика јесте подстицање самосталности и стваралаштва. У оваквим активностима поред самосталности до изражаја долазе и неке друге индивидуалне карактеристике деце као што су иницијативност, независност духа, спремност да се ради оно што није типично и сл. (Ивић, 1997). Највећа продуктивност и стваралаштво могу се очекивати приликом писања дневника, извештаја, писмених састава на одређену или слободну тему, цртања и сликања на основу сопственог доживљаја и виђења, компоновања, прављења кореографија, проналазаштва у техничким дисциплинама, изношења великог броја идеја за решавање неког проблема, извлачења аналогија, анализирања и уопштавња, систематизиовања, преструктуирања и сл.

2.5. ОБЛИЦИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА ПРЕМА СТЕПЕНУ САМОСТАЛНОСТИ И ПРОДУКТИВНОСТИ

2.5.1. Основа за класификацију облика самосталног учења

За процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење свакако су најзначајније клсаификације самосталнога рада и учења деце и ученика према

степену самосталности и према карактеру задатака. У којој мери ће одређено самостално учење деце или ученика бити самостално или продуктивно зависиће од тога ко је носилац контроле дидактичких компонената самосталнога учења деце или ученика. Носиоцем контроле сматрамо онога учесника васпитно-образовног процеса (дете/ученик или одрасли – васпитач/учитељ) на коме стоји одговорност доношења одлуке везане за избор одређене дидактичке компоненте самосталнога учења. При томе, дидактичким компонентама самосталнога учења деце или ученика сматрамо пре свега:

- иницијативу за самостално учење испољену кроз постављање циљева или изказивање намере да се приступи самосталноме учењу директно повезану са контролом и евалуацијом исхода самосталнога учења,
- конкретне активности деце или ученика у процесу самосталнога учења,
- начин или процедуру обављања поменутих активности деце или ученика,
- садржај учења,
- временски распоред или темпо учења.

Разматрањем претходно наведених и образложених класификација самосталног рада и учења деце или ученика према степену самосталности и продуктивности, а с обзиром на то ко има контролу над одређеним дидактичким компонентама самосталнога рада и учења деце и ученика, можемо разликовати неколико облика или нивоа учења који се међусобно разликују по степену самосталности и квалитету продуктивности рада деце или ученика:

1. директно поучавање
2. репродуктивно учење
3. вођено учење
4. продуктивно или стваралачко учење
5. пројектно учење
6. самоусмерено учење.

Реципрочан однос контроле над дидактичким компонантама самосталнога учења између деце/ученика и спољашњих утицаја, односно васпитача/учитеља у сваком претходно наведеном појединачном нивоу самосталног учења, односно динамику преузимања одговорности од стране деце или ученика над појединим

дидактичким компонентама самосталнога учења у процесу планираног и систематичног осопособљавања деце и ученика за самостално учење представићемо табелом (Табела 1[4].).

Табела 1. – Однос контроле васпитача/учитеља и одговорности деце/ученика над дидактичким компонентама различитих нивоа самосталнога учења

	ЦИЉЕВИ И ИСХОДИ	АКТИВНОСТИ/ МЕТОДА	ПРОЦЕДУРА	САДРЖАЈ	ТЕМПО
ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ	В/У	В/У	В/У	В/У	В/У
РЕПРОДУКТИВНО УЧЕЊЕ	В/У	В/У	В/У	В/У	Д/У
ВОЂЕНО УЧЕЊЕ	В/У	В/У	В/У	Д/У	Д/У
ПРОДУКТИВНО УЧЕЊЕ	В/У	В/У	Д/У	Д/У	Д/У
ПРОЈЕКТНО УЧЕЊЕ	В/У	Д/У	Д/У	Д/У	Д/У
САМОУСМЕРЕНО УЧЕЊЕ	Д/У	Д/У	Д/У	Д/У	Д/У

2.5.2. Директно поучавање

Код *директног поучавања* контролу над свим дидактичким компонентама учења има одрасли, односно васпитач или учитељ. Тиме је одмах јасно да овај облик учења само условно узимамо као први ниво у рангирању облика учења према степену самосталности и продуктивности активности деце и ученика и да овај облик учења запрво и не можемо назвати самосталним учењем. При директном поучавању деце или ученика њихова самосталност, уколико и постоји, задржава се на унутрашњем нивоу и заправо током трајања процеса учења ми и немамо податке на основу којих можемо тврдити да постоји било каква

[4] Када контролу над одређеном дидактичком компонентом учења у наведеном облику самосталног рада деце или ученика има одрасли – васпитач или учитељ, у Табели 1. смо у одговарајућем пољу користили ознаку В/У, а када контролу над одређеном дидактичком компонентом учења у одређеном облику самосталног рада деце или ученика имају сама деца или ученици у одговарајућем пољу користили смо ознаку Д/У.

интелектуална или практична активност деце или ученика. Овакав облик учења присутан је при апсолутној доминацији одраслог у васпитно-образовном процесу, односно код тзв. рецептивних метода учења деце или ученика какве су рецимо метода учења путем слушања или посматрања деце и ученика. Током активности слушања вербалног излагања одраслог или других аудитивних материјала или током активности посматрања различитих визуелних материјала може се догодити да дете или ученик буду само физички присутни у просторији где се одвија поучавање. Током самих активности слушања и посматрања ми не можемо бити сигурни да је дете или ученик заиста активно и да заиста слуша или посматра и да евентуално рецептоване информације постају део његових акомодационих и асимилационих процеса на унутрашњем плану. Јукић (Јукић, 1995) наглашава да настава у којој доминантну улогу има наставник, а у којој је ученик са наставним садржајем у посредном односу – преко наставника, у којој су наставник и уџбеник основни извори знања и у којој се занемарује индивидуални развој ученика, а стваралаштво се запоставља у корист меморисања чињеница не може успешно оспособљавати ученика савременим техникама учења. То може чинити само настава у којој се у различитом односу смењује вођење и самостални рад ученика.

2.5.3. Репродуктивно учење

Репродуктивно учење, о којем је већ било речи у делу овога рада који се односио на репродуктивну самосталност, је учење код кога контрола над готово свим дидактичким компонентама учења долази споља, осим у одређивању времена или темпа учења. Такве су нпр. активности дословног преписивања и прецртавања са табле или других визуелних медија, поновљено читање познатих текстова ради унапређивања технике читања, строго контролисани разговор између одраслог и деце или ученика у коме на једно питање одраслог постоји само један исправан одговор, при излагању садржаја дословно наученог, при демонстрирању одређене активности или материјала на тачно одређен начин од стране одраслог, вежбање одређених покрета ради јачања одређених група мишића, певање или свирање по одређеном нотном запису, практичне активности са одређеним материјалима на тачно одређен начин и са одређеним алатима као

нпр. резање маказама по исцртаним контурама итд. Овакве активности деце или ученика веома су пожељне у почетним фазама одређених активности када је потребно савладати одређену вештину и структуру одређене радње и када то учење представља припрему за неко шире учење у каснијем периоду. Преписивање текстова из уџбеника има смисла практиковати једино приликом савладавања технике писања и усвајања ћириличног или латиничног писма. Такође поновљено читање текста има смисла једино ако је у сврху савладавања технике читања или унапређивања изражајног читања књижевно-уметничког текста.

Када у садржају који се учи онај ко учи не може увидети смисао такво учење се назива механичко учење. Основна одлика овквог учења је да се материјал учи дословно, без икаквих измена и без разумевања. Основна активност при оваквом учењу је активност памћења која се постиже понављањем и преслишавањем. Мотивација за овакво учење је слаба и спољашња. Када је у питању механичко вербално учење Ивић (Ивић, 1997) наводи неколико варијанти: 1) учење напамет градива које се не може осмислити као што је учење разних назива и сл, 2) учење напамет градива које се разуме али се из одређених разлога ипак учи напамет као што је учење стихова, текстова за позоришну представу и сл. и 3) учење напамет без разумевања градива које је смислено само по себи али га ученик не разуме. Поред механичког вербалног учења постоји и механичко практично учење у које спадају сва учења практичних моторних вештина које се морају строго научити, нпр. везивање пертли, закопчавање дугмади или руковање разним техничким уређајима и инструментима као што је микроскоп или нпр. покретање програма рачунара (Ивић, 1997). Приликом практичног механичког учења одрасли даје упутства о ономе што треба научити, обезбеђује потребне услове, даје образац вештине коју је потребно научити и врши надзор над практичним радом деце или ученика. Од деце или ученика том приликом очекује се минимално разумевање вештина које се уче и њихова основна активност се састоји у практиковању вештине која се учи, кориговању грешака и техничком усавршавању вештине.

У каснијим периодима практиковања одређених активности деце или ученика треба планирати оне активности које подразумевају нешто више нивое

самосталности по природи исте активности. Нпр. преписивање из уџбеника може се заменити издвајањем и записивањем за дату тему кључних речи или реченица у датом тексту, прецртавање одређених животних ситуација из уџбеника може се заменити цртањем одређених ситуација из живота самога детета или ученика, резање маказама по одређеном шаблону може се заменити резањем облика које је само дете или ученик нацртало с одређеним циљем и сл.

2.5.4. Вођено учење

Вођено учење представља први прави корак у оспособљавању деце и ученика за самостално учење, односно њиме започиње увођење деце и ученика у технике самосталнога учења. Када су деца и ученици савладали основну структуру вештина неопходних за самостални рад даљи рад на њиховом осамостаљивању креће се ка функционалној употреби стечених вештина у циљу неког ширег учења. Током вођеног учења, поред већ постојеће слободе у одређивању временског распореда и темпа учења, која је била присутна и током репродуктивног учења, деца или ученици имају и делимичну слободу у избору садржаја своје активности, а вођење одраслог у овом облику самосталног учења ставља акценат на процедуру учења коју је потребно савладати ради даљег осмостаљивања. Васпитачи или учитељи током вођеног учења поступно упознају децу и ученике са техникама одређене методе рада и оспособљавају децу и ученика за самоконтролу властитог рада. Вођено учење јесте истраживачко учење, у ширем значењу те речи, током кога дете или ученик у активном и директном односу према предмету учења конструише и реконструише своја знања. Поред тога што стиче одређена знања или умења, дете или ученик током вођеног учења учи како да самостално учи, односно учи да препозна и примени одређене поступке, технике и методе у односу на садржај који учи. Ничковић (Продановић и Ничковић, 1974) наводи читав низ вештина и навика које је потрбно развити током оспособљавања ученика за самостално учење:

- познавање општих и посебних техника рада,
- вештина ефикасног коришћења књига, уџбеника, речника, енциклопедија, и других писаних материјала,
- вештина бележења и структуирања прочитаног материјала,

- вештина олакшаног запамћивања значајних садржаја,
- вештина планирања решавања проблема,
- вештина писања самосталних радова,
- навика свакодневног планирања учења,
- навика оптималног уређивања радног места и радне просторије,
- навика брзог прилажења радном задатку,
- навика пажљивог и концентрисаног учења,
- навика чешће самоконтроле и провере сопственог рада и резултата рада итд.

Према Међународној Академији за Образовање (The International Academy of Education – IAE) у последње две деценије двадесетога века све већи број теорија заговара давање веће контроле ученицима у планирању и извођењу наставе с циљем да науче како се учи. У својој публикацији *Ефикасне методе настеве* (*Effective educational practices*, 2000) наводе шест примера како се ученици могу научити да уче, поређаних по препорученом редоследу:

1. свакодневна провера/прегледање домаћег задатка, и ако је потребно, враћање на обрађено гардиво,
2. постепено, у малим корацима обрада новога градива,
3. усмераван и вођен практични рад ученика,
4. давање повратне информације и инструкције шта је потребно поправити,
5. подстицање ученика на самостални рад како у клупи тако и код куће,
6. недељно и месечно проверавање наученога.

Рам и Лејк (Ram & Leake, према: Сузић, 2001:51) вођено учење одрђују као „*активни стратешки процес усмерен резоновањем о потребним информацијама, алтернативним стратегијама учења и могућностима које пружа околина*“. Кључна идеја је да се учење моделује као активно вођен и рационално осмишљен процес у коме онај ко резонује, дете или ученик, идентификује своје циљеве учења и настоји учити остварујући одговарајуће акције према својим способностима и могућностима које пружа околина. Наглашавајући потребу активних метода учења Сузић (Сузић, 1999б) наглашава да савремена настава мора напуштати *меморативно-репродуктивну функцију* и оријентисати се на

учење учења и активност ученика при раду на садржају. У таквим условима однос ученик-градиво постаје суштинско питање дидактике, док однос наставник-градиво, који је у традиционалној настави био у првом плану сада више нема тако значајно мјесто. У таквом контексту оспособљавање за самостални рад подразумева оспособљавање за проналажење и избор информација. Планирање и реализација вођеног учења не зависе само од узраста васпитаника и од природе садржаја, напомиње Сузић, већ и од мотивисаности и креативности наставника који у оваквом облику учења има веома значајну улогу. Улога васпитача и учитеља у вођеном учењу, као начину оспособљавања ученика за самостални рад, Према Сузићу, тече кроз следеће фазе:

1. утврђивање циљева учења,
2. извођење утврђених циљева,
3. разрада стратегија остварења циљева,
4. проналажење грешке,
5. генерализација и објашњење,
6. евалуација успеха.

Нешто детаљнији попис улога учитеља током вођеног учења даје Јакоповић (Јакоповић,2001). И поред тога што су у његовом опису улога учитеља током вођеног учења видно присутни елементи наставе природних наука и што овај попис излази како изван наставног часа тако и изван узраста којим се ми бавимо у овоме раду, могу се извући неке опште смернице у планирању и реализовању вођеног учења уопште:

- учитељ остварује наставни програм истраживачки усмереном наставом – одређује конкретне циљеве за сваку наставну тему имајући у виду дугорочне циљеве за сваку наставну целину, усмерава и подстиче истраживање ученика, приступ садржају мора се заснивати на разумевању ученика, њиховом самосталном деловању и развоју научног приступа, настоји повезати наставне садржаје више наставних предмета,
- учитељ је водитељ који олакшава учениково учење – препознаје индивидуалне разлике међу ученицима и преузима одговорност за активно учествовање свакога ученика у процесу учења, охрабрује одговорност ученика коју он преузима за своје учење, координира расправу међу ученицима о научним питањима, подстиче и обликује вештине научног истраживања, подстиче научну радозналост, отвореност према новим идејама и сумњу као обележје науке,

- учитељ стално процењује успешност поучавања и учења ученика – практикује различите методе и технике прикупљања података о учениковом разумевању садржаја и његовим способностима, поучавање води на темељу анализе ученичких постигнућа, подстиче ученике да сами процењују своју успешност, у извештавању о постигнућима ученика користи податке о ученицима, запажања током поучавања и мишљења колега,
- учитељ обликује и организује окружење за учење тако да ученик има приступ изворима знања и довољно времена – ствара услове који подстичу ученичка истраживања на тај начин што су ученику доступна тзв. научна оруђа, наставна опрема, медији, технолошки извори знања као и извори знања изван школе, укључује ученике у организовању средине за учење, води рачуна о безбедности средине за рад ученика и планира и организује време за истраживања ученика,
- учитељ подстиче развој ставова и мотивацију ученика за бављење науком изван обавезног програма – обликује формалну и неформалну расправу засновану на уважавању научних полазишта, истиче важност вештина и ставова током истраживања, захтева поштовање различитих идеја, вештина и искуства других, подстиче сарадњу међу ученицима, омогућује ученицима да учествују у одлучиваву о садржају и начину рада и тражи од њих да преузму одговорност за постигнућа свих ученика.
- учитељ планира и развија школски програм – учествује у прављењу распореда часова и планирању организације рада школе, планира и реализује наставни програм у договору са осталим колегама, унапређује школски програм на темељу процене постигнућа, заједно са колегама организује разна догађања у школи: рад на пројектима ученика, такмичења, сусрете, популарна научна предавања и трибине.

Ако резимирамо оно што смо до сада рекли о вођеном учењу, могли бисмо рећи да је током једне активности или наставног часа ради оспособљавања деце или ученика за самостално учење потребно да васпитач или учитељ води рачуна о томе да:

1. приликом планирања конкретних циљева активности или наставних часова изведених операционализацијом дугорочних циљева, полази од тога да се деца или ученици могу оспособљавати за самостални рад једино кроз властито практиковање одређених вештина и кроз директан однос деце или ученика са садржајем учења,
2. средина у којој се одвија васпитно-образовни процес, као и средства која се у њој налазе, морају бити безбедни, доступни деци и ученицима и подстицајни за њихове самосталне истраживачке

активности и да подстиче децу или ученике да учествују у уређењу свога окружења,

3. планира и заједно са ученицима реализује прегледање домаћих задатака и анализу показаних резултата као продуката њиховога самосталнога рада,
4. рад са децом или ученицима започиње у духу истраживачке напетости која разрешење налази у решавању задатака или пробелема и тако развија код њих радозналост и жељу за истаживањем и стицањем нових сазнања,
5. омогући деци или ученицима учествовање у планирању и организацији рада током активности или на часу, учествовање деце или ученика у просторном размештају столова, столица и другог покретног намештаја и у припремању материјала за рад и њиховој расподели,
6. планира и реализује активности деце и ученика пре свега у складу са њиховим могућностима, потребама и интересовањима и да уважава индивидуалне разлике међу њима,
7. да планиране и понуђене активности деци и ученицима буду у складу са постављеним циљевима, природом васпитно-образовне области или наставног предмета и потребама садржаја,
8. подстиче и охрабрује децу или ученике да самостално доносе одлуке о избору начина и садржаја свога рада као и да преузимају одговорност за резултате свога рада,
9. даје јасне, прецизне и правилно одмерене инструкције о томе шта се очекује од деце или ученика током њиховог самосталног рада,
10. планира довољно времена за истраживачке активности деце или ученика,
11. подстиче сарадњу и међусобну комуникацију између деце или ученика, подстиче децу и ученике у изношењу властитих ставова, идеја и искустава, а да поштују туђе ставове, идеје и искуства,
12. прати рад и напредовање деце или ученика, да им даје правовремену повратну информацију засновану на објективном коментару о току и резултатима њиховога рада, као и да их подстиче да самостално критички приступају своме раду и резултатима свога рада,
13. промишљено реагује када се појаве грешке у раду или резултатима деце или ученика,
14. подстиче ученике да самостално изводе генерализације,
15. ствара услове за даљу примену новостечених знања или умења,
16. проценом постигнућа и напредовања деце континуирано приступа критичкој анализи своје васпитно-образовне праксе у контексту – одакле смо кренули, шта смо постигли, шта се показало као исправно, а шта као недовољно исправно и шта је још потребно.

2.5.5. Продуктивно или стваралачко учење

Продуктивно или стваралачко учење деце или ученика у оквиру њиховог самосталног рада и учења јесте таква активност у којој одговорност за избор садржаја и процедуре учења (појединачни поступци и кораци) прузимају сама деца или ученици, док је избор саме методе рада као и теме (циља) под контролом васпитача или учитеља.

У Енциклопедијском речнику педагогије (1963) *продуктивни тихи рад* се одређује као образовно највреднији облик самосталног индивидуалног рада или групног рада ученика у оквиру наставе или изван ње, који због високог ступња слободе и спонтаности ученичке делатности поприма одређене црте саморадиности и властитог стварања, а служи активном зарађивању или утврђивању знања у готово свим наставним предметима. Док га неки дидактичари називају стваралачким тихим радом, други аутодидактичким тихим радом, H. Gauding и његове присталице говоре о слободном духовном раду и аутостудију у коме рад претежно извире из слободне одлуке ученика, где он сам даје потицај за нови корак, сам смишља средства и путове. Његова образовна вредност, наводи се у речнику, састоји се у томе што он развија пажњу, вољу, мишљење и фантазију ученика, што развија пун радни доживљај, који дубоко емоционално захвата ученика и снажно га мотивише за учење, што постепено води ученика ка самосталности и ка правом самообразовању.

У Психолошком речнику (1988) *продуктивност* се одређује као производност, стваралачка делатност, односно као стваралачко извођење нових и повољнијих решења, тако да је мера успешности извођења радних операција у сразмери са свим што је уложено у производњу.

У Педагошкој енциклопедији (1989) се наводи да се у *самосталном раду продуктивног карактера* огледа успостављање „природног тока“ процеса учења.

Продуктиван тихи рад у Педагошком лексикону (1996) се одређује као самосталан индивидуални рад ученика (индивидуалан рад је услов за тихи рад), с тим што тај рад има продуктивну димензију, а не само репродуктивну. Најчешће се исказује у писаној, цртачкој, односно илустративној, па и практично-конструктивној форми.

У Великом речнику страних речи и израза (2008) *продуктивност* се одређује као способност, могућност произвођења и стваралачка делатност.

На основу претходних одређења продуктивности и продуктивног рада можемо констатовати да су појму *продуктивности* врло блиски појмови *стварање, смишљање и производња*, као *и нова решења*, што доводи до закључка да продуктивни рад деце и ученика представља њихов оригинални и аутентични приступ садржају који се учи.

Трансформација васпитно.образовног процеса од репродуктивног ка продуктивном у први план све више ставља стваралачки рад и није довољно да се ученик оспособи за самостални рад већ и да се истовремено искаже и као стваралац, сматра Цветановић (Цветановић, 1996) и подвалачи да сваки ученик који показује одређене резултате у оквиру самосталнога рада не мора истовремено бити и стваралац. Продукцију у учењу не треба схватити само као начин превазилажења репродукције већ као праву стваралачку активност која надограђује и иновира наставну материју, најпре истраживачким активностима.

Иако Ивић напомиње да је стваралачко учење у педагошкој пракси чешће у уметничкој групи предмета, морамо додати да се овакав приступ учењу може срести и у свим другим областима рада и учења, јер већ у наредним редовима Ивић наводи да се током оваквог рада од деце или ученика очекује „*продуковање великог броја идеја, инвентивност, проналажење неуобичајених, оригиналних и не тако честих решења, флексибилност у мишљењу, толерантност за противречности и за истовремено бављење идејама које логички баш не иду једна са другом, смисао за парадокс итд*“ (Ивић, 2008:19). Креативно или стваралачко знање Пољак (Пољак, 1982) види као највиши ступањ у квалитету знања карактеристичан по томе да човек на основу стеченог знања напредује даље ка стварању нових, материјалних или духовних, добара.

Стевановић (Стевановић, 1986) стваралаштво види као трагање за властитим идентитетом слободне, изражајне и активне личности. Стваралаштво или креативност се, сматра Каменов (Каменов, 2006а) изражава у човековој способности самоостваривања у свету који га окружује, у конструктивном и продуктивном мишљењу и понашању којим мења свет, а тиме и самога себе.

Роу (Роу, 2008) каже да нам је у све сложенијем и хаотичнијем свету који нас окружује потребан нови приступ који ће нам помоћи да решимо, само наизглед нерешиве, проблеме. Тај нови приступ може нам обезбедити једино наша креативност која подразумева флексибилност и способност свеобухватног разумевања проблема које треба решити и зато јој је потребно посветити пуну пажњу. Наша интеракција са другим људима и окружењем која укључује коришћење речи, слика, звукова, покрета и гестова као и наша способност да тумачимо информације, складиштимо их у уму, дозивамо у сећање и у неким новим околностима применимо – често зависе од наше креативне интелигенције.

На основу тога што се у литератури може наћи више десетина дефиниција стваралаштва, Марјановић (Марјановић, 1987в) сматра да је стваралаштво као појава релативно непознато, али да оно што се може сматрати прокретом у схватању стваралаштва јесте чињеница да се оно све више схвата као суштинско својство човека које је прилично подједнако дистрибуирано међу свим људима, односно као могући модалитет сваког људског делања и понашања јер се јавља као капацитет сваког људског својства (Марјановић, 1987б). Све више истраживача, додаје Марјановић (Марјановић, 1987б; Марјановић, 1987в), сматра да је стваралаштво процес, те се све више пажње посвећује самом процесу стварања нечег новог, него самом резултату и самом продукту јер је он увек повезан с друштвеним и културним процењивањем. Данас се сматра да се људи мање разликују по својим стваралачким могућностима, а више по интелигенцији и карактеру личности. Према наводима Роуа (Роу, 2008) недавна истраживања у области генетике и интелигенције су показала да је већина људи способна да испољава неки облик креативности и да креативност није „резервисана за елиту“. Роу наглашава да је занимљив аспект креативности што се она налази свуда и што креативни појединци ретко када знају одакле потичу њихове идеје. „Они који су спремни да скоче у непознато, иненадиће се када открију да су у ствари много креативнији него што су мислили“ (Роу, 2008:67).

Марјановић објашњава да је стваралаштво једина могућност сваког појединца да се оствари као човек, да прескочи сопствене границе и према споља и према унутра и да „само у стваралачком чину човек може да буде једно са својом средином, с предметом делања, с другим човеком, с непознатим дубинама

себе самог“ (Марјановић, 1987б:117). Стваралаштво је, према томе, „основни капацитет човека да се оствари као комплетна јединка, као друштвено биће и као изворна и непоновљива личност“, додаје Марјановић (Марјановић, 1987б:118). У стваралаштву је и корен саме слободе јер је стваралаштво начин да човек разуме, али и да се одупре унутрашњим поривима и спољашњим силама. Свака немогућност појединца да упражњава своје стваралачке потенцијале представља одсецање од сопствених извора људскости.

Објашљавајући унутрашњи и спољашњи план стваралаштва, Марјановић (Марјановић, 1987б) наглашава двоструки значај стваралаштва: индивидуални за појединца и општи за ширу друштвену заједницу. На унутрашњем плану стваралаштво се јавља као способност човека да изгради и употреби оруђа, инструменте или технологије које му омогућавају да изрази и продужи своје моћи, да створи средства, симболе, појмове, слике, метафоре, идеје, формуле, митове, језик помоћу којих може да пробрази и прошири своје искуство и да савлада бескрајну разноликост природе. На спољашњем плану, стваралаштво се јавља као уобличавање и мењање средине, као обрада предметног света уз помоћ претходно побројаних људских средстава.

Роу (Роу, 2008) сматра да у основи стваралаштва или креативности стоји креативна интелигенција којом се може објаснити начин на који посматрамо и доживљавамо свет око себе, наша основна веровања у саме себе и која условљава начин на који нешто радимо, као и постигнућа тога рада. Поред тога што обухвата начин на који видимо и доживљавамо свет око себе, креативна интелигенција се дотиче и наших основних вредности – шта сматрамо исправним, а шта неисправним, шта сматрамо добрим, а шта лошим, као и наше спремности да ризикујемо. Креативна интелигенција, према Роу, објашњава оне аспекте наше личности који нас подстичу да постижемо изванредне резултате. Према његовим наводима, Тереза Амбил, која се убраја у прве истраживаче који велики значај за креативне процесе придају средини и нагонима и мотивацији личности, тврди да креативне особе нису склоне предрасудама, да су спремне да ризикују и да дуго следе своје идеје зато што су снажно мотивисане да доврше оно што су започеле. Креативност је особина људи који имају широк поглед на свет, који запажају и

памте ствари. „Креативни људи се на баве тиме о чему ће размишљати већ знају како да размишљају, и при томе користе креативну интелигенцију“ (Roy, 2008:37).

Међу значајним стваралачким или дивергентним способностима Марјановић (Марјановић, 1987в) наводи следеће: *флуентност* као способност да се о једној стереотипној ствари може произвести велика количина идеја, *флексибилност* као покретљивост идеја у различитим правцима, *оригиналност* као долажење до несвакидашњих и неубичајених решења, *отвореност према искуству* као способност примања импулса, *нековенционалност* као извесна необузданост која се може испољити у умањеном поштовању ауторитета, у могућности постојања сумње у оно што се чује па чак и у смислу за хумор.

За суштинске атрибуте стваралаштва узимају се *новина* – стваралаштво је процес који резултира новом производу, *оригиналност* – првенство у времену када је било уведено и оно што поседује непредвидљивост и изненађење, *јединственост* – потврђује појединца као непоновљиву личност јер је стваралаштво последица остварења потенцијала, унутрашњих трансформација, рашавања конфликата и успостављања равнотеже и *промена* – нешто треба да буде ново првенствено за саму личност, сматра Марјановић (Марјановић, 1987б).

Каменов (Камено, 2006а) напомиње да се понекад не прави довољна разлика између неконвеционалног односно стваралачког и недисциплинованог односно хаотичног мишеља и понашања. Поред тога, додаје Каменов, треба правити разлику и између стваралачког изражавања и неконтролисаног испољавања било којих емоција. У том контексту Каменов наглашава да је креативност способност да се реафирмишу и реорганизују на флексибилан начин облици или елементи које добро познајемо и да дечје стваралаштво већ по самом труду који деца улажу и по значају који придају тој активности није некаква анархична активност лишена сваке врсте правила. Опирање спољашњој интервенцији, туђем укусу и шаблонима произилази из основне карактеристике стваралаштва да је оно вођено унутрашњим мотивима и да потиче од ње саме и личности која се њоме бави. У процесу изражавања, стварања, прераде и уобличавања елемената свога искуства огледа се целокупна личност детета и начин на који доживљава свет око себе. Такође, ни техничко савршенство није мерило креативности, нарочито ако је лишено аутентичности, искрености, ако

није покренути изнутра и ако је настало имитирањем туђег израза или прилагођавањем туђем укусу и захтевима.

Постоје покушаји да се одреде нивои стваралачке делатности.

Фром, Маслов и Роџерс (према: Марјановић, 1987б) сматрају да треба разликовати две врсте стваралаштва: 1) стваралаштво чији су *резултати од општег културног значаја* и 2) стваралаштво *у свакодневном животу*. Гиселин (према: Марјановић, 1987б) такође сматра да постоје две врсте стваралаштва али према критеријуму продуктивности и да тако треба разликовати: 1) нижи, скундарни ниво – који обухавта *примену и даље развијање већ познатог концепта* и 2) виши, примарни ниво – који обухвата *стварање новог и представља нови увид, револуцију у схватањима, гледиштима и доживљавању*. Без обзира на критеријум разликовања нивоа стваралаштва у ове две класификације, јасно се уочава да се у оба случаја посебно издваја тзв. виши ниво стваралаштво, односно стваралаштво од кога се очекују велике идеје, промене, резултати од општег значаја.

Роу (Roy, 2008) разликује четири типа креативне, стваралачке интелигенције и сматра да углавном сваки човек поседује више типова креативности. Та четири различите врсте креативне интелигенције објашњава на следећи начин: 1) *интуитивна* – заснива се на нашем претходном искуству и односи се на начин на који остварујемо резултате, 2) *иновативна* – заснива се на подацима којима располажемо и односи се на способности решавања проблема, 3) *имагинативна* – односи се на способност визуализације различитих ситуација и могућности, те на конвенционално промишљање о њима и 4) *инспиративна* – односи се на способност антипације и учествовања у друштвеним променама. Своју класификацију Роу заснива на различитости области деловања појединца и врло јасно је ставља у везу са примерима успешних професија појединаца. Тако као пример интуитивне креативности наводи неке случајеве успешног вођења великих компанија. Интуитивну креативност везује за преданост, систематичност и прецизност какву су имали Томас Едисон и Марија Кири. Имагинативни тип креативне интелигенције, према Роу, имају уметници, писци, велики лидери као што је био Винстон Черчил. За инспиративну креативност сматра да је заслужна

за многе велике друштвене промене и као пример наводи Мартина Лутера Кинга Млађег.

Према комуникационој ефективности Тејлор (према: Марјановић, 1987б) сматра да треба разликовати пет нивоа стваралаштва: 1) *изражајно-фундаментални* ниво за који је значајна слобода и спонтаност и који срећемо у нпр. дечјој игри, 2) *продуктивни* који представља култивисање спонтаног изражавања усвајањем техника и знања, 3) *проналазачки* који се огледа у оперативној комбинаторици и стварању нових склопова од познатих елемената, 4) *иноваторски* који је карактеристичан по томе да се резултати не мере на основу личног искуства већ на основу културних вредности и 5) *преображавајући* који се огледа у изменама слике света и генијалности. У Тејлоровој класификација као да су обједињени сви критеријуми до сада поменути. Редослед наведених нивоа указује на величину значаја датог стваралаштва за појединца и за друштво уопште, док се у опису самих нивоа могу увидети разлике у области деловања појединца.

Истицање различитих нивоа и облика стваралаштва значајно је из разлога што свака област деловања појединца може подразумевати како репродуктивне тако и продуктивне активности, односно да нека делатност није стваралачка сама по себи већ да појединац који се њоме бави може имати мање или више креативан приступ. У том контексту и Марјановић (Марјановић, 1987б) подвлачи потребу за раздвајањем стваралаштва од интелигенције, талента, специјалног сензибилитета, стручности, знања итд. и наводи примере Маслова који каже да један уметник никако не мора обавезно бити креативнији од кувара, као што и научник може бити исто толико мало креативан као и чиновник који свакодневно ради исти посао завођења различитих докумената.

Роу (Роу, 2008) такође сматра да стваралачки потенцијал, односно креативну интелигенцију треба разликовати од онога што се иначе сматра општом интелигенцијом. Према његовим наводима, у неким студијама спроведеним на Институту за проучавање личности установљено је да општа интелигенција није фактор који битно доприноси креативности. Истом студијом утврђено је да је кључни елемент креативности заправо мотивација што и јесте у складу са дефиницијом креативне интелигенције према којој личност одређује нагон који је

неопходан за постизање великих ствари. Стренберг такође сматра да у животу важнију улогу од IQ имају управо мотивација, искуство, особине личности и други друштвени и економски фактори. Истражујући креативност, Гацел (према: Роу, 2008) је закључио да IQ тестови нису прецизно предвидели ко ће бити креативан и утврдио је да се креативни ученици усредсређују на проналажење правих проблема, а не само правих одговора.

У својој анализи стваралаштва, Марјановић (Марјановић, 1987б) такође одређену пажњу посвећује и питању шта је извор стваралачке делатности. Одговор на то питање потражила је у теоријама Фројда, Маслова, Фрома, Гилфорда, Марфија и других. Према Фројду порекло стваралаштва јесте у унутрашњем конфликту као последици сукоба између нагона и ограничења које намеће средина, између принципа задовољства и принципа реалности. Маслов извор стваралаштва види у тежњи појединца да оствари своје потенцијале. Према Фрому стваралаштво произилази из основне потребе човека за превазилажењем. Извор стваралаштва Гилфорд види у радозналости. Марфи сматра да стваралаштво произилази из откривачког порива. Тумачењу Фројда замерало се што својим схватањем извора стваралаштва није одговорио на питање како то да се у једном случају сублимација, као несвесни одбрамбени механизам мењања социјално неприхватљивих инстинктивних и примарних нагона у друштвено прихватљиве активности, вине „до неиспитаних предела људског духа и лепоте“, а у другом случају „потоне у кошмар несувишлости“. Каснија схватања Маслова, Фрома, Гилфорда, Марфија и др. произашла су из теденције да се мотивација за стваралаштво изведе из циљева и аутономних тежњи личности. Без обзира на критике упућене Фројдовом схватању, Марјановић сматра да је Фројд својим схватањем стваралаштва успео да истакне трагичну величину човека као бића у коме је тако несигурна и танка граница између слабости и снаге, деструкције и стварања, добра и зла, лудила и визионарства, узлета и пада.

Марјановић (Марјановић, 1987в) сматра да код деце и одраслих нема битне разлике када је у питању чисто стваралачко понашање и да се те разлике могу наћи у другим доменима зрелости. Један од услова да одрастао остане креативан јесте и тај да не заборави потпуно своје детињство и да сачува нешто од детета у себи. Да би се сачувао креативни потенцијал мора да остане нешто од оног

детињег као што је наивност, зачуђеност и загонетан однос према свету. Управо у томе се види флексибилност стваралаштва као могућност да се човек врати на пређашњи облик понашања, да се препусти игри, сањарењу, необавезном размишљању. Стваралаштво се и код деце и код одраслих испољава у способности да властито искуство варира, да се са искуством поиграва, да се са искуством покушава извести на нов, конструктиван начин. Посматрајући децу, Амбил (према: Роу, 2008) је закључила да она показују креативност када настоје да се разликују од осталих.

Све више је прихваћено схватање да је креативност, ако општељудски потенцијал, присутна у сваком детету као његово својство. Али, то не значи да на дечје стваралаштво треба гледати једино као на урођену особину која ће се развити сама од себе и да задатак васпитања треба да буде усмерен само на њено очување, већ да је она потенцијал који је потребно организованим утицајем подстицати и усмеравати на одговарајући начин. Подстицање дечјег стваралаштва треба ослањати на унутрашње мотиве и потребе детета као што су потреба за комуницирањем, за разумевањем других и на преношење другима сопствених идеја и осећања. Васпитно-образовни утицај с циљем подстицања дечјег стваралаштва треба да се састоји у стварања услова у којима би се оно испољило и однеговало, у уклањању оних врста ограничења која коче дете у истраживачком понашању, која га пасивизирају и гасе његову радозналост. Уколико се стваралаштво деце у одређеном узрасту не подржи већ се омета и гуши крутим и неадекватним поступцима одраслих, ако се запоставља у корист стицања ширег знања и унапређивања логичког мишења, сматра се (Каменов, 2006а) да ће оно „*неповратно атрофирати*“ и да у таквим околностима нема начина да се оно касније на било који начин унапреди. Зато се и сматра да је предшколски узраст, као период појачаног испољавања и могућности унапређивања кративности и стваралаштва деце, критичан период за даљи развој стваралаштва и креативности.

Пресудан значај за будућност стваралачког потенцијала код деце има свакако породица и прилике у њој. Према Марјановић (Марјановић, 1987б), општеприхваћено је схватање да пожељне карактеристике средине погодне за развој стваралаштва јесу: толеранција, наклоњеност појединцу, прихватање иницијативе коју дете показује и самога детета такво каво јесте, слобода акције и

испољавање сопствене личности, охрабривање, исказивање поверења, подржавање спонтаности и самосталности. Прилике које могу да блокирају развој стваралаштва, према истим схватањима, јесу: употреба силе, посрамљивање, развијање осећања кривице, спутавање аутономије, критика, наметање стандарда и готових образаца, стереотипија, ограничавања, притисци. Међутим овде се намеће питање на које и Марјановић на неки начин упозорава. Ако у развоју појединца не постоје конфликти, ако се развија у околностима у којима не долази нидокаквог отпора, забрана, тешкоћа и сл. како ће стваралаштво као начин остваривања личног осећаја слободе бити подстакнуто. У том смислу Марјановић сматра да је исправније размишљати о правој мери између крајњих обележја средине, о склопу одређених околности и њиховом балансу, а нарочито о томе како само дете види и процењује средину у којој се развија.

У креативном понашању деце могу се уочити два начина одношења према предметима: 1) манипулусање предметом ради његовог испитивања, иде за тим да нешто открије, да нешто схвати и 2) необавезна употреба предмета која не подлеже неким објективним правилима него је потпуно подређено асимилацији и праћено радосним расположењем – игра. Да бисмо могли на одређени начин васпитно култивисати одређену врсту понашања морамо је прво препознати. Образовање и васпитање би, према мишљењу Марјановић (Марјановић, 1987в), морало да има за своју окосницу флексибилност, односно култивисање комплекса флексибилности. Учење би се морало састојати првенствено у томе: како да варирамо наше утиске, у какве контексте да их постављамо, из којих нових аспеката да их видимо итд.

Поред већ описаног значаја стваралаштва у дечјем развоју Каменов (Каменов, 2006а) истиче још неке његове функције:

- релативно самостално стицање искуства које се врши свесно, добровољно и повезано с осмишљеним контекстом личне акције,
- унапређује интелектуалне способности као што су радозналост, отвореност за нове доживљаје и сазнање, спремност за испитивање своје околине, експериментисање без страха од грешке итд,
- компензира ограниченост способности вербалног изражавања,
- стварања код деце позитивне слике о себи кроз слободу изражавања и стварања јер су то најчешће једини оквири у којима је деци све

дозвољено, у којима могу бити изједначени са одраслима и потврдити своје јединствене способности,

- у производима свога стваралаштва дете се открива јер није ограничено стидом и страхом, осећајима неретким у другим облицима комуникације,
- припремање деце за промене које их очекују у будућности и оспособљавање за преузимање активних улога у њима,
- подстицање активности које погодују развоју продуктивне личности, односно личности која ће трагати за одговорима уместо да их усваја у готовом облику,
- неговање сопственог естетског сензибилитета, стицање богатог и разноврсног чулног искуства, оплемењивање емоција и изграђивање потребе за стваралачким и конструктивним деловањем у својој природној и друштвеној средини, односно формирање личности која ће се руководити хуманим вредностима и тежњама са уравнотеженим интелектуалним, емоционалним, социјалним особинама и однегованим аутентичним потребама.

Још је Пастер (према: Роу, 2008) истакао да само припремљен ум може постићи значајне резултате. Креативан процес зависи од постојећих знања и искуства које воде ка новим знањима, где су та постојећа знања и искуства само средства за постизање циља. Свако од нас има другачији утисак о ономе што смо прочитали или видели. Како разумемо и доживљавамо информације, односно како се наш ум служи металним кодовима над којима немамо контролу објашњава креативна интелигенција. Перцепција, као део креативне интелигенције, подразумева како видимо нове информације и како реагујемо на њих. Спознаја, као способност да препознамо и разумемо информације, идеје и концепте неопходне за формирање мишљења омогућава нам да на основу претходних искустава комбинујемо идеје и чинимо их комплекснијим. Креативне особе, сматра Роу, могу потпуно да разумеју ситуацију и спремне су да размотре нове могуићности. Међутим, за развој креативности нису довољни само таленат, способности и знање. Људи који показују израженију креативност имају „горућу страст која их тера да остварују неоствариво“. Креативни појединци без престанка размишљају о својим идејама. Многи стручњаци у једној области ослањају се искључиво на конвенционалну праксу уобичајену за делатност којом се баве, док су кретивни појединци поред тога спремни и да промене мишљење, да постављају питања и истражују и изван подручја за која су стручни и да спремно прихвате

неуспех као саставни део постизања резултата. Ако не постоји радозналост неће бити ни експериментисања, истраживања, постављања питања. Радозналост се може поспешити образовањем које доприноси већој отворености и поспешује испитивање, наглашава Роу. Неповољном ситуацијом Роу сматра и чињеницу да су данашњи образовни системи утемељени на програмима у којима се највећа пажња посвећује науци, технологији, математици и језику, док су уметност и човекољубље бачени у запећак. Велики проблем с којим се све више суочавају школски системи јесте у тежњи да се ученици припремају за само једно радно место јер у савременим условима живљења већина људи неколико пута промени радно место већ, па чак и област професионалног занимања. Школе би требало више да се позабаве тиме како обезбедити да ученици разумеју идеје и концепте, а не да једноставно памте чињенице. Да бисмо повећали креативни потенцијал у образовању највећу пажњу морамо посветити тзв. вештинама „ширења ума“, сматра Роу. Вештине ширења ума захтевају образовно окружење у којем испитивање и истраживање замењују упознавање чињеница и стицање знања које можда више неће бити примењиво. Зато, образовни систем мора охрабривати радозналост и спремност да се развијају нови приступи проблемима.

Према наводима Марјановић (Марјановић, 1987б), већина аутора сматра да је начин реализације поучавања и учења у школама главни кривац за нагло опадање стваралачке способности у току школовања. Према овим наводима, студије многих истраживача су показале да стваралаштво није укључено у вредносни систем школе, да по правилу наставници не воле стваралчки обдарену децу, да је режим школе супротан добрим условима за развој стваралаштва итд. и да школа заправо не само што запоставља стваралаштво, већ га и уништава. Различите организације пречесто намећу ограничења која спутавју особу да пронађе решења за сложене проблеме, да измисли нов производ, сматра Роу (Роу, 2008). Таква ограничења су уграђена и у оне васптно-образовне системе који се држе традиционалних приступа учењу и не узимају у обзир креативну интелигенцију. „Срећом“ Роу назива чињеницу да у таквим околностима појединци сами извлаче закључке из података које проучавају што им помаже да разумеју сложене процесе и правилно просуде како да наставе са истраживањем. На овакав начин самосталног учења током кога су ученици препуштени сами

себи, а о којем је већ било речи у овоме раду, упозаравају и Муминовић (Муминовић, 2000) и Јукић (Јукић, 1995).

Основна улога одраслог при подстицању, очувању и унапређивању продуктивног учења јесте да ствара услове повољне за стваралаштво, да подстиче општу климу опуштености, уважава све идеје ма како му се оне чиниле чудним, показује заинтересованост за оно што је индивидуално и оригинално, уздржава се од критика и пређутног фаворизовања појединих идеја. Ако нема оваквог става одраслог, напомиње Ивић (Ивић, 2008), може се догодити да и чисти облици стваралачког учења код деце или ученика прерасту у рад по шаблону који се васпитачу или учитељу највише допадају, а који деца или ученици савршено јасно откривају.

Улога васпитача и учитеља у очувању и унапређивању креативности и стваралаштва деце и ученика састоји се у континуираном планирању и адекватној реализацији одговарајућих начина продуктивног учења деце и ученика. Планирање и реализација одговарајућих начина продуктивног учења подразумева обезбеђивање одговарајућих услова, стварање повољне васпитно-образовне климе за рад у групи и одељењу и свакодневно поступање у складу демократским стилом васпитања.

Могли бисмо закључити да адекватна реализација продуктивних начина учења и васпитно-образовно деловање васпитача и учитеља с циљем стимулисања дечјег стваралаштва подразумева:

- гледање на стваралаштво као суштинско људско својство равноправно дистрибуирано на сву децу или ученике,
- гледање на стваралачки потенцијал као креативну интелигенцију коју треба разликовати од опште интелигенције и других специфичних способности,
- узимање у обзир постојање различитих врста креативне интелигенције код различите деце или ученика при чему углавном сваки појединац поседује више типова креативности,
- схватање да не постоје креативна и некративна занимања већ мање или више креативан приступ садржају учења или предмету рада,
- да се за стваралачку активност детета или ученика сматра она активност у којој се испољава флуентност идеја, флексибилност у мишљењу, оригиналност решења, јединственост у приступу, отвоеност према искуству и тешња ка променама и новинама,

- неговање стваралчих импулса на основама постојећих знања и савладаних вештина,
- довођење деце и ученика у директан однос са материјалима и средствима за рад,
- подстицање деце и ученика у планирању властитих акција као и у анализи и прихватању изненадних идеја,
- неговање чулне осетљивости и подржавање аутентичности у начинима сагледавања и доживљавања света око себе,
- подстицање истраживачких и проналазачких активности,
- неговање систематичности, опрезности и самоконтроле у вредновању чињеница и извођењу закључака,
- охрабривање радозналости,
- давање слободе деци и ученицима у изражавању властитих ставова, мишљења, емоција,
- подстицање активног учествовања деце и ученика у одговарајућим облицима изражавања и комуникације,
- подстицање и охрабривање тражења алтернативних решења и комбинаторике у поступцима и прилазима садржају,
- подржавање и показивање заинтересованости за активности у којима се деца или ученици препуштају игри, сањарењу, необавезном размишљању,
- неговање слободе и спонтаности,
- прихватање иницијативе коју дете или ученик показује,
- исказивање поверења у поступке детета или ученика,
- показивање разумевања за дечју сумњу и формирање критичког односа код деце и ученика према властитим ставовима и ставовима других,
- изграђиавње отпорности према манипулаторским утицајима,
- потенцирање индивидуалних приступа у мишљењу и понашању,
- неговање хуманих ставова и разумевања за људе и њихове емоције, потребе, интересовања и могућности,
- развијање групне солидарности и сардње,
- унапређивање дечје аутономије, самоиницијативе, независности, развој самопоштовања и уважавање властитих способности,
- стварање услова и ситуација у којима деца или ученици преиспитују властите способности за превладавње тешкоћа и прихватање неуспеха,

- подржавање предлога и поступака деце или ученика који имају за циљ ослобађање од досаде, изолације, стерилности и празнине,
- подстицање и охрабривање деце или ученика у вршењу избора, доношењу одлука, преузимању одговорности и прихватању ризика за своје понашање и поступке,
- прихватање конвеционалних захтева и облика понашања, круте усмерености, опонашања, репродукције и рутинских поступака само у оној мери у којој обезбеђују баланс између различитих околности и обележја средине потребан за подстицање стваралаштва као начина остваривања личног осећаја слободе.

2.5.6. Пројектно учење

Пројектно учење јесте такав облик самосталнога рада или учења деце и ученика у коме поред преузимања одговорности над временом реализације, садржајем и процедуром деца или ученици преузимају и одговорност над избором саме методе рада.

У Великом речнику страних речи и израза (Клајн и Шипка, 2008) *пројекат* се одређује као разрађени план, нацрт или скица, као претходни текст, нацрт неког списа или закона и као целовит научни, технички, привредни, политички или образовни подухват који захтева сарадњу већег броја људи и који се мора остварити у задатом року. Код америчких учитеља израз пројекат првенствено је означавао активности ученика у околностима сличним стварном животу засноване на бирању и планирању (Матијевић, 2008). Према томе, пројектно учење би подразумевало самостални избор и реализацију различитих продуктивних активности према унапред самостално сачињеном плану с циљем остваривања постављених циљева у краћем или дужем временском периоду. При томе, свака појединачна продуктивна активност детета или ученика представља само део јединствене целине, односно свеобухватне активности коју називамо пројектно учење. Оно што је ново у оваквом облику самосталнога рада, а у односу на претходне нивое, јесте активност самосталног пројектовања односно планирања учења. Планирање, као процес израде плана, јесте процес конкретизације постављеног циља на ниво оперативних задатака и утврђивање услова, активности и процедура потребних за њихову реализацију. Планирање или пројектовање јесте сложен процес који обухвата повезивање различитих

организационих и садржајних елемената у јединствен систем рада и оно обухвата: 1) задатке које треба остварити у одређеном периоду, 2) извршиоце (појединце и групе), 3) облике, методе, средства за остваривање постављеног циља – технологију рада и 4) начине контроле и процене постигнутих резултата (Вилотијевић, 1999в).

Говорећи о пројектној настави као сложеном поступку који полази од плана и који је усмерен ка остваривању циљева Матијевић (Матијевић, 2008) је у одређеном смислу изједначава са дидактичком стратегијом уз напомену да се при томе не треба одрећи изворног значења метода. Пошто термин дидактичка стратегија, као и термин наставна метода подразумева у извесном смислу значајну улогу учитеља у њиховом избору, планирању и реализацији желимо да подвучемо разлику у треминима пројектна настава и пројектно учење, при чему пројектним учењем сматрамо самосталну активности учења деце и ученика од тренутка сачињавања плана свога учења, преко саме реализације тога плана до евалуације како тока учења тако и његових резултата. Другим речима, када поред иницијативе и одређивање теме пројекта постоји значајна улога учитеља у планирању процеса учења, његовој реализацији и евалуацији можемо говорити о пројектној настави. С друге стане, пројектним учењем можемо сматрати, као што је већ речено, само ону самосталну активност ученика која започиње од тренутка самосталне израде плана учења на одређену тему, до тренутка самосталне евелуације и презентације тога рада, а преко самосталног избора и проналажења извора учења, самосталног одређивања метода и процедура учења, самосталног обезбеђивања адекватних извора, средстава, материјала, алата, самосталне контроле времена, самосталне одлуке о удруживању са осталим ученицима и сл. Док се дидачтичка стратегија[5] може сматрати ширим појмом од претходно анализираних нижих облика самосталнога учења (репродуктивно, вођено и продуктивно) и при чему они представљају само један део релизације одређене дидактичке стратегије, пројектно учење се може сматрати ширим појмом од појма дидактичка стратегија јер подрезумева могућност избора и коришћења више различитих дидактичких стратегија.

[5] О *дидактичкој стратегији* као значајној компоненти организације васпитно-образовног процеса биће више речи у наредним насловима овога рада.

Да би могао да приступи планирању, односно пројектовању свога учења ради остваривања циља споља иницираног, ученик мора да има увид у:

- своја властита знања, вештине и могућности,
- каква је природа садржаја рада и учења који треба савладати и која су му постојећа знања и савладане вештине потребне као основа за стицање нових знања или овладавање новим умењима,
- који извори знања су му на располагању,
- који простори унутар школе и ван ње му могу бити од користи приликом решавања конкретних задатака,
- специфичности различитих средстава, материјала и алата како би могао извршити њихов адекватан избор у складу са циљем и задацима које треба да реализује,
- која специфична знања или вештине професионалаца унутар школе и ван ње му могу бити од користи,
- специфичности појединих активности и процедуре њихове реализације како би извршио њихов адекватан избор у складу са циљем и задацима које треба да реализује,
- време потребно за реализацију одређених активности у односу на време које му је на располагању,
- могуће начине контроле и евалуације властитог рада и учења,
- могуће начине ефективног презентовања резултата властитог рада и учења с циљем њиховог адекватног избора и сл.

На основу претходно реченог можемо лако закључити да дете или ученик мора имати савладане одређене вештине, знање и искуство стечено кроз рад у оквиру различитих активности, са различитим материјалима и у различитим просторима. Управо зато, пројектним учењем се не може започети процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење већ оно може доћи много касније, односно након савладаних основних вештина рада и учења, након адекватног вођења ученика кроз процес самосталног рада и учења у оквиру различитих активности ради савладавања њихове процедуре и након опробавања деце и ученика у продуктивним, стваралачким активностима било духовне или материјалне природе.

Немачки педагог Ото сматра да при избору теме пројектног учења треба имати у виду:

1. задовољавање потреба и интереса ученика током рада на теми,

2. условљеност ситуацијом која се огледа у томе да се тема односи на реалну и за ученика актуелну ситуацију,
3. интердисциплинарност која се огледа у томе да је сложеној структури пројектног учења потребно прићи с различитих страна користећи знања различитих предметних подручја,
4. саморганизованост процеса учења од стране ученика која подразумева и њихову укљученост у процену тока и резултата учења,
5. усмереност производу, односно неопходност стварања неког дела,
6. колективно остварење које се састоји у подели одговорности свих чланова пројектног тима за успешност резултат пројектног учења,
7. друштвени значај на тај начин што ће тема и циљ пројектног учења бити усмерени неком актуелном догађају, односно пројектно учење би требало „нечему служити“, а не да само себи буде сврха.

Кроз историју развоја теорије о квалитетном васпитно-образовном процесу усмереном на дете/ученика могу се индиректно или директно препознати елементи идеје о пројектном учењу или настави. Историја пројектне наставе могла би се пратити упоредо с историјом дидактике и наставе, сматра Матијевић (Матијевић, 2008), јер је одувек било учитеља који су са својим ученицима обрађивали нешто у облику пројекта или им задавали задатке којима би се ученици занимали данима или седмица и на крају резултате презентовали учитељима, другим ученицима, родитељима. Међу првим значајнијим педагозима који су нешто директније износили идеје о нечему што би се могло назвати пројектним учењем или наставом јесте Џон Дјуи. Према Дјуиу (према: Жлебник, 1955) интерес и напор у васпитању треба да се нужно допуњавају и он препознаје четири интереса: 1) интерес за конверзацију и контакт са људима, 2) интерес за истраживање, 3) интерес за рад – стварање, градњу и 4) интерес за уметничко истраживање. Теорија Маслова о развојним потребама међу којима се истичу потребе за сигурношћу, припадањем и поштовањем погодовала је остваривању Дјуијеве замисли, сматра Матијевић (Матијевић, 2008) и додаје да задатак школе и јесте да осигура услове и општу климу у којој се поменути интереси и потребе могу задовољити и да актуелни предметно-разредно-часовни систем и није увек погодан дидактички и педагошки оквир за њихово задовољавње. Пошто је Дјуи заступао став да у центру васпитања треба да буде активност детета, сматрао је да до успешног учења долази тек када одређена активност има неку вредност и

смисао за самог ученика. Пошто је темељом школског васпитања и образовања сматрао дечји рад он и методику наставе заснива на њему. Када деца током практичног рада (у радионици, школском врту, лабораторији, кухињи и сл.) примете да им недостаје неко знање одговоре треба да потраже у библиотеци или музеју, сматрао је Дјуи. На основу Дјуиевих и Клипатрикових дидактичких поставки установљена је пројект-метода која је као основну идеју имала подстицање интересовања ученика да би оно као стимуланс деловало на њихове активности и усмерило их на размишљање и даље истраживање. Пројект-метод је настао као начин остваривања замисли о настави усмереној детету, односно ученику, уместо дотадашње наставе усмерене наставнику. По пројект-методи наставни рад се одвијао по следећим етапама: 1) наставник заједно са ученицима поставља практичан проблем – задатак узет из непосредне праксе у окружењу, 2) ученици заједнички сагледавају суштину проблема, 3) ученици заједнички утврђују план (пројекат) за решавање проблема и изводе хипотезе, 4) ученици заједнички раде на решавању проблема према утврђеном плану, 5) ученици изводе закључке и прихватају или одбацују хипотезу и 6) ученици практично примењују нова знања (према: Вилотијевић, 1999а, Вилотијевић, 1999в, Ђорђевић, 1997).

Полазећи од тога да се у основи пројеката налазе реални циљеви који одређују активности деце и ученика, Клипатрик је издвојио четири типа пројеката (Ђорђевић, 1997 и Матијевић, 2008):

1. пројекти обликовања или конструктивног типа – уређивање школског дворишта, прављење кавеза за птице, писање писма, играње улога у сценском комаду, различити ручни радови и сл,
2. пројекти усвајања и процењивања значајни за естетско васпитање – слушање музике, читање песама, служање предавања из историје, посматрање и процењивање слика и сл,
3. проблемски пројекти код којих долази до изражаја улога интелекта у решавању проблема – активности закључивања, упоређивања, уопштавања и сл,
4. пројекти учења и вежбања – специфични наставни пројекти који имају за циљ стицање одређених школских знања и вештина – овладавање техникама читања и писања, овладавање различитим рачунским операцијама и сл.

Нешто другачију класификацију пројеката у настави дају Колингс и Мареј (према: Матијевић, 2008). Колингс разликује: а) пројекат игре, б) пројекат приповедања, в) пројекат екскурзије и г) пројекат ручног рада.

Мареј издваја пет типова наставних пројеката: а) индустријски и трговачки, б) пројекти занимања у кући, радионици и сл, в) научни пројекти, г) биографски и историјски пројекти и д) уметнички пројекти.

Као што се може приметити у наведеним класификацијама наставних пројеката нису потпуно јасни критеријуми на којима се оне заснивају и постоје извесне разлике у степену обухваћености различитих наставних активности. Поред тога, постоје одређени типови наставних пројеката који се могу препознати у готово све три класификације као што су: практична занимања ученика везана за уређивање простора или прављење различитих употребних предмета, уметнички пројекти значајни за естетско васпитање који се заснивају како на посматрању и процењивању тако и на властитом стврлачком изражавању деце или ученика и научни пројекти који у основи имају истраживачке активности и активности решавања проблема. Нешто специфичнији наведени пројекти јесу пројекти увежбавања одређених наставних вештина, пројекти игре, пројекти екскурзија и сл.

Обухватну класификацију наставних пројеката дао је Матијевић (Матијевић, 2008) сматрајући да је с дидактичког становишта питање класификације као и именовања наставних и школских пројеката од изузетне важности. Пројекте могу изводити, водити и реализовати појединци, тимови, разреди, школе, градови, државе, наводи Матијевић, а њихово трајање зависиће од постављених циљева, сарадника, расположивих средстава итд. С тим у вези, а имајући у виду да су главни актери наставе ученици и наставници и понекад родитељи, Матијевић врши класификацију наставних пројеката према више различитих критеријума:

1. с обзиром на број чланова пројектног тима – индивидуални, рад у пару, групни, разредни, школски;
2. с обзиром на подручја развоја – когнитивни развој, афективни развој, моторички развој;
3. с обзиром на институцију – разредни, школски, градски, општински, државни, међународни;

4. с обзиром на циљеве – истраживачки, хуманитарни, еколошки, сараднички, практични, уметнички;
5. с обзиром на предметна подручја – историјски, физички, хемијски, биолошки, технички, музички, мултидисциплинарни;
6. с обзиром на трајање – полудневни, целодневни, недељни, месечни, полугодишњи, годишњи, вишегодишњи;
7. с обзиром на повезаност пројекта с наставом и школом – наставни, ваннаставни, ваншколски.

Сваки пројекат представља комбинацију претходних критеријума па тако Матијевић наводи да могу постојати нпр. индивидуални технички годишњи пројекти или групни истраживачки хемијски полугодишњи пројекат и сл. Пројектно учење најчешће представља комбинацију индивидуалног и групног, односно колективног рада.

Увођење деце и ученика у технику пројектног учења било би добро започети мање комплексним индивидуалним пројектима планираним за краћи временски период током којих би деца или ученици самостално планирали односно бирали и реализовали једну до две различите могуће интелектуалне или практичне активности с циљем добијања и презентовања одређених резултата свога учења. Значи, у самом почетку акценат треба стављати на оспособљавање ученика за избор адекватне методе рада у складу са својим знањима, вештинама, способностима, интересовањима и потребама. Током времена теме пројектног учења треба тако бирати да деца и ученици постепено у своме раду почињу планирати и комбиновати више од две различите адекватне методе рада и осопосбљавати их да током презентације својих резултата смислено аргументују избор који су направили и изврше једноставну анализу резултата свога рада у односу на методе рада које су изабрали. Касније, приликом одређивања тема пројектног учења треба бирати такве теме које би подразумевале постепено удруживање ученика или укључивање других актера као што су одрасли у школи или изван ње. У оквиру групних или колективних пројеката сваки појединац развија личну активност водећи рачуна о крајњем резултату, сматра Ђорђевић (Ђорђевић, 1997). Том приликом од ученика се очекује спремност за сарадничко понашање (Поливанова, 2011), емпатија за особине сарадника, толеранција за разлике међу сарадницима, осећај позитивне зависности, непосредна подстицајна интеракција, индивидуална и групна одговорност, умешност у успостављању

позитивних међуљудских односа и групној обради података, као и способности процене квалитета рада тима и потребним мерама за унапређивање тога рада. Од изузетне је важности, сматра Матијевић (Матијевић, 2008), добро одредити и јасно дефинисати улоге сваког члана пројектног тима, а те улоге могу бити различите – координатор, истраживач, записничар, стручни савтеник, писац извештаја, илустратор, претрживач Интернета итд[6].

Пошто одрђено пројектно учење подразумева и одређене активности деце или ученика како изван основне уџбеничке литературе тако и изван учионице или школске зграде сасвим је јасно да у току пројектног учења поред васпитача и учитеља значајну улогу могу имати и други одрасли: родитељи, школски педагози, школски психолози, библиотекари, други васпитачи, учитељи, наставници, техничко особље школе, стручњаци изван школе. Ова чињеница је веома значајна за развој и оспособљавање деце и ученика за даље самостално учење и рад јер ствара код деце и ученика свест о томе да је „живот једно велико заједничко догађање“ свих нас, ствара потребу и навику за сарадничким понашањем и доводи их до сазнања о непоходности размене знања, искустава, ставова, система вредности и могућностима истраживања које пружа и очекује свет чији смо део.

Посебну пажњу Матијевић (Матијевић, 2008) придаје и облицима представљања пројеката деце и ученика, упозоравајући да поред видљивих резултата постоје и резултати који нису одмах видљиви и који се не могу увек показати, а који су опет веома често много важнији и вреднији од оних видљивих. Такви, тзв. невидљиви резултати јесу стечено искуство и способности које ће бити од великог значаја при каснијем решавању животних проблема. Како сам пројекат не би остао случајно искуство његових носиоца недоступно другима па и самим носиоцима након неког времена, важно је представити другима резултате пројекта. За то постоји неколико начина које ћемо навести:

а) пројектни час или пројектни дан за презентацију индивидуалних пројеката,

б) фотоалбум и видео албум пројектних резултата са снимљеним појединачним пројектним активностима,

[6] О *кооперативном учењу*, *тимском* или *групном учењу* биће више речи у наредним насловима овога рада.

в) зидне новине,

г) интернетски мрежни приказ са отварањем форума,

д) разредне новине или разредна књига пројеката,

ђ) дан за презентацију ваншколских пројеката насталих занимањем деце или ученика у слободно време,

е) школска приредба,

ж) штампане књиге пројектних школских догађаја.

Значај пројектног учења Матијевић (Матијевић, 2008) види и у томе што омогућује комуникацију и интеракцију међу ученицима, наставницима и родитељима, што доприноси повезивању знања из различитих области и целовитом сагледавању света као јединствене целине и што изграђује школску културу као доживљај јединства школе и свих њених актера.

С циљем резимирања свега до сада реченог можемо рећи да се значај пројектног учења за процес осопособљавања деце и ученика за самостално учење и самообразовање, а у односу на претходно наведене ниже облике самосталнога рада деце и ученика, огледа у томе што пројектно учење:

- осопособљава децу и ученике за самостално планирање и организацију властитог рада и учења,
- оспособљава децу и ученике за активност избора адекватних метода рада у односу на постављене циљеве, властите могућности, способности, интересовања, потребе, искуства и знања и околности у којима се то учење остварује,
- оспособљава децу и ученике за самостално проналажење, критичку процену и избор различитих извора информација као и за њихово адекватно коришћење,
- оспособљава децу и ученике за самосталано обезбеђивање, организовање и избор адекватних материјала, средстава и алата потребних за рад и учење,
- доприноси јачању самопоуздања у практичној самосталној примени одређених процедура рада раније овладаних током оспособљавања за ниже облике самосталнога рада и учења,
- интердисциплинарним односом према теми пројекта превазилази ограничења предметног система наставе и доприноси формирању слике о свету као јединствене и недељиве целине,
- својом усмереношћу ка постизању одређених видљивих резултата рада материјалне или духовне природе може допринети формирању потребе код деце и ученика за властитим, оригиналним самосталним стварањем и напредовањем,

- у оквиру кооперативних облика рада доприноси успостављању и унапређивању непосредне интеракције и позитивних међуљудских односа међу члановима тима и са различитим сарадницима унутар и изван школе,
- у оквиру кооперативних облика учења доприноси унапређивању позитивне зависности, сарадничког понашања, емпатије и толеранције за разлике међу сарадницима,
- подразумева познавање властитих могућности, способности, умења, интересовања, потреба, искустава и знања као основе за адекватну поделу улога међу члановима пројектног тима и њихово јасно дефинисање,
- оспособљава децу и ученике за прузимање властите одговорности за успешност резултата учења како у индивидуалном тако и у колективном раду,
- оспособљава децу и ученике за самосталну процену тока учења, резултата властитога рада и потребним мерама за унапређивање тога рада.

2.5.7. Самоусмерено учење

Самоусмерено учење, као облик самосталнога учења деце и ученика позиционирано на највишем нивоу према степену самосталности и продуктивности рада деце и ученика, јесте такав облик у коме контролу над свим дидактичким компонентама учења има дете или ученик. Оно што је код самоусмереног учења ново у односу на претходне, ниже, облике самосталнога учења јесте његова одредница да иницијатива за учење, као и контрола над циљевима учења долази од самог детета, односно ученика. Самоусмерено учење представља заправо циљ дугоротрајног, континуираног и комплексног процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење и самообразовање. Оспособљавању за самостално учење и самообразовање данас се, како кажу Шпановић и Ђукић (Шпановић и Ђукић, 2008), приступа с намером да се ученици мотивишу да и након институционализованог образовања наставе своје образовање без ментора. За самоусмерено учење у литератури се могу срести и термини самоорганизовано, самопланирано или самоучење. Самоорганизовано учење или самоучење Шпановић и Ђукић (Шпановић и Ђукић, 2008:196) одређују као *„процес у којем ученик или студент преузима иницијативу у одређивању*

потреба и циљева учења, у откривању извора знања и одабирању стратегија учења, као и у евалуацији наученога“. Другим речима, самоусмерено или самоорганизовано учење јесте свако учење у којем се одговорност и контрола овог процеса преносе на ученике и одвија се увек када је ученик у ситуацији да контролише све компоненте учења. „*Самоусмерена промена је намерна промена са становишта тога ко смо и шта бисмо желели да будемо*“, односно „*самоусмерено учење је процес у којем смо свесни промена и разумемо их*“ (Шпановић и Ђукић, 2008:197).

Шпановић и Ђукић (Шпановиж и Ђукић, 2008) издавајају одређена кључна обележја самоусмереног учења:

1. подразумева организовану бригу о индивидуалним потребама ученика,
2. подстиче код ученика вежбање постављања циљева учења, доношења одлуке о томе шта је важно учити, доношења одлука о томе како се приступа учењу неког задатка, а контрола процеса учења постепено се преноси са наставника на ученике,
3. омогућује стицање специфичних знања и преношење појмовног знања на нове ситуације чиме премошћава јаз између школског знања и проблема у свакодневним животним ситуацијама,
4. ствара услове за кооперативно учење кроз сарадњу са наставницима док их они поучавају стратегијама учења и подстичу да развијају способност самосталног коришћења тих стратегија.

Током васпитно-образовног процеса деца и ученици „*треба постепено да прузимају активну улогу у индетификовању сопствених циљева учења и у успостављању односа између њих*“, сматра Требјешанин (према: Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004:43), односно праћење и управљање „*мотивационим процесима, које у почетку врши наставник, постепено треба да овладају сами ученици*“.

Могуће циљеве учења деце и ученика Мирков, Спасеновић и Требјешанин (Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004) груписале су у четири категорије:

1. интризнични циљеви – циљеви који су усмерени на задовољавање интересовања за наставне садржаје и активности,
2. статусни циљеви – циљеви усмерени на остваривање материјалног или друштвеног статуса у садашњости и будућности,
3. циљеви усмерени на придобијање позитивних реакција од стране особа из ближег окружења као што су родитељи, настаници,

другови и који представљају усмереност на постижање жељеног стања пријатности,

4. циљеви усмерени на избегавање негативних реакција од стране особа из ужег окружења као што су родитељи, наставници, другови и који представљају усмереност на избегавање казни и непријатности.

Школско учење је најчешће одређено већим бројем мотива различите врсте и деца најчешће нису најсвеснија неких мотива, сматра Требјешанин (према: Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004). У почетку деца и ученици су најсвеснији мотива који се везују за утицај социјалне средине, као што су тежња да се буде паметан и образован и као тежња ка адекватној припреми за одређена занимања или ка признатој и цењеној улози у друштву. Пажња истраживача се све више усмерава на могућност постојања вишеструких циљева. Сматра се да је на процес избора циљева од кључног значаја самопоштовање ученика, а истраживања (Purdie & Hattie, према: Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004) показују да мотивациона обука утиче на повећање самопуздања код ученика. Такође, истраживања (Seifert, према: Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004) су показала да позитивније самопроцене показују ученици који су интризнично мотивисани, док ученици који су екстринзично мотивисани изграђују негативније самопроцене.

Истраживање, које су спровеле Мирков, Спасеновић и Требјешанин (Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004) са ученицима шестог, седмог и осмог разреда четири београдске основне школе, показало је да ученици највећи значај придају статусним циљевима као и задовољавању својих интересовања. Као веома важан показо се и циљ придобијања позитивних реакција родитеља, али не и позитивних реакција наставника. Најмањи значај, према резултатима поменутог истраживања, ученици су придавали избегавању негативних реакција родитеља, наставника и другова. Када су у питању разлике у односу на пол ученика резултати истраживања су показали да је и код једних и код других у највећој мери заступљен циљ – упис у жељену школу, а затим жеља за сазнавањем. Разлике се јављају у томе што је код дечака у нешто већој мери него код девојчица присутан тежња ка обезбеђивању материјалног статуса што истраживачи објашњавају традиционалним поделама полних и породичних улога

у друштву. Такође и нека друга истраживања (Bouuffard et al., према: Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004) прма наводима Мирков, Спасеновић и Требјешанин указују на да су код жена у већој мери заступљени интризнични циљеви, док је код мушкараца више заступљена тежња ка самопотврђивању, што може бити у вези са материјалним статусом, додају аутори. Такође, и према варијабли пол циљеви који се односе на избегавање негативних рекација, нарочито другова и наставника, најслабије су присутни код оба пола. Такође је интересантан и податак до кога су истраживачи дошли да је школска спрема родитеља, нарочито оца, код испитиваних ученика повезана са изразитијом усмереношћу ученика на циљеве који се тичу различитих аспеката социјалног статуса. На основу ових добијених података овога и других сличних истраживања (Палекчић, према: Мирков, Спасеновић и Требјешанин, 2004) аутори наводе да је могуће извести више закључака. Код ученика чији су родитељи високо образовани, првенствено отац, могућа је присутност утицаја породице на схватање образовања као средства за постизање друштвеног статуса, али може се извести и закључак да породични фактори могу деловати преко вредносних оријентација или веће заинтересованости таквих родитеља за школски успех својих ученика, односно да је у питању утицај ставова одраслих више него сами социоекономски чиниоци. Поред тога, резултати наведенога истраживања показала су да ученици који високо процењују своје способности имају теденцију да буду вођени интризничним циљевима у учењу и да су веома слабо усмерени на остваривање различитих аспеката социјалног статуса.

За самоусмерено или самоорганизовано учење од кључног значаја је способност саморегулације процеса учења. Саморегулација се може дефинисати као намерно планирање и пређење когнитивних и афективних процеса укључених у успешно извршавање академских задатака (Boekaerts, Montalvo, Torres према: Мирков, 2007). Што је већа заступљеност самосталних активности ученика у процесу учења већи је значај саморегулације у учењу, односно контроле коју врши сам ученик, сматра Мирков (Мирков, 2007). Током саморегулативног, односсно самоусмереног учења ученик се ангажује у активностима као што су постављање циља, планирање стратегија учења, долажење до извора и праћење напредовања.

Монталво и Торес (Montalvo и Torres, према: Мирков, 2007) на основу већег броја истраживања наводе неколико карактеристика ученика који „врше саморегулацију свог процеса учења“:

- упознати су са низом когнитивних стратегија и оспособљени су за њихову ефикасну примену,
- знају да планирају, контролишу и усмеравају своје менталне процесе како би остварили властите циљеве,
- изражавају мотивациона уверења (висок доживљај академске самоефикасности, оријентације ка учењу и циљу) и адаптивне емоције (позитивне емоције према задатку као и спремност да их контролишу и модификују у складу са захтевима задатка и специфичностима ситуације учења),
- планирају и контролишу време и напор који је потребан за извршавање задатака и стварају и структуирају погодне услове за учење,
- изражавају тежњу да учествују у контроли и регулацији академских задатака, школске климе и структуре у мери у којој окружење то омогућава,
- оспособљени су да примењују низ стратегија усмерених на превазилажење тешкоћа везаних за спољашње и унутрашње ометање процеса учења како би одржали концентацију, мотивацију и напор током решавања задатака.

За процес саморегулације значајна су међусобно тесно повезана четири типа знања (Butler & Winne, према: Мирковић, 2007):

1) специфична знања из појединих области,
2) знања о задатку,
3) знања о стратегијама,
4) мотивациона уверења.

Тако нпр. напредак у стицању специфичних знања из неке области утиче на побољшање усвајања, коришћења и трансфера когнитивних стратегија које подстичу саморегулацију. Такође, током рада на задатку симултано се конструишу и реконструишу знања ученика о стратегијама са знањима о самом задатку и специфичним знањима из одређених домена. Треба нагласити да постоје наравно и они академски задаци који саморегулацију не укључује експлиците, већ које ученик на основу претходног искуства са истим или сличним задацима може урадити и аутоматски без планирање, контроле и процене властите активности.

Процеси регулације, односно усмеравања учења организовани су у четири фазе које представљају уједно и редослед корака које ученик предузима приликом учења, с тим што поменуте фазе могу наступити и симултано стварајући вишестуке интеракције између различитих процеса и њихових компоненти (Montalvo & Torres према: Мирков, 2007). Поменуте фазе јесу:

1. *планирање* – постављање циљева, активирање претходног знања о градиву и метагогнитивног знања, активирање мотивационих уверења и емоција, планирање времена и напора потребних за извршавање задатака и активирање опажања које се односи на задатке и наставни контекст,
2. *праћење* – фаза у којој ученик себи поставља питања која се односе на његову метагогнитивну свесност, односно која помажу ученику да постане свестан своје когниције, мотивације, емоција, напора и времена које улаже, услова, контекста итд. (нпр. ученик се може питати да ли је добро разумео одређени текст, да ли га је прочитао на најадекватнији начин, да ли је потребно утрошити више времена, да ли је потребно тражити помоћ других, да ли се осећа компетентним за решавање задатка исл.),
3. *контрола* – на основу резултата добијених у претходној фази ученик спроводи контролне активности које се тичу питања избора и примене когнитивних и метакогнитивних стратегија, мотивационих стратегија, стратегија контроле емоција, стратегија контроле времена и напора, академских задатака, атмосфере у учионици и сл,
4. *евалуација* – фаза у којој ученик доноси процене и судове који се односе на успешност извршења задатка у односу на критеријуме (циљеве) које је на почетку поставио, анализира узроке успеха или неуспеха, афективно реагује на резултате, доноси одлуке о будућим активностима и опште процене задатка и окружења.

Саморегулисано учење Пинтрич (Pintrich, према: Мирков, 2007) дефинише као стратегију коју ученици примењују у регулисању когниције (примена различитих когнитивних и метакогнитивних стратегија) и као примену стратегије управљања ресурсима које ученици примењују у контролисању свога учења. Важан аспект саморегулације јесте примена различитих когнитивних и метагогнитивних стратегија којима ученици контролишу и регулишу властито учење.

Когнитивне стратегије се примењују у прикупљању, енкодирању и организовању нових информација и могу бити *површинске* – смештање информација у краткорочну меморију путем понављања и меморисања и *дубинске*

– олакшавање дугорочне ретенције и примене елаборације, организације и критичког мишљења. Међу когнитивне стратегије убрајају се:

- *стратегије понављања* – одвајање важних информација из текста и њихово задржавање у меморији,
- *стратегије елаборације* – парафразирање или резимирање градива, прављење белешки, објашњавање идеја из градива, постављање питања и сл,
- *стратегије организовања* – извлачење главних идеја из текста, њихова селекција и организовање кроз скицирање мреже главних идеја или идентификовање структуре текста.

Метакогнитивне стратегије се примењују у контролисању и извршавању сопственог процеса учења, тичу се свесности појединца о сопственој когницији и односе се на планирање, праћење и евалуацију когниције и чинилаца процеса учења. Поред когнитивних, ученици примењују и мотивационе стратегије којима покушавају створити повољно ментално стање за остваривање позитивних резултата и које, као и когнитивне, могу бити аутоматске или под контролом ученика. Оно што може бити ометајуће за развијање мотивационих регулативних стратегија јесте спољашња контрола и социјални притисак. Тако, нпр. ситуација у којој је ученику понуђено да врши самостални избор делује подстицајно за ученика и код њега се логична ствара потреба за регулацијом мотивације. Метакогнитивне или саморегулативне стратегије укључују три општа типа стратегија:

- *планирање* – активности које омогућавају ученику да планира примену когнитивних стратегија, омогућавају активирање релевантних претходно стечених знања и олакшавају организовање и схватање новог градива као нпр. постављање циљева учења, кратак преглед текста пре читања, постављање питања пре читања текста и анализирање задатака,
- *праћење сопственог мишљења и понашања* – активности које се врше на основу циља, стандарда или критеријума и укључују усмеравње пажње током читања текста или слушања предавања, самопроверу помоћу постављања питања о градиву ради провере његовог разумевања итд, а омогућавају ученику да прави паузе како би, у случају да је то потребно, исправио недостатке у пажњи или разумевању градива помоћу стратегија регулације,
- *стратегије регулације* – активности које се на основу процеса праћења властитог учења и постигнућа у односу на неки циљ или критеријум покажу као потребне ради регулисања понашања како

би се оно усмерило ка циљу или приближило критеријуму као нпр. успоравање читања приликом суочавања са тежим или мање познатим делом текста, поновљено читање, приликом решавања теста прескакање па затим поновно враћање на одређена питања итд.

Стратегије управљања ресурсима помажу ученицима да се прилагоде окружењу као и да га мењају у складу са својим циљевима и потребама и оне укључују управљање временом, напором, условима за учење и стратегије тражења помоћи од других.

Мирковић (Мирковић, 2007) подсећа да се могу разликовати три облика знања о стратегијама: декларативно – које описује шта је стратегија, процедурално – знање о томе како се користи стратегија и кондиционално – знање о вредности и корисности стратегије, односно да ли се одређена стратегија може применити. Ученици треба да развијају репертоар различитих стратегија учења и да знају у којим ситуацијама сваку од њих могу ефикасно примењивати.

Стварање плана рада подразумева да ученици размишљају о циљу учења тако што ће повезивати садржаје са когнитивним стратегијама. Када ученици знају како ће одређене садржаје повезати са адекватним стратегијама то знање користе управо у стварању плана рада што опет подразумева доношење одлука. Након тога долази праћење које подразумева процену плана рада током учења, замену или модификовање когнитивних стратегија које су се показале неадекватним. Дакле, регулативне стратегије захтевају три врло комплексне способности (Boekaerts, према: Мирковић, 2007):

1. способност ученика да формирају јасну менталну представу циља учења и да је редефинише када је то потребно,
2. способност постављања плана рада и његовог проширења или ревидирања ако је потребно,
3. способност праћења понашања (у овом случају властитог), уочавање неслагања и одређивање напретка у односу на циљ.

Тешкоће у процесу саморегулације учења могу се појавити током анализе захтева постављених у задатку, при усвајању или постављању сопствених циљева и примени стратегија учења и при праћењу постигнућа, сматра Мирков (Мирков, 2007). Одговор на питање ученика да ли је на правом путу пружа повратна информација. Повратном информацију ученици добијају упоређивањем

постигнућа у раду на задатку са постављеним циљевима. На тај начин стварају се кондиционална знања веома значајна за даље активности. Повратна информација ученику може потврдити, проширити, прерадити, променити или реконструисати управо информације које се односе на наставне садржаје, метакогнитивна знања, уверења о себи и задацима и когнитивне стратегије. Одређена истраживања, према наводима теоретичара (Butler & Winne, према: Мирков, 2007), указују да у остваривању ефеката повратне информације заједно посредују знање, уверења и мишљења ученика. Помоћу овог посредовања ученик прати информације о различитим аспектима учења као што су информације о задатку, себи, знањима, циљевима, когнитивним тактикама и стратегијама. На тај начин ученик потврђује, прерађује, проширује, конструише и реконструише постојећа знања и уверења. На тај начин саморегулација је повезана са схватањем учења као конструкције знања и њена суштина огледа се у праћењу чији производ јесте повратна информација кључна за развијање учениковог приступа задатку.

Да би ученици развили саморегулативне процесе који им омогућавају да успешно управљају средином за учење неопходна су им вишеструка искуства са различитим задацима и могућности за избор и контролу над сопственим учењем и мотивацијом. Поред тога ученици се морају обучавати у праћењу и поступцима доношења одлука који су повезани са тим праћењем. Ове вештине, како их Мирков (Мирков, 2007) назива, не могу се стећи одједном, већ се стичу постепено и развијају током обуке и вежбања.

Шпановић и Ђукић (Шпановић и Ђукић, 2008) напомињу да наставници могу неговати самоусмереност код ученика тако што ће ученицима омогућити да вежбају своју контролу над учењем пре, током и после обраде нових садржаја што не значи да ученици доносе све одлуке. Подстицање самоусмерености код ученика подразумева њихово укључивање у посебне стратегије које им пружају могућности да самостално одлучују и решавају проблеме уместо да стално слушају и раде оно што им се каже, односно понудити ученицима стратегије које им помажу да: 1) успешније обраде информације и конструишу системе знања и 2) стекну и развију самопоуздање, као и уверење да су способни да остваре успех.

Специфичне стратегије охрабрују ученике да сами поставе циљеве за лични развој, да бирају наставни материјал и да планирају начине долажења до

циљева. Најважнија помоћ ученицима, сматају Шпановић и Ђукић (Шпановић и Ђукић, 2008) јесте у томе да се они заинтересују и да почну да размишљају о својим начинима учења. Истраживања показују да су ученици више мотивисани и да постижу већи успех када раде на циљевима и задацима које су сами поставили.

Према Монталву и Торесу (Montalvo & Torres према: Мирков, 2007) током обуке усмерене на развој стратегијског понашања код ученика потребно је:

- помагати ученицима да створе и структуирају погодне услове за учење, да развију стратегије усмерене на превазилажење унутрашњих и спољашњих ометања и на одржавање пажње и напора у односу на задатак који раде,
- током наставних активности подстицати примену когнитивних и метакогнитивних стратегија,
- омогућити ученицима да самостално прате властити процес учења јер праћење представља кључни елемент саморегулације и зависи од два процеса – постављања циљева и добијања повратне информације.

Обуку ученика у саморегулисању процеса учења могуће је, према Монталву и Торесу (Montalvo & Torres према: Мирков, 2007) спроводити кроз различите методе:

- директним обучавањем – ученицима се објашњавају карактеристике стратегија које им могу помоћи у управљању учењем и када, како и зашто се користе одређене стратегије,
- моделовање – посматрањем наставника или вршњака ученици могу усвојити кораке који се предузимају у планирању, контролисању извршавања, распоређивању когнитивних извора и промишљању онога што је урађено,
- вежбање – у почетку вођено, а касније самостално вежбање у примени саморегулативних стратегија заједно са повратном информацијом о ефикасности стратегија утичу на усавршавање учења и на мотивацију тако што подстичу ретенцију и трансфер,
- праћење – ученик мора да прати ефикасност примене стратегије како би их могао заменити или модификовати уколико је потребно,
- обезбеђивање социјалне подршке – социјалну подршку пружају наставници и другови и она се постепено смањује с развојем компетенција ученика за усвајање и развој саморегулативних стратегија,
- саморефлексивна пракса или метакогнитивна дискусија – ученици размишљају о свом процесу учења, процењују своје постигнуће и

ефикасност стратегија, ако је потребно модификују примењену стратегију и учествују у креирању погоднијег окружења за учење.

Активности и стратегије везане за саморегулацију у учењу треба да буду интегрисане са школским контекстом и са различитим наставним предметима како би их ученици могли идентификовати и прилагођавати различитим ситуацијама учења, додаје Мирков (Мирков, 2007). Од посебног значаја у обуци саморегулисања учења јесте пружање ученицима континуиране повратне информације као и пружање могућности да сами врше евалуацију свога учења. Повратна информација ученицима треба да помогне, како подсећа Мирков, да увиде где су погрешили и како да реше проблем.

Према ауторима који заступају самоусмерено учење (према: Шпановић и Ђукић, 2008) наставници би требало да се ослободе навике тражења и исправљања грешака у раду ученика и да буду толерантнији према несигурности, да охрабрују ризиковање и препознају и наглашавају позитивне стране личности ученика. Такође наставницима се предлаже да подржавају ситуације учења у којима ученици следе своја интересовања јер учење тада има више смисла и да дозвољавају ученицима да слободно изражавају та своја лична интересовања. Да би се код ученика усталила навика праћења и процењивања властитога рада наставницима се предлаже да подстичу ученике да размишљају о ономе шта су научили, да обнављају научено и да воде дневник о својим активностима. Да би ученици били способни да самостално примењују неке од стратегија учења, као што су предвиђање, испитивање, објашњавање, резимирање и сл. препоручеје се наставницима да их и сами моделују и практикују. Поред тога, Шпановић и Ђукић додају да наставници треба да: пруже прилику својим ученицима да доживе успех који долази као последица њихове самоусмерености на учење, помажу ученицима да организују процес учења, да структуришу време и активности, да поставе очекивања и ограничења, да подстичу ученике у тражењу алтернативних активности, поучавају их новим вештинама неопходним за самостално учење као што су постављање циљева, руковођење временом и лоцирање информација, омогућују ученицима да демонстрирају своја достигнућа, бодре самоусмерене ученике и подстичу поштовање међу њима, стварају позитиван однос према преузимању ризика, реафирмишу значај изазова,

интелектуалне борбе и личног развоја и сл. У таквим условима ученици ће и сами обављати одређене активности које ће поспешивати развој њихове самоусмерености, нпр. ученици ће:

- процењивати властито напредовање у односу на циљеве које су сами поставили,
- проценити свој рад и постигнућа у односу на управљање временом, организацију учења и избор средстава,
- са другим ученицима разговарати о постигнутим променама у понашању појединаца,
- истраживати алтернативне активности учења,
- презентовањем својих властитих постигнућа стицати самопоуздање.

Вредност самоусмереног учења јесте у томе, сматрају Шпановић и Ђукић (Шпановић и Ђукић, 2008) што ученици током оваквог учења показују виши ниво свести и одговорности, радозналији су и спремнији да савладају нове садржаје, желе промене и уживају у учењу, мотивисани су, упорни, независни, самодисциплиновани, показују виши ниво сампоуздања и оријентисани су ка циљу. Самоусмерено учење подстиче ученике да доносе одлуке о томе шта ће учити, када ће учити, како ће учити и како ће процењивати своје учење и његове резултате.

Да би процес континуираног оспособљавања деце и ученика за самостално учење резултирао њиховом тешњом ка саморегулацији властитог учења и самоусмереном учењу, како у наставним и ваннаставним тако и ваншколским околностима, могли бисмо закључити да је током институционализованог процеса васпитања и потребно стварати услове у којима ће:

- ученици стицати знања неопходна за процес саморегулације у учењу: специфична знања из појединих области, знања о задатку, знања о стратегијама, мотивациона уверења,
- ученици бити усмерени на учење и развијати интризничну мотивацију за учење,
- наставници подржавати ситуације учења у којима ученици следе своја интересовања,
- ученици стећи и развијати самопуздање,
- ученици постепено и континуирано овладавати различитим когнитивним, метакогнитивним и мотивационим стратегијама,

- наставници и сами моделовати и практиковати неке од стратегија учења како би ученици били способни да их самостално примењују,
- ученици бити подржани и охрабрени у ситуацијама самосаталног иницирања властитог учења,
- ученицима бити омогућено да самостално идентификују сопствене циљеве учења и успостављају однос између њих,
- ученици бити подстицани и подржани у поступцима доношења одлука,
- ученици бити заинтересовани да размишљају о својим начинима учења,
- ученицима бити омогућено да самостално прате властити процес учења,
- ученицима бити омогућено да самостално пројектују, односно планирају, прате, контролишу и процењују све аспекте властитога учења, а ту пре свега мислимо на идентификацију циљева, обезбеђивање ресурса, избор и примену стратегија и конкретних процедура, управљање временом и уложеним напором, стварање и одржавање мотивације и пажње, предвиђање и идентификовање ограничења и потешкоћа, промену и модификацију стратегија, добијање повратне информације и планирање наредних корака,
- ученицима од стране наставника бити пружена помоћ да испланирају, пропрате, исконтролишу и процене ток и постигнућа властитога учења,
- ученици бити оспособљавани да примењују низ стратегија усмерених на превазилажење тешкоћа везаних за спољашње и унутрашње ометање процеса учења како би одржали концентацију, мотивацију и напор током решавања задатака,
- ученицима бити омогућено да демонстрирају своја достигнућа,
- ученицима бити пружена прилика да доживе успех који долази као последица њихове самоусмерености на учење,
- наставници бодрити самоусмерене ученике и подстицати поштовање међу њима,
- наставници стварати позитиван однос према преузимању ризика, реафирмисати значај изазова, тражења алтернативних решења, интелектуалне борбе и личног развоја.

3. ОСПОСОБЉАВАЊЕ ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

3.1. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПОНЕНТЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА У КОНТЕКСТУ ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

У одређивању структуралних елемената дидактичко-методичке организације васпитно-образовног процеса поћи ћемо од савремених дидактичких теорија, и то најпре од Клафкијеве и Хајманове дидактичке теорије. Обе поменуте теорије користе концептулаизације као што су „намера“, „садржаји“, „поступци“ и „средства“ у настави, с тим што се различито одређује однос између ових структуралних елемената васпитно-образовног процеса. Када васпитно-образовни процес за циљ, између осталог, има развој одређених карактеристика личности, као што су самосталност и продуктивност, значај Клафкијевог приступа као референтног теоријског оквира огледа се управо у давању приоритета намерама и садржајима у планирању наставе у односу на друге структуралне компоненте наставе. Хајманова теорија, са друге стране, истиче начело интердепедентности, односно међузависности структуралних елемената наставе. Мада из овог начела произилази да измене у било којој структуктуралној компоненти доводе до промена у осталим елементима, Хајман је врло јасно дао редослед питања која проистичу из саме природе учења и васпитно-образовног процеса и на основу којих треба донети одлуке приликом планирања васпитно-образовног процеса: с каквом намером или зашто се нешто ради (учи), шта се учи односно шта је садржај или тематика учења, како или на који начин се нешто учи и чиме или којим средствима. Приликом доношења одлука све време треба узимати у обзир

ко се учи, односно какве су антропо-психолошке карактеристика деце или ученика и у кавим социо-културним условима се одвија учење.

У овом раду ***намере*** или ***интенције*** посматраћемо као структурални елемент васпитно-образовног процеса који се налази у самом врху хијерархије дидактичко-методичке организације васпитно-образовног процеаса. Према Хајману (Кнежевић, 1986), оне могу бити одређене спољним, друштвеним односно вандидактичким нормама или могу бити засноване на садржајима, психоструктури ученика и на интеракцији ученика и садржаја, и као такве бити предмет проучавања дидактике.

За разлику од старе Клафкијеве теорије, коју он сам назива теоријом образовних садржаја и у којој су планови обуке више били усмерени према планирању садржаја, у новој Клафкијевој теорији у први план долази постављање циљева. У настави која је одређена циљевима Клафки (Klafki, 1994) централно место даје њиховом значају за садашњост и будућност младог човака. У овоме раду васпитно-образовни садржај и методику рада на предшколском и млађем основношколском узрасту разматраћенмо из угла усмерености ка развоју самосталности и продуктивности деце и ученика, односно бавићемо се оном димензијом интенционалности коју је Хајман одредио као „делатну“ или „прагматичну“ димензију.

У наредном, другом нивоу у хијерархији структуралних елемената васпитно-образовног процеса налази се ***садржај*** као елемент који је условљен циљевима васпитно-образовног процеса и који даље, заједно са циљевима, условљава методичку организацију, односно условљава активности васпитача/наставника и деце/ученика и избор медија. У погледу односа према критеријума избора садржаја Клафкијева и Хајманова теорија се подударају: приликом избора садржаја треба водити рачуна о личном стању деце/ученика, односно о индивидуалним условима и о историјско-духовној ситуацији, односно о социо-културним условима. У новијим радовима Клафки (Klafki, 1994) наглашава да тематика, односно садржаји, готово увек обухватају и поступке, односно методе које треба разликовати од наставних метода и које учиници морају научити или се са њима суочити. Ове методе могу и саме представљати тему наставе и оне заправо јесу начини решавања проблема у математичким и

природним наукама, истраживања путем интервјуа у друштвеним наукама, решавања конфликата између ученика итд. Из аспекта разматрања могућности развоја самосталности и продуктивности деце и ученика у васпитно-образовном процесу значајним се могу сматрати управо они садржаји који за себе везују методе самосталног сазнавања ученика и његовог властитог стварања. У овом раду садржај разматрамо као фактор који утиче на избор методичког приступа, односно, како Хајман каже, на одређивање методичке замисли и поступака из којих проистичу остали детаљи васпитно-образовног рада (Кнежевић, 1986).

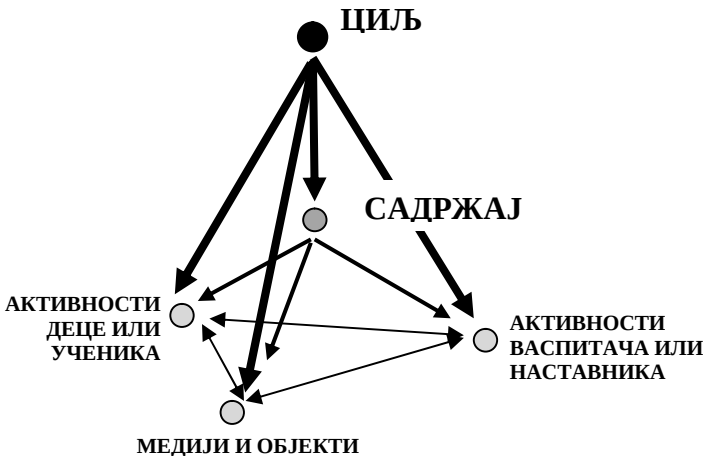
У процесу планирања васпитно-образовног процеса, према Клафкију и Хајману, након намера – интенција и садржаја, следеће питање односи се на наставне или васпитно-образовне методе, односно путеве и поступке реализације наставе и учења. Клафки методе назива „алтернативним могућностима“ и тиме их јасно одваја од васпитно-образовних начела, односно принципа који важе без изузетка. Дидактика заснована на кибернетско-информатичкој теорији методе одређује као „утврђен след регулацијских мера“ које, када су усмерене на одређени образовни циљ, представљају образовну стратегију као „слијед планираних мјера које наставник или медиј морају провест“ (Felix von Cube, 1994). Једноставније речено образовна стратегија се састоји од метода, а остварује помоћу медија. Критеријуми за избор наставних метода, према дидактици као теорији курикулума, јесу следећи: 1) циљеви учења рашчлањени према садржајном аспекту, 2) ученици са својим предзнањима, способностима и склоностима за одређене наставне садржаје и стилове, 3) учитељ са својим стручним знањем, способностима и склоностима за одређене наставне стилове и методе и 4) ситуацијски услови (Möller, 1994). Приликом описивања васпитно-образовних, односно наставних метода потребни су искази који описују активности васпитача/наставника и деце/ученика, интеракцију међу њима, услове учења и облике помоћи.

У трећем, финалном нивоу у хијерархији структуралних елемената васпитно-образовног процеса који се односи на васпитно-образовне методе налазе се ***активности деце и ученика*** које се морају ослањати на функције које су развијене и функције које су у развоју, ***активности васпитача и наставника*** које су одређене њиховим професионалним компетенцијама и личним особинама

и ***медији и објекти*** у којима се одвија васпитно-образовни процес. Овим нивоом структуралних елемената обухватили бисмо и Хајманово тзв. поље услова односно антрополошко-психолошка обележја ученика и социо-културне услове васпитно-образовног процеса и директно бисмо их везали управо за активности деце/ученика и васпитача/наставника и избор медија и објеката у којима се васпитно-образовни процес одвија.

Преглед, распоред и однос дидактичко-методичких комонената значајних за планирање, реализацију и евалуацију васпитно-образовног процеса представићемо Схемом 4.

Схема 4. – Однос дидактичко-методичких компонената васпитно-образовног процеса



Полазећи од дидактичко-методичке структуре васпитно-образовног процеса и њених структуралних компонената, класификацији методичких поступака и њиховој анализи у контексту развоја самосталности и продуктивности деце и ученика као циља васпитно-образовног процеса, у овоме раду приступамо са различитих аспеката:

1) према приступу васпитно-образовном садржају,
2) према приступу деци и ученицима у васпитно-образовном процесу с обзиром на њихова предзнања, могућности и склоности,
3) према међусобном односу деце, односно ученика,
4) према природи активности деце и ученика односно међусобне зависности активности деце, односно ученика и васпитача, односно наставника.

Избор медија и објеката васпитно-образовног проецеса сагледаћемо као елемент који је директно условљен избором одређених методичких поступака и који индиректно, искључиво својим постојањем или непостојањем (социо-културни услови), условљава исте те методичке поступке.

3.2. ОСПОСОБЉАВАЊЕ ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ КАО ЦИЉ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

3.2.1. Подстицање самосталности деце као циљ предшколског васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу

У Општим основама предшколског програма (у даљем тексту ООПП)[7] *подстицање самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања* наводи се као један од циљева васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу. Поред овако формулисаног циља предшколског васпитања и образовања, који се експлицитно односи на осамостаљивање деце предшколског узраста, постоје и формулације које се имплиците тичу овога питања, односно постоје циљеви предшколског васпитања и образовања који својим остваривањем представљају базу за даљи развој самосталности деце и оспособљавање деце за самостално учење. То су циљеви предшколског васпитања и образовања који се односе на *стицање позитивне слике о себи, развијање поверења у себе и друге* и *подстицање креативног изражавања детета.* Колико се процесу осамостаљивања деце током предшколског васпитања и образовања придаје на значају говори и чињеница да се међу начелима васпитно-образовног рада, као основним обележја васпитно-образовног рада са предшколском децом, налази и начело *активирања и постепеног осамостаљивања деце*. Суштинска одредница предшколског васпитања и образовања деце јесте да је „*дете вредност само по себи, да у себи*

[7] *Опште основе предшколског програма* (2006), Београд, СЛ- Просветни гласник..

носи развојне потенцијале, да је и само чинилац сопственог развоја, социјализације и васпитања“ (ООПП, 2006:24). Важан чинилац развоја и напредовања предшколског детета јесте његова властита активност. Само „*сопственом активношћу, кроз интеракцију са физичком и социјалном средином, дете се потврђује и тиме стиче неопходне претпоставке за проширивање сопствених граница, за мењање и развој*“ (ООПП, 2006:49). Улога средине у којој се дете развија јесте да обезбеди услове за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој, да отклони препреке и ограничења које стоје на путу развоја детета, да охрабри и води дета у његовим самоактивностима и да очува, подстакне и оплемени спонтане стваралачке могућности предшколског детета. Само у условима у којима има могућност да „*дела, мисли, изражава се у складу са својим тренутним моћима*“, у којима се осећа прихваћено и уважено такво какво је „*дете ће бити спремно да регује на изазове нових учења и сазнања*“ (ООПП, 2006:49).

У Моделу А предшколског васпитања и образовања деце *самосталност и аутономија детета* се посматра као централна вредност јер суштина програма отвореног типа, коме стреми програм предшколског васпитања и образовања код нас, јесте у наглашавању персоналних особина личности, потреба деце и родитеља, поштовања аутентичних вредности породице и локалне заједнице, еманципације и аутономије детета и сл. У том смислу, општи циљ предшколског васпитања и образовања у предшколским установама, наглашава се у програму Модела А, јесте да се „*допринесе целовитом развоју детета предшколског узраста, тако што ће му пружити услове и подстицаје да развија своје способности и својства личности, прошитује искуства и изграђује сазнања о себи, другим људима и свету*“ (ООПП, 2006:41).

Значај самоактивности у Општим основама предшколског програма огледа се и у наглашавању учења предшколског детета као процеса конструкције и реконструкције знања. Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје и то чини у свим ситуацијама и током целог дана. Дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значење. Процес учења предшколског детета одвија се током његове интаракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања, а игра као

специфичан облик учења јесте активност детета од посебног значаја, наводи се у Општим основама предшколског програма. Знање и искуство као резултата учења јесте логичка конструкција коју дете мора самостално да изгради кроз различите истраживачке активности и интеракцију са другом децом и одраслима. Улога одраслог, односно васпитача у процесу учења предшколског детета јесте улога помагача, посредника, а најпре планера средине, материјала и активности које могу бити подстицај и прилика за конструкцију нових знања и стварање нових потреба и интересовања. Кроз *начело активности* наводи се да дете мора учити кроз *активност са материјалима, средином и кроз интеракцију* јер да би нешто сазнало потребно је да дете *предметима и појавама манипулише, да их доводи у интеракцију и изазива логичке последице*. Претходно наведено је могуће уколико детету буду пружени услови да у средини у којој се развија има подстицаја и могућности да *самостално дела, бира, износи своје мишљење и осећања* и да му се у саком тренутку пружа прилика да се *активира у непосредном окружењеу*.

У оквиру превођења општег циља предшколског васпитања и образовања у три групе циљева у Моделу А[8] оспособљавање за самостално учење као циљ експлицитно се наводи у трећој групи циљева у формулацијама: „*открива и упознаје својства и одлике предмета и појава у својој околини на основу* ***сопствене активности***“, затим „***развија интелектуалну самосталност*** *кроз самостално изношење идеја, испробавањем, ослобађањем од доминације перцептивних информација*“ и „*оспособљава се да на* ***конструктиван и креативан начин користи предмете и информације***“ [9] (ООПП, 2006:54). Међутим, и у претходне две групе циљева имплицитно су наведени циљеви који у својој основи имају осамостаљивање детета у различитим активностима неопходним за живот у заједници као што су различити облици изражавања, опхођења према другима, развијања пријатељских и сарадничких односа у групи итд. или развијање самопоштовања, сигурности и поверења у себе као услова за самостално деловање у различитим сферама живота.

Тежња ка осамостаљивању деце предшколског узраста и њихово увођење у технике самосталнога рада и учења огледа се и у наглашавању потребе да у

[8] Дете: 1. открива и упознаје самог себе, 2. развија односе и стиче искуства и сазнања о другим људима, 3. сазнаје свет око себе и развија начине деловања на њега.
[9] Одређене делове формулација истакла и подвукла З. Ковачевић.

избору самих садражаја рада учествују и деца и да заправо одлука о томе шта ће радити и учити може долазити и од њих кроз њихову властиту иницијативу. Такође, могућност властитог ангажовања деце и реализација истраживачких активности деце кроз рад на одређеним садржајима јесте један од критеријума који је потрбно задовољити како би се поменути садржај сматрао квалитетнијим.

Подстицању и развијању самосталности предшколске деце у Моделу А програма предшколског васпитања и образовања у великој мери доприноси и флексибилна временска и просторна организација васпитно-образовног рада у предшколским установама. Поменута флексибилност се огледа у низу мера наведених и образложених у Општим основама предшколског програма, а међу њима значајне за развој самосталности, индивидуалне одговорности и аутономије детета јесу:

- временски распоред активности ослобођен прописаних рутина и тежње да сва деца одређене активности почињу и завршавају у исто време,
- остављање деци довољно времена да заврше своје активности,
- остављање довољно времена и простора за игру,
- означен и структуиран целокупан простор зграде вртића у коме се деца могу слободно и без потешкоћа самостално сналазити,
- заједно са децом формулисати правила понашања везанана за одређени простор и материјале у њему како би деца знала шта могу самостално користити и слободно комбиновати,
- простор се организује и реализује у складу са идејама детета и васпитача,
- уређивање простора и материјала према центрима интересовања или атељеима тако да деца могу бирати којим активностима ће се бавити и у ком делу заједничког простора,
- флексибилни, прегледно распоређени, доступни, означени и лакопомерљиви делови намештаја и материјали које деца могу самоиницијативно измештати и враћати према својим потребама,
- одређене актуелне центре интересовања или делове простора уређене у складу са тематским пројектом групе или вртића остављати све док деца не одлуче да их треба склонити,
- у уређивање простора уносити промене ради подстицања нових интересовања и креирање средине изазовне за учење.

Начин реализације различитих формалних и неформалних активности деце у току дана у предшколској установи може значајно допринети развоју

самосталности деце. Међу активностима у чијем се опису у Општим основама предшколског програма наглашава моменат дечје емоционалне или инструменталне самосталности као и увођења деце у технике самосталног рада и учења, а у оквиру Модела А, јесу: активности неге, активности у којима деца прихватају неке обавезе и улоге у неговању средине и заједнице, интерактивне активности, активности које се одвијају у природи, активности упознавања локалне средине, активности истраживања и експериментисања, стваралачке и продуктивне активности, психолошке активности итд.

У процесу моделовања васпитно-образовног процеса у предшколским установама посматраног са аспекта *подстицања самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања*, као циља предшколског васпитања и образовања, у Општим основама предшколског програма Модела А веома значајна улога придаје и следећим питањима: адекватан избор (активних) метода васпитно-образовног, партнерски односи у васпитању, позитивни систем подстицања понашања, очување потенцијала и култивисање дечје игре, очување дечјег самопоштовања, регулисање социјалних односа у групи и сл. Због њиховог значаја за процес континуираног оспособљавања за самостални рад и учење, ова питања нећемо овде разматрати, већ ће им бити посвећени неки од наредних наслова овога рада.

У образлагању основног циља предшколског васпитања и образовања у делу Општих основа предшколског програма који се односи на Модел Б није експлицитно и конкретно наведено питање осамостаљивања деце предшколског узраста и њихово оспособљавање за самостални рад и учење, али се врло јасно могу извући тезе које се имплицинтно односе на ову проблематику. Осамостаљивање деце предшколског узраста и њихово оспособљавање за самостални рад и учење као циљ предшколског васпитања и образовања по Моделу Б може се препознати у деловима текста који се односе на „*оформљивање еманциповане личности, свесне себе и својих потенцијала*“ код које су „*однеговане аутентичне потребе*“ као и „*индивидуалне склоности и способности*“ (ООПП, 2006:95).

Осамостаљивању деце предшколског узраста, као једном од циљева предшколског васпитања и образовања, у оквиру Модела Б конкретно је

посвећена пажња у делу текста који се односи на задатке који се стављају пред васпитача и предшколску установу. Од васпитача се очекује да шири објективне могућности за самостално деловање свакога детета у различитим контекстима: осамостаљивање у односу на своју породицу и друге одрасле, преузимање иницијативе, слободан избор, доношење одлука, сналажење у околини, независност у односу на групу деце којој припада, емоционална независност, интелектуална независност, независност у стваралачком изражавању итд. Да би све претходно набројано било могуће остварити потребно је још да васпитач омогућује детету да постигне успех, да задовољи потребу детета да се осећа поштовано, сигурно и прихваћено, да изражава поверење у спретност, домишљатост и истрајност детета, да изграђује код детета поверење у сопствене могућности, да ствара услове за самостално деловање детета у различитим активностима као што су планирање, изумевање, испробавање, руковање различитим материјалима, да пружа детету прилику да примењује и унапређује оне способности које су код њега најактуелније у одређеном тренутку, да пружа детету могућност да испољи себе као личност са одређеним потребама, интересовањима и жељама, да гради код детета став о потреби прузима ња ризика и извлачења поука из грешака које могу настати услед његовог самосталног деловања, да омогућује детету да се опробава у једноставним техникама самосталног учења, да код детета негују унутрашњу мотивацију за учење, да подржава и унапређује отвореност детета према новим искуствима и негује његову радозналост, да пружа детету прилику да своја сазнања практично примењује, да посматра децу и прати њихов развој с циљем добијања података о њиховим појединачним интересовањима, могућностима, склоностима, навикама, природи односа који имају са другом децом, слици коју имају о себи и активностима за које су високо мотивисана.

Такође, и Модел Б одређену пажњу посвећује просторној и временској организацији васпитно-образовног рада у предшколским установама с циљем неговања *самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања*. Потребно је да средина у којој деца бораве буде уређена тако да представља свет који они добро познају и у коме се добро сналазе, да буде једноставна, флексибилна, удобна и функционална, да по величини и распореду

опреме буде прилагођена деци и њиховој потреби да се слободно, неометано и безбедно крећу, играју, сањаре и подражавају активности одраслих, а да опрема буде привлачна, доступна, безопасна и таква да деца буду ослобођена страха од тога да приликом руковања са њом могу нешто оштетити, упрљати или се повредити.

Из свега претходно реченог о *подстицању самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања* као једном од циљева предшколског васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу можемо закључити да се припрема, као и сам процес оспособљавања предшколске деце за самостални рад и учење, реализује кроз различите аспекте, а најпре кроз:

- бригу о себи, спознавање властитих могућности, интересовања, потреба, умења, жеља и развијање поверења у себе и своје снаге,
- развијање емоционалне независности, најпре у односу на породицу, а затим и у односу на васпитача и друге одрасле,
- развијање интелектуалне независности која се огледа у тражењу и проналажењеу сопствених решења, у томе да буде проницљиво, довољно критично према ономе што чује и да мисли „својом главом“,
- самостално обављање хигијенско-физиолошких потреба и самоуслуживање,
- неговање средине и бригу о заједници,
- изграђивање радних навика,
- успостављање позитивних односа и здраве комуникације са другима у групи, вршњацима и одраслима,
- практиковање различитих једноставнијих техника самосталног учења – од посматрања, испитивања, манипулисања материјалима, преко извлачења анлогија, постављања и испитивања хипотеза, решавања једноставних проблема, до руковања различитом опремом и практиковања једноставнијих огледа и других радњи,
- стваралчко и продуктивно изражавање и деловање кроз оригинална, флексибилна и флуентна решења,
- иницирање активности и давање предлога,
- планирање и избор активности,
- доношење одлука,
- праћење сопственог напредовања.

3.2.2. Подстицање самосталности деце као циљ Припремног предшколског програма

У Припремном предшколском програму *подстицање осамостаљивања* представља један од шест васпитно-образовних задатака у раду са децом у години пред полазак у школу и односи се на подршку даљем развоју способности детета да брине о себи, сналази се у социјалном окружењу и изграђује радне навике, али и на развијање способности детета да само истражује, решава проблеме, ствара, иницира и доноси одлуке и да развија способност изражавања и самоизражавања. У том процесу улога одраслог је сада још више изражена кроз улогу *ослонца* за даље развијање активности и пружање помоћи само у оној мери у којој је то неопходно. Међутим, и у просталих пет задатака васпитно-образовног рада у години пред полазак у школу могу се у великој мери врло јасно уочити намере у васпитању и образовању деце овога узраста које доприносе њиховом оспособљавању за самостални рад и учење и развоју њихове самосталности, индивидуалности и аутентичности уопште. Поменуте елементе развоја самосталности у васпитно-образовним задацима наводићемо према редоследу на који су васпитно-образовни задаци у години пред полазак у школу образлагани у Општим основама предшколског програма како бисмо избегли случајно фаворизовање неких од поменутих задатака.

У оквиру *подршке физичком развоју* деци се омогућује да упражњавају физичке активности које стимулишу развијање различитих вештина, доприносе развијању контроле покрета, помажу им да уче моторичке игре са правилима итд. У овом задатку самосталност деце није директно наведена али је сасвим јасно да се подразумева и да као таква, уколико се на плански и на систематичан начин развија у складу са могућностима и потребама деце, у значајној мери може допринети и стварању позитивне слике детета о себи, развијању самопоштовања, подстицању иницијативе, избора и одлучивања, као и формирању пожељних облика понашања према другима у групи и поштовању правила колективног деловања, стварању осећаја припадности и прихваћености. Све претходно наведено још је од додатног значаја за развој самосталности и развој детета уопште уколико постоји трансфер, у овој области научених пожељних облика понашања, на друге области дететовог деловања и учења.

Јачање социо-емоционалне компетенције односи се конкретно на подршку развоју позитивне дечје слике о себи као основе самопоуздања, социјалних сазнања и вештина. Упоредо са развојем дечје индивидуалности мора се радити и на социјализацији детета као члана одређене друштвене заједнице. Неизоставан део његове самосталне спознаје света око себе чини и његова интеракција са другим члановима заједнице и међусобна размена знања и искустава. У том контексту потребно је детету пружати прилике да изграђује свој однос према другима, да учи од других, да их поштује, да активно гради међусобне односе и да учествује у заједничком доношењу одлука, што се и наводи у образложењу овога васпитно-образовног задатка у години пред полазак у школу. Детету треба пружити прилику да постане равноправни члан групе у којој ће моћи да задовољава и развија своје потребе, упознаје себе на други начин али у контексту познавања и уважавања потреба других, препознавања и адекватног реаговања на осећања других, развијању самонтроле и емпатије у атмосфери међусобног прихватања и уважавања.

У оквиру *подршке сазнајном развоју* наводи се да је потребно омогућити детету да истражује, уочава нове везе, проналази податке и анализира их, да ствара, тражи нове начине решавања проблема, да испитује своје претпоставке и проналази активности које га занимају. Све наведене активности детета у овом васпитно-образовном задатку представљају заправо активности којима се дете уводи у технике самосталног рада и учења.

Дете је веома заинтересовано за све што се око њега збива и налази и зато има потребу да буде активно, да трага за новим, да истражује и испитује. Зато је у оквиру *неговања радозналости* потребно да дечја интересовања, питања, предлоге и иницијативе одрасли прихвате, разумеју и протумаче као знаке мисаоне активности детета. Учење с намером има веће ефекте и више смисла уколико та намера долази од детата као његов унутрашњи циљ. Зато је веома пожељно да уређивањем подстицајне и богате средине одрасли негују и даље развијају природну дечју радозналост.

Свако дете има свој темпо развоја, своје потребе, стил учења, властити начин доживљавања и изражавања, поседује стваралачке потенцијале и користи различите медије за изражавање спонтаних стваралачких способности, наводи се

у Припремном предшколском програму. Зато је задатак одраслог да у оквиру *поштовања индивидуалности и подстицања креативности* уважи индивидуалност сваког детета и пружи му прилику да кроз игру и друге активности (говорне, драмске, музичке, плесне, ликовне итд.) изрази своје стваралачке потенцијале. Значај наглашавања овог васпитно-образовног задатка у години пред полазак у школу огледа се у томе што се само на овај начин, подржавањем и неговањем индивидуалног и аутентичног изражавања и деловања детета, може допринети каснијем стварању јединствених, оригиналних, продуктивних, функционалних и флуентних решења појединаца у различитим областима људског деловања.

У даљој анализи циљева и препоручених садржаја и активности у васпитно-образовном раду са децом у години пред полазак у школу задржаћемо се на програмским детаљима који се тичу области упознавања околине за сваки модел појединачно.

У Моделу А Припремног предшколског програма, а у складу са основним принципима отвореног система васпитања који јесте суштинска вредност овог модела, циљеви васпитно-образовног рада у години пред полазак у школу нису експлицитно наведени. У складу са ставом да се циљ припремања деце за школу „*остварује у контексту општег циља предшколског васпитања да се допринесе целовитом развоју детета стварањем услова и подстицаја који ће омогућити да свако дете развија све своје способности и особине личности, проширује своја искуства, изграђује сазнања о себи, другим људима и свету око себе, као основе за стицање нових облика учења, сазнавања и понашања*“ (ООПП, 2006:111) да „*припремни предшколски програм представља оријентацију за развијање и грађење аутентичног програма на нивоу сваке васпитне групе*“ (ООПП, 2006:116) и да „*васпитно-образовни процес јесте укупан контекст живљења деце и одраслих, израз њихових потреба и очекивања као и вредности средине у којој живе*“ (ООПП, 2006:117) циљеви васпитно-образовног процеса у години пред полазак у школу у Моделу А формулисани су у виду пожељних облика понашања за које је потребно створити одговарајуће услове. У том смислу, а у контексту наше теме која се тиче оспособљавања деце за самостални рад и учење, у оквиру социо-емоционалног развоја наводи се да је потребно стврати услове да

деца: развијају поверење и самопоштовање, брину о себи и својој личној сигурности и безбедности, траже, дају и примају подршку и помоћ друге деце и одраслих, развијају самосталност и иницијативност, граде вештине процењивања свог и делања других, формирају културно-хигијенске и радне навике, развијају истрајност у активностима и задацима, препознају и поштују своје потребе и осећања других, преузимају одговорност, учествују у доношењу и поштовању правила и осамостаљују се у њиховој примени у свакодневном животу, праве и изражавају изборе, планове и одлуке итд. Можемо приметити да је готово целокупан социо-емоционални развој деце, овако представљен у Моделу А Припремног предшколског програма, усмерен на развој тзв. *емоционалне самосталности* која се заснива на *самопоуздању*, као осећању сигурности у себе и своје способности и као спремности ослањања на своје способности, и на *самопотврђивању*, као тажњи за овладавањем вештинама и као тежњи за испољавањем и потврђивањем својих способности за која признање и задовољство налази у сопственој активности, а не у признању других. Поред тога сама формулација у тексту која гласи „*стварати услове да деца*“ наглашава активну улогу самог детета у властитом развоју, а управо властита активност детета јесте основни услова за развој самосталности детета уопште и за оспособљавање детета за самостални рад и учење.

Исти начин навођења циљева васпитно-образовног процеса у години пред полазак у школу према Моделу А, кроз навођење услова које је потребно стварати ради охрабривања и вођења самоактивности деце с циљем очувања, подстицања и оплемењивања стваралачких могућности, својстава предшколског детата и целокупног нормалног физичког, интелектуалног, социјалног, емоционалног, моралног и естетског развоја, задржава се и у оквиру преостала три аспекта развоја деце. У овако наведеним облицима пожељног понашања као циљних одредница, а у оквиру сазнајног развоја, можемо у целини приметити настојање ка развоју *инструменталне самосталности* детета, као способности детета да самостално обавља одређене активности и решава проблеме. Тако, под насловом *знање и разумевање света*, наводи се да је потребно створити услове да деца: слободно испољавају своју иницијативу, интересовања и природну радозналост за ствари и појаве које их окружују, откривају различите начине стицања знања кроз

активно самостално долажење до одговора, питају, експериментишу, износе и проверавају своје претпоставке, решавају проблеме, откривају узрочно-последничне односе међу стварима и појавама, класификују, разликују и категоришу ствари по њиховим својствима, примењују стечена знања у новим ситуацијама итд.

У структури Припремног предшколског програма Модела Б, за разлику од Модела А, јасно су истакнути разрађени васпитно-образовни циљеви, што се може сматрати директном последицом развојно-когнитивне усмерености овога модела Предшколског програма. Анализа наведених циљева Припремног предшколског програма Модела Б у одређеној мери јесте отежана због присутне недоследности у начину формулисања самих циљева. Формулације којима се истиче одређена намера или интенција касније наведених активности дате су у облику исхода васпитно-образовних поступака. Међутим, због непотпуне граматичке форме понеких исказа, која се огледа у изостајању одређеног глаголског облика, није јасан очекивани степен остварености одређених исхода и то најчешће код оних исказа којима се дефинише одређена особина личности детета. Те у том смислу није увек потпуно јасно да ли су очекивања на овом узрасном нивоу у виду нпр. већ формираних својстава личности детета, или одређене наведене активности, које у структури програма прате циљеве, имају за циљ само подстицање формирања или јачање и даљи рад на већ започетом формирању одређених својстава личности детета. Такви су нпр. изкази „*свест о припадности култури и традицији свог народа и своје отаџбине, ...*“ (ООПП, 2006:166) или „*спремност за успостављање вербалне и невербалне комуникације и уљудног контакта са особама из других социјалних и националних структура*“ (ООПП, 2006:166). Такође, може се приметити да су понеки искази, наведи у рубрици циљеви, дати више у форми навођења одређених активности, односно начина рада или садржаја без дефинисања сврхе, односно циља таквих васпитно-образовних поступака. Такви су нпр. искази „*посматрање животног циклуса биљака: од семена до плода*“ (ООПП, 2006:165) или „*огледи који се односе на трење, отпор ваздзха, полуге, слободно падање тела, инересцију и сл.*“ (ООПП, 2006:171).

Анализирајући димензије наведених интенција у области *упознавања природне и друштвене средине* у Моделу Б Припремног предшколског програма и изостављањем оних исказа датих у форми препоручених активности без јасно дефинисане њихове сврхе, дошли смо до податка да од укупно 76 исказа, којима су представљени циљеви области упознавања околине, чак 60 исказа (приближно 79%) припада тзв. когнитивно-активној димензији (усвајање једноставних информација, сагледавање узрочно-последичних веза и сл.), 11 исказа (приближно 14%) припада патичко-афективној димензији (емоције, жеље, доживљаји и уверења), а само 5 исказа (приближно 7%) припада прагматично-динамичкој димензији интенција (делање, хтење, спремност, способности, вештине, навике и сл). Једина ужа област у којој постоје тзв. прагматично-динамичке интенције јесте област *Рад људи* и односе се првенствено на: оспособљавње деце да самостално брину о себи, оспособљавање деце за непосредно учествовање у животу и раду одраслих према својим могућностима, руковање техничким уређајима доступним деци, вештине прављења најједноставнијих играчака и других употребних предмета, као и вршења ситних поправки и спремност деце да се радно ангажују у складу са својим могућностима у акцијама очувања животне средине, уређењу амбијента у којем бораве и сл. При томе, можемо приметити да је самосталност деце у наведеним активностима једино експлицитно наглашена у формулацији која се односе на оспособљавање деце да брину о себи, што подразумева самостално облачење, храњење, одржавање хигијене, док се у осталим формулацијама поменута самосталност само може претпостављати. У потпуности усмереност дефинисаних интенција ка когнитивно-активној димензији присутна је у ужим областима: *Живи свет*, *Свет животиња*, Биљни свет, *Човек као припадник живог света*, *Материјални свет* и *Саобраћајно васпитање*, док су у ужим областима као што су: *Човек као друштвено биће*, Рад људи и *Заштита животне средине* у мањој мери присутни и искази усмерени ка тзв. патичко-афективној димензији интенционалности.

Анализирајући на овај начин васпитно-образовне циљеве у оба модела Припремног предшколског програма и задржавајући се на почетку ове анализе само на циљевима, можемо приметити извесну разлику у ова два модела. Док је Модел А више усмерен на сам процес васпитно-образовног рада и самим тим на

конкретне активности и начине рада деце, Модел Б је више усмерен на постизање одговарајућих резултата и то првенствено у когнитивној области. Док Модел А дефинише пожељне услове у којима дете искључиво својом самоактивношћу активно учествује у властитом целокупном развоју, Модел Б дефинише пожељне исходе васпитно-образовног рада без много задржавања на начинима постизања тих исхода и без дефинисања улоге детета у том процесу.

На основу свега претходно реченог, можемо приметити да постоји одређена разлика у начину третирања осамостаљивања деце и њиховог оспособљавања за самостални рад у различитим програмским моделима у Општим основама предшколског програма као основном документу којим се регулише рад у предшколским установама код нас. Према ономе што стоји у поменутом документу, због експлицитног наглашавања потребе за осамостаљивањем деце и њиховог оспособљавања за самостални рад и учење стиче се утисак да је у Моделу А нешто више пажње посвећено овом проблему како у раду са децом од три до шест година, тако и у раду са децом у години пред полазак у школу. То наравно никако не значи да се у Моделу Б питање осамостаљивања деце запоставља, нарочито у непосредном васпитно-образовном раду васпитача са децом, већ да у основном програмском документу овом питању није на директан начин посвећена пажња, барем у оном делу који се односи на циљеве васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. Да ли ћемо овај закључак о односу ова два модела према процесу оспособљавања деце за самостални рад и учење задржати и даље, показаће каснија анлиза осталих дидактичких компонената васпитно-образовног процеса представљених у Општим основама предшколског програма.

3.2.3. Оспособљавање за самостално учење као циљ основношколског образовања и васпитања у млађим разредима основне школе

Међу циљевима основног образовања и васпитања код нас чак две формулације тичу се оспособљавања ученика за самостално учење: „*оспособљавање за рад, даље образовање и самосатлно учење, у складу са начелима сталног усавршавања и начелима доживотног учења*“ и

„*оспособљавање за самостално и одговорно доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот*“ (Службени гласник РС, 2004/10:3; Службени гласник РС, 2005/1:5; Правилник о Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, 2006:2). Можемо приметити да се на оспособљавње ученика за самостално учење током основног образовања и васпитања гледа као на процес стицања неопходног средства или оруђа потребног за даље образовање и доживотно учење, а самостално и одговорно доношење одлука представљају неизоставан део креирања сопственог развоја и будућности.

Кроз операционализацију општих циљева основног образовања и васпитања на циљеве и задатке наставе света око нас и циљеве и задатке наставе природе и друштва делимично су прецизирани и начини оспособљавања ученика за самостално учење, односно, на овом ступњу, начини увођења ученика у технике самосталнога учења у оквиру наставе света око нас и природе и друштва. Од девет циљева и задатака наставе света око нас и циљева и задатака наставе природе и друштва чак четири се директно тичу оспособљавања ученика за самостално учење (Службени гласник РС, 2010/7:1; Службени гласник РС, 2006/3:43). У њима се значајним истичу: развијање способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса, очување и развијање (природене дечје) радозналости, интересовања и способности за упознавање појава кроз активне истраживачке делатности (активно упознавање окружења), оспособљавање за самостално учење и проналажење информација и стицање елементарне научне писмености и стварање основа за даље учење. На основу тога, могло бисмо закључити да садржаји наставних предмета Света око нас и Природе и друштва у великој мери представљају и средства за овладавање техникама самосталнога учења, и да општи циљ наставе ових наставних предмета није искључиво стицање знања из ове предметне области, већ у великој мери и овладавање умењима самосталнога учења. Овај закључак нарочито поткрепљују и наведени оперативни задаци наставног предмета Свет око нас за први и други разред.

Међу задацима наставе света око нас у првом и другом разреду основне школе (Службени гласник РС, 2010/7:1) већи део њих тичу се управо процеса оспособљавања ученика за самостално учење. Од наставе света око нас у првом и

другом разреду очекује се да развије технике сазнајног процеса ученика кроз посматрање, уочавање, упоређивање, класификовање и именовања, да подстакне дечја интересовања, да подстакне и развије истраживачке активности деце, да подстакне уочавање једноставних узрочно-последичних веза и слободног исказивања властитих запажања и предвиђања, да подстакне самостално или у тиму решавање једноставних проблемских ситуација кроз огледе и да развије одговоран однос ученика према себи и окружењу. Међутим, на основу формулација поменутих задатака, остаје мање јасно на који начин се, на пример, код деца развијају одређене технике самосталнога учења и у чему се у остваривању овога задатка наставе света око нас огледају разлике у првом и другом разреду. Даље, на основу формулације „*подстицање и развијање истраживачких активности деце*“ није потпуно јасно које су то истраживачке активности деце које се могу планирати и реализовати на овом узрасту ученика, те су такве процене и одлуке очигледно препуштене компетентностима учитеља.

Анализирањем задатака наставе природе и друштва у трећем и четвртом разреду основне школе (Службени гласник РС, 2010/7:5; Службени гласник РС, 2006/3:43) можемо приметити да оспособљавање за самостално учење у одређеној мери губи свој значај у односу на ситуацију у првом и другом разреду јер изостају формулације које се односе развијање техника сазнајног процеса (замењена формулацијом *развијање способности запажања* која иначе има уже поље од формулације *развијање техника сазнајног процеса*), подстицање и развијање истраживачких активности деце, подстицање и уочавање једноставних узрочно-последичних веза, решавање једноставних проблем-ситуација кроз огледе. То се може разумети и објаснити чињеницом да би требало да су на овом узрасном ступњу ученици већ овладали одређеним техникама самосталнога учења и да оне нису више садржај наставе природе и друштва, већ начин и средство за стицање нових знања која су сада, по својој структури и квалитету, све ближа научним системима знања. То претпоставља чињеницу да су ученици током првог и другог разреда, а и раније – током предшколског васпитања и образовања, систематично и континуирано увођена у технике самосталнога учења. Ту се намеће једно врло логично питање – које су то технике и поступци самосталног учења којима су ученици трећег и четвртог разреда претходно овладали и које представљају

основу за њихово даље оспособљавање за самостално учење. Можемо се сложити са ставом да је тешко направити прецизан и адекватан „попис“ вештина и умења ученика одређене узрасне доби. Вероватно би било адекватније начелно описати очекиване нивое у оспособљености ученика одређене узрасне доби по питању њихове оспособљености за самостално учење као пожељне претпоставке њиховог даљег напредовања. Требало би, у том случају, да знамо шта нам је крајњи циљ и чему током раног и млађег основношколског васпитања и образовања тежимо када је у питању оспособљеност деце и ученика за самостални рад и учење. Закључак о томе би требало да донесемо управо на основу једне реченице међу задацима Природе и друштва у трећем и четвртом разреду, која је нова у односу на циљеве и задатке првог и другог разреда и којом је исказан и заокружен целокупан став према процесу оспособљавања ученика трећег и четвртог разреда за самостално учење - *стицање елементарне научне писмености, њена функционална примењивост и развој процеса учења* (Службени гласник РС, 2010/7:5, Службени гласник РС, 2006/3:43). У рубрици *Начин остваривања програма* у Наставном програму природе и друштва за четврти разред (Службени гласник РС, 2006/3:43) наводи се да је основна интенција наставе природе и друштва управо подстицање развојних потенцијала детета и да су наведени садржаји усмерени на развој интелектуалних, психофизичких, когнитивно-конативних и социајлно-афективних сфера личности детета. Даље се у овој рубрици наводи да концепција овог наставног предмета подразумева оспособљавање ученика за коришћење различитих извора знања, графичких и електронских медија, с намером да се код ученика развије функционална писменост као подлога за даље учење. Шта се то подразумева под *елементарном научном писменошћу* на овом узрасном ступњу и у чему се то састоји *њена функционална примењивост*? Образлажући *обезбеђивање базичне писмености* као стандарда квалитета уџбеника, сам појам *базичне писмености* Ивић и сарадници (Ивић, 2009) сматрају веома значајним, али и напомињу да у нашим званичним докумнтима он још увек није посебно дефинисан, те се мора посредно изводити и процењивати. И опет се намеће утисак да је функционално описмењавање ученика, уз веома мале инструкције, препуштено компетенцијама учитеља, њиховом познавању развојних карактеристика ученика одређене доби и

њиховој тачној претстави о томе које су то вештине и умења ученицима млађих разреда основне школе потребна како би њихово даље оспособљавање за самообразовање текло континуирано.

Конкретне податке о техникама и методама самосталног учења које је пожељно практиковати у млађим разредима основне школе можемо наћи у рубрици *Начин остваривања програма* у делу текста који се односи на активности ученика. Тако се у овој рубрици, када је у питању настава света око нас, напомиње да је при избору активности ученика важно одабрати како активности које ангажују појединачна чула, тако и активности које ангажују више чула паралелно ради синхронизације чулних утисака која даје целовиту слику објеката, процеса, појава, њихову интеграцију у комплексну слику света и уважава различитости у склоностима деце при упознавању света и процесу учења, а сама интеграција чулних утисака представља услов за „*правилно искуствено сазнање и отворен пут за трансформацију представа и опажајно-практичног мишљења у појмовно*“ (Службени гласник РС, 2010/7:3). Поред тога, наводи се да је активности детета потребно осмислити на такав начин да оно *испробава своје могућности*, *показује своју оспособљеност у практичној примени усвојених знања*, практикује *истраживачке активности засноване на чулном сазнању кроз екперименте, као и у свакодневном животу и спонтаној игри* и *ступа у интеракцију са физичком и социјалном средином*. Из ових напомена следи попис *значајних активности ученика у оквиру предмета Свет око нас* са њиховим краћим одређењима. Поменути попис обухвата већи број различитих активности које углавном припадају чулном (*посматрање, праћење као континуирано посматрање, бележење опаженог*) и практичном (*практиковање, експериментисање, истраживање као испитивање својстава и особина, веза и узрочно-последичних односа, сакупљање*) аспекту људских активности, али и неколико активности које припадају интелектуалном (*процењивање, груписање*) и изражајном (*описивање, стварање*) аспекту. Поред наведених активности наводи се и *играње* које можемо подједнако сврстати у било који аспект активности и *активности у оквиру мини-пројекта* које опет под собом обухватају активности из различитих аспеката. Оно што у овом, прилично обухватном, попису значајних активности ученика можда недостаје јесте транспарентно наглашена нужност

повезивања активности деце из различитих аспеката деловања. А управо ово повезивање различитих активности деце и јесте услов за умешност и успешност активности деце у оквиру наведених. тзв. мини-пројеката, чије се планирање и реализација могу сматрати веома значајним у процесу оспособљавања деце за самостално учење. Велико изнанађење представљало је откриће да је текст под насловом *Начин остваривања програма* идентичан за сва четири разреда, што значи, пре свега, да о било каквој развојности у настави света око нас и природе и друштва, а на основу препорука датих у Наставним програмима, тешко можемо говорити. У складу са тим, а промишљајући са аспекта континуираног оспособљавања ученика за самостално учење, готово је неприхватљив идентичан попис значајних активности ученика током сва четири разреда. То би подразумевало или да ученици у школу крећу са нивоом оспособљености за самостално учење какав се очекује на крају првог цилуса основношколског образовања, или да ученици на крају овога циклуса не постижу никакав напредак у својој оспособљености за самостално учење у односу на ниво који су имали на самом почетку свог основношколског образовања и васпитања, односно са којим су изашли из предшколске установе.

Као што се може приметити, процесу оспособљавања ученика за самостално учење у настави света око нас и природе и друштва у основношколским документима посвећена је значајна пажња, нарочито у делу општих циљева и задатака наставе света око нас и природе и друштва и посебно у задацима наставе света око нас у првом и другом разреду основне школе. Могло би се чак рећи и да је у настави света око нас и природе и друштва оспособњавање ученика за самостално учење, према својој квантитативној и квалитативној заступљености у циљевима и задацима наставе овога предмета, по приоритету стављено изнад усвајања програмских садржаја који су стављени у његову службу. Даља, оперативна разрада општих циљева и задатака наставе света око нас и природе и друштва препуштена учитељима „*као својеврсни вид слободе у креирању наставног процеса*“. Оваква ситуација може бити веома повољна из аспекта прилагођавања наставних поступака могућностима, потребама и искуствима ученика одељења, али треба узети у обзира да понекад недовољно прецизирана очекивања резултирају њиховим потпуним изостајањем због

теденције појединаца да се све оно чему није довољно посвећено пажње и простора сматра мање важним.

Према значају и простору који наставни програми предмета Свет око нас и Пririда и друштва дају процесу оспособљавања деце за самостално учење и према улози и одговорности коју учитељ има у креирања овога процеса, могли бисмо рећи да ови програми представљају континуирани и логични наставак васпитања и образовања на предшколски програм по Моделу А. Међутим, због упутстава која имају општи карактер и према начину разраде основне концепције, углавном начелном приступу самом процесу и усмерености ка постигнућима тога процеса, програми наставе света око нас и природе и друштва ближи су Моделу Б предшколског програма, као једном когнитивно-развојном програму који своје деловање врши „*преко доприноса природном следу развојних стадијума*“ (Каменов, 2006б:116). Према томе, можемо рећи да сам процес оспособљавања ученика за самостално учење током млађих разреда основне школе није одређен прописаним програмима, већ зависи од начина на који те програме учитељи – практичари разумеју и тумаче, од начина на који прихватају своју одговорност у овоме процесу, од њихових личних компетенција и њихове имплицитне педагогије.

3.3. УЛОГА САДРЖАЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У ПРОЦЕСУ ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

3.3.1. Садржај и метод

Интенционални и тематски аспект васпитно-образовног процеса тек заједно чине потпуну слику о циљевима, наглашава Шулц (Schulz, 1994), тако што намере остварујемо помоћу садржаја, а садржаји постају темама тек с интенционалних гледишта. Васпитно образовни садржаји, као дидактичко-методичка компонента планирања и реализације васпитно-образовног процеса, одређени су циљевима васпитно-образовног процеса и даље, заједно са њима

условљавају избор методичких поступака васпитача и учитеља и конкретних активности деце и ученика.

Разматрајући концепт планирања наставе, а у вези са тематским структурирањем, Клафки (Клафки, 1994) наглашава да тематика наставе готово увек обухвата и поступке (методе у ширем смислу речи) које ученици морају научити или се с њима морају суочити. Тако, *поступци (методе)* и сами могу бити *тема* наставе или барем важни моменат наставне теме и не ваља их развијати одвојено од садржаја. Истичући разлику између садржаја, као оквира/форме и садржине која се у ту форму смешта, Хајман (према: Кнежевић, 1986) истиче да дидактика има двоструки задатак: да пронађе константне основне форме садржаја и да објасни трансформацију научног, техничког, уметничког и другог садржаја у настави. Управо те константне или основне форме садржаја, сматра Хајман, у настави се јављају као наука, техника и пракса. Вилотијевић (Вилотијевић, 1999б) сматра да Хајман *технике* сматра најважнијим делом садржаја и да је на њега доста утицала радна школа. Значи, на одрешен начин, и сами поступци и технике самосталнога учења могу представљати садржај васпитно-образовног процеса. Таква ситуација је нпр. приликом оспособљавања ученика за решавање математичких задатака, код решавање проблема у природним наукама, приликом истраживања путем интервјуа у друштвеним наукама, приликом овладавања одређеним облицима језичког изражавања или при опробавању ученика у решавању међусобног сукоба у некој конкретној ситуацији (Клафки, 1994).

С друге стране, намере (циљеви) које се покушавају остварити у васпитно-образовном процесу, а међу њима и оспособљеност ученика за самостално учење, не могу се достићи директно, већ преко бављења деце и ученика одређеним предметом-садржајем. На тај начин, бављење садржајем представља средство или методу да би се одређене намере остариле. Садржај у наставу улази у свом дидактизираном и методизираном облику, напомиње Техарт (Terhart, 2001) и додаје да се тиме поставља питање о улози садржаја у процесу поучавања и учења као и о претпоставкама и последицама његове методичке презентације, односно начина обраде и учења.

У складу са постављеним циљевима доносе се одлуке о садржају поучавања и учења. Одређени садржај одликује се и одређеном структуром. Задатак методике васпитно-образовног процеса, према Техарту (Terhart, 2001), јесте да ту структуру пренесе ученицима тако да је ученици могу исправно, потпуно и трајно усвојити. Преузимајући Хајманову тврдњу о међузависности циљева, садржаја, метода и медија Бланкерц (према: Terhart, 2001) говори о склопу односа између садржаја и методичких одлука – с једне стране свака наставна метода садржи претходне одлуке о садржају, а с друге стране већ у одлучивању о циљевима и садржајима наставе размишљамо о могућностима методичке реализације постављених циљева. Другим речима, методички репертоар који имамо на располагању, с обзиром на техничке могућности или компетенције наставника, може у одређеним околностима ограничавати одлуке о циљевима и садржајима и на тај начин „метода“ може повратно деловати на одлуку о садржају. Терхартовој тврдњи треба додати, да поред техничких могућности и компетенција наставника, на методички репертоар могу утицати и могућности деце и ученика, односно репертоар који имамо у њиховим овладаним вештинама, развијеним способностима, стеченим умењима и њиховом укупном искуству. Дакле, начин на који се одређеном садржају приступа у наставном, односно васпитно-образовном процесу утицаће на то како се „*одређени садржај појављује у наставном процесу и делује те на то која ће се квалитета учења захтјевати од ученика, на послјетку и на то како ће ученици субјективно усвојити тако приказани садржај*“ (Terhart, 2001:49). У прилог овој тврдњи иде и поставка теорије образовања која наставу тумачи као сусрет између културних добара и младих генерација, односно као *сучељавање ученика са садржајима*, (Вилотијевић, 1999б). Сасвим је јасно да приликом доношења одлука о садржајима морамо размотрити и питање избора метода како бисмо осигурали да методичка реализација васпитно-образовног процеса помогне остваривању постављене интенционалности. Уколико „радикализујемо“ поставку о међузависности садржаја и метода, Терхарт напомиње да метода, схваћена као врло широк појам, може постати доминантним фактором за предмет учења и субјект учења, јер садржај наставног програма може на различите начине

обликовати тему наставе тако да је је утемељеност одлуке о избору методе нужност.

Дакле, из аспекта оспособљавња деце и ученика за самостално учење, о садржају васпитно-образовног рада (у дељем тексту садржај) можемо говорити на два начина:

1. поступци и технике самосталног учења као садржај васпитно-образовног процеса,
2. садржај као оквир за планирање методичких стратегија и у оквиру њих конкретних самосталних активности деце.

3.3.2. Поступци и технике самосталног учења као садржај васпитно-образовног процеса

У нашим ООПП садржаји васпитно-образовног рада сугерисани су општим и специфичним циљевима предшколског васпитања и образовања и нису експлицитно прописани. Уместо разрађених и конкретизованих садржаја активности, у ООПП дате су само назнаке, односно смернице које указују на општије категорије од којих треба поћи приликом програмирања васпитно-образовног рада умајући у виду конкретну децу и услове у којима се тај рад одвија. На тај начин програмирање и разрада васпитно-образовног садржаја у нашим предшколским установама јесте у домену васпитача. Садржаји од којих се том приликом полази јесу *„човек у друштву и природи, као и његов однос према себи и својој околини“* (ООПП, 2006:30). Приликом програмирања васпитно-образовних садржаја и активности васпитач треба да полази од (ООПП, 2006):

- хуманистичког и еманципаторског концепта васпитања,
- узрасних способности и захтева да се целокупни рад мора прилагодити психофизичким карактеристикама деце,
- Општих основа предшколског програма, посебно циљева предшколског васпитања и образовања,
- конкретних материјалних, кадровских и других могућности и услова који постоје у самој установи,
- карактеристика региона,
- сагледавања могућности за договарање са дечјим родитељима и њихово укључивање.

У делу ООПП који се односи на васпитање и образовање деце од три године до укључивања у програм припреме за школу према Моделу А наводи се да извори садржаја рада са децом могу бити: социокултурни систем, систем комуникације и симболизације, традиција и прошлост, непосредни практични живот који децу окружује и вредносни системи. Иницијатива за рад са одређеном проблематиком, у раду према Моделу А, потиче од саме деце, васпитача и родитеља. Према одређеном интересовању васпитач креира средину за учење и плански бира садржаје који ће бити квалитенији. Квалитетнијим ће се, између осталог, сматрати онај изабрани садржаји у коме деца могу стећи сазнања сопственим ангажовањем и истраживањем.

У Моделу А предшколског програма садржаји рада у самом тексту ООПП увек се повезују са активностима деце. На тај начин такође се истиче усмереност васпитно-образовног рада према Моделу А на сам процес рада, а не на његове продукте што би био случај да се садржаји разматрају изоловано од активности деце. Другим речима, квалитет васпитно-образовног рада, према овом моделу, не зависи само од садржаја тога рада већ и од начина на који се том садржају приступа. Те тако одређене активности деце, односно начини бављења одређеним садржајем и сами постају садржај васпитно-образовног рада.

Уместо да разрађује садржаје васпитно-образовног рада, што јесте случај у неким традиционалним програмима, Модел А предшколског програма у вези са садржајем разрађује читав систем типова активности деце. Активностима, које смо већ навели и у чијем се опису наглашава моменат дечје емоционалне или инструменталне самосталности као и увођења деце у технике самосталног рада и учења, а у оквиру Модела А, у овом делу рада придружићемо и конкретне активности које се наводе и које овај закључак потврђују:

- *активности неге* – оброци, одржавање хигијене, спавање, облачење и сличне активности погодне за стицање неопходних животних навика потребно је да се одвијају полако и ненасилно и на начин који ће детету послати поруку о поверењу које одрасли имају у њега тако да за исход имају дете које има поверење у себе и које је самостално;
- *активности у којима деца прихватају неке обавезе и улоге у неговању средине и заједнице* – чишћење дела просторије у којој бораве, брига о кућним љубимцима и о цвећу, вођење календара различитих дежурстава, брига о збиркама, означавање простора

цртежима, сакупљање различитих материјала и друге активности које уче децу да дугорочније брину о нечему посебно су важне у процесу социјализације и осамостаљивања;

- *интерактивне активности* – различити контакти са другом децом, васпитачем, родитељима, особљем ради стварања пријатног амбијента, изградње пасихолошке сигурности, учења комуникативних вештина и решавања проблема могући су кроз стврање тзв. „џепова“ соба у којима се деца могу окупљати заштићено од погледа одраслих, постојање кревета и јастучића за мање групе деце, постојање табли на које деца могу качити своје поруке или радове;
- *активности које се одвијају у природи* – праћење промена у природи, савладавање технике посматрања, прикупљање различитих узорака, прављење збирки, размишљања о урочнопоследичним односима међу појавама, прављење планова акција и друге активности којима су деца склона и које подстичу њихова сензорна искуства и сва чула;
- *активности упознавања локалне средине* – разговори с људима различитих занимања, играње улога, разговори о догађајима у локалној средини, размена искустава међу децом и са одраслима и сличне активности кроз које деца стичу неопходно социјално искуство, постављају питања и изграђују социјалне вештине неопходне за самостално сналажење у друштву и непосредном окружењу;
- *активности истраживања и експериментисања* – посматрање, испробавање, размена, размишљање, извођење хипотеза и закључака, упознавање својстава предмета у физичком и логичком смислу, сусрети с различитим медијима и друге неопходне активности које омогућују детету конструисање логичко-математичкјих знања на основу података и аргумената добијених властитом активношћу
- *стваралачке и продуктивне активности* – цртање, сликање, моделовање, драматизација, плес, говорно стваралаштво, музичке и друге активности усмерене подстицање стваралачких способности деце;
- *психолошке активности* – разговори о свакодневним догађајима, радионице, драматизације, социјалне игре и друге активности везане за потребу деце да стекну позитивну слику о себи.

У Моделу Б посебног предшколског програма у делу који се тиче васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу садржајима је посвећено веома мало пажње што јесте у складу са првом констатацијом да наш предшколски програм садржајима прилази као општој

категорији сугерисаној општим и специфичним циљевима предшколског васпитања и образовања. У оквиру дате структуре програмске основе васпитно-образовног рада према овом моделу (ООПП, 2006) у табели којом су изложени општи циљеви и активности према аспектима развоја кроз које се ови циљеви остварују дате су и опште назнаке о садржајима за сваки аспект развоја. Анализом дате табеле видимо да се технике самосталног учења и рада деце као садржаји васпитно-образовног рада јављају једино у рубрици намењеној когнитивном развоју и то у врло општим формулацијама: научни начини сазнавања, људски рад и производња, самопослуживање и сналажење у животним околностима.

У Моделу А Припремног предшколскг програма наводи се да су извори за развијање програма: реални животни контекст, шира социјална мрежа, свет ствари, науке и природе и уметност и култура. Поред тога што треба да подржавају искуство детета, да буду занимљиви, разноврсни, да представљају културне, уметничке и васпитне вредности садржаји треба да покривају све области развоја и да доприносе остваривању планираних задатака, а већ смо раније више пута истакли да је подстицање осамостаљивања деце један од кључних васпитно-образовних задатака у раду са децом у години пред полазак у школу. Даље, у оквиру социо-емоционалног развоја препоручени садржаји који се односе на самосазнавање, опажање и разумевање других, схватање односа међу људима, прихватање себе као члана групе, разумевање социјалних појава и уочавање и решавање проблема у социјалном контексту јесу у целини садржаји који у својој основи имају поступке усмерене ка осамостаљивање деце. На овај начин препоручени садржаји у оквиру социо-емоционалног развоја у потпуности су у складу са постављеним циљевима усмереним на развој тзв. емоционалне самосталности. Међутим, циљеви постављени у оквиру сазнајног развоја, за које смо раније констатовали да су усмерени ка развоју инструменталне самосталности, нису адекватно конкретизовани кроз препоручене садржаје за ову област јер садрже искључиво детаље који се односе на декларативна знања и ни у једном тренутку не садрже и одређене технике и поступке самосталног рада деце. Овде можемо констатовати да се током Припремног предшколског програма према Моделу А техникама и поступцима самосталног рада и учења деце у мањој

мери приступа као самом садржају васпитно-образовног рада у односу на програм рада са децом од три године до укључивања у програм припреме за школу.

Насупрот томе, у Моделу Б Припремног предшколског програма технике и поступци самосталног рада и учења деце заузимају занчајно место у препорученим садржајима и активностима у области упознавања природне и друштвене средине, иако то на основу анализе циљева у овој области, коју смо раније изнели, није било очекивано. Такође, третирање техника и поступака самосталног рада и учења деце као садржаја васпитно-образовног рада присутно је у већој мери него што је то био случај са програмом васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу према истом моделу. Своје место као садржај васпитно-образовног рада у Моделу Б Припремног предшколског програма нашле су следеће технике самосталног рада и учења деце:

- посматрање и уочавање – у оквиру ужих области живи свет, свет животиња, биљни свет, заштита животне средине, материјални свет, саобраћајно васпитање;
- експериментисање / извођење огледа као намерно изазивање одређених ефеката – у оквиру ужих области живи свет, биљни свет, материјални свет;
- праћење – у оквиру ужих области живи свет, свет животиња, биљни свет;
- сакупљање узорака – у оквиру ужих области живи свет, биљни свет;
- нега и заштита – у оквиру ужих области свет животиња, биљни свет, заштита животне средине;
- драмско и ликовно изражавање – у оквиру ужих области човек као припадник живог света;
- поступци упознавања – у оквиру ужих области човек као друштвено биће;
- кооперативне активности - у оквиру ужих области човек као друштвено биће;
- разговор - у оквиру ужих области човек као друштвено биће, заштита животне средине, саобраћајно васпитање;
- подражавање животних ситуација – у оквиру ужих области човек као друштвено биће, саобраћајно васпитање;
- практиковање одређених радњи ради њиховог увежбавања или осамостаљивања у њиховом извођењу – у оквиру уже области саобраћајно васпитање;

- присуствовање и учествовање у разним друштвеним манифестацијама и друштвеним акцијама – у оквиру ужих области човек као друштвено биће, рад људи;
- учествовање у народним обичајима, традиционалним играма и ритуалима – у оквиру ужих области човек као друштвено биће, заштита животне средине;
- посећивање деце у другим срединама, установа и професија и других објеката – у оквиру ужих области човек као друштвено биће, рад људи, заштита животне средине;
- одевање, обување, неговање личне хигијене, одржавање реда у просторијама у којима бораве – у оквиру ужих области рад људи;
- помагање одраслима у вршењу једноставних послова – у оквиру ужих области рад људи;
- руковање једноставним алатима, приборима, инструментима и апаратима – у оквиру ужих области рад људи, материјални свет;
- прављење и поправљање најједноставнијих употребних предмета – у оквиру ужих области рад људи;
- постављење хипотеза, предвиђање, проверавање и доказивање одређених ставова и закључака – у оквиру уже области материјални свет;

Након анализе васпитно-образовних циљева у оба модела Припремног предшколског програма оставили смо отворено питање о томе да ли ћемо током даље анализе осталих дидактичких компонената васпитно-образовног процеса разрађених у Општим основама предшколског програма задржати исти закључак о односу ова два модела према процесу оспособљавања деце за самостални рад и учење, а који смо донели након анализе васпитно-образовних циљева. Након анализе препоручених садржаја у оба модела Припремног предшколског програма такође можемо приметити да постоји одређена разлика у начину третирања осамостаљивања деце и њиховог оспособљавања за самостални рад. Када су у питању програми васпитања и образовања деце од три године до укључивања деце у програм припреме за школу гледање на технике и поступке самосталног рада и учења деце као на садржај васпитно-образовног рада у већој мери присутно је у Моделу А, што јесте у складу и са закључком који смо извели након анализе анализе васпитно-образовних циљева и задатака. Међутим, разлика коју смо уочили након анализе препоручених садржаја у припремним програмима говори о томе да је одређеним техникама и поступцима самосталног рада и учења деце, као

садржају васпитно-образовног рада, овог пута значајно више пажње посвећено у оквиру Модела Б Припремног предшколског програма. Наравно, ова нова констатција не доводи у питање закључак који смо претходно извели о томе да је у Моделу А нешто више пажње посвећено проблему оспособљавања деце за самостални рад и учење када су у питању постављени циљеви и задаци васпитања и образовања деце у години пред полазак у школу, већ говори о недовољној усклађености постављених циљева и задатака са препорученим садржајима васпитно-образовног рада у оба модела Припремног предшколског програма. Свакако, на крају ове анализе циљева и препоручених садржаја и активности у Припремним предшколским програмима код нас у целини можемо бити задовољни значајем који је дат питању увођења деце предшколског узраста у технике самосталног рада и учења. Да ли ће овај значај дат питању оспособљавања деце предшколског узраста за самостални рад и учење у програмским основама бити пренет и на сам процес развијања курикулума у великој мери ће зависити од начина његове интерпретације самих практичара, односно васпитача који развијају курикулум и њихове умешности разумевања и превазилажења неусклађености циљева и препоручених садржаја и активности која се као закључак намеће након претходне анализе.

Питање третирања одређених техника и поступака самосталног рада и учења деце и ученика као садржаја васпитно-образовног рада у основним програмским документима код нас даље смо разматрали и кроз анализу наставних програма наставних предмета Свет око нас и Природе и друштва. Анализом наставних програма наставног предмета Свет око нас за први и други разред основне школе (Службени гласник, 2010/7) уочили смо да готово ни у једном тренутку увођење деце у одређене технике самосталног рада и учења ученика нису наведене као садржај поменутих наставних предмета. Једини мали изузетак из претходно изреченог јесте формулација у Наставном програму света око нас за први разред која гласи *„Пратим, мерим и бележим растојање и време“* (Службени гласник, 2010/7:2). Након овако изведеног закључка можемо констатовати неусклађеност наведених задататака наставе света око нас са садржајима програма који би управо требало да представљају разраду наведених задатака. Иако се као задаци наставе света око нас наводи развијање техника

сазнајног процеса, подстицање дечјих интересовања, подстицање и развијање истраживачких активности деце, подстицање уочавања једноставних узрочно-последичних веза и слободног исказивања властитих запажања и предвиђања, подстицање самосталног или у тиму решавања једноставних проблемских ситуација кроз огледе и развијање одговорног однос ученика према себи и окружењу у наведеним садржајима у наставним програмима не постоји одговарајућа подршка за реализовање ових задатака. Констатовали смо да посвећеност оспособљавању ученика за самостално учење у задацима наставе природе и друштва у трећем и четвртом разреду нешто мања у односу на задатке наставе света око нас у првом и другом разреду и да је исказана у једној свеобухватној формулацији која се односи на стицање елементарне научне писмености, њену функционалну примењивост и развој процеса учења. Ипак, у програмским садржајима наставног предмета Природа и друштво за трећи разред технике самосталног рада и учења ученика као наставни садржај присутне су једино, и то индиректно без конкретног навођења одређених техника и поступака, у формулацији „*Како откривамо прошлост*“ (Службени гласник, 2010/7:5) у тематској целини Наше наслеђе. У Наставном програму природе и друштва за четврти разред, по питању третирања техника и поступака самосталног рада и учења ученика као наставног садржаја, ситуација је значајно другачија. Наиме, у поменутом Наставном програму читава једна целина у рубрици која се тиче наставног садржаја посвећена је сазнајним техникама – „*Истражујемо природне појаве*“ (Службени гласник, 2006/3:44). У овој целини, у овиру мањих тематских области значајно место као истраживачке технике заузимају активности посматрања и извођења огледа. Овакво уважавање истраживачких техника и гледање на њих као на садржаје васпитно-образовног рада свакако је значајно у односу на ситуацију у претходно описаним наставним програмима. Ипак, морали бисмо се запитати није ли необично што овакво значајно место у наставним програмима одређене истраживачке технике, повезане са стицањем дидактички обликованих и прилагођених знања из одређених научних области, заузимају тек у Наставном програму за четврти разред и какве нам поруке оваква ситуација шаље о настави овог предмета у претходним разредима, а опет у односу на васпитно-образовни процес у предшколским установама.

На основу анализе наставних програма предмета Свет око нас и Природе и друштва могли бисмо закључити да се у основним програмским документима код нас питању оспособљавања ученика за самостални рад и учење приступа доста површно и несистематично. Идентификовањем и издвајањем васпитно-образовних циљева и задатака и програмом прописаних садржаја који се тичу увођења ученика у одређене технике самосталног учења и њиховом вертикалном и хоризонталном анализом дошли смо до закључка да у нашим основним програмским документима који се односе на наставне предмете Свет око нас и Природа и друштво не постоји усклађеност између постављених циљева и задатака и наставних садржаја, као ни планирана стратегија која би обезбедила континуитет у оспособљавању ученика за самостално учење и самообразовање. На који начин се оваква ситуација у основним програмским садржајима осликава на конкретан васпитно-образовни процес у настави природе и друштва јесте питање на које одговор треба потражити кроз емпиријска истраживања наставне праксе.

3.3.3. Садржај као оквир за планирање методичких стратегија

Након одређивања циљева васпитно-образовног рада следеће важно дидактичко питање, везано за организацију васпитно-образовног процеса и планирање методичких поступака, јесте питање одрђивања методичке стратегије. Израз *стратегија*, сматра Матијевић (Матијевић,2008) означава поступање усмерено ка остваривању циља након системске припреме и планирања, а у контексту тог поступања ослањамо се на разне поступке, односно методе. *Дидактика* заснована на кибернетско-информатичкој теорији образовну стратегију одређује као *„план за постизање неког (васпитно) образовног циља“* (Feliks von Cube, 1994:64), односно као редослед *„планираних мјера које наставник (васпитач[10]) или медиј морају провести“* (Feliks von Cube, 1994:66), а које децу или ученике треба да доведу до одређеног циља. Према томе, избор одређених дидактичких стратегија увек полази од постављеног циља конкретног васпитно-образовног рада и учесника који ће у том раду учествовати, односно

[10] Појам „васпитач“ додала З. Ковачевић

васпитача или наставника и деце или ученика на које се тај рад односи. Кибернетско-информатичка теорија наводи да се образовне стратегије састоје од метода, а остварују помоћу медија и у том смислу, ова теорија дидактику управо и објашњава као науку о развијању и оптимизирању образовних стратегија.

Говорећи о *методу* као структуралном елементу наставе, Хајман као први аспект методике наводи *одређивање методичке замисли* као поступка из којег проистичу остали детаљи васпитно-образовног, односно наставног рада и који се заснива на целовитом сагледавању наставе. У одређивању те методичке замисли пролази се кроз три поступка: 1) *поступак анализе целине* с циљем уочавања саставних делова и зависности делова и целине, 2) *поступак синтезе елемената* с циљем изграђивања научних, оперативних и других целина и 3) *пројектни поступак* с циљем подстицања иницијативе ученика, природног и целовитог савладавања садржаја, приближавања природном учењу и истраживачком сазнању (Кнежевић, 1986).

Будући да у сваком циљу, према дидактици као теорији курикулума (Möller, 1994), можемо разликовати садржајни аспект као стимулус и аспект понашања као реакцију, важан чинилац који одређују избор методичке стратегије јесте и природа и структура самог садржаја, било да се он јавља у форми науке, технике или праксе. На тај начин методичку стратегију, као редослед планираних мера и поступака, можемо одредити и као одабрани приступ садржају, при чему поменути одабир зависи од:

1. постављеног циља као основног полазишта који, према Хајману (Кнежевић, 1986) може имати когнитивну, емоционалну или прагматичну димензију,
2. природе и структуре садржаја који се, такође према Хајману (Кнежевић, 1986), може јављати у форми науке, технике или праксе,
3. деце или ученика, односно њихових предзнања, интересовања, потреба, могућности,
4. васпитача или наставника, односно њихових професионалних компетенција, личних афинитета и искустава у вези са могућностима и ефектима одређених методичких стратегија стечених кроз њихову ранију примену,
5. објективних околности, односно услова у којима се васпитно-образовни рад одвија.

За овај аспект васпитно-образовног, односно наставног процеса, који смо овде описали и одредили као методичке стратегије, у савременој дидактичкој литератури код нас користе се различити називи међу којима су: системи наставе, врсте наставе, иновативни или савремени модели наставе и сл., док је у иностраној литератури (Klafki, 1994; Schulz, 1994, Möller, 1994, Terhart, 2001 итд.) исти аспект наставе обухваћен термином *методе поучавања* или *наставне методе*. У психолошкој литератури за поједине методичке стратегије, као редослед планираних мера и поступака, такође се користи назив *методе наставе/ учења* или *облице наставе/учења*, с напоменом да о методама или облицима наставе говори гледано из угла наставника, а о методама или облицима учења гледано из угла ученика (Ивић, 1997). Наши савремени дидактичари праве јасну разлику између модела наставе (методичких стратегија), наставних метода и облика наставног рада. Из претходно наведеног јасно је да при одређивању појма *метода* морамо имати у виду њено могуће шире и уже значење.

Полазећи од Клафкијевог (Klafki, 1994) становишта да методичко структуирање, тј структурирање процеса поучавања и учења представља превођење одређених момената (које претходно описује као значење циљева за садашњост и будућност, остваривање општег значења циљева преко егземпларног, тематско струтуирање, проверљивост процеса, приступачност и приказивоат тематике) у сукцесиван ток неког процеса поучавања и учења, односно у алтернативне могућности таквих токова, *методе* можемо одредити као алтернативне могућности у процесу учења и почавања, односно као могуће типове учења којима ваља придружити примерене облике помоћи које пружа наставник. У том смислу Клафки као „најважније“ методе издваја учење путем открића и учење путем поновног доживљавања и разумевања. Схватајући методе као алтернативне могућности, Клафки појму *методе* даје доста широко значење, шире него што појам *наставних метода* има у схватањима наших дидактичара. Остаје једино нејасно да ли се те алтернативне могућности своде једино на онај аспект наставе који наши дидактичира називају моделима наставе или обухватају и друге могућности у организацији наставе.

Шулц (Schulz, 1994) појам *методе* схвата као збирну ознаку за облике опхођења и за облике организације у настави, те тако под појмом *метода*

обухвата различите начине комуникације учесника у настави, различите временске одреднице – фазе, различите организационе облике наставе према месту учења и различите социолошке форме ученика у настави. Шулцово схватање појма *методе* доста је широко и обухвата оне аспркте настеве које наши дидактичари називају облицима наставног рада, артикулацијом наставе, врстама наставе итд.

Према дидактици као кибернетичко-информацијској теорији *методе* јесу редослед регулацијских мера. Овако схваћене методе, према кибернетичко-информацијској дидактици, могу бити део појединих образовних стратегија или могу и саме бити образовне стратегије уколико су усмерене ка одређеном образовном циљу (Feliks von Cube, 1994).

Дидактика као теорија курикулума (Möller, 1994) напомиње да се методе традиционално објашњавају као пут, начин долажења до неког циља и то пре свега као начин уређивања спољашњих услова поучавања. Међутим, овако схваћене методе имају прилично глобалан карактер и односиле би се нпр. на *методу предавања* или *методу дискусије*, те су, према овој дидактичкој теорији, у одређивању и описивању једнозначних метода потребни и искази који описују појединачне активности учитеља и ученика, као и интеракцију међу њима и који би се темељили на објашњавању делотворности дате методе.

Напомићи да су познате чак 173 наставне методе Винкел (Winkel, 1994) наводи по неколико примера из сваке групе метода, сачињених од метода исте полности (структуре учесника), на основу којих је могуће видети да и дидактика као критичка теорија појам *наставних метода* схвата доста широко обухватајући све оне сегменте наставе које наши дидактичари називају облицима наставног рада, врстама наставе, наставним методам итд.

Учити се може и без поучавања, али поучавање се увек мора усмеравати према учењу, односно методе поучавања треба увек вредновати у односу на врсту или квалитет учења који подржавају, подстичу и изазивају, сматра Терхарт (Terhart, 2001). У зависности од пожељног квалитета учења треба изабрати различите методичке поступке. „Права“ метода поучавања не постоји јер не постоји ни „прави“ облик учења, додаје Терхарт, а плуралност облика учења захтева и плуралност метода. Методичка монокултура, према Терхарту, није

праведна јер, с обзиром на многострукост врста и стилова учења у једном разреду, непрекидно даје предност само једној групи ученика док се остали системски запостављају. Избором методе потребно је осигурати услове у којима ће остварење жељеног квалитат учења бити вероватно. „Правилна“ метода би требало да буде она која ће у сваком појединачном случају осигурати услове за учење „ *«у» ученику, «у» предмету и «у» институционалном контексту*“ (Terhart, 2001:148), а педагошка актуелност методе показује се у њеној функционалности при спознавању предмета и отварању путева за учење.

Узимајући у обзир да би приликом одабира метода рада требало водити рачуна о могућностима које одређена метода пружа у смислу подстицања одређене врсте или квалитета учења покушаћемо да дамо јединствени преглед васпитно-образовних, односно наставних метода које се у дидактичкој литератури класификују према различитим критеријумима (Табела 2.).

Табела 2. – Класификација васпитно-образовни/наставних метода у ширм значењу појма

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ / НАСТАВНЕ МЕТОДЕ (у ширем значењу појма)			
Према приступу новом садржају	Према приступу детету/ученику	Према међусобном односу деце/ученика	Према природи активности деце/ученика
МЕТОДИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ	**ВРСТЕ/ОБЛИЦИ ИНДИВИДУАЛИ-ЗАЦИЈЕ**	**ОБЛИЦИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА**	**АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ/УЧЕНИКА ИЛИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ/НАСТАВНЕ МЕТОДЕ (у ужем значењу појма)**
ЕКСПОЗИТОРНО ПОУЧАВАЊЕ УЧЕЊЕ ОТКРИВАЊЕМ УЧЕЊЕ РЕШАВАЊЕМ ПРОБЛЕМА ЕГЗЕМПЛАРНИ МОДЕЛ ХЕУРИСТИЧКО - РАЗВИЈАЈУЋИ МОДЕЛ	ПРЕМА „ПРОСЕЧНОМ“ ДЕТЕТУ ИЛИ УЧЕНИКУ НА ВИШЕ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ ПРЕМА СВАКОМ ДЕТЕТУ ИЛИ УЧЕНИКУ ПОЈЕДИНАЧНО	ФРОНТАЛНИ РАД ГРУПНИ РАД РАД У ПАРУ ИНДИВИДУАЛ-НИ РАД	ПОСМАТРАЊЕ СЛУШАЊЕ ДЕМОНСТРИРАЊЕ РАД НА ТЕКСТУ ИЗЛАГАЊЕ РАЗГОВОР ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ (писане, графичко-ликовне, музичке, драмске, физичке и плесне, експериментално-истраживачке, мануелно-техничке/производне)

Експозиторно поучавање јесте одређен методички приступ новом садражју који се заснива на смислено рецептивном учењу деце и ученика, односно на учењу већ готовог, уобличеног, организованог односно стуктурализованог материјала који се пред децу или ученике ставља у релативно завршној форми и који као такав обезбеђује да деца или ученици у високом степену разумеју садржаје и стичу способност уопштавања. Експозиторна стратегија подразумевала би такав приступ новом садржају у којем садржај посредује првенствено излагањем информација (Пешић, 2009). Ако учитељ има јасну слику о знању и разумевању које жели да развије, то знање изношењем информација и њиховим објашњавање најбоље ученицима може пренети сам учитељ (Kyriacou, 2001a; Westwood, 2008). Уколико се функција наставе схвата као процес преношења знања, а централна улога наставничког занимања да допринесе остваривању те функције, онда се овакав приступ може сматрати разумљивим и примереним методичким обликом, сматра Терхарт (Terhart, 2001). Експозиторно поучавање се у литератури још среће под називима *предавачка настава*, *директно поучавање*, *информационо-илустративна настава*, *демонстративно-предавачка настава* и сл. с тим што у схватању и употреби ових термина могу постојати одређене разлике у односу на то како у овоме раду схватамо и одређујемо експозиторно поучавање. Веома је важно експозиторно поучавање не поистовећивати са усменим излагањем васпитача или наставника кроз директно поучавање јер улогу наставника у експозиторном поучавању, према нашем мишљењу, може преузети и писани текст, уџбеник или други програмирани материјал као и различити аудитивни, визуелни или аудиовизуелни материјали. Према Кирјакију (Kyriacou, 2001a) директно поучавање односи се на активност која обично захтева непосредну учитељеву укљученост, учествовање и интеракцију са ученицима и то уз употребу излагања, испитивања, моделирања, приказивања и сл. Међутим, нешто касније и сам Кирјаку напомењи да се улога учитеља, коју он има у директном поучавању, при неким активностима може пренети и на друге особе или скуп наставних материјала и технологија. Експозиторно поучавање, према томе, постоји сваки пут када доминантна активност деце или ученика јесте рецептивног карактера било да се она остварује слушањем, читањем или посматрањем. Експозиторно поучавање не треба

поистовећивати ни са фронталним обликом рада. У ситуацијама када нпр. деца или ученици самостално раде са одређеним текстуалним материјалом или мултимедијалним пакетом који излаже готове информације експозиторно поучавање може бити присутно и кроз индивидуални облик рада, као и кроз рад у пару или групни облик рада.

Смислено рецептивно учење или учење с разумевањем подразумева усвајање вербално уобличених готових знања али на тај начин што то усвајање карактерише мисаона прерада, реорганизација изложеног садржаја усмерена ка повезивању новог садржаја са оним што се већ зна и уклапање новог садржаја у постојеће структуре знања. Оусубел сматра да је за ефикасно одвијање овога облика учења потребно да је садржај који се учи смислен и да је онај ко учи способан да сагледа, препозна и схвати тај смисао, односно да има довољно развијене одговарајуће сазнајне функције и да има одговарајуће предзнање или искуство са којим може да повеже нови садржај (према Требјешанин, 2001б). „*Смислен нам је сваки онај податак који можемо довести у везу са старим, који можемо свести на неки већ стечени унутрашњи модел, који можемо усвојити уз помоћ неке већ израђене матрице*“ (Ausubel, 1968:215), а да би то било могуће нужан услов је да садржај и начин његовог презентовања буду прилагођени развојном нивоу деце или ученика и њиховим когитивним карактеристикама. Резулати истраживања показују да већи степен активности приликом учења доводи до бољег запамћвања (Пешић, 1998), а Оусубел каже да рецептивно учење јесте смислено када подразумева велики степен активности онога ко учи. При томе треба нагласити да активност приликом учења, поред решавања поблема и индуктивног учења, подразумева и све мисаоне активности којима се врши тумачење градива, његово повезивање са постојећим знањим, проверавање разумевања наученог и слично. Том приликом, нови садржај се преводи у „властиту терминологију“ и остварује се одређна усклађеност старих и нових знања њиховим реорганизовањем и изменама у постојећим когнитивним шемама (Пешић, 1998).

Оусубел говори о значају такозваних *организатора напретка* (Вилотијевић, 1999б) или *претходних организатора* (Требјешанин, 2001б), односно појмова, главних идеја које призивањем претходно стеченог знања

олакшавају процес учења и памћења садржаја. Са организаторима напретка децу треба суочити пре него што им се изложи ново градиво и њихова улога ће се састојати у усмеравању пажње на оно што је важно, осветљавању везе међу идејама које ће бити изложене и подсећању на релевантне информације које су од раније познате. Другим речима, улога организатора напретка се састоји у успостављању јасне и прецизне везе између претходног и новог знања с акцентом на уочавању и истицању разлика међу појмовима и идејама у новом садржају као и између познатог и новог садржаја у целини.

Оусубел сматра да је за смислено рецептивно учење најпогоднији дедуктивни приступ обради садржају и предлаже следећу структуру излагања садржаја (Трејешанин, 2001):

- организатор напретка –почетни организатор;
- излагање новог садржаја уз његово довођење у везу са већ стеченим знањима с обзиром на сличности, разлике, релације општости (виши-нижи појам, општи-посебни и др.);
- увођење адекватних примера и њихово разматрање;
- извођење закључака и довођење у однос са почетнм организатором (организатором напретка).

Код експозиторног поучавања, као својеврсног вида директног поучавања, контрола над свим дидактичким компонентама учења налази се изван домета деце или ученика. У таквој ситуацији учења самосталност деце или ученика, уколико и постоји, задржава се на унутрашњем нивоу и заправо током трајања процеса учења ми и немамо податке на основу којих можемо тврдити да постоји било каква интелектуална или практична активност деце или ученика. Одређеним поступцима током излагања садржаја можемо до неке мере активност ученика учинити вероватном. Џенсен (Jensen, 2003) предлаже читав низ мера, од планирања до евалуације, које би требало да допринесу квалитету наставе која као доминантну има наставникову активност поучавања. Пре свега током самог процеса планирања васпитач/наставник би требало самоме себи да постави неколико питања о томе шта зна о својим ученицима, о њиховим предзнањима, интересовањима, уверењима, склоностима, затим какви су услови у којима планира реализовати поучавање и шта он сам очекује од свог поучавања. Добра припрема подразумева и сачињавање шеме свога излагања која приказује главне

тачке и која ученицима може бити и презентована као и одређених белешки које ће задржати само за себе. Добар почетак активности или часа јесте следећи предуслов квалитетног поучавања. Добар почетак активности или часа мора имати следеће циљеве: привући пажњу, створити добар однос и поверење, створити релевантност и створити атмосферу привлачну за учење. Кирјаку (Kyriacou, 2001б) наводи да је су за добар почетак часа потребне три ствари. Буђење и одржавање пажње ученика, образлагање значаја теме и указивање на везе са претходним темама које могу бити значајне за разумевање онога што следи. Током излагања садржаја за успешност поучавања свакако јесте важна способност васпитача или наставника да привуче и одржи пажњу својих слушалаца. Пажња слушалаца може се привући, између осталог истицањем атрактивних наслова или најава, сматра Џенсен (Jensen, 2003) и додаје да се пажња може одржавати практиковањем различитих невербалних поступака као што су нпр. успостављање контакта очима, држањем у ваздуху занимљивих предмета, стајањем на необичном месту, стављањем необичних и нових предмета деци или ученицима у руке, слањем кодираних порука, држати подигнуту руку и сл. Пажња слушалаца може се одржавати и прекидањем излагања ради подсећања слушалаца на важност теме, нпр. „сада сви обратите пажњу“, „Ово би било добро да знате“, „Послушајте сад ово“ и сл. Киријаку (Kyriacou, 2001б) истиче седам најважнијих аспеката који побољшавају ефикасност излагања:

1. јасноћа – јасно на примереном нивоу,
2. структура – најважнији поставке издвојене су у смислене целине и логички повезане,
3. дужина – излагање је кратко и прошарано питањима и другим активностима,
4. пажња – у поучавању се добро користи глас и говор тела да би се одржало интересовање,
5. језик – избегава се употреба претерано сложеног језика и објашњавају се нови изрази,
6. примери – добро је користити примере, нарочито оне који су у вези са ученичким искуствима и интересовањима,
7. разумевање – наставник прати и проверава учениково разумевање садржаја.

Добро је практиковати прекидање излагања ради постављања одређених питања ученицима. Питања која васпитач или наставник постављају током свога излагања могу бити значајна јер подстичу размишљање слушалаца, проверавају разумевање изложеног, осигуравају пажњу, омогућују понављање, подсећање и утврђивање недавно наученог градива и сл. (Kyriacou, 2001б). Поред тога, излагање се може прекидати и ради записивања основних теза на школској табли или графофолији и сл. Добро припремљен и прегледан запис на школској табли показатељ је ученицима који квалитет у постигнућима се очекује од њих након њиховог самосталног рада на садржају теме, сматра Кирјаку (Kyriacou, 2001б). Запис може садржавати и нове појмове, инструкције за одређене задатке за ученике, попис ученичких идеја и сл.

Објашњавајући експозиторно поучавање користећи термин директно поучавање Киријаку (Kyriacou, 2001б) издваја пет главних фаза у обради теме према овоме методичком приступу:

1. наставник постављање јасне циљеве,
2. наставник излаже градиво које је потребно научити,
3. наставник поставља питања како би проверио учениково разумевање градива,
4. ученици под надзором наставника увежбавају градиво,
5. наставник проверава ученички рад како би утврдио да ли су циљеви остварени.

На основу свега претходно реченог можемо издвојити три основна облика експозиторног поучавања:

1. излагање градива без прекидања и без прављења записа, скица, система појмова,
2. излагање градива уз истовремено прављење записа, скица, система појмова или наглашавање битних делова садржаја,
3. излагање градива уз повремено прекидање ради краћег разговора, наглашавања битног и прављења записа, скица, система појмова.

На основу раније наведене констатације да експозиторно поучавање, као методичку стратегију, не треба поистовећивати са усменим излагањем васпитача или наставника, као методом васпитно-образовног, односно наставног рада (у ужем значењу појма), овде још једном треба нагласити да израз „излагање градива“ подразумева излагање вербално уобличених готових знања деци или

ученицима на различите начине и путем различитих медија. С тим у вези, поред уобичајеног усменог излагања васпитача или наставника, градиво у облику готових знања може бити изложено и путем писаног текста, репродуковањем тонског записа, приказивањем различитих аудиовизуелних снимака или мултимедијалних презентација и сл.

Учење откривањем јесте таква методичка стратегија која подразумева самостално трагање за чињеницама, подацима, правилностима и врстама веза имеђу појава које нису изложене у готовом облику. Брунер подсећа на чињеницу да је у време „експлозије знања“ све теже, односно немогуће, ученицима пренети сво култрно наслеђе (Стојаковић, 1985). Потребно је учење усмерити на усвајање основних, општих идеја и принципа неког наставног предмета. Знања која ученици стичу, према Брунеру, треба да буду структуисана, односно да научени подаци буду класификовани у одређене логичке целине, да међусобно буду логично повезани и да се уочи њихова хијерархија. Уместо запамћивања чињеничног материјала, битније је савладати структуру неке области-предмета, а она представља везивно ткиво између претходних и нових сазнања (Вилотијевић, 1999б). На тај начин ученицима се олакшава усвајање наредног градива, уочавање веза између одређених појмова и појава. Тако стечена знања, према Брунеру, имају моћ трансферабилности и он истиче да је учење акт открића и да је потребно да ученик учествује у процесу стицања знања (Стојаковић, 1985). Ученика треба суочити са стварношћу и пред њега ставити већи број чињеница, примера који треба да подстакну његово индуктивно мишљење на тај начин што ће ученик на основу њих постављати питања, проверавати, испробавати, претпостављати решења, експериментисати итд. Учење путем открића огледа се у слободном истраживању ученика тј. у поновном, сажетом школском открићу истина које су науци познате (путем огледа у настави се реконструише процес долажења до открића који је наука већ прошла) и у индуктивном формирању појмова. Учење путем открића погодно је у школском учењу остврити приликом учења појмова, законитости, правила и сл. и најбоље је том приликом приступити индуктивном начину обраде садржаја, сматра Б. Требјешанин (Требјешанин, 2001б).

Учење путем открића (у ужем смислу речи) разликује се од учења путем решавања проблема, о којем ће касније бити речи, по томе што се „*учење путем открића односи на она учења која почивају на самосталном индуктивном долажењу до сазнања*“ (Ивић, 1997:18), док је за све остале ситуације учења путем решавања проблема карактеристичан дедуктивни пут, односно претпостављање истина у облику хипотеза које се у наредним фазама доказују и поткрепљују примерима. Према Терхарту (Terhart, 2001) учење откривањем представља подврсту учења путем решавања проблема. На неки начин то сматра и Ивић када учење путем открића доводи у везу са самосталним индуктивним долажењем до истине, а за решавање проблема каже да обухвата све друге проблемске ситуације.

Брунер истиче четири предности учења путем открића (Стојаковић, 1985): појачава интектуалну моћ, повећава унутрашњу мотивацију, оспособљава у техници откривања, односно ефикасног учења и има веће ефекте у погледу запамћивања онога што је научено.

Најчешће се учењу путем открћа замера на неекономичности и непогодности за савладавање обимних школских програма у ограниченом времену у односу на смисаоно рецептивно учење. Брунер ту поставља једно занимљиво питање – ако се грађа коју ученици треба да науче излаже најчешће у релативно ограниченом временском интервалу, како онда очекивати да је се ученици сећају целог живота.

Резтултати епиријска истраживања готово да не дају предност ни једном од ова два приступа. Према наводима неких истраживања (према: Пешић, 1998) учење путем открића и индуктивно подучавање остварују већу ефикасност у погледу трансфера и примене знања у односу на рецептивно учење и експозиторно поучавање, уколико се увид до кога се дође том приликом експлицира и вербално формулише. С друге стране, рецептивно учење је у предности када је у питању непосредан успех учења, односно непосредно специфично знање. Када је у питању дуготрајна ретенција ни један од ова два приступа нема изразиту предност (према: Росандић, 1995). Учење путем открића погодније је када су циљеви васпитно-образовног процеса формирање аутономије деце у интелектуалном раду, развој способности самосталног решавања проблема

и стицање практичних знања о томе како наука долази до открића. Оусубел сматра да се многи садржаји који се могу учити путем открића могу ефикасно научити и вербалним рецептивним учењем које захтева мање енергије и времена и да није оствариво да се целкупан важан садржај научи учењем путем открића због тежине и некономичости овог облика учења.

Из ових разлога може се рећи да учење путем открића и смисаоно рецептивно учење не искључују једно друго, већ се комбнују и допуњују у наставном процесу. Према М. Вилотијевићу (Вилотијевић, 1999б) у Брунеровом и Оусубеловом приступу постоји неколико истих ставова: ученикова оргнизација градива је главни услов за успешно учење, учење је смислено онолико колико се ново градиво може повезати са већ оформљеном когнитивном структурм ученика, настава и учење су ефикасни уколико омогућују успешан трансфер и ретенцију знања и ако пасивно учење и учење напамет сведу на минимум. За Оусубелову, као и за Брунерову теорију, карактерстичан је став да схватање новог градива битно зависи од онога што ученик већ зна, а битан услов за успешно учење, без обзира да ли је у питању рецептивно учење или учење путем открића, јесте мисаона ативност ученика током учења.

Према степену самосталности деце или ученика током процеса учења откривањем у овоме раду разликоваћемо три нивоа или облика:

1. васпитач или наставник излаже чињенице и наводи децу или ученике на закључивање,
2. васпитач или наставник ствара услове за опажање чињеница и у одређеном тренутку наводи децу или ученике на закључивање,
3. васпитач или наставник ствара услове за опажање чињеница, а деца или ученици самоиницијативно, у одређеном тренутку уопштавају, закључују и сл.

Учење решавањем проблема јесте такав методички поступак у коме деца или ученици самосталним истраживањем и решавањем проблема развијају стваралачко мишљење. Решавање проблема се састоји у слободном истраживању ученика, у постављању хипотеза и осмишљавању начина за њихову проверу тако да ученик може самостално и да их провери (Тебјешанин, 2001б).

За схватање методичког приступа путем решавања проблема значајно је разграничити и схватити два појма: *проблем* и *проблемску ситуацију*. *Проблем* јесте задатак који има следеће одлике: нешто непознато – неку празнину коју

треба открити и попунити на основу података и односа који нису директно дати, различит број могућности за решавање, велику комплексност – за решење треба користити велики број сложених логичких операција, за решавање је потребан стваралачки приступ и искуство и решавањем проблема продубљује се знање (Вилотијевић, 1999а). *Проблемска ситуација* јесте психичко стање изненађења, велике заинтересованости и емоционалне напрегнутости онога који решава проблем. Чине је три компоненте: непознато знања или начин решавања, сазнајна потреба која побуђује мисаону активност и интелектуалне могућности укључујући ствралачке способности и претходно искуство. Постоји само један излаз из проблемске ситуације – успешно решавање проблема (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008).

При решавању проблема сваки ученик има могућност да одабере свој пут, другачији од других. Решавање проблема је ствралачка активност којом се тражи откривање нових решења, објашњава Ђорђевић (Ђорђевић, 1997) и додаје да је суштина проблемског приступа управо у самосталном тражењу идеја за решавање проблемске ситуације и у проверавању исправности тих идеја. На тај начин се код ученика формирају сазнајна интересовања и моделују умни процеси који су адекватни ствралаштву, намомиње Махмутов (према: Ђорђевић, 1997). Поред тога, у таквим ситуацијама долази до сложених мисаоних активности веома значајним за развој личности – домишљање, упоређивање, претпостављање, избор решења, доношење одлука, изношење доказа, провера правилности изабраних путева и решења, анализа резултата итд. Према Ничковићу (Ничковић, 1984), учење решавањем проблема каректришу бројне вредности: осигурава већу мисаону активност ученика, повећава квантитет знања, осигурава већу трајност знања, остварује боље схватање суштине наставног садржаја, остварује већу примењивост стеченог знања, оспособљава за самостални рад и учење, смањује грешке у мишљењу, развија стваралачко и критичко мишљење, динамизира наставни процес, развија флексибилност и флуентност, развија радозналост и осетљивост за проблеме, развија упорност, истрајност и дисциплинованост, рационализује психофизичку енергију, време, материјална и техничка средства.

Према Брунеру решавање проблема се састоји из два дела: први, изведени или интуитивни скок од чулних података до хипотезе до које се долази

повезивањем спољних информација са унутрашим мисаоним моделом и други, провера хипотезе укључивањем нових чулних података који треба да је потврде или оборе (Вилотијевић, 1999б). Разматрајући однос интуитивног и аналитичког мишљења Брунер каже да интуитивно мишљење обично напредује скоковито и да субјекат некада претпоставља тачан, а некада нетачан одговор, а да при томе није свестан, или је веома мало свестан, самог процеса мишљења. „*Интуитивно мишљење, у већини случајева, почива на већ добром познавању одређене области знања, као и њене појмовне структуре, што је уједно предуслов да би се начинио скок унапред и при том, изоставиле или скратиле извесне мисаоне радње; ово има за последицу неопходност аналитичке провере закључака, каткада индуктивним а каткада дедуктивним путем*.“ (Брунер,1988).

Према гешталтистима онај ко се налази пред проблемом треба прво да сагледа његову структуру. Између почетне ситуације (задат проблем) и завршe ситуације (решен проблем) постоји деликатна фаза, то је фаза у којој је потребно попунити празнину, пронаћи непознато, односно премостити празнину између расположивих чињеница и следећих сазнања. У тој фази појединац уочава и групише битна обележја, уочава хијерархију међу њима и тражи им место у укупној структури. У томе му помажу претходно стечена знања и искуства. Према Ветхајмеру „продуктивно мишљење“, карактеристично за ову фазу, обухвата читав низ мисаоних операција – груписање, усредсређивање, реорганизацију, редефинисање, регруписање. Ветхајмер каже да је за решавање неког проблема потребно разумевање, а гештатисти сматрају да је разумевање сагледавање проблемске ситуације као саставног дела шире целине, односно ширег лика. Проблемсака ситуација, према гешталистима, се може решити увиђањем доброг облика-целине, односно сагледавањем односа међу елеменима проблемске ситуације, сагледавање средстава и циља, узрока и последица, појединачног и општег. За гешталтистичко учење помоћу увида – илуминације карактеристично је изненадно решавање проблема што се може повезати са Брунеровим „интуитивним скоком“ у процесу решавања проблема.

Најчешће се за методички приступ решавањем проблема наводе следеће етапе (ЂорђевиЋ, 1997; Вилотијевић, 1999):

1. *уочавање проблема* – ученик постаје свестан постојања проблема и упознаје елементе проблема,

2. *сужавање* – реформулација проблема, ученик анализира расположиве податаке, присећа се других релевантних чињеница и упоређује их са оним што је задато и увиђа шта недостаје, тако се проблем до извесне мере сужава, тешкоћа се локализује и тражи се начин решавања,
3. *постављање хипотезе* – на основу анализе датог и задатог, сагледавањем и локализовањем тешкоћа ученик поставља једну или више хипотеза за решавање проблема, у овој фази нарочито долазе до изражаја креативне способности ученика,
4. *проверавање хипотезе* – хипотезу је потребно проверити, уколико се покаже као исправна прихвата се, уколико се не покаже исправном одбацује се, заправо сада се процењује адекватност нађеног решења, а она се заснива на критичком прегледу постављених хипотеза.

Методички приступ заснован на решавању проблема успешно се може користити приликом упознавања деце са природним и математичким законитостима, системима, обрасцима. Приликом упознавања деце са садржајима који представљају својеврсна људска открића васпитач може симулирати проблемску ситуацију сличну оној у којој су се људи нашли пре поменутог проналаска и која их је заправо и довела до открића (полуга – како подићи велики терет, стрма раван – како су Египћани градили онако велике пирамиде када нису имали велике и јаке машине итд). Постављањем проблемске ситуације у оквирима реалног живота ученике доводимо у стање сазнајне заинтересованости да се проблем реши (како се израчунава површина квадра: колико нам је поребно папира да бисмо упаковали рођендански поклон за друга у облику квадра, мерње запремина: у коју саксију стаје више земље), а када није могуће или када је опасно изазивати одређене услове проблем се може формулисати у познатом тону „шта би било кад би било?“ (Сунце као извор топлоте и светлости: шта би се десило када не би било Сунца).

У учењу решавањем проблема у првом плану није садржај нити стицање одређених знања, већ развијање умења, метода и техника суочавања са проблемима и њихово решавање, објашњава Ивић (Ивић, 1997). У том смислу и циљеви практиковања оваквог методичког приступа јесу подстицање иницијативе деце или ученика и формирање става да већину ситуација с којима се они сусрећу у животу чине различите проблемске ситуације којих се не треба плашити и према којима тртеба имати активан однос.

Значајна вредност проблемског учења у настави јесте њена могућност оспособљавања ученика за самостално учење. У том смислу, неопходно је прво ученике обучити како да учествују у настави, сматра Муминовић (Муминовић, 2000). То подразумева читав низ мера: упознати ученике са циљевима наставног рада, упознати ученике са решавањем проблема као процесом и са техникама и поступцима у решавању проблема, практиковање извођења одређених претпоставки и покушаја, практиковање коришћења различитих извора знања у току рада, упознавање са могућим начинима понашања током сусретања са мањим или већим потешкоћама, стицање одређених искустава о комуникацијама на релацијама наставник-ученик, ученик-ученик, ученик-садржај, ученик- други сарадници итд. Поред тога, ученике треба оспособљавази да уоче дато и задато и трагају за њиховим односима, да повезују елемнте датог и проналазе нове односе. Код ученика треба развијати флексибилност, толеранцију на фрустрацију, упорност, истрајност, доследност.

Ивић наводи два облика методичког приступа путем решавања проблема:

1. деца или ученици се потпуно самостално суочавају са проблемом – улога васпитача или наставника јесте само у томе да одабере проблем и овакав облик је доста редак и сматра се слабо продуктивним,
2. постоји директно вођење у решавању проблема од стране васпитача или наставника – улога васпитача или наставника је доста сложена, деликатна и вишеструка: добро одмеравање тежине проблема, одабир проблема који у виду питања постављају деца или ученици, вођење процеса решавања проблема уз одмеравање властитог „уплитања“ како не би дошло до само привидног решавања проблема од стране деце или ученика или превеликог уздржавања које га чини сувишним – враћање преформулисаног питања, постављање новог питања, изношење неке хипотезе, дискутовање са децом или ученицима итд.

Активности деце или ученика које током решавања проблема могу бити изазване разнолике су и сложене – уочавање, дефинисање и прецизирање проблема, постављање релевантних питања себи и другима, преузимање иницијативе за решавање проблема, планирање, самостално прикупљање и анализирање чињеница, самостално читање текстова и прављење извода, самостално откривање техника и метода решавања проблема и провере решења,

дискутовање са васпитачем или наставником и другом децом или ученицима, саопштавање другима налаза до којих се дошло, писање извештаја (Ивић, 1997).

Решавање проблема као стратегију, према Килену (Killen, према: Матијевић, 2008), треба одабрати: када желимо да ученици разумеју садржај учења, када је циљ развој интелектуалних вештина, када је потребно код ученика развити вештине решавања проблема, када се жели код ученика освестити потреба за преузимањем одговорности за властито учење и када желимо ученицима омогућити разнолико и занимљиво искуство учења.

У овоме раду, а на основу свега претходно реченог издвојили смо три облика методичког приступа који у основи има учење путем решавања проблема:

1. васпитач или наставник дефинише проблемску ситуацију, активно учествује у постављању хипотеза и њиховој верификацији,
2. васпитач или наставник дефинише проблемску ситуацију, помаже у постављању хипотеза и по потреби усмерава процес решавања проблема како не би дошло до „привидног“ решавања проблема,
3. васпитач или наставник само дефинише проблемску ситуацију, деца или ученици се потпуно самостално суочавају са проблемом (постављају хипотезе и одабиру начине њихове верификације), а васпитач или наставник надгледа процес решавања проблема с намером да интервенише, у смислу усмеравања решавања проблема, само уколико се за то покаже потреба.

Егземпларни модел у методичком приступу садржају јесте специфична методичка стратегија која укључује експозирорно поучавање васпитача или наставника и самостални рад деце или ученика.

Потреба за егземпларним приступом наставном садржају појавила се шездесетих година двадесетог века услед нагомилавања великог броја научних чињеница. Решење за недостатак времена за обраду свих значајних и програмом предвиђених садржаја нашло се у егземпларном приступу. Егземпларни приступ васпитно-образовном садржају састоји се у издвајању типичних делова васпитно-образовног садржаја који могу бити репрезентативни примери за одговарајуће програмске целине. Тим издвојеним деловима садржаја васпитач или наставник приступа узорно, на високом дидактичко-методичком нивоу. Такав приступ васпитача или наставника овом издвојеном делу садржаја служи деци или ученицима као пример како је потребно да они даље самостално обраде остали део садржаја из дате програмске целине, односно на шта током свог самосталног

рада треба да обрате пажњу. Из претходно реченог може се закључити да се егземпларним приступом могу обрадити само они садржаји који се састоје из више логичних делова али таквих да се сваки од тих делова може обрадити кроз иста питања.

Стратегија рада по егземпларном моделу састоји се из неколико фаза (Пољак, 1982; Вилотијевић, 1999а, Банђур,2001):

1. *селекција садржаја* – васпитач или наставник уочава садржаје који припадају истом тематском кругу и који имају исте карактеристике, потом из масе „сличних“ садржаја издваја егземпларни садржај (ужи) – садржај на коме ће деци или ученицима показати како је потребно приступити осталим деловима садржаја, односно *аналогном* садржају (ширем);
2. *васпитач или наставник обрађује егземпларни садржај* – обрада егземпларног дела садржаја мора бити на високом дидактичко-методичком нивоу и васпитач или наставник током те обраде све време мора имати на уму да током ове обраде даје модел деци за њихов, каснији самостални рад, то значи обрада уз „мајсторско дидактичко вођење“;
3. *самостални рад деце или ученика* – на основу модела који је деци или ученицима васпитач или наставник понудио током обраде егземпларног садржаја, деца или ученици приступају самосталној обради аналогних садржаја и тај рад се може одвијати у различитим облицима самосталног рада (индивидуални, групни или рад у пару), на истоврсним или диференцираним задацима, у вртићу, школи или изван њих;
4. *продуктивно понављање и ситематизација целокупног садржаја* – под основном претпоставком да су деца или ученици, радећи по понуђеном моделу, обрадили аналогни садржај на истом нивоу као што је обрађен и егземпларни садржај од стране васпитача или наставника, приступа се систематизацији целокупног садржаја како би стечено знање било логички повезано у један систем знања.

Оваквим методичким приступом у васпитно-образовном процесу остварују се два задатка:

1. целокупан програмом предвиђени васпитно-образовни садржај одређене тематске целине обрађује се на високом дидактичко-методичком нивоу,
2. деца или ученици се оспособљавају са самостални рад и учење, односно усвајају технику сазнавања исоврсних и сродних садржаја и уводе се у истраживачку методологију научних дисциплина којима ти садржаји припадају.

Стваралачки рад деце или ученика у оваквом методичком приступу није високог нивоа, јер аналогним садржајима деца или ученици приступају према добијеном моделу. Ипак, у исказивању специфичности у аналогним садржајима свакако до изражаја долази одређен степен стваралаштва деце или ученика, сматра Пољак (Пољак, 1982). Иако је рад по узору нека врста опонашања елементи истраживања су присутни у томе што ће дете или ученик, радећи аналогно, у новим околностима тражити законитости из претходне ситуације, сматра Вилотијевић (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008).

Ако је циљ да се деца или ученици оспособе за самостални рад и учење треба им помоћи и пружити им неопходан узор који ће следити, сматра Вилотијевић (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008) и додаје да се одувек сматрало да је најбољи онај наставник који ученицима служи као узор. Деца или ученици узор у својим васпитачима или наставницима могу видети у њиховим знањима, начину опхођења према другима, односу према новим сазнањима, одговорном односу према сопственом раду и резултатима тога рада, начинима на које стичу нова сазнања и продуктивно делују. Управо из тог разлога је, вероватно, и Гаудиг (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008) истицао да се ученици, следећи наставника који им служи као узор, могу оспособити да самостално мисле и раде. Врло је ризично сматрати да се деца или ученици могу сами оспособити да самостално раде и уче, а васпитачев или наставников рад на добрим примерима може деци или ученицима помоћи да се аналогним радом оспособе за самостално учење.

Егземпларни приступ садржају, када у природи садржаја постоје услови за његову реализацију, јесте веома погодан начин рада у раним фазама оспособљавања деце и ученика за самостални рад и учење управо из разлога што представља комбинацију вођеног и самосталног рада деце и ученика. Из тог разлога с правом се може сматрати да егземпларни приступ садржају јесте добар начин за увођење деце или ученика у технике самосталног, продуктивног рада.

У овоме раду, а према степену самосталности деце или ученика током практиковања егземпларног модела као дидактичке стратегије у васпитно-образовном процесу издвојили смо три облика методичког приступа:

1. васпитач или наставник прецизно даје модел и прецизно формулише задужења, односно одређује аналогне садржаје за самостални рад деце или ученика,

2. васпитач или наставник прецизно даје модел, а деца или ученици самостално одређују властита задужења, односно могући аналогни садржај

   или

   васпитач или наставник оквирно даје модел који деца или ученици могу мењати или допуњавати, док су задужења, односно аналогни садржаји јасно одређени од стране васпитача или наставника,

3. васпитач или наставник оквирно даје модел који деца или ученици могу мењати или допуњавати, а деца или ученици самостално одређују властита задужења, односно могући аналогни садржај.

Хеуристичко-развијајући модел у методичком приступу садржају подарумева такву дидактичку стратегију у којој васпитач или наставник својим начином поучавања мисаоно води децу или ученике до потпуног схватања садржаја. У дидактичкој литератури поред термина *развијајући* или *хеуристички* модел, за онај методички приступ који имамо намеру образложити у овом делу рада, у употреби су и термини *генетички*, *искуствени (витагени)* и *индуктивни* модел, мада се код неких теоретичара између неких од ових термина, односно модела прави јасна разлика (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008).

Као и код претодно образложене стратегије, у оваквом методичком приступу преплићу се активности васпитача или наставника и активности деце или ученика, односно поучавање васпитача или наставника и мисаона активност деце или ученика. Мисаоно вођења деце или ученика од стране васпитача или наставника има за циљ да деца или ученици стекну „*тачан и јасан мисаони увод у структуру садржаја, тј. да им буду јасне разноврсне функционалне везе и односи, нпр. између узрока и посљедице, дјела и целине, садржаја и форме, конкретног и апстракног, прошлости и садашњости, обиљежја и појма, макроструктуре и микроструктуре*“ (Пољак, 1982:145). Иако доминација васпитача или наставника и вођење деце или ученика не доприноси у великој мери осамостаљивању деце или ученика, значај овакве дидактичке стратегије у односу на експозиторно поучавање огледа се у томе што знање засновано на разумевању у квалитеу добија на својој оперативности, функционалности, примењивости.

Темељ хеуристичко-развијајућег модела јесу тзв. развојна питања која заправо представљају низ питања такав да „*у сваком од њих ученик треба да запази одговарајући податак и, на крају, да на основу ових података, дође до*

закључка, правила“ (Вилотијевић, 1999в:245). Помоћу развојних питања васпитач или наставник подстиче децу или ученике да, на основу претходно стечених знања или искустава стечених изван наставе, самостално закључују и тако савладавају нове садржаје. Сврха развојних питања јесте у томе да подстичу самосталну мисаону активност деце или ученика и она јесу средство за равијање логичког мишљења деце или ученика, наводе Вилотијевић и Вилотијевић (Вилотијевић, 1999в) и у том контексту додају да је најважнија карактеристика хеуристичког разговора да убрзава развој логичког мишљења деце или ученика. Да би „овладавање“ новим знањима помоћу хеуристичког разговора било могуће потребно је да дете или ученик бар у извесној мери располаже знањима која могу бити основа за савлађивање нових садржаја. Пошто на једно васпитачево или наставниково питање одговара више деце или ученика, васпитач или наставник мора имати добру „дидактичку културу“ како би тај разговор умео вешто да води.

Иако оба модела имају у основи индуктивни пут у сазнању, основна разлика између хеуристичко-развијајућег модела и модела заснованог на учењу путем открића јесте у томе што што у учењу путем открића појединости које уопштава и на основу којих изводи одређене генерализације јесу за дете или ученика у том тренутку учења нове и њих дете или ученик спознаје властитим открићем и истараживачким активностима. Индуктивност у хеуристичко-развијајућем моделу састоји се у томе што новим знањима дете или ученик овладава уопштавањем појединости које су му већ познате и које представљају део неких раније стечених знања на изучавању претходних тема или властитог искуства стеченог у свакодневном животу изван наставе. Када проблемски приступ садржају или приступ учења путем открића није могуће применити због сложености или природе одређеног садржаја који треба обрадити, а који у својој основи има појединости које су деци или ученицима већ познате, васпитач или наставник може применити хеуристичко-развијајући модел приступа садржају. У односу на учење путем решавања проблема или учење путем открића, хеуристички разговор јесте нешто мање делотворан али још увек јесте и добра основа за остваривање циљева који се тичу оспособљавања деце и ученика за самостално учење. Код хеуристичко-развијајућег приступа садржајима активност и самосталност деце или ученика јесу смањене, наводи Курник (Курник,

2005/2006), али се способност умног рада деце или ученика и даље развија захваљујући васпитачевом или наставниковом мисаоном вођењу и хеуристички модел и јесте настао из потребе за увођењем самосталног рада ученика као начина превазилажења предавачке наставе.

Добре стране хеуристичког модела према Курнику[11] (Курник, 2005/2006) јесу:

- основа за стицање знања и способности јесте самостални рад и активност деце или ученика,
- васпитачи или наставници децу или ученике мисаоно воде до разумевања одређених садржаја,
- својим питањима васпитачи или наставници упућују децу или ученике да у изворима налазе појединости на основу којих мисаоним вођењем васпитача или наставника деца или ученици долазе до уопштавања, а слободан разговор и расправа омогућује деци или ученицима да постављају питања нарочито када им недостаје нека потребна информација,
- иако, у односу на модел учења путем решавања проблема, хеуристичко-развијајући модел не доводи децу и ученике до потпуне самосталности у савладавању садржаја, деца или ученици ипак су мисаоно активни и у одређеној мери преузимају улогу субјекта у васпитно-образовном процесу.

Међу теоретичарима постоји одређено неслагање око тога да ли репродуктивно стечена знања могу бити добра основа за хеуристички приступ садржају као начин увођења деце у самостални продуктивни рад. Махмутов (према: Вилотијевић и Вилотијевић, 2008) сматра да се навика продуктивног стваралачког мишљења стиче у школи само као последица репродуктивног усвајања пошто је знање основа продуктивног мишљења и да је репродуктивна делатност припрема за неке више сазнајне активности као што су хеуристика и истарживање. Насупрот њему, Хуторској (према: Вилотијевић и Вилотијевић, 2008) тврди да хеуристичка делатност уопште не претпоставља учениково знање да се ради по обрасцу и да претходно савладана репродуктивна делатност негативно утиче на стваралаштво деце. Репродуктивна активност доприноси стваралаштву само онда када упућује децу или ученике на облик активности, а не

[11] Предности хеуристичког модела проф. Курник образлаже из аспекта наставе математике, али смо ми за потребе овога рада извукли опште и универзалне појединости хеуристичког модела без обзира на научну припадност проучаваних садржаја.

и на садржај који треба усвојити. Према томе, знање стечено репродуктивним учењем може бити основа за извлачење и уопштавње појединости на основу којих ће се стицати или конструисати ново знање само код нижих облика хеуристичког приступа.

Већ смо рекли да суштина хеуристичко-развијајућег модела јесте у васпитачевим или наставниковим развојним питањима којима се деца или ученици подстичу да, на основу онога што већ знају, самостално закључују и тако савладавају нове садржаје. То знање које су деца или ученици већ стекли и које је постало део њихове личности може бити стечено или конструисано током савладавања преходних програмом предвиђених садржаја или током свакодневних ненаставних делтности деце или ученика изван вртића или школе. Током васпитно-образовног процеса потребно је у одређеним ситуацијама „актуелизовати“ и тзв. животна искуства деце или ученика, односно сјединити образовање и самообразовање деце или ученика. Такав начин подразумева холистички приступ у васпитно-образовном процесу који инсистира на целовитости знања. При томе, не може свако спорадично искуство бити основа за овладавње новим садржајима, већ само оне животне информације које су постале саставни део ученикове личности и које се могу актуелизовати у одређеним ситуацијама. Извори тзв. „животних информација“ на основу којих деца или ученици синтетишу своје искуство могу бити: научна и уметничка остварења, животна свакодневица и образовне активности, сматрају Вилотијевић и Вилотијевић (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008).

На основу свега претходно реченог издвојили смо три облика хеуристичко-развијајућег модела:

1. васпитач или наставник кроз разговор мисаоно води децу или ученике с циљем њиховог конструисања нових знања на основу репродуктивног понављања већ стечених знања,
2. васпитач или наставник кроз разговор мисаоно води децу или ученике с циљем њиховог конструисања нових знања на основу продуктивног понављања већ стечених знања,
3. васпитач или наставник кроз разговор мисаоно води децу или ученике с циљем њиховог конструисања нових знања на основу актуелизације њихових властитих доживљаја стварности или личних искустава.

3.4. УСМЕРЕНОСТ КА ДЕТЕТУ ИЛИ УЧЕНИКУ У КОНТЕКСТУ ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ – ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА

Након циљева и садржаја, одређених како према друштвеној тако и према индивидуалној значајности, битна дидактичка компонента према којој се креира васпитно-образовни рад јесу особености самог дета или ученика. Свака васпитна група, по узрасту чиста или мешовита, као и свако одељење представља скуп деце или ученика различизих предзнања, могућности, навика, потреба, интересовања, стилова учења, културолошких специфичности, темперамената итд. Као што смо већ раније рекли, оспособљавање деце и ученика за самостално учење могуће је управо планираним и осмишљеним практиковањем њихових самосталних активности. Да би код деце или ученика постојала мотивисаност за обављање таквих активности оне пре свега морају бити у складу са њиховим узрасним и личним карактеристикама. Другим речима, оспособљавање деце и ученика за самостално учење могуће је планирати и реализовати само уколико је начин на који то радимо примерен управо предзнањима и могућностима деце или ученика једне групе или одељења, уколико узима у обзир раније већ стечене навике у учењу кроз примену одређених метода васпитно-образовног рада, показује разумевање за специфичне стилове учења, пружа услове за задовољавање њихових властитих потреба и интересовања и уважава особености њихове личности везане за темперамент и културолошки контекст из којег долазе. Тако, за процес осамостаљивања деце и ученика од великог значаја јесте индивидуализација васпитно-образовног процеса у свим апектима. Како је питање индивидуализације васпитно-образовног процеса веома комплексно и широко питање коме је у једном наслову немогуће посветити сву потребну пажњу, у овом поглављу начелно ћемо само скренућемо пажњу на неке могуће облике њене реализације у васпитно-образовној пракси значајне за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење.

Централна идеја процеса индивидуализације јесте прилагођавање или адаптирање васпитно-образовног процеса у целини особеностима одређене групе деце или ученика. При томе, индивидуализација не подразумева само „одговор“

васпитно-образовног процеса на испољене и уочене особености деце или ученика, већ и темељно промишљање васпитача и наставника о сваком детету или ученику појединачно или групи с циљем откривања адекватних метода рада које би допринеле подстицању, јачању и унапређивању одређених функција. Да би индивидуализовао свој васпитно-образовни рад, васпитач или наставник мора поседовати широк репертоар знања, способности и вештина везаних за опажање и праћење деце или ученика, алтернативно планирање, организацију и реализацију различитих метода (у ширем значењу речи) васпитно-образовног рада и евалуацију ефеката васпитно-образовног рада (ООПП, 2006; Вилотијевић, 1999а). У васпитно-образовној пракси најчешћа су три квалитета индивидуализације васпитно-образовног процеса:

- прилагођавање васпитно-образовног рада особеностима сваког детета или ученика појединачно – индивидуално планиран васпитно-образовни рад,
- прилагођавање васпитно-образовног рада мањим групама деце или ученика са релативно истим или сличним особеностима,
- прилагођавање васпитно-образовног рада тзв. „просечном“ детету или ученику, односно креирање васпитно-образовног рада према замишљеном детету или ученику који би поседовао одређене особености које се у скали од најмање до највеће израженості у одређеној групи или одељењу налазе „негде у средини“.

Наведени квалитети инидивидуализације васпитно-образовног рада само су као такви условно наведени јер у трећем случају не можемо реално говорити о индивидуализацији. С обзиром на могућност постојања великих разлика у особеностима деце или ученика једене васпитне групе или одељења, рад који је прилогођен замишљеном, непостојећем тзв. „просечном“ детету или ученику јесте рад у коме готово да нико не добија, те из тог разлога када говоримо о трећем начину индивидуализације то чинимо само условно јер праве индивидуализације у овом случају готово да и нема. Свакако да је индивидуално планиран васпитно-образовни рад најпожељнији вид индивидуализације васпитно-образовног рада. Међутим, с обзиром на чињеницу да је веома тешко пратити велики број деце или ученика у једној васпитној групи или одељењу са свим особеностима које поседују и прилагодити васпитно-образовни рад сваком детету или ученику појединачно, минимум индивидуализације морао би се односити на одређене

мање групе деце (ООПП, 2006). Заједничке или сличне особености деце или ученика мање групе у оквиру једне, веће, васпитне групе или одељења могу се односити на њихове различите специфичности, нпр. заједничка или слична предзнања, могућности, интересовања, потребе, навике, стилове учења, културолошке специфичности, искуства, ставове, емоције, темперамент итд. Зато о мањим групама деце или ученика окупљеним око одређених заједничких или сличних особености ради индивидуализације васпитно-образовног рада не можемо говорити као о сталним групама већ као о променљивим категоријама чији је састав условљени тренутним васпитно-образовним намерама.

Најизразитији вид индивидуализације у предшколском васпитању и образовању јесте рад по тзв. центрима интересовања у којем је васпитно-образовни рад прилагођен интересовањима и потребама деце одређене васпитне групе. Улога васпитача у таквом раду јесте у томе да креира средину која ће на одговарајући начин подстаћи специфична и запажена интересовања и потребе деце одређене групе и омогућити унапређивање њихових функција у развоју. Одређене могућности за индивидуализацију васпитно-образовног рада постоје и у оквиру тзв. усмерених, заједничких или вођених активности. У току ових усмерених, вођених или заједничких активности најизразитији вид индивидуализације јесте управо индивидуализација кроз рад у мањим групама деце. Без обзира да ли се ради о активностима деце које су доминантно спонтане и самосталне или усмерене, понуђени садржаји и активности могу се разликовати према својој природи, тежини, динамици и могућности самосталног учешћа. Водећи рачуна о остварењу како дугорочно тако и краткорочно формулисаних циљева васпитно-образовног рада иницираних како од саме деце тако и од одраслих васпитач у својој понуди прави баланс између самосталних спонталних и дидактичких, између полуструктурираних и структурираних, између мирних и динамичких, између индивидуалних, групних и колективних активности и садржаја и између активности и садржаја који по својој природи припадају различитим аспектима развоја. Веома значајан елемент у оспособљавању деце за самостално учење представља могућност деце да током својих активности могу самостално бирати, одлучивати, планирати, испољавати своје ставове, емоције, властита искуства итд.

Један од видова индивидуализације васпитно-образовног рада у млађем основношколском узрасту јесте и наставни рад изван часова редовне наставе. Мање групе ученика окупљене према истим или сличним знањима или могућностима своју потребу за индивидуализованим приступом могу остварити на часовима додатне и допунске наставе, док групе ученика окупљене према истим или сличним интересовањима задовољавање својих потреба могу пронаћи на часовима одређених секција или радионица. Веома важан аспект осамостаљивања ученика и индивидуализације наставног рада на овом узрасту јесте чињаница да одлуку о свом учешћу у раду одређених секција доносе сами ученици, или би барем тако требало да буде, док одлука о учешћу ученика у раду допунске и додатне наставе иде по принципу препоруке учитеља.

У оквиру часова редовне наставе могућност за индивидуализацију васпитно-образовног рада према интересовањима ученика могуће је остварити у већој мери кроз опредељења ученика за наставу одређених изборних предмета. У том смислу веома је значајно за процес оспособљавања ученика за самостално учење да се ученику омогући да заиста самостално може бирати и одлучивати се за онај изборни предмет за који му се учини да обухвата садржаје и активности које припадају пољу његових интересовања. У оквиру часова обавезних наставних предмета могућност за индивидуализацију васпитно-образовног рада према интересовањима ученика могућа је у оној мери у којој то дозвољава програм одређеног наставног предмета. У нашој васпитно-образовној пракси чешћи вид индивидуализације наставног рада јесте према сложености и тежини наставних садржаја и то тзв. наставни рад, односно индивидуализација на неколико нивоа сложености, најчеће три. У којој мери ће овакав вид индивидуализације наставног рада бити заиста примерен знањима, могућностима и стиловима учења самих ученика једног одељења зависиће пре свега од педагошко-дидактичке компетентност наставника да овакав рад осмисли и реализује. Груписање ученика око одређених садржаја и активности диференцираних према њиховој сложености може бити у домену учитеља или бити препуштено избору и одлуци сваког ученика појединачно. За процес оспособљавања ученика за самостално учење свакако да је пожељнији други тип груписања ученика. Међутим, наставни рад у коме ученици самостално бирају

ниво сложености садржаја и активности у којима ће учествовати захтева одређену оспособљеност ученика да самостално процењују своје могућности, да се критички односе према својим знањима и постигнућима и подразумева њихову спремност за прузимање одговорности за последице властитог избора. Како је за формирање претходно наведених компетентности ученика потребно одређено време током којег ће ученицима бити омогућено да доносе одређене одлуке и вреднују ефекете својих одлука, да се опробавају у одређеним активностима, да покушавају и да се „траже“ учитељ мора поседовати одређену флексибилност, толерантност и разумевање за саме ученике, њихове жеље, потребе, евентуалне грешке и лутања као и одређено професионално умеће мајсторског усмеравања и вођења ученика у том процесу.

Уколико о индивидуализацији васпитно-образовног рада говоримо као о питању права и слободе деце или ученика у васпитно-образовном процесу, вредност и значај оваквог начина рада за индивидуални развој младог човека свакако је немерљиво велик и неоспоран. Међутим, с друге стране, може се поставити и питање у којој мери васпитно-образовни рад прилагођен особеностима одређеног детета или ученика заиста осмаостаљује младог човека и припрема га за живот у свету одраслих који често неће бити и даље прилагођен његовим особеностима и који ће заправо од њега очекивати одређено прилагођавање условима у којима живи и ради. Ово питање упућује на промишљање у којој мери и на који начин је индивидуализација васпитно-образовног рада на одређеном узрасту потребна и пожељна ради формирања снажне индивидуалне личности, и у којој мери је треба оптимизирати како не би дошло до развоја индивидуализма и асоцијализма. Другим речима, индивидуализација васпитно-образовног процеса и развој индивидуалности код деце и ученика потребна је у оној мери у којој ће доприносити развоју појединаца као чланова снажног колектива, а не разбијању колектива и развоју индивидуализма. У васпитно-образовном раду потребно је остварити баланс између уважавања особености појединаца и захтева шире друштвене заједнице који у животу изван и после наставе неретко нису у складу са потребама, интресовањима, могућностима и другим особеностима појединаца.

3.5. УЛОГА МЕЂУСОБНОГ ОДНОСА ДЕЦЕ ИЛИ УЧЕНИКА У ОСПОСОБЉАВАЊУ ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ – ОБЛИЦИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

Упоредо развојем индивидуалности код деце или ученика, за процес њиховог оспособљавања за самостално учење, самообразовање, живот након школе и уклапање у друштвену заједницу кроз властити стваралачки допринос веома значајним сматра се и питање социјализације деце или ученика. Социјализација деце или ученика и њихово оспособљавање за самостално деловање, преузимање одређених улога и одговорности у колективном раду у васпитно-образовном процесу, у мањој или већој мери, остварује се практиковањем различитих облика самосталног рада деце или ученика.

Облици васпитно-образовног рада представљају организациону компоненту васпитно-образовног процеса којом се одређује бројност, односно социолошка организованост деце или ученика у једној васпитној групи или одељењу који истовремено и/или заједнички раде на одређеним задацима. Отуда се у дидактичкој литератури као синоними за облике васпитно-образовног рада појављују термини: организациони облици васпитно-образовног рада, социјални облици рада, социоформе наставе, социолошке формације деце или ученика у васпитно-образовном процесу, бројчане формације деце или ученика у васпитно-образовном процесу итд. Облици васпитно-образовног рада јављају се у оквиру два различита дидактичка система који настају као последица различитих односа фактора васпитно-образовног процеса у дидактичком троуглу. Када је васпитач или наставник посредник између садржаја и детета или ученика, односно у непосредном односу са и садржајем и са децом или ученицима, а деца или ученици у посредном односу са садржајем настаје систем директног поучавања који се остварује кроз фронтални или колективни рад. Када се деца или ученици налазе у директном односу са садржајем, а васпитач или наставник у индиректном односу и са децом или ученицима и са садржајем настаје систем самосталног рада деце или ученика и он се остварује кроз више различитих облика рада: групни облик рада, рад у паровима или тандему и индивидуални облик рада.

Према истраживањима Јесипова (према: Раногајец, 1979) ученици у само 10-20% наставног времена проводе у самосталном раду. Нешто више времена у

самосталном раду, око 25%, ученици проводе када је у питању настава језика и математике. Сличне резултате наводи и Кашан (према: Раногајец, 1979) који наводи да према једном истраживању ученици у самосталном раду проводе око 11% времена и то углавном кроз једноличне активности читања или писмених вежби.

Фронтални облик васпитно-образовног рада јесте такав начин рада у коме васпитач или наставник истовремено ради са целом васпитном групом или одељењем. Најједноставније објашњење фронталног облика рада можда јесте оно у коме се каже да у оваквом начину рада „све је исто за све“ (Вилотијевић, 1999в), васпитач или наставник исти садржај тумачи, излаже, демонстрира објашњава свој деци или ученицима истовремено, иста питања поставља свој деци или ученицима, а децу или ученике који одговарају на та питања истовремено слушају сва остала деца или ученици, стил рада васпитача или наставника као и темпо васпитно-образовног рада исти је за сву децу или ученике итд. Из претходно реченог јасно је да су могућности за индивидуализацију оваквог васпитно образовног рада изузетно мале и да се та могућност умањује уколико је бројност деце или ученика већа. Дакле, услов за примерену и оправдану примену фронталног облика рада јесте свакако претпоставка о једнаком предзнању и подједнаком интересовању за одређени садржај код све деце или ученика (Terhart, 2001). С друге стране, кроз овакав начин рада деца или ученици се међусобно упознају, сарађују, солидаришу и социјализују. Због своје економичности, једноставности у припреми и реализацији, могућности лакше контроле дисциплине и прикладности за различите врсте садржаја фронтални облик рада је и даље широко распрострањен начин рада. Зато, сматра Терхарт (Terhart, 2001), критика фронталног облика рада не треба да иде у смеру ка његовом потпуном укидању, већ је потребно да буде усмерена ка његовој претераној доминицаји и погрешној примени.

Основе за самосталност деце у оваквом облику рада готово да и нема, односно ако и постоји остаје само на унутарњем плану деце или ученика за шта не можемо да имамо објективне и реалне показатеље. У контексту оспособљавања деце и ученика за самостално учење наше интересовање за фронтални облик рада

постоји само у оној мери у којој он представља припрему и ствара потребну основу и услове за ефикасно самостално учење деце и ученика које следи.

Често се у педагошкој пракси фронтални облик рада неоправдано поистовећује са експозиторним или директним поучавањем и методом усменог излагања васпитача или наставника. У том смислу треба рећи да су експозиторно поучавање, као методичка стратегија и усмено излагање, као метода васпитно-образовног рада (у ужем значењу речи) само могући начини рада кроз фронтални облик рада. Експозиторно поучавање деце или ученика може бити остварено и кроз индивидуални облик рада уколико деца или ученици новом садржају приступају преко других, текстуалних, аудитивних или аудиовизуелних дидактичких средстава, нпр. самосталним индивидуалним учењем из уџбеника или програмираних материјала. Поред тога, метода усменог излагања како васпитача или наставника, тако и деце или ученика није једина метода (у ужем значењу речи) која се остварује фронталним обликом рада јер се истим обликом рада могу реализовати и активности разговора и демонстрирања као и неке практичне активности.

Степен активног укључивања деце или ученика у васпитно-образовни рад, односно степен могућности стврања услова за самостално деловање деце и ученика кроз фронтални облик рада, у зависности од тога у оквиру којих методичких стратегија или помоћу којим метода (у ужем значењу појма) се одвија, може бити различит:

1. степен, најнижи – доминира активност васпитача или наставника, нема активности деце или ученика или не постоји увид у то,
2. степен - доминира активност васпитача или наставника с тим што он повремено укључује децу или ученике кроз разговор и сл.,
3. степен, највиши - доминира активност деце или ученика, васпитач или наставник се налази у улози организатора, иницијатора и водитеља одређених васпитно-образовних, односно наставних активности.

Групни облик васпитно-образовног рада јесте такав начин рада у коме се деца или ученице једне васпитне групе или одељења окупљају око истог задатка у мањим групама ради заједничког самосталног рада на њему. Једну групу чини најмање троје деце или ученика, а најоптималнији рад деце или ученика јесте у групама које чине 3-5 чланова. Критеријуми за састављање група могу бити

различити: намерни и осмишљени - према претходним постигнућима, према специфичним способностима (теорија вишеструких интелигенција), према стиловима учења, према личним особинама деце или ученика итд. или случајни – према месту седења, пребројавање, по азбучном или абецедном реду у прозивнику, извлачењем имена или различитих апликација „из шешира“ и сл. У сваком случају, начин састављања група требало би да буде усклађени са постављеним општим циљевима васпитно-образовног рада или циљевима који се односе на конкретну тему активности или часа. Групе могу бити хомогеног, хетерогеног или случајног састава према различитим особеностима деце или ученика и њихов састав може бити сталан или привремен. Уколико је носилац одлуке о саставу групе васпитач или наставник групе су најчешће хомогеног или хетерогеног састава, а уколико постоји намера да одлуку о учешћу у одређеној групи доносе сама деца или ученици састав група се не може унапред планирати и можемо рећи да је он случајног карактера. Мотиви деце или ученика за прузимањем учешћа у раду одређених група или избором одређених чланова тима могу бити такође различити и усмерени жељом за радом на одређеним садржајима и активностима или жељом за радом са одређеном децом или ученицима. Задаци за групе могу бити истоврсни или диференцирани према тематици и сложености што јесте питање потребе и нужности за индивидуализацијом васпитно-образовног рада, опширности и комплексности одређене теме и карактера самог садржаја (општи или посебни садржаји) [12].

Постоји неколико врста групног облика рада: индивидуални рад у/по групама, компетитивни или такмичарски рад и кооперативни или сараднички рад. Индивидуални рад у/по групама неретко се среће у васпитно-образвној пракси и заправо представља индивидуални облик рада деце или ученика који само седе у/по групама. Такав начин рада не може се сматрати правим групним обликом рада јер резултати који се добијају нису постигнућа сарадничког односа међу члановима групе већ збирна постигнућа појединачних индивидуалних активности деце или ученика. У раду у/по групама деца или ученици мало разговарају о задатку, међусобна интеракција је краткотрајна, а могућност сарадње је мала. У оваквом раду деца или ученици једни другима не помажу и своја знања и умења

[12] О врстама задатака за групни облик рада, начинима састављања група и моделима групног облика рада у овоме раду већ је било речи у поглављу под насловом *Врсте самосталног учења*.

не деле са другима. Појединац ће својом индивидуалном активношћу успети или не, односно „испливати или потонути“ како Џенсен (Jensen, 2003) сликовито објашњава. У компетитивном раду Џенсен не види ништа лоше јер је и свет после школе свакако копетитиван. Ипак, сматра Џенсен, овакав начин рада не треба користити више од 10 до 20 процената укупног наставног времена. Овакав начин рада, према Џенсену, заснива се на филозофији „оскудности добара“ – постоји ограничен број награда, ако си најбољи ти ћех их узети. Подстицање оваквог начина групног рада препознаје се у настојањима и инсистирању одраслог у томе да се види „ко ће пре“ или „ко ће боље“. Такмичарским активностима добијају само неки, тако да је сарадничко понашање у оваквом начину рада себично ограничено само на активност чланова унутар групе с циљем да „моја група буде та која ће добити“, па чак и ако то значи да ће неко изгубити. За разлику од компетитивне активности, кооперативно или сарадничко учење јесте процес „*у којем се негују академске и социјалне вештине кроз директну интеракцију ученика, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност*“ (Jensen, 2003:235). Искуство које се стиче оваквим начином рада није усмерено само ка стварању нечега већ и ка учењу умећа сарадње те га је идално уводити на материјалу (садржају) који карактерише више исправних одговора и када је могуће свим ученицима са њиховим различитим ставовима допустити да допринесу учењу, објашњава Џенсен (Jensen, 2003).

Према Џонсон и Џонсон (Johson и Johson; према Bennett, 2001) сарадничке методе рада деце побољшавају њихова постигнућа у односу на традиционалне методе без обзира који наставни предмет је у питању, узраст деце, пол или друштвеноекономски положај. Поред тога, постоје и бројни докази о томе да овакво учење јача самопоштовање код деце, подстиче привлачност и ствара боље односе међу њима, побољшава социјалне вештине, подстиче укључивање ученика у процес учења, развија свест о различитим културама, јача осећај припадности и развија осећај одговорности (Bennett, 2001; Jensen, 2003). Два су основна разлога зашто је потребно практиковати групни облик рада, закључује Бенет (Bennett, 2001): прво, кроз интеракцију међу децом негује се тражење смисла и развија се разумевање и друго, оваквим обликом рада штеди се енергија која се расипа кроз

фронтални облик рада услед разлика у могућностима и постугнућима деце или ученика.

Основне карактеристике сарадничког групног облика рада јесу: позитивна међузависност, директна интеракција, индивидуална одговорност, сарадничка умећа и групно деловање (Jensen, 2003). Истраживања групног облика рада показала су да на квалитет групних процеса, односно на израженост основних карактеристика кооперативног рада утичу одређени фактори као што су: састав група, врсте задатака, увежбаност социјалних и сарадничких умећа и организација учитељског времена (Bennett, 2001).

Већина заговорника сарадничког учења залаже се за формирање група хетерогеног састава, односно од деце или ученика различитих способности или других особености кључних за тему рада. Истраживања сарадничких група (Wilkinson и Calculator, Bennett и Cass; према: Bennet, 2001) показала су да се, у односу на хомогене групе деце виших способности, у хомогеним групама деце нешто нижих способности значајно мање времена троши на интеракцију међу члановима која се тиче самих садржаја, да се на адекватан начин одговара на мањи број дечјих захтева, да у таквим групама деца добијају мање објашњења и да у таквим групама деца показују мање разумавање о томе како је потребно решити задатке. С друге стране, деца са вишим способностима показују успех независно од тога да ли раде у оквиру хомогених или хетерогених група, више разговарају, а тај разговор углавном је усмерен на садржај рада. У том смислу, Нолен (Nolen, 2001) напомиње да овакви резултати потврђују Вебову тврдњу да успешна деца имају одређену корист од поучавања мање успешне деце како у социјалном аспекту, тако и у школском постигнућу. Одређена правилност у постигнућима примећена је и с обзиром на фактор пола ученика који чине једну сарадничку групу (Webb и Kenderski, Bennett и Dunne; према: Bennett, 2001). Ситуација у којој једну групу чини више дечака него девојчица, иде на штету девојчица јер у таквим условима оне мање говоре, слабије расуђују, а дечаци их често и игноришу. И дечаци и девојчице слична искуства током учења стичу уколико раде у групама у којима има подједнак број дечака и девојчица или у групама где има више девојчица. Истраживања показују да у раду млађе деце утицај пола на постигнућа у групном раду није изражен, да више разговарају о

задатку али да тај разговор не доприноси његовом решавању јер им не помаже у разумевању онога што раде (Bennett, Desforges, Cocburn и Wilkinson; према Bennett, 2001).

Врста задатака за рад група, односно обликовање задатака јесте управо кључни фактор који ће одлучити да ли ће карактер групног рада превагнути на страну тимског рада или на страну рада у/по групама. Иако ситуација у већини учионица личи на ситуацију групног облика рада, деца ипак раде индивидуално, закључује Галтон (Galton; према: Bennett, 2001). У овом случају разликују се две ситуације, констатује Бенет. Прва ситуација је када ученици у оквиру једне формиране групе седе заједно, али савко од њих ради за себе на свом задатку који је прилагођен њиховим особеностима. Друга ситуација је када ученици који седе у оквиру једне групе решавају исти задатак, али опет свако само за себе, без сарадње са осталим члановима групе. Основни недостатак оваквог начина рада јесте у томе што у задацима за ученике не постоји специфичан захтев за заједничким радом те чланови групе немају нити прилику, нити потребу радити на групном задатку. На основама тврдње Виготског (Виготски, 1983) да у учењу главну улогу има управо социјална интеракција, суштина групног рада огледа се у интеракцији и међусобној сарадњи деце исте групе. Из тог разлога приликом планирања задатака за групе требало би водити рачуна о томе да сваки задатак, поред свог когнитивног, мора имати и свој социјални захтев, наводи Бенет, јер је групна сарадња најуспешнија ако се од деце или ученика тражи да међусобно деле разумевање, знање и способности ради постизања заједничког циља. У том смислу, Бенет предлаже два модела групне сарадње – слагалицу и групно истраживање. Слагалица је такав модел према коме сваки члан групе прво ради на једном делу задатка, који је за сваког ученика другачији, а када сваки члан групе заврши свој део задатка решења се попут слагалице спајају, тако да су сарадња као и појединачна одговорност уграђене у сам задатак. Код групног истраживања чланови групе заједнички раде на неком задатку како би остварили циљ, тако да је њихов рад потребно координирати што се може постићи додељивањем одређених улога сваком члану групе, а када су чланови групе искусни у оваквом начину рада распоређивање улога се може препустити и самим члановима групе. На овај начин може се развити оно што Џенсен, као основну карактеристику

кооперативног рада, назива индивидуална одговорност. Додељивање улоге „вође“ тима може бити јако осетљиво питање. Уколико постоји потреба за одређивање улоге вође као координатора групног рада Џенсен препоручује да се то у самом процесу оспособљавања деце и ученика за сараднички рад чини питањима „Ко је спреман највише се посветити успеху тима“ и тражењем образложења зашто неко жели или не жели за себе ту улогу, охрабривањем међусобног наговарања чланова тима, ротирањем улога уколико постоји више чланова који желе улогу координатора и информисање о користима преузимања те улоге уколико нико од чланова тима не жели за себе ту улогу.

Објашњавање понуђених модела Бенет завршава напоменом да групна сарадња није начин рада који подразумева једну специфичну организацију рада већ да она може обухватати различите приступе, врсте задатака и захтеве за сарадњом. Превасходни задатак одраслог, без обзира о ком моделу групне сарадње се ради, јесте да подстакне разговор међу члановима групе и сарадничке активности.

Групни рад деци или ученицима може бити користан једино ако поседују и практикују одређена сарадничка умећа као што су толеранција, међусобно разумевање, способност изражавања властитих ставова, укључивање у расправу, просуђивање, испробавање и постављање питања, сматра Каган (Kagan; према: Bennett, 2001). Пошто оваква умећа нису урођена она се морају научити, односно деца и ученици у васпитно-образовном процесу морају бити поучавана оваквим умећима. Према неким истарживањима (Bennet, Dunne и Austin; према Bennett, 2001), спроведеним у одељењима ученика узраста од 5 до 11 година, количина разговора везаног за задатак у овиру групног рада нагло је расла након тренинга, а у млађим разредима готово да се удвостручила. Џенсен (Jensen, 2003) наводи неколико сасвим једноставних активности чијим се практивоњем може допринети развијању сарадничких умећа. На млађим узрастима, или на почетку тренинга, децу или ученике треба упућивати да у оквиру групног рада једни другима изговарају име, гледају једни у друге, деле емоције, одржавају мир, корисете речи „молим“ и „хвала“, понављају оно што други кажу и дају идеје. Касније, или са нешто старијим узрастом, ученике треба подстицати да својим речима кажу оно што су чули, да ослушкују туђе емоције, да слушају друге како би нешто научили,

да покажу међусобно уважавање, успоставе директан контакт очима, да се на позитиван начин успротставе, да провере да ли су разумели оно што је речено, да дају своје мишљење, приме повратне информације и да вреднују себе и друге.

Као ометајући фактор у настави Бенет види свакодневно постављање захтева наставницима од стране ученика, што беспотребно троши наставниково драгоцено време јер се велики број тих захтева може сматрати непотребним или долазе као последица неадекватног приступа проблему од стране ученика. Као могуће решење оваквог проблема Бенет нуди пребацивање дела наставниковог ауторитета групи и то *„тако да деца не смију тражити помоћ од учитеља све док група није исцрпила све могућности у тражењу рјешења задатка“* (Bennet, 2001:157). Након провере оваквог предлога у 15 одељења у којима су учитељи пратили захтеве својих ученика, а након тога извршили пренос одговорности, дошло се до резултата да се просечан број захтева смањио више од седам пута на једном наставном часу. Поред тога, примећено је да је количина претходно преовлађујућих захтава који су се односили на проверу учињеног или на очекивање предлога од стране наставника за даље активности знатно смањена, а да се већина захтева који су се задржали односила на конкретна сазнања или погрешно схваћене појмове. Из овога следи закључак да сарадничким групним радом ученици могу наћи решење за већину проблема које у виду захтева за разрешењем иначе постављају пред наставника. Управо на овај начин може се остварити Џенсенова констатација да се позитивна међузависност чланова тима постиже у условима ограничених средстава и материјала.

Поред потребе подстицања и развијања позитивне међузависности, директне интеракције, индивидуалне одговорности, сарадничких умећа и групног деловања, на развој оспособљености за самостално учење кроз групни облик рада у великој мери могу утицати и одређена умећа или кометенције васпитача и наставника у планирању и реализацији овог облика рада. Значај поседовања одређених знања, умећа и искустава васпитача и наставника о ефикасности одређених начина формирања група и формулисања задатака већ смо образложили. Међутим, ефикасном функционисању кооперативног облика рада у циљу оспособљавања деце и ученика за самостално учење могу допринети и друга организациона питања.

Прво такво питање јесте просторни размештај деце или ученика. Групни облик рада углавном подразумева одступања од уобичајеног распореда седења деце или ученика током боравка у вртићу или школи. Ради осамостаљивања деце у учењу и раду потребно је да деца или ученици стекну одређене навике које омогућавају да се њихово просторно размештање обави што ефикасније. Пре свега деца се морају навићи да пажљиво слушају одраслог у тренутку када он даје упутства о томе како ће изгледати њихов нови размештај у простору. Након што заврши објашњавање, а пре него што деца заузму свој нови положај, одрасли мора бити сигуран да су сва деца разумела где би требало да се преместе. На захтев одраслог, дете или ученик узима само неопходан прибор и материјале са свог места који су му потребни за рад који следи и полако, без наглих покрета, трчања и сударања одлази на ново место. Уколико се деца или ученици тек оспособљавају за групни облик рада одрасли може сваком детету или ученику појединачно или одређеној групи деце саопштити где ће тачно сести јер ће акценат у почетку бити тек на њиховом адекватном кретању кроз собу или учионицу ради заузимања новог места. Нешто касније, одрасли може приступити само обележавању радних места одређених група, а деци препустити да на основу датих или изабраних улога или задатака сами заузимају своја нова места. Често васпитачи и учитељи просторни размештај не сматрају делом самосталног рада деце или ученика, те овим активностима приступају пре почетка формалног дела активности или часа или то обављају неплански, површно, неорганизовано уз пуно галаме, надвикивања и конфликата међу децом и ученицима и слично.

Уколико радна места нису обележена прибором и материјалима потребним за рад, следећа фаза представља поделу и расподелу дидактичких материјала за рад. Уколико се деца или ученици тек оспособљавају за групни рад, одрасли може поделити материјале групама јер ће акценат у овој фази бити само на привикавању деце и ученика на додатне материјале за рад, на њиховој међусобној расподели у оквиру групе или на умећу заједничког коришћења истих материјала. Нешто касније, одрасли може само деци или ученицима саопштити где се материјали могу прузети и од њих очекивати да одређеним редом, стрпљиво и пажљиво прилазе и прузимају га, најбоље преко изабраних представника група.

Улога одраслог у току самосталног рада деце или ученика јесте у прузимању читавог низа одговарајућих поступака који ће на адекватан начин допринети оспособљавању деце и ученика за самостално учење. Ти поступци подразумевају правилно одмерен обим инструкција неопходних за самостални рад, омогућавање деци и ученицима да добију додатна објашњења али само када се то заиста покаже потребним, обилазак група током њиховог самосталног рада и показивање заинтересованости за процес њиховог рада и добијене резултате, пружање потребне помоћи деци и ученицима и прузимање учешћа у њиховом раду када се то покаже потребним, правовременим и дискретним указивањем на могуће грешке у поступку њиховог самосталног рада и на тренутак заустављање самосталног рада у свим групама уколико се покаже потреба за корективним инструкција услед неадекватно датих упутстава на почетку, у правилном одмеравању времена предвиђеног за самостални рад деце и ученика и сл.

Самостални рад деце добија на смислу само уколико деци и ученицима буде пружена могућност да презентују резултате свога рада и добију повратну информацију о успешности самог процеса њиховог рада и резултата. Презентација продуката самосталнога рада деце и ученика треба да протекне у атмосфери заинтересованости све деце једне васпитне групе или свих ученика једног одељења. Понекад није потребно инсистирати на потпуној презентацији продуката самосталнога рада свих постојећих група деце и ученика, уколико нема специфичних резултата и уколико то води ка монотоним и дугим активностима током којих су активна само поједина деца или ученици. Током презентације продуката самосталнога рада потребно је пронаћи начин на који је могуће обезбедити активно и мотивисано праћење или учествовање све деце и ученика.

На основу прудузимања читавог низа поступака васпитача или наставника оспособљавање деце или ученика за самостално учење кроз групни облик рада може се одвијати у три различита контекста:

1. деца могу бити потпуно препуштена „сама себи“ и искључиво својим знањима, могућностима и умењима без адекватног усмеравања од стране васпитача или наставника,
2. оспособљавање за самостално учење може се одвијати кроз осмишљен, планиран и систематичан начин усмераван и вођен од стране васпитача или наставника,

3. усмеравање и вођење самосталног учења деце или ученика од стране васпитача или наставника може попримати одлике учења по моделу (обрасцу) и неповољно утицати на процес целокупног осамостаљивања деце или ученика у процесу учења.

Свакако да најповољнији контекст у којем се одвија оспособљавање деце и ученика за самостално учење кроз практиковање групног облика рада јесте онај у коме се наведено оспособљавање одвија на осмишљен, планиран и систематичан начин усмеравања и вођења наставника ради континуираног увођења деце и ученика у технике самосталног учења. Овакво континуирано увођење деце и ученика у технике самосталног учења кроз практиковање групног облика рада пролази од практиковања сасвим мале самосталности, преко делимичне самосталности до релативно потпуне самосталности деце и ученика у групном раду, односно пролази кроз неколико глобалних фаза у практиковању самосталног учења деце и ученика кроз групни облик рада. Фазе у оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз групни облик рада карактеришу следеће дидактичке одреднице:

1. фаза – одрасли одређује циљеве, садржај и задатке рада (кораке) како за сваку групу тако и за сваког члана појединачно у оквиру групе – деци или ученицима је сасвим јасно и одређено од стране одраслог ко ће шта и када радити,
2. фаза – одрасли одређује циљеве, садржај и у складу са тим задатке рада за групу али тако да на члановима групе остаје договор око појединачних задатака за сваког члана групе, односно око појединачних корака у остваривању постављеног групног циља – деца или ученици заједно раде све или се самостално договарају око тога ко ће шта и када радити,
3. фаза – одрасли одређује само циљеве рада за сваку групу тако да на члановима групе остаје договор око садржаја и појединачних задатака (корака) рада свих чланова групе – деца или ученици на основу постављеног циља самостално одређују садржај, односно материјале за рад као и заједничке или појединачне задатке (кораке) за сваког члана групе.

Рад у паровима по већини својих карактеристика личи на групни облик рада, те га зато поједини теоретичари (Каменов, 2006в) и не препознају као засебан облик рада већ као варијанту групног облика рада који карактерише заједнички рад двоје деце или два ученика на истим задацима. У васпитно-образовном процесу с циљем оспособљавања деце и ученика за самостално учење

рад у паровима се може практивати у почетним фазама овога процеса, на млађем предшколском узрасту, када су способности деце да учествују у групним процесима прилично скромне (Каменов, 2006в) или када садржај на коме се ради својом природом и комплексношћу као адекватнијим види рад деце или ученика у сасвим малим групама, односно паровима. Посебно ефикасним овај начин рада показао се приликом обављања многобројних вежбања и понављања, а колективни карактер васпитно-образовног рада може се интензивирати при промени састава парова када се практикује да сваки члан групе или одељења по одређеном редоследу ради са сваким другим чланом већег колектива (Трнавац и Ђорђевић, 1995).

Као и код групног облика рада веома осетљиво и значајно питање које у великој мери може допринети или умањити ефикасност рада у паровима јесте питање формирања парова, о чему је већ и било речи у претходним поглављима овога рада[13]. Рад у паровима као посебан облик групног облика рада карактеришу исте вредности као и претходно описани групни облик рада, а одређена истраживања (према: Вилотијевић, 1999в) показују да, због могућности једноставнијег успостављања односа међу децом или ученицима и због лакше прерасподеле задатака, рад у паровима даје чак и боље резултате у односу на групни облик рада. Међутим, у односу на групни облик рада, рад у паровима носи и одређене опасности у примени (Лустенбергер; према: Вилотијевић, 1999в). Уколико код двоје деце или ученика који раде заједно на истим задацима дође до потпуног јединства у мишљењу изостаје критички прилаз и могућност корекције у случају појаве грешака у раду. С друге стране, уколико између чланова пара дође до потпуног неслагања у начину размишљања и поступања заједнички рад на задацима није могућ. Међутим, овакве критике упућена на рачун рада у паровима треба релативизовати, сматра Вилотијевић, јер се исти приговори могу упутити и на рачун рада у трочланим или четворочланим групама.

Као и год групног облика рада, тако и приликом практиковања рада у паровима, могу се издвојити одређене фазе у континуираном увођењу деце или ученика у технике самосталног рада:

[13] Погледати поглавље *Врсте самосталног учења*.

1. фаза – одрасли одређује циљеве, садржај и задатке рада (кораке) како за сваки пар или групе парова тако и за сваког члана пара – деци или ученицима је сасвим јасно и одређено од стране одраслог ко ће шта и када радити,
2. фаза – одрсли одређује циљеве, садржај и у складу са тим задатке рада за сваки пар или групе парова али тако да на члановима пара остаје договор око појединачних задатака за сваког члана пара, односно око појединачних корака у остваривању постављеног циља – деца или ученици заједно раде све или се самостално договарају око тога ко ће шта и када радити,
3. фаза – одрасли одређује само циљеве рада за сваки пар или групе парова тако да на члановима пара остаје договор око садржаја и појединачних задатака (корака) рада сваког члана пара – деца или ученици на основу постављеног циља самостално одређују садржај, односно материјале за рад као и заједничке или појединачне задатке (кораке) за сваког члана пара.

Индивидуални облик рада јесте такав облик самосталног рада деце или ученика при коме је, у односу на претходно наведене облике рада, могућност индивидуализације васпитно-образовног рада највећа, а могућности за социјализацијом најмање. Вредност индивидуалног облика рада за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење јесте велика у оној мери у којој је за тај процес значајна индивидуализација васпитно-образовног рада. Индивидуални облик рада омогућује реализацију васпитно-образовног рада у складу са могућностима деце или ученика и примену различитог дидактичког материјала прилагођеног индивидуалним карактеристикама деце или ученика. Деци и ученицима индивидуални облик рада омогућује да раде властитом брзином и у складу са властитим могућностима. Његово практиковање помаже деци и ученицима у овладавању умења организовања властитог рада и прузимању одговорности за свој рад (Kyriacou, 2001б).

У предшколском васпитању и образовању индивидуални облик рада примењив је у оној мери, сматра Каменов (Каменов, 2006в:140) у којој се деца „*осамостаљују и оспособљавају да делују према сопственој одлуци и иницијативи, усклађујући при томе своје поступке са општим парвилима живота и рада у групи*“. Деца млађег узраста способна су за краткотрајне и једноставније активности кроз индивидуални облик рада, нарочито када су у питању телесне или откривачке активности. У складу са њиховим социјалним и

когнитивним развојем могућности практиковања индивидуалног облика рада проширују се на сложеније активности са дужима временским трајањем и на остале врсте активнсти у оквиру других аспеката развоја. Услов за успешну примену индивидуалног облика рада у раду са предшколском децом јесте добра снадбевеност разноврсним материјалом. На млађим узрастима предшколске деце, заједно са групним обликом рада, индивидуални облик рада мора да доминира над фронталним обликом рада, сматра Каменов (Каменов 2006в). Индивидуалним обликом рада у настави ученици су мисаоно или практично активни јер су у директном односу са наставним садржајима. Практиковањем индивидуалног облика рада у настави ученици се „уче да уче“, доприноси се развоју њиховог самопуздања јер ученици увиђају да сопственим снагама могу постићи одређени успех и омогућава се ученицима да реално сагледају своја постигнућа у односу на постигнућа других ученика (Вилотијевић, 1999в).

У оквиру оспособљавања деце и ученика за самостално учење практиковање индивидуалног облика рада такође би требало да пролази кроз неколико фаза:

1. фаза – одрасли одређује циљеве, садржај и прецизне начине, односно активности и кораке у раду детета или ученика,
2. фаза – одрасли одређује циљеве и активности кроз које се одвија индивидуални рад, док одговорност за садржај и кораке у раду препушта детету или ученику,
3. фаза – одрасли одређује циљеве рада, док се одговорност за садржај и изабране активности и у складу са њима предузете кораке препушта детету или ученику.

С обзиром на умањену могућност за социјализацијом деце и ученика кроз индивидуални облик рада, заступљеност овог облика рада у васпитно-образовној пракси мора бити тако одмерена да само инсистирање на индивидуализацији не иде на штету социјализације деце или ученика. Другим речима, као што је већ раније речено, развој индивидуалности код деце и ученика радом кроз индивидуализовани индивидуални облик рада треба да буде усмерен ка развоју снажне индивидуалне личности, односно појединца као члана снажног колектива. У том смислу, практиковање индивидуалног облика рада у васпитно-образовној пракси може допринети процесу оспособљавања деце и ученика за самостално

учење само уколико се оптимално користи и комбинује са другим облицима самосталног рада деце и ученика.

Резултати истраживања, које смо 2005. године (Ковачевић, 2007) спровели систематским посматрањем око 346 наставних часова у млађим и старијим разредима основних школа са шире триторије Београда, упућују на податак да у нашим основним школама фронтални облик рада још увек представља доминантан начин рада у све три структуралне компоненте часа - у уводном делу часа присутан је на 73,7% часова, у средишњем делу присутан је на 81,8% часова и у завршном делу присутан је на 57,6% наставних часова. Међу облицима самосталног рада ученика највећу присутност има индивидуални облик рада који се најчешће јавља у средишњем делу часа (70,8% часова), а од тога у високом проценту у комбинацији са фронталним обликом рада (54,05%). Кооперативни облици наставног рада врло су слабо заступљени на наставним часовима у нашим основним школама. У највећем проценту рад у пару и групни облик рада појављају се у средишњем делу часа (8,1% и 7,8% наставних часова), мање у завршном делу часа (2,02% и 4,6% наставних часова), а најмање у уводном делу часа (1,7% и 2,6% наставних часова). Када постоји, рад у пару углавном се у средишњем делу часа примењује у комбинацији са другим облицима рада (96,4% наставних часова) и то најчешће заједно у комбинацији са фронталним и индивдуалним (42,9% наставних часова) или у комбинацји само са индивидуалним обликом рада (35,7% наставних часова). Групни облик рада се у средишњем делу часа такође најчешће примењује у комбинацији са другим облицима рада (88,9% наставних часова) и то најчешће у комбинацији са фронталним (33,3% наставних часова) или индивидуалним обликом рада (29,7% наставних часова). Наведени резултати истрживања, а из аспекта оспособљавања ученика за самостално учење, указују на закључак да се у оквиру унапређивања наставе и даље мора инсистирати на оним облицима и методама учења које у основи имају самосталност ученика у процесу учења у настави, а нарочито се мора инсистирати на комбинацији индивидуалног рада са кооперативним облицима рада.

Организација самосталног рада деце и ученика је веома важан и одговоран задатака васпитача и учитеља. Сматра се да самостално учење деце или

ученика може да траје од 5-25 минута, зависно од узраста деце или ученика, врсте и сложености задатака и њихове оспособљености за самосталан рад (Камчева-Лакинска, 1992). Казанцев (према Раногајец, 1979) изводи општа правила за извођење самосталног рада ученика. С обзиром да се у овоме раду бавимо самосталним радом како ученика тако и деце предшколског узраста, поменута правила интерпретираћемо у нешто измењеном облику:

1. сваки самосталан рад треба да је примерен деци и ученицима, да привлачити њихову пажњу и изазива њихову заинтересованост;
2. сви самостални радови морају произилазити из програма васпитно-образовног рада, а циљ треба да им буде *„учвршћивање и удубљивање у знања“* у свим областима васпитно-образовног рада, развијање способности, вештина и навика и формирање одређених просоцијалних форми понашања;
3. васпитач или учитељ мора деци или ученицима дати неопходна упутства за извођење самосталног рада;
4. самосалан рад деце или ученика је потребно контролисати и надзирати;
5. у току самостаног рада васпитач или учитељ треба деци или ученицима да пружи потребну помоћ консултацјама или демонстрацијом појединих активности;
6. резултате самосталног рада деце или ученика је потребно заједно са децом или ученицима прокоментарисати и проценити (у настави и исправити и оценити), односно пружити деци или ученицима поратну информцију о резултатима њиховог рада.

Начини задавања задатака за самостални рад могу бити раличити, а зависиће од узраста деце или ученика, као и од сложености и врсте задатака. У раду са децом предшколског узраста задаци се могу задавати искључиво вербалним инструкцијама или демонстрацијом одређених активности. У настави задаци се могу задавати и писаним путем, па тако у односу на врсту и сложеност задатака можемо имати следеће ситуације (Пољак, 1982):

- једноставне и недиференциране задатке – учитељ их може усмено саопштити и прокоментарисати;
- сложене и недиференциране задатке – учитељ их претходно припреми у писменој форми на школској табли, папиру, графофолији и сл. и презентује ученицима уз могућност вербалног коментарисања;

- сложене и диференциране задатке – унапред се припреме листићи, тзв. наставни листићи, за сваког ученика појединачно или за групу ученика и поделе се ученицима.

Садржај и форма наставних листића може бити различита, а зависи ће од циља самосталног рада ученика, од бројчаних формација ученка за самостални рад, од степена идивидуализације задатака, од планираног приступа одређеном садржају, од доступни извора знања, материјала, прибора и услова за рад итд.

Према Пољаку (Пољак, 1982) наставни листић за самостални рад ученика треба да садржи: задатак – информацију о томе шта се мора радити, информацију о материјалу – на којим средствма ће ученици радити, информацију о начину рада и допунске информације специфичне за формулисани задатак. Ф. Мори (према Вилотијевићу, 1999а) сматра да листић има следеће елементе: увод у задатак који је по садржају близак ученицима и изазива код њих интересовање, информације о изворима и потребним материјалима за рад и учење, рад на изворима и материјлима, резимирање стечених знања и допунска вежбања. На основу претходно наведеног можемо рећи да писани дидактички материјал намењен за самостални рад ученика треба да обезбди:

- информацију којом се најављује циљ и образлаже сврха планираног самосталног рада,
- обнављање знања из истог или сродних наставних предмета релевантних за надоградњу новим знањима;
- садржај којем ученици треба да приступе ради конструкције нових знања, податке о изворим у којима могу доћи до потребних информација или упутства за практичне активности које треба предузети;
- информације о потребном прибору и материјалу за рад и учење;
- информације о начину учења и активносима које треба предузети током учења – кораци и процедуре,
- континуирана вежбања и утврђивања обрађеног садржаја;
- поткрепљење, односно поврату информацију о резултатима рада.

Пре него што приступи уређивању простора, расподели задатака и издавању налога за самостални рад васпитач или учитељ се мора уверити да је избор задатак исправно направљен, да постоји готовост деце или ученика за њихово успешно обављање, мора предвидети евентуалне тешкоће које се могу

појавити током самосталног рада деце или ученика и предузети одговарајуће мере за њихово елиминисање или се припремити за адекватно методичко поступање када се појаве и мора обезбедити одговарајуће материјално-техничке услове за реализацију планираних самосталних активности деце или ученика. У реализацији самосталног рада деце и ученика за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење од изузетног је значаја начин на који ће се васпитач или учитељ понашати током тог рада. Одређени методички поступци васпитача и учитеља могу на одговарајући начин доприносити оспособљавању деце и ученика за самостално учење, а могу и услед превеликог излажења деци и ученицима у сусрет и потецењивања њихових могућности или услед превеликих очекивања и прецењивања могућности деце и ученика неповољно утицати на процес њиховог осамостаљивања, спутавати га, гушити, успоравати или препуштати да „иде како иде“. Резимирајући претходно изнешене ставове о могућностима оспособљавања деце и ученика за самостално учење путем практиковања њиховог самосталног рада током активности или наставних часова, покушаћемо Табелом 3. да дамо преглед могућих методичких поступака васпитача и учитеља према њиховој одређеној васпитно-образовној оријентацији у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење.

Табела 3. – Упоредна анализа методичких поступака васпитача и учитеља током реализације самосталног рада деце и ученика

ПОСТУПЦИ КОЈИ ПОКАЗУЈУ ДА ОДРАСЛИ НЕМА УВИД У ОДРЕЂЕНЕ МОГУЋНОСТИ УЧЕНИКА И ДА ПРЕЦЕЊУЈЕ ЊИХОВЕ МОГУЋНОСТИ, ТЕ ПРОЦЕС ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА САМОСТАЛНИ РАД ДЕЦЕ У ВЕЋОЈ ИЛИ МАЊОЈ МЕРИ ИДЕ ПО ПРИНЦИПУ „НЕКА ИДЕ КАКО ИДЕ“	**ПОСТУПЦИ КОЈИ СУ У СКЛАДУ СА МОГУЋНОСТИМА ДЕЦЕ ИЛИ УЧЕНИКА И КОЈИ ДОПРИНОСЕ УВОЂЕЊУ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА У ТЕХНИКЕ САМОСТАЛНОГ РАДА**	**ПОСТУПЦИ КОЈИ ПОКАЗУЈУ ПРЕДУСРЕТЉИВ ОДНОС ОДРАСЛОГ ПРЕМА ДЕЦИ И УЧЕНИЦИМА И КОЈИ, У ВЕЋОЈ ИЛИ МАЊОЈ МЕРИ, ВОДЕ КА УСПОРАВАЊУ ЊИХОВОГ ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА САМОСТАЛНИ РАД**
ПРИПРЕМАЊЕ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНИ РАД		
• Размештање деце или ученика се обавља неорганизовано јер није осмишљено или нису дата јасна упутства	• Размештање деце или ученика се обавља плански и систематично препуштајући њима самима да у одређеној мери према датим упутствима обаве размештање	• Размештање ученика унапред обављено или се сваком детету појединачно одређује и објашава где да заузме своје место

• Припремање и подела дидактичког материјала није осмишљена, дидактички материјал није у складу са бројношћу ученика и деца или ученици не учествују у његовом припремању и расподели	• Дидактички материјал је адекватно и ефикасно припремљен и расподељен, а деца и ученици адекватно учествују у његовом припремању и расподели	• Дидактички материјал је принешен и уручен сваком детету или ученику појединачно до места на коме ради
ДАВАЊЕ УВОДНИХ И ДОДАТНИХ ИНСТРУКЦИЈА		
• Васпитач или учитељ не даје деци или ученицима инструкције неопходне за њихов самостални рад или дате инструкције нису довољно јасне • Васпитач или учитељ критукује децу или ученике који нису разумели шта се од њих очекује или им не дозвољава да траже додатна објашњења	• Васпитач или учитељ правилно одмерава обим датих инструкција, инструкције су прецизне и јасне • Васпитач или учитељ омогућује деци или ученицима да затраже додатне инструкције уколико им није потпуно јасно шта се од њих очекује, али само када за то постоје разлози	• Поред неопходних инструкција васпитач или учитељ даје и сувишне инструкције које умањују самосталност деце или ученика • Васпитач или учитељ на захтев деце или ученика непотребно и сувишно више пута објашњава шта се од њих очекује
ПОНАШАЊЕ ОДРАСЛОГ ТОКОМ САМОСТАЛНОГ РАДА ДЕЦЕ И УЧЕНИКА		
• Васпитач или учитељ замишљено седи на свом месту или се бави другим активностима док деца или ученици самостално раде • Деци или ученицима није остављено довољно времена за самостални рад, васпитач или учитељ прекида рад деце или ученика	• Васпитач или учитељ ненаметљиво обилази децу или ученике док самостално раде и показује заинтересованост за процес и резултате њиховог рада • Време остављено за самостални рад деце или ученика адекватно је одмерено	• Васпитач или учитељ се непажљиво креће између деце или ученика, прави буку, скреће пажњу на себе и додатним инструкцијама и коментарима омета ученике у раду • Деци или ученицима је остављено превише времена за самостални рад, досађују се или галаме када заврше
ПРУЖАЊЕ ПОМОЋИ И КОРЕКЦИЈА РАДА ДЕЦЕ И УЧЕНИКА		
• Васпитач или учитељ одбија да пружи помоћ деци или ученицима када му је они затраже • Васпитач или учитељ гласно директно упућује критику деци или ученицима који праве грешке током самосталног рада	• Васпитач или учитељ пружа помоћ деци или ученицима само када је они очекују • Када примети да деца или ученици греше током самосталног рада васпитач или учитељ им благовремено и тихо указује на те грешке, а уколико се грешке понављају понавља инструкције целој групи или одељењу	• Наставник намеће ученицима своја решења током њиховог самосталног рада • Када примети да деца или ученици греше током самосталног рада васпитач или учитељ ради уместо њих

ИЗЛАГАЊЕ РЕЗУЛТАТА И ДАВАЊЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ		
• Васпитач или учитељ не даје деци или ученицима могућност да изложе резултате свога самосталног рада • Деца или ученици не добијају повратну информацију о резтултатима свога самосталног рада	• Васпитач или учитељ омогућује деци или ученицима да на педагошки адекватан и ефикасан начин изложе резулате свога самосталног рада • Деца или ученици правовремено добијају адекватну повратну информацију о резулатима свога самосатлнога рада	• Васпитач или учитељ инсистира да сва деца или сви ученици изложе резултате свога рада током чега они губе стрпљење и концентрацију • Услед потребе васпитача или учитеља да детаљно прегледа све радове, деца или ученици добијају закаснелу повратну информацију

3.6. ЗНАЧАЈ ОДРЕЂЕНИХ ВРСТА АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ ИЛИ УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ – ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ МЕТОДЕ У УЖЕМ ЗНАЧЕЊУ ПОЈМА

Природа односа између деце и васпитача, односно ученика и наставника у васпитно-образовном процесу условљена је природом њихових активности током заједничких (вођених, усмерених) активности, односно наставних часова. О активностима деце или ученика, односно васпитача или наставника у дидактичкој литератури претежно се говори као о методама васпитно-образовног, односно наставног рада. О проблемима одређења и дефинисања васпитно-образовних, односно наставних метода у овоме раду било је већ речи у једном од претходних наслова када је постојала потреба дидактичког одређења дидактичко-методичких стратегија. Пошто је питање дефинисања наставних метода и њихове класификације веома комплексно питање које превазилази наше конкретне потребе њихове анализе с апекта оспособљавања за самостално учење, овде ћемо питању дефинисања и класификације наставних метода код нас прићи само у оној мери која је значајна за истицање различитих врста активности деце и васпитача, односно ученика и наставника у васпитно-образовном процесу.

Дидактичари код нас углавном на, мање или више, исти начин одређују појам васпитно-образовних или наставних метода.

Наставну методу Јањушевић одређује као „*одабрани пут или поступак помоћу кога ученици, под непосредним и посредним руководством наставника, стичу и утврђују, на што лакши и економичнији начин, знања, умења, вештине и навике и истовремено развијају своје способности, изграђују своју личност и оспособљавају се за самостални живот и рад у једном одређеном друштву*“ (Јањушевић, 1962:3). Већ смо раније напоменули да појму васпитно-образовних, односно наставних метода можемо приступити у ширем и ужем смислу. У том контексту, а у претходно наведеној дефиницији, можемо на основу одређења „пут или поступак“ приметити да се не прави довољно јасна разлика између тзв. дидактичко-методичких стратегија (пут) и конкретних активности ученика и наставника (поступак) као начина остваривања одређених циљева. Поред тога, а на основу дела дефиниције који наглашава руководство наставника, чини се да се акценат у нешто већој мери ставља ипак на активности наставника.

Продановић наставне методе дефинише као научно верификоване начине и поступке рада наставника и ученика у наставном процесу „*којима се обезбеђују оптимални услови за рационалну и ефикасну наставу, пуну реализацију наставниковог односно стручњаковог дидактичког стваралаштва, максимално испољавање ученикове односно учесникове индивидуалне и колективне активности и комплетан развој личности ученика односно учесника*“ (Продановић и Ничковић, 1978:318). У овој дефиницији наставних метода на одређен начин у равноправни положај, по значају, поред начина рада наставника ставља се и начин рада ученика. Ипак, још увек није довољно јасно који се то дидактички елементи реализације наставног процеса сматрају наставним методама, односно који су то начини рада наставника и ученика које називамо наставним методама.

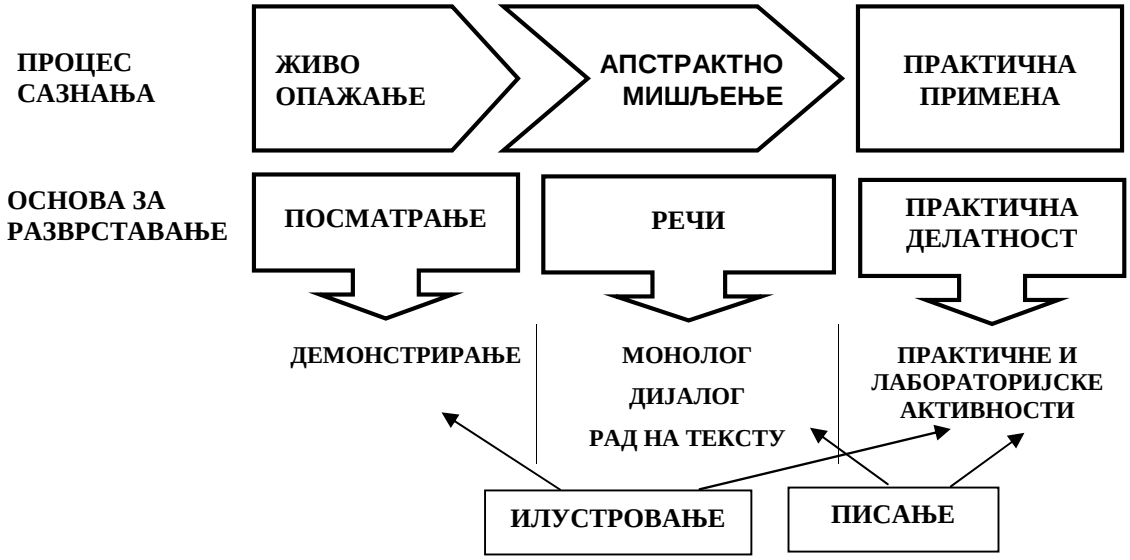
Ђорђевић наставну методу дефинише као „*сврсисходан и систематски примењиван начин управљања радом ученика у процесу наставе ради стицања знања и вештина и њихове примене у пракси, чиме се, исто тако, доприноси развоју ученичких сазнајних способности и интересовања, формирању погледа на свет и припреми за живот*“ (Ђорђевић, 1997:213). У дефиницији наставних метода проф. Ђорђевића, на чак нешто директнији начин, него у првој дефиницији, ставља се акценат на активности наставника као начине управљања

радом ученика. Поред тога, на основу дела дефиниције који о наставним методама говори као систематски примењиваном начину управљања могли бисмо извести закључак да наставне методе подразумевају читав низ појединачних поступака који у свом целокупном деловању доприносе остваривању одређених васпитно-образовних циљева. Овакво одређење наставни метода више одговара појму дидактичко-методичких стратегија него појму појединачних активности наставника и ученика у васпитно-образовном раду.

Наставну методу Вилотијевић одређује као *„научно верификован начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу, стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања“* (Вилотијевић, 1999в:209). Оваква дефиниција на један веома сажет и јасан начин обједињује све претходно овде наведене дефиниције наставних метода. На тај начин, и овде можемо рећи да остаје недовољно јасно да ли се под наставним методама подразумева она дидактичка компонента у реализацији васпитно-образовног рада коју смо претходно одредили као дидактичко-методичку стратегију или различите појединачне активности наставника и ученика.

Тек на основу наведених класификација, које следе након сваке од ових дефиниција наставних метода, постаје јасно да се под наставним методама у наведеним дефиницијама ипак подразумевају појединачни поступци, односно активности наставника и ученика у настави. Наведене класификације полазе од становишта пољских дидактичара (Okon, Kupusiewicz, Zasynski и др; према Ђорђевић, 1997) да при класификацији наставних метода треба поћи од историјског настанка и развоја наставних метода. Оно што је значајно у овој класификацији, напомиње Ђорђевић, јесте чињеница да је у њеној основи садржан пут којим се одвија процес сазнања: од „живог опажања“ преко „апстрактног мишљења“, ка практичној примени. На тај начин, основа од које се полази у класификацији наставних метода јесте: посматрање – речи – практична делатност (Схема 5).

Схема 5. – Класификација васпитно-образовни/наставних метода у ужем значењу појма



Међутим, иако веома смислена и практична, ова клсификација с аспекта нашег питања оспособљавања деце и ученика за самостално учење показује одређене недостатке. Као прво, у оваквој класификацији наставних метода остаје нејасно којој групи метода припадају активности писања и цртања. Активност писања јесте активност која у својој основи има „речи“, те се негде може учинити логичним да активност писања припада управо групи метода заснованим на речима. На исти начин и цртање као активност можемо придружити групи метода заснованим на посматрању јер оно у својој основи има визуелни утисак. Међутим, уколико писање и цртање посматрамо као активности деце или ученика током којих они „заиста нешто раде“, током којих путем писања или цртања решавају одређене задатке, понављају, вежбају и систематизују своја знања и стварају одређене продукте материјалне природе, односно остављају писани траг или стварају одређене графичке радове, активности писања и цртања можемо придружити и групи метода које се заснивају на практичној делатности.

С друге стране, може се поставити и питање на кога се наведене активности заиста односе, односно да ли нпр. усмено излаже дете или васпитач, односно ученик или наставник. Исто питање се може поставити и за методу демонстрације, лабораторијских радова итд.

За питање оспособљавања деце и ученика за самостално учење значајнија јесте класификација немачког педагога Клингберга (Klingberg, према: Ђорђевић, 1997) у којој се инсистира на „*откривању унутрашњих структура основних методских форми и наглашавају се поступци који доводе до стваралачког самосталног рада и развоја самосталног мишљења ученика*“ (Ђорђевић, 1997:220). Према овој класификацији постоје три основна методска поступка: излагање наставника (наставник показује, прича, објашњава), самостални рад ученика (ученици релативно сами решавају постављене задатке) и заједнички рада наставника и ученика ради решавања проблема. Док први методски поступак карактерише рецептивно учење, други продуктивно учење, у трећем методском поступку ситуацију учења карактеришу и рецептивна и продуктивна достигнућа, напомиње Ђорђевић.

Узимајући у обзир и прву и другу наведену класификацију наставних метода намеће се потреба идентификовања одређених наставних метода из прве класификације према критеријуму постављеном у другој класификацији. У том случају мора се уважити особеност наставних метода коју Пољак назива *двостраност с обзиром на наставника и ученика* (Пољак, 1982) и која се односи на чињеницу да се одређена метода наставног рада односи и на рад наставника и на рад ученика. У том контексту, а из аспекта класификације наставних метода према Клингбергу методе усменог излагања, демонстрирања или писања не могу бити исте методе и не могу припадати истој групи метода у случају када је носилац те методе наставник или ученик. Покушајмо да одредимо које су то активности деце и ученика у васпитно-образовном процесу присутне током практиковања одређених метода рада према првој класификацији узимајући у обзир њихову двостраност (Табела 3. и Табела 4.)

На основу преглада датих Табелом 3. и Табелом 4. сасвим јасно се види да се из аспекта самосталности деце и ученика у васпитно-образовном, односно наставном процесу о одређеним методама васпитно-образовног, односно наставног рада не може говорити на исти начин. У зависности од тога ко је нисилац одређеног васпитно-образовног, односно наставног рада, активности деце или ученика током практиковања одређене методе рада значајно се разликују

и по својој природи и по значају који имају за процес њиховог оспособљавања за самостално учење.

Табела 4. – Активности деце и ученика током практиковања одређених васпитно-образовних/наставних метода када је носилац рада васпитач или наставник

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНА/НАСТАВНА МЕТОДА	**АКТИВНОСТ ДЕЦЕ ИЛИ УЧЕНИКА**
Демонстрирања	Посаматрају
Цртања	Посматрају и/или прецртавају
Усменог излагања	Слушају
Читања и рада на тексту	Слушају и/или прате наставника у тексту
Разговора	Једно или више деце/ученика разговара са одраслим или међусобно
Писања	Посматрају и/или преписују
Практичних и лабораторијских радова	Посматрају

Табела 5. – Активности деце и ученика током практиковања одређених васпитно-образовних/наставних метода када су носиоци рада деца или ученици

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНА/НАСТАВНА МЕТОДА	**АКТИВНОСТ ДЕЦЕ ИЛИ УЧЕНИКА**
Демонстрирања	Једно дете или ученик демонстрира, а остали посматрају
Цртања	Цртају
Усменог излагања	Једно дете или ученик усмено излаже,а остали слушају
Читања и рада на тексту	Сви читају и раде на тексту или један ученик чита, а остали га слушају и/или прате у тексту
Разговора	Једно или више деце/ученика разговара са одраслим или међусобно
Писања	Пишу
Практичних и лабораторијских радова	Обављају практичне или лабораторијске радове

Са аспекта оспособљавања деце и ученика за самостално учење уобичајеној класификацији васпитно-образовних, односно наставних метода примеренија је приступити из угла деце и ученика. Како у практиковању одређених активности деце и ученика можемо уочити одређену разлику у природи самих активности, као и у броју деце или ученика који могу преузети активно учешће, можемо издвојити три групе активности деце и ученика у васпитно-образовном, односно наставном раду:

1. активности рецептивног карактера проузроковане директним поучавањем васпитача или наставника:
    - 1.1. слушање,
    - 1.2. посматрање;
2. активности током којих постоји комбинација активности рецептивног и продуктивног карактера:
    - 2.1. демонстрирање,
    - 2.2. разговарање,
    - 2.3. усмено излагање,
    - 2.4. читање и рад на тексту;
3. самосталне практичне (продуктивне) активности деце или ученика:
    - 3.1. писане активности,
    - 3.2. графичко-ликовне активности,
    - 3.3. музичке активности,
    - 3.4. драмске активности,
    - 3.5. физичке и плесне активности,
    - 3.6. истраживачке (манипулативне и експерименталне) активности
    - 3.7. мануелно-техничке (производне или радне) активности.

Слушање, односно рецепција информација аудитвног карактера, у васпитно-образовном процесу једна је од најзаступљенијих активности деце и ученика (Ковачевић, 2008). У васпитно-образовном процесу деца и ученици могу слушати усмена излагања или читања васпитача и наставника или својих вршњака, различите звучне снимке људског изражавања (вербално, вокалномузичко, музичкоинструментално), гласове животиња и друге тонова из природе директно у изворној стварности или путем раније сачињених звучних

записа, радио емисије итд. Иако, према неким подацима (Андриловић, 2001), човек памти само 20% онога што чује, слушање излагања васпитача или наставника јесте не ретко прикладна и пожељана активност деце и ученика, а њена педагошка вредност у одређеној васпитно-образовној ситуацији свакако ће зависити од циља који се жели њоме остварити и од начина на који се она практикује. Усменим излагањем одраслог рационално се и систематично може представити нови садржај, може се изложити градиво које се не може савладати непосредним посматрањем или неким другим истраживачким техникама, утиче се на емоције деце и ученика и може се стварати емоционална клима адеквтна садржајима рада, за релативно кратко време деци или ученицима се велики број информација могу учинити доступним и за његову примену не постоје специфични захтеви просторне и материјалне природе, а поред других активности вербалног карактера представља веома погодну активност у раду са децом млађег узраста код којих још увек не постоји оспособљеност коришћења техника самосталнога рада (Вилотијевић, 1999в). Поред тога, постоје одређени васпитно-образовни задаци и садржаји којима се у васпитно-образовном, односно наставном раду једино и може прилазити практиковањем различитих активности и метода заснованим на речима, међу којима једна јесте и метода, односно активност слушања усменог излагања или читања васпитача и наставника. Такви садржаји најчешће јесу садржаји из области књижевности, историје и сл. Путем тзв. живе речи васпитача или наставника деци или ученицима се може причати о прошлости, о предметима и појавама који су просторно удаљени или се веома ретко срећу, о својствима недоступним чулима, могу се тумачити и описивати појмови, логичке операције или практични поступци и технике (Каменов, 2006в).

Својим усменим излагањем васпитачи и наставници оспособљавају децу и ученике да „*слушају и разумеју живу реч васпитача с циљем да она послужи у њиховом ослобађању од везаности за опажајно и непосредно дато, омогућавању да се сазнања стичу уз помоћ најмоћнијег симболичког средства – говора, уопштавању сазнатих појединачних чињеница и њиховом увршавању у системе знања*“ (Каменов, 2006в:127). Усмено излагања одраслих има велику улогу у развоју дечјег говара и од великог је значаја за развој тзв. лингвистичке интелигенције која подразумева способност „*баратања синтаксом, фонологијом,*

семантиком те прагматичном димензијом“, реторичку и мнемотехничку вештину као и вештине објашњавања и метајезика (Armstrong, 2006:14). Међутим, вредности усменог излагања одраслих могу доћи до пуног изражаја само ако се оно практикује на адекватан начин и ако је у складу са степеном развоја мишљења код деце и ученика и обимом њиховог искуства. Први услов за постизање очекиваних ефеката код деце и ученика путем васпитачевог или наставниковог усменог излагања садржаја јесте да оно што се излаже буде у складу са интересовањима, очекивањима, жељама и потребама деце, нарочито што је узраст деце млађи.

У практиковању излагања одређеног садржаја усменим путем од стране васпитача и наставника мора постојати одређени опрез, нарочито када је у питању предшколски узраст, јер способност детета да прихвата нова сазнања само слушањем, без ослањања на показивање, подразумева висок ниво развоја „унутрашњег плана радње“ (Каменов, 2006б). Али исто тако, за развој ове способности од великог је значаја управо стављање деце у ситуацију да буду информисана вербалним путем и да прерађују своја искуства причајући и расправљајући о њима међусобно и са одраслима. Деца и ученици, током непосредног васпитно-образовног рада, у различитим ситуацијама слушају излагања васпитача и наставника која могу бити различитог облика: причање или читање, приповедање, објашњавање, описивање, упућивање или коментарисање и процењивање, а у настави се појављује и дуже усмено предавање. Нарочити значај у развоју лингвистичке интелигенције Армстронг (Armstrong, 2006) придаје приповедању као облику усменог излагања чије слушање за децу представља забавну активност. Излагање васпитача или наставника може бити усмерено целој групи или одељењу, мањим групама или појединцима. Како би само излагање постигло очекиване ефекте васпитач или наставник га мора раније планирати и осмислити али само у оној мери која ће спречити непримерене импровизације и која, с друге стране, неће утицати на губљење спонтаности у комуникацији са децом и ученицима. Током самог излагања мора се пре свега водити рачуна о одржавању пажње деце и ученика током излагања, нарочито што је узраст деце млађи. Зато, излагања васпитача и наставника морају бити кратка (у складу са узрастом), јасна, живописна и у складу са дечјим искуством (Каменов, 2006в). Сва

деца или ученици би требало да могу добро да виде васпитача или наставника током његовог излагања или читања и да буду удобно смештена како њихово слушање не би ометали различити сродински фактори (бљештавило светла, гурање и сл.). Како и поред свих предузетих превентивних мера може доћи до опадања пажње деце и ученика током слушања, нарочито на млађем узрасту, васпитач или наставник током свог излагања мора различитим поступцима враћати њихову пажњу, нпр. изражајним и динамичним излагањем, мењањем интонације, одржавањем контакта очима, различитим гестовима и изразима лица, подстицајним питањима, прављењем пауза ради различитих физичких активности у вези са темом и сл. Постављање подстицајних питања може бити снажно средство за одржавање пажње и веома драгоцено средство у разумевању изложених садржаја, међутим врло често може утицати на промену тока активности излагања. Зато, предлаже Каменов (Каменов, 2006в), деци се током најаве теме читања или причања и пре самог излагања може највити разговор и дискусија о теми након завршеног излагања.

За процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење нарочито су значајна она излагања васпитача и наставника која имају за циљ давање инструкција или упутстава деци и ученицима неопходним за њихов самостални рад. Ова упућивања односе се на пожељан начин рада и на редослед операција или корака кроз које деце и ученици пролазе током свог самосталног рада. Инструкције се могу дати у целости, пре него што деце и ученици приступе самосталном раду или се могу давати парцијално и паралелно са извршавањем радњи. Поред давања инструкција за самостални рад, усмена излагања васпитача и наставника у процесу оспособљавања деце и ученика за самостални рад значајну улогу могу имати приликом процењивања и коментарисања постигнутог након неке активности. Практиковањем оваквог поступка деца и ученици се постепено оспособљавају за самоконтролу и самопроцењивање, чиме се доприноси њиховом осамостаљивању (Каменов, 2006в). Приликом процењивања резултата рада деце, напомиње Каменов, мора се водити рачуна о више ствари: оцењује се само резултат који је дете постигло сопственим напором, оцењује се резултат узимајући у обзир задатак који је детету постављен пре активности, постигнућа детета треба поредити са његовим претходним постигнућима, а не са

постигнућима друге деце. Сам коментар рада и резултата рада деце млађег узраста треба да се односи на сам покушај детета и напор који је уложило. Код нешто старије деце може се разговарати и о евентуално направљеним грешкама и начинима на које се оне следећи пут могу избећи. Са децом у години пред полазак у школу може се током коментара њиховог рада и резултата тога рада разговарати и о квалитету онога што су постигли, као и о току и етапама њихових активности.

Претерана употреба усменог излагања васпитача или наставника, нарочито његово практиковање у ситуацијама када то није сасвим оправдано, може довести до појаве вербализма у васпитно-образовном раду (Вилотијевић, 1999в; Каменов, 2006в). Мишљење које код деце треба развијати, сматра Каменов, увек садржи више него говор и укључује чулне представе, менталне симболе, интерализоване акције на конкретним предметима, комбиновање, закључивање, уопштавање и сл. Зато, употребу усменог излагања и практиковање активности слушања излагања треба комбиновати са другим методама, односно активностима деце и ученика као што су посматрање, манипулисање различитим предметима, практиковање одређених радњи и поступака, разговарање и дискутовање итд.

С обзиром на значај који у процесу оспособљавања за самостално учење има процес активирања деце и ученика ради подстицања њихове вољне пажње и овладавања техником активног слушања у васпитно-образовном раду, издвојили смо пет нивоа у практиковању активности слушљања деце и ученика у непосредном васпитно-образовном раду:

1. парцијално или фрагментарно слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа, односно слушање повремно прекидано најавом онога што следи, истицањем истраживачких задатака, демонстрирањем предмета, појава, активности или разговором о ономе што је у претходној фази слушања била тема или о ономе о чему ће бити речи у наредној фази слушања,
2. глобално или целовито слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа коме је претходила најава теме са истицањем истраживачких задатака или разговором о ономе што ће бити тема слушања,
3. глобално или целовито слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа коме је претходила само најава теме,
4. слушање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно

слушање као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења,

5. слушање као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења.

Усмено излагање се, као што смо већ напоменули, јавља и у оквиру давања инструкција деце и ученицима неопходним за самостални рада или приликом процењивања успешности њиховог самосталног рада. Пошто се давање инструкција и повратне информације о резултатима рада појављује у васпитно-образовној пракси и кроз друге активности васпитача и деце, односно ученика и наставника нисмо их обухватили претходно наведеним прегледом. Као посебан вид активности деце и ученика, слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа у васпитно-образовном раду може се одвијати без претходне најаве и без предузимања поступака којима би се на неки начин обезбедио минимум њихове интелектуалне активности или може бити у вези са нечим што не претставља део васпитно-образовног деловања. Овакав вид васпитно-образовних активности васпитача и наставника такође није обухваћен наведеном хијерархијом активности деце и ученика јер се он као такав не може сматрати, у било ком облику, значајним за процес увођења деце и ученика у технике самосталног учења.

Посматрање представља активност прикупљања чињеница о својствима педмета, бића, појава и процеса путем чула вида. У дидактичкој литератури често се наглашава да термин *посматрање* не треба уско схватати и сводити га на епистемолошко значење речи примања информација на основама визуелног чулног доживљаја, већ њиме треба обухватати различита чулна искуства стечена опажањем различитих чула (вид, слух, додир, мирис, укус). Овде желимо да нагласимо да у овоме наслову, када говоримо о посматрању, ипак не мислимо на стицање оних чулних искустава која су постала доступна деци или ученица након њихових различитих практичних активности манипулисања предметима, обављања одређених радњи на њима у смислу њиховог мењања и преобликовања или изазивања одређених појава, већ само она чулна искуства стечена опажањем предмета, бића, појава и процеса стављеним пред децу и ученике у њиховом готовом облику. „И слушање је посматрање“, наглашава Вилотијевић,

(Вилотијевић, 1999а:110) јер „ако наставник својом живом речју дочара неки догађај, ако прецизно и верно опише неки предмет или појаву, ученици ће маштањем стећи јасне перцепције и представе“. Ипак, у овоме раду активност слушања излагања или читања васпитача, наставника или друге деце и ученика издвојили смо као посебну активност јер она подразумева рецепцију релативно уобличених информација, док чулно опажање, у правом смислу те речи, подразумева доживљавање и, на основу претходно стеченог искустава, уобличавање, односно мисаону прераду, информација примљених преко чула.

Захваљујући чулном опажању деца и ученици у васпитно-образовном, односно наставном процесу могу упознати различите карактеристике предмета, бића, појава и процеса у свету који их окружује. Чулом вида добију се информације о боји, облику, димензијама, конфигурацији, положају и правцу кретања. Чулом слуха добијају се информације о јачини, висини и пореклу звукова, као и о правцу из кога долазе. Чулом додира добијају се информације о температури, тврдоћи и глаткоћи. Чулом укуса разликујемо слатко, слано, кисело и горко. Чулом мириса разликујемо пријатне од непријатних мириса. Највише информација, према Андриловићу (Андриловић, 2001), о спољном свету човек добија преко чула вида – 83%, знатно мање чулом слуха – 11%, затим чулом мириса – 3,5%, а најмање чулом додира – 1,5% и чулом укуса – 1%. Чулно сазнавање је индуктивног карактера јер се заснива на рецепцији различитих информација, односно чињеница примљених различитим чулима које касније служе за уопштавање. Бројна су истраживања која показују да човек боље памти информације које је примио путем неколико чула од информација које је примио само једним чулом (Андриловић, 2001). Активно чулно посматрање неопходно је за разумевање и формирање основних представа и појмова о предметима и појавама које нас окружују, а стварање различитих представа омогућава активно и свесно стицање знања (Ђорђевић,1997). Посматрање значи уочавање и не треба га поистовећивати са пуким гледањем (слушањем, мирисањем итд.). Чулно опажање спољног света јесте полазна тачка у процесу сазнавања, али не и довољна. Процес изграђивања генерализација везано је за апстрактно мишљење и подразумева пут од конкретног ка апстрактном, односно упознавање општег на појединачном. На темељу усвојених чињеница, децу и ученике мисаоном активношћу треба довести

до генерализација. Мисаона активност не иде након чулног опажања већ паралелно са њим. Суштина посматрања јесте у томе да се мисаоном анализом уочи оно што је битно код посматраних предмета и појава и да се између чулног и апстракног успостави тесна узрочно-последична веза. Пошто су у чулном сазнању садржани и елементи мишљења, квалитет чулног опажања деце и ученика зависи ће од развијености њиховог мишљења, од њихове способности анализе и синтезе и од обима њихових претходних знања и искуства (Вилотијевић, 1999а). Како је способност опажања потребно развијати, дужност васпитача и наставника јесте да руководе процесом опажања на тај начин што ће упућивати децу и ученике на активно и усмерено опажање.

Најчешћи облик посматрања у васпитно-образовном процесу јесте посматрање различитих демонстрација од стране васпитача или наставника. У васпитно-образовном процесу васпитачи и наставници могу демонстрирати статичне предмете – изворна материја, производи људског рада, дводимензинална и тодимензионална визуелна дидактичка средства, затим динамичне природне појаве – природне појаве у природним условима, појаве изазване различитим огледима, дводимезионалана и тродимензинална визуелна динамичка дидактичка средства и различите активности – ради физичког вежбања и овладавања одређеним вештинама или практичне, изражајне, сензорне и интелектуалне активности (Пољак, 1982). Демонстрација различитих предмета, појава и активности може се обављати у њиховом природном амбијенту, тако што ће се деца и ученици изводити из радних соба и учионица – непосредно посматрање, или се може обављати у самим радним собама или учионицама уношењем одређених предмета и делова изворне стварности, намерним изазивањем одређених појава или извођењем активности – посредно посматрање (Вилотијевић, 1999в; Стевановић, 2003). Посматрање у вапитно-образовном процесу може се одвијати помоћу одређених инструмената или без њих – тако рећи „голим оком“. Посматрања помоћу одређених инструменената Ђорђевић (Ђорђевић, 1997) дели на квалтативна и кванитативна посматрања. Квалитативна посматрања врше се помоћу микроскопа, телескопа или помоћу различитих супстанција у настави хемије, а у квантитативним посматрањима помажу термометри, барометри и сл. Пошто оваква посматрања подразумевају практичну

активност деце и ученика, односно њихову намерну употребу одређених инструмената и материјала, она, као што смо већ нагласили, нису предмет разматрања овог поглавља.

Најважнији циљ перцептивних активности у предшколском узрасту, према мишљењу Каменова (Каменов, 2006г), јесте неговање, развијање, изоштравање и оплемењивање чулне осетљивости детета ради богаћења његовог опжања. Каменов наводи да постоје докази о томе да је применом брижљиво разрађеног система сензорног васпитања у предшколском узрасту могуће унапредити интелектуални развој деце. Приликом практиковања перцептивних активности треба имати у виду да млађа деца нису у стању да нешто посматрају плански и систематски према унапред постављеном циљу и да се опажање особина предмета на овом узрасту мора вршити у контексту неке практичне радње. У овом узрасту својства предмета се запажају узгредно и несистематски. Децу привлаче они елементи предмета који су њима најупадљивији без обзира на њихово значење за сам предмет. На старијим узрастима постепено се прелази на систематско испитивање предмета у којем очи и руке делују синхронизовано. Значајну улогу у развоју способности посматрања на предшколском узрасту свакако има и говор, односно активности именовања и описивања предмета. Уз помоћ и упућивање одраслог, дете је на старијем узрасту у стању да на основу онога што запажа и закључује, уопштава. Осим чињеница, знање које се на овај начин стиче садржи и знање о поступцима потребним за прибављање нових искустава, а све то има значајну улогу у когнитивном развоју детета. Значајну улогу у развијању способности посматрања свакако има васпитач који ствра услове за практиковање перцептивних активности, односно који ставља децу у ситуације да предмете пореде по боји, облику, величини, да их групишу и сл. Развоју опажања код деце значајно могу допринети и различите активности ликовног обликовања и конструкторског типа јер оне подразумевају способност аналитичког приступа, поређења, разматрања целине и делова, издвајања битних својстава и сл., напомиње Каменов. У процесу продуктивних видова делатности опажање детета достиже висок степен развоја, наводе Ђаченко и Лаврентјева (Ђаченко и Лаврентјева, 1998). Да би цртежи и конструкције личили на оно што приказују потребно је да опажање постане аналитичко. Користећи геометријксе форме

конструктора и оловке у бојама сунчевог спектра различитих нијаси и интезитета дете учи да их примењује, а то значи да их види, додају Ђаченко и Лаврентјева. На основу претходно реченог сасвим је јасно да се активност посматрања код деце предшколског узраста, ради уочавања својстава одређених предмета, не могу одвојити од практичних активности манипулације предметима и активности ликовног и коструктурског типа. Такође, и представници теорије развијајуће наставе говоре да је процес активног стварања знања могућ онда када се ученици налазе у ситуацији да извршавају одређене радње трансформације модела предмета сазнања (Антонијевић, 2005). Делатни однос ученика у процесу сазнања у смислу обављања одређених физичких радњи преобликовања, мењања, растављања, састављања, довођења предмета и њихових саставних делова у различите међусобне односе и сл. и издвајање садржаја појма којим је потребно овладати води ка откривању унутрашњих, суштинских својстава предмета, процеса и појава.

Активност посматрања свакако јесте активност којом деца и ученици упознају одређена својства предмета, појава и процеса. Као што је већ било речи, активности пуког посматрања предмета, појава и процеса, као активности рецептивног карактера, у процесу конструкције знања свакако не могу заменити практичне самосталне активности деце и ученика те их током планирања и реализације васпитно-образовног, односно наставног процеса треба одмерено практиковати. Ипак, у односу на активност слушања, активност посматрања, према мишљењу Вилотијевића (Вилотијевић, 1999в), више ангажује ученике јер се због учествовања већег броја чула јављају различити сензорни процеси, те су и знања стечена на овај начин чвршћа и трајнија. У ситуацијама када практично деловање деце или ученика није могуће из различитих разлога активности посматрања треба темељно планирати и осмишљено реализовати. Посматрање у васпитно-образовном процесу мора имати свој циљ. У складу са циљем посматрања пажљиво се бирају објекти посматрања, а деца и ученици морају бити упознати са планом и начином на који је потребно да посматрају како се њихова пажња не би „разливала“, било да то раде под руководством васпитача или наставника или самостално. Посматрање деце и ученика, односно демонстрација предмета, појава, процеса и активности од стране васпитача и наставника мора

имати свој логичан ток. Количину демонстрираних предмета, појава, процеса и активности, као и трајање демонстрације треба адекватно одмерити. Током посматрања, као активности деце или ученика, потребно је подстаћи њихову мисаону прераду опажених чињеница, односно тражити од њих да уочавају битне карактеристике, да врше поређења по сличностима и разликама, да уочавају узрочно-последичне односе, да уочавају односе међу опаженим елементима, да уопштавају и изводе одговарајуће претпоставке, односно предвиђања. Свако посматрање треба да се заврши одређеним закључцима, напомиње Ђорђевић, у чијем формулисању значајну улогу имају сама деца, односно ученици. Цео процес посматрања подразумева и одређене активности бележења података, цртања, скицирања и сл. које ће помоћи у завршној фази конципирања адекватног извештаја посматрања.

С обзиром на значај који у процесу оспособљавања за самостално учење има начин на који се реализује посматрање ради развијања чулне осетљивости и способности посматрања и запажања, издвојили смо пет нивоа у практиковању активности посматрања деце и ученика у непосредном васпитно-образовном раду:

1. парцијално или фрагментарно посматрање праћено и прекидано инструкцијама васпитача или наставника и разговором о запаженом,
2. глобално или целовито посматрање уз истицање циља посматрања и дате начелне инструкције на почетку посматрања и разговор са децом или ученицима или њихово извештавање о запаженом након завршеног посматрања,
3. глобално или целовито посматрање којем је претходила само најава посматрања на почетку и извештавање деце или ученика о запаженом након завршеног посматрања,
4. посматрање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде спољa постављених задатака, односно посматрање као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења,
5. посматрање као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења.

Демонстрирање представља активност показивања или приказивања предмета, појава, процеса, активности и продуката властите стваралачке активности од стране саме деце или ученика (Petrina, 2007). Дете или ученик одређене предмете, појаве, процасе, активности или продукте властитог ствралаштва демонстрира другој деци или ученицима и васпитачу или

наставнику. Демонстрацију може изводити једно дете или ученик или мања група деце или ученика који заједно раде на одређеном садржају. Због тога што је само једно дете или ученик, односно мања група деце или ученика, активна при овој врсти активности, док се друга деца или ученици налазе у улози посматрача, ова активност представља комбинацију самосталних активности деце или ученика и активности рецептивног карактера. Демонстрирање, као активности деце или ученика, није посебно разматрана у дидактичкој литератури већ се само помиње као завршна активност самосталног рада деце или ученика у оквиру групног, индивидуалног или рада у пару као активност усменог излагања, читања писаних радова, презентације продуката ликовног ствралаштва или демонстрирања овладаности одређеним вештинама, радњама, поступцима, процедурама и сл. Веома је важно активност демонстрације од стране деце или ученика, када је у питању демонстрација продуката ствралачке активности, разликовати од самог процеса стварања који има карактер самосталне ствралачке активности. Такође, треба нагласити да радови деце или ученика, које они демонстрирају, могу имати раличит карактер – репродуктивни, полусамостални или самостални стваралачки. Све су ово разлози који говоре у прилог издвајања демонстрације деце или ученика као засебне врсте активности у процесу учења.

Демонстрирање деце или ученика може се практиковати у различитим етапама васпитно-образовног, односно наставног процеса и са различитим циљем.

У уводним, централним или завршним деловима активности или часова деце или ученици могу демонстрирати предмете или делове изворне стварности које су сами сакупили припремајући се за активност или час. Том приликом они самостално или уз помоћ одраслог образлажу свој избор, начин на који су дошли до демонстрираних објекта и саопштавују њихове карактеристике значајне за тему активности или часова. Деца или ученици том приликом могу презентовати различите предмете или делове изворне стварности тако да се се сва деца или ученици у једној групи или одељењу могу упознати са различитим појединостима демонстрираних објеката значајним за тему активности или часа. Поред тога, ученици на почетку часа могу демонстрирати, односно презентовати и резултате свога самосталног рада у оквиру израде домаћих задатака. Оваква активност значајна је из више разлога: наставник добија повратну информацију о

успешности и напредовању ученика што му може послужити за анализу остварености постављених циљева и задатака наставног рада и даје основу за даље планирање, ученици добијају повратну информацију о властитом напредовању, ученицима се пружа могућност за изношење властитих ставова и искустава, развија се критичан однос ученика према себи и резултатима властитог рада као и критичан однос према резултатима рада других ученика, ученици се ослобађају страха од наступа пред другима и њиховог критичког односа, оспособљавају се у преузимање одговорности за резултате властитог понашања и деловања, код ученика се развија потреба за разменом ставова, мишљења, интересовања и искустава са другим ученицима. У току централног или завршног дела активности или часа ученици и деца могу демонстрирати резултате самосталног рада на часу или током активности.

Веома је значајно питање које дете или ученик, или колико деце или ученика, ће током активности или часа демонстрирати предмете, појаве, процесе, активности или продукте властитог стваралаштва. Када је циљ демонстрација одређеног предмета, појаве или процеса који има тачно одређену процедуру и који се демонстрира ради прикупљања одређених чињеница јасно је да је демонстрацију довољно да изврши једно дете или ученик. Када је у питању демонстрација различитих предмета, појава или процеса, демонстрација овладаности одређеним вештинама или радњама или демонстрација продуката дечјег стваралаштва, свака демонстрација ће бити другачија те постоје разлози да демонстрацију изврше више деце или ученика. Када је то могуће и када за то постоје оправдани педагошки разлози потребно је омогућити сваком детету или ученику који то жели да демонстрира одређени предмет, појаву, процес, активност или своје радове. Када постоји намера да демонстрацију изврши више деце или ученика потребно је добро осмислити ове активности како не би дошло до монотоније, презаисећа одређеном активношћу код деце и нерационалног трошења наставног времена.

Демонстрација деце или ученика, као активност код које постоји комбинација активности рецептивног карактера и самосталних активности деце или ученика, може врло лако прећи у активност рецептивног карактера, или чак у просту активност гледања без промишљања и уочавања, и са собом повући све

слабости овакве врсте активности. Зато треба избегавати дуже презентације појединачне деце или ученика, као и презентације за које није постигнута мотивација за праћењем код остале деце или ученика. Зато је и када се ради о демонстрацијама деце или ученика, као и код демонстрација васпитача или наставника, потребно различитим најавама циља ове активности, давањем одређених инструкција, разговором о ономе што су видели и подстицањем за заузимање критичког става створити услове за активно посматрање остале деце или ученика и за мисаоном анализом опаженог током самог посматрања.

Степен самосталности деце или ученика у демонстрирању одређеног садржаја зависиће од самог садржаја демонстрације као и од начина демонстрације, односно улоге васпитача или наставника током тог процеса. У том смислу, издвојили смо пет нивоа самосталности деце или ученика током активности демонстрирања одређеног садржаја:

1. демонстрирање споља одређеног садржаја по одређеној процедури,
2. демонстрирање изабраног садржаја према одговарајућој процедури уз вербалну доминацију или помоћ васпитача или наставника,
3. демонстрирање изабраног садржаја или продуката властитог стваралаштва уз властито образложење или вођење разговора са осталом децом или ученицима,
4. демонстрирање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно демонстрација као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења,
5. демонстрирање као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења.

Разговор или дијалог, као непосредна комуникација двоје или више људи, јесте најстарији облик усменог говора. У васпитно-образовном процесу разговор је једна од најзаступљенијих активности деце и ученика (Ковачевић, 2008).

Ситоров наводи неколико специфичности разговора (Ситоров, 2008). Као прво, разговор представља активност током које сви учесници могу преузети активну улогу, могу давати своје одговоре, изражавати своје мисли и свој однос према предмету разговора, могу завршавати мисли једни другима, затражити и давати појашења и тако бити схваћени и разумљиви својим саговорницима. Друго, разговор се води при емоционално-експресивном контакту саговорника у условима њихове међусобне прецепције, односно у условима у којима један на

другог могу деловати и гестовима. Као трећу специфичност, Ситоров наводи ситуациони карактер разговора који се огледа у томе да је предмет разговора често предмет перцепције саговорника или постоји у њиховој заједничкој делатности.

Основни елементи разговора јесу питање и одговор. Питање представља онај део вербалне комуникације, односно разговора, којим се од саговорника тражи одређена информација. Питање у васпитно-образовном процесу може имати неколико функција: оно може подстицати самосталност деце или ученика, може усмеравати њихову мисаону активност, може проверавати ниво и врсту усвојених знања и може децу или ученике задржавати на битним садржинским детаљима (Вилотијевић, 1999в). У којој мери разговор у васпитно-образовном процесу, као планираној активности, може допринети оспособљавању деце и ученика за самостално учење и њиховом осамостаљивању уопште зависи ће од реализације самог разговора, односно од начина на који васпитач или учитељ подстиче децу или ученике на учешће у разговору и од начина на који води тај разговор. На који начин ће ученици бити мисаоно активни у току разговора и колико деце ће бити обухваћено поменутим разговором зависиће од облика и врсте питања којима васпитач или учитељ подстиче и води разговор. У том смислу, Киријаку (Kyriacou, 2001б) подсећа да се не сме заборавити да сврха вођења разговора и помагања ученицима да дођу до одговора није у томе да се на основу подпитања погоди тачан одговор, већ да се ученик подстакне на размишљање. Каменов (Каменов, 2006в) такође подвлачи Камијеве речи да је задатак васпитача првенствено да помогне детету да током разговора што самосталније конструише своје знање и изрази властите мисли, идеје и уверења, и објашњава да добро питање детету пружа могућност да о нечему озбиљно размишља, те да је тај процес мишљења много важнији од тога да ли дете може дати више тачних одговора или не.

У првом реду је корисно разликовати тзв. „затворена“ и „отворена“ питања, сматра Киријаку (Kyriacou, 2001б). Затворена питања имају само један тачан одговор, док отворена питања могу имати више тачних одговора.

Затворена питања су питања која се деци или ученицима постављају онда када се од њих очекује проста репродукција стечених знања, питања

карактеристична за тзв. строго контролисани разговор када васпитач или учитељ строго води рачуна о циљу покренутог разговора и када не дозвољавају да их могући одгвори деце или ученика „одвуку“ од замишљене линије часа или активности којом се тај разговор креће. У оваквом разговору постоји стална размена питања постављених од стране васпитача или учитеља и одговора деце или ученика. Због тога што постоји само један тачан одговор, на једно питање одговара само једно дете или ученик, те овакав разговор, према Вилотијевићу (Вилотијевић, 1999в) личи на „лоптање“ при коме је лопта у власништву васпитача или наставника, а свако дете или ученика након што прими лопту има обавезу да је врати искључиво васпитачу, односно учитељу. Овакав разговор има смисла у васпитно-образовном процесу онда када треба репродуковати одређене дефиниције, правила, законе, имена, формуле, бројке, термине, класификације, хронологије, историјске или географске податке и сл. У том смислу, рекли бисмо да оваква врста разговора своје место може пронаћи на почетку активности или часа када је претходно стечена знања потребно повезати са новим садржајима којима се има намера приступити или на крају активности или часова када је потребно проверити одређена конкретна знања деце или ученика. У строго конторлисаном разговору нема места за исказивање различитости и аутентичности, нема места за изношење различитих ставова, искустава, предлога и претпоставки од стране деце или ученика и сасвим је јасно да овакав модел разговора не може значајно допринети самосталном деловању деце или ученика јер подстиче развој тзв. репродуктивне самосталности.

Отворена питања дозвољавају да на њих одговоре може дати више ученика најпре тиме исказујући властите ставове, погледе, искуства, предлоге, претпоставке, запажања и сл. Сврха отворених питања и тзв. слободних разговора је да подстичу самосталну мисаону активност ученика ради закључивања и стицања нових знања и уверења. Слободни разговори подразумевају да деца или ученици већ поседују одређена чињеничка знања на основу којих уз вођење васпитача или наставника могу извршити одређена уопштавња. Деци треба постављати питања, наводи Каменов (Каменов, 2006в), која ће их подстицати да: стварају и проверавају претпоставке, предвиђају и испитују друге могућности. Слободни разговори врло лако могу скренути замишљени ток часа или

активности те је потребно одређено искуство и дидактичка компетентност васпитача и учитеља у вођењу оваквог разговора како би била остварена равнотежа између слободног испољавања ставова деце и ученика и придржавања учесника разговора одређеној основној теми разговора. Иако тзв. слободни разговори у односу на тзв. строго контролисане разговоре претпостављају одређену слободу деце или ученика у њима још увек недостаје веома важан моменат за самостално деловање деце и ученика који се огледа у вези дете – дете, односно ученик – ученик (Вилотијевић, 1999в), карактеристичан за расправу у којој се нова знања или уверења стичу на основу супротстављених ставова и мишљења. Да би овакви слободни разговори представљали степеницу ка релативно самосталним продуктивним разговорима у облику расправе или дискусије потребно је током њиховог практиковања полако уводити децу и ученике у веома важну активност тзв. активног слушања саговорника која представља услов за размену идеја и порука током расправе или дискусије.

Расправа, или дискусија, представља најсложенији и најпожељнији модел разговора у васпитно-образовном процесу који подразумева, као што смо већ рекли, одређену размену идеја међу децом и ученицима. Киријаку (Kyriacou, 2001б) каже да расправа подразумева мешавину наставникових и ученичких тумачења, становишта и питања, а да почиње онда када ученици постављају питања и када реагују на речи других ученика. Да би поменута расправа била могућа неопходно је да учесници разговора буду оспособљени да кратко и прецизно изложе свој став и да га убедљиво образложе, да уважавају другачија мишљења, да своје ставове коригују и да негују сараднички однос (Вилотијевић, 1999в). Васпитач или наставник одређеним питањем покрећу расправу, а током саме расправе своју пажњу морају усресредити подједнако на ток расправе и на њен садржај, сматра Вилотијевић и додаје да то захтева његову стручну компетентност, тактичност и максимално улагање интелектуалне и емоционалне енергије. Према мишљењу Баковљева (Баковљев, према: Павловић, 2004) наставна дискусија је успешна само ако ученицима није наметнута од стране учитеља, ако се до ње долази спонтано, на иницијативу ученика или ако учитељ индиректно и путем одређених метода утиче на ученике да пожеле одговарајућу дискусију. Најсмисленији начин индиректног иницирања дискусије у настави од

стране учитеља јесте стварање проблемске ситуације и дискретним изазивањем код ученика конфликтних ситуација између расположивог знања и постављених захтева, сматра Баковљев. Како разговор кроз расправу подразумева способност активног слушања саговорника, као што смо већ рекли, васпитач и учитељ током оспособљавања деце и ученика за овакву врсту разговора мора ученике оспособљавати да запажају мисли и идеје својих саговорника, односно да се подједнако концентришу и на оно што се говори и на начин како се говори. Саслушане идеје појединац мора бити способан да среди у одређени систем како би их могао искористити када је то потребно и након тога „нијансирано“ саопштити своје мисли, сматра Вилотијевић. Вредност дискусије у настави Јурић (Јурић, према: Павловић, 2004) види у томе што она углавном подразумева велику активност ученика и високу групну динамику, унапређивање вештине слушања, унапређивање сарадње и способности прихватања другачијег мишљења и развој способности вођења разговора што подразумева: брзо реаговање на питања, јачање концентрације, разликовање битног од небитног итд. Да би расправа остварила планирани циљ потребно је, сматра Киријаку (Kyriacou, 2001б), указати на сврху расправе и заокружити и сложити њене закључке.

Да би одређени разговор у васпитно-образовном процесу имао своју педагошку вредност неопходно је најпре утврдити проблем о којем се жели разговарати - садржај, а затим и поставити потенцијална питања у одређени ред, односно систематизовати их како би знања конструисана кроз разговор била сложена у одређене системе знања и као таква представљала основу за грађење нових сазнања.

Питања која поставља вапитач или учитељ морају бити обликована према важећим језичким нормама, стилски и граматички исправна, морају бити прецизна, једноставна, јасна, једнозначна и недвосмислена, постављена целој групи или одељењу, а избором речи и садржајем прилагођена деци и ученицима, односно њиховом фонду постојећих знања и интелектуалном нивоу, подстицати на размишљање, бити повезана и усмеравати децу и ученике на оно што је суштинско у одређеној ситуацији (Вилотијевић, 1999в; Каменов, 2006в). Погрешно је, сматра Вилотијевић, постављати сугестивна, вишезначна, каверзна, алтернативна и сувише једноставна питања на која се може одговорити без

икаквог размишљања, као и питања која започињу упитним речцама „шта“ и „где“, а истовремено изостављати питања која почињу са „зашто“ и „како“.

Киријаку (Kyriacou, 2001б) сматра да приликом вођења разговора васпитач или наставник не сме заборавити да је активност одговарања на питање за децу и ученике емоционално високо ризична активност те да се њиховим одговорима мора поклањати одређена пажња како од стране васпитача и учитеља, тако и од стране друге деце и ученика. Брижљив однос према ономе што деца говоре нарочито је значајно у периоду развоја говора те Каменов (каменов, 2006в) наводи да васпитач мора имати много стрпљења да би саслушао и схватио значење онога што му дете својим скромним речником покушава саопштити и да би му олакшао напоре у коминакацији уобличавајући његове речи, али и избегавајући негативне ефекте који могу доћи као последица директног исправљања.

На основу спроведеног истраживања, Јукић (Јукић, 2001) наводи одређене регистроване појаве у току наставног разговора које могу имати неповољан утицај на неговање самосталног рада ученика: превремено наставниково саопштавање закључака, наставниково одговарање на властита питања, понављање изложеног садржаја и исправних одговора ученика, отимање речи и одговора од ученика, превремено кориговање ученичких одговора, прекидање одговарања ученика потпитањима, давање могућности за одговарање пре свега ученику који је први подиго руку и не остављање довољно времена за мисаону активност ученика. Овом списку непожељних појава у току разговора Вилотијевић (Вилотијевић, 1999в) додаје и појаву хорског одговарања ученика и захтевање од ученика да на питања одговарају пуном реченицом. Након постављеног питања васпитач или учитељ треба деци и ученицима да остави довољно времена за размишљање и уобличавање одговора. Није пожељно уколико васпитач или учитељ право да одговори даје искључиво ученицима који се први јављају или уколико одобрава хорско одговарање јер тиме не охрабрује промишљање већ брзину, а ученици који размишљају о постављеном питању врло брзо могу изгубити мотивацију и сапоуздање јер им се ускраћује време за разговор са самим собом на унутарњем плану. Одређено пожуривање деца или ученици могу осетити и уколико одрасли настоје да заврше њихов одговор или показују одређене знаке нестрпљења започињањем других активности док деца или ученици образлажу свој одговор.

Деца и ученици врло брзо могу постати равнодушна према властитој мисаоној или говорној активности уколико искључиво добијају повратну информацију засновану на похвалама због тачног одговора и првом утиску попут „браво“, „одлично“, „лепо“ и сл. Након тачног одговора веома значајним повратним информацијама сматрају се они коментари одраслих који се односе на промишљање деце и ученика и који се састоји у дијагностичкој процени датог одговора, па врло често одрасли након дететовог одговора може поставити додатно питање, нпр. „Како си дошао до тога?“ (Каменов, 2006в). Такође, одрасли морају бити веома пажљиви након нетачног одговора деце и ученика и промишљено реговати на грешке, указивати на њих и пружати помоћ и нову шансу за њихово исправљање.

Резимирањем претходно изнесених ставова о улози васпитача или учитеља у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење током њихове непосредне вербалне комуникације можемо издвојити неколико пожељних и непожељних методичких поступака. У непожељне методичке поступке васпитача и учитеља убрајамо:

- одговарање на властита питања упућена деци или ученицима,
- пожуривање ученика, сугрисање или започињање одговора,
- прозивање детета или ученика који је први дигао руку или који није дигао руку, као и прећутно одобравање одговарања „у хору“,
- отимање речи или одговора од деце или ученика или прекидање потпитањима,
- бављење другим активностима док дете или ученик одговара на питање,
- кориговање одговора пре него што се другој деци или ученицима пружи шанса да то учине,
- често непотребно инсистирање да одговор гласи искључиво како је он замислио,
- заснивање повратне информације на првом (естетском) утиску, похвали, вербалној награди или понављању одговора деце или ученика,
- вербално кажњавање деце или ученика када погреше – упућивање педагошки неприхватљивог коментара, исмејавање деце или промењеном и непријатном интонацијом понављање одговора,
- превремено саопштавње закључака.

За процес осамостаљивања деце и ученика и њихово оспособљавање за самостално учење током вербалне комуникације пожељним методичким поступцима васпитача и учитеља можемо сматрати:

- настојање да на његова питања увек одговарају деца или ученици ученици, ако треба поставља потпитања или другачије формулише питање,
- остављање довољно времена деци или ученицима да размисле и одговоре,
- прозивање одређеног детета или ученика тек када сачека и види ко ће све подићи руку,
- стрпљиво чекање да дете или ученик заврши свој одговор или излагање,
- пажљиво слушање одговора деце или ученика,
- препуштање другој деци или ученицима да коригују одговор,
- помагање ученицима да преформулишу свој одговор како би потпуно био исправан само када је то нужно,
- давње објективног коментара или охрабривање деце или ученика,
- промишљено реговање на грешке, указивање на њих и пружање помоћи у њиховом исправљању,
- препуштање деци или ученицима да изведу закључке.

Степен самосталности деце или ученика током разговарања са васпитачем, учитељем или другом децом и ученицима на одређену тему зависиће од одређених методичких поступака васпитача и учитеља и од врсте самог разговора. Узимајући у обзир образложене врсте разговора у васпитно-образовном процесу, издвојили смо пет нивоа самосталности деце или ученика током активности разговора на одређену тему:

1. строго контролисани разговор као разговор заснован на затвореним питањима и репродукцији овладаних садржаја,
2. слободан разговор као разговор заснован на отвореним питањима којима се од деце или ученика очекује изражавање властитих ставова, искустава, потреба, интересовања, идеја, предлога, претпоставки и сл,
3. расправа или дискусија као разговор заснован на размени ставова, идеја и порука ради конструкције нових знања,
4. разговор на одређену тему као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених

задатака, односно разговор на одређену тему као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења,

5. разговор на одређену тему као као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења.

Усмено излагање деце или ученика јесте активност од изузетног значаја за развој њиховог говора. У процесу учења говор остварује важне функције (Ситаров, 2008): 1) означавање – помаћу показивања и назначавања деца сазнају шта то означавају одређене речи, односно повезују опажено са речима, 2) генерализација – одређене речи означавају не само одређени предмет већ целу групу сродних предмета, односно одређене речи се јављају као носиоци значајних, осносвних карактеристика и 3) комуникација – функција која се остварују у контакту са другим људима као преношење знања, односа, осећања.

Монолог, односно усмено излагање човека развило се на основама дијалога и представља непрекидно, конзистентно и повезано излагање идеја и знања од стране једног човека и појављује се у облику извештаја, приче, предавања и сл, објашњава Ситаров (Ситаров, 2008). Посебан значај говора, према Ситорову, јесте у његовој повезаности са мислима и целокупним системом знања. С појавом говора у људској историји појавила се могућност одвајања одређених својстава од самих предмета на која се та својства односе и учвршчивања представа и знања о њима у посебним речима. Мисао у речима проналази свој облик који постаје непосредна реалност за самог човека и за друге људе. Свака идеја, тако, појављује се и развија у непосредној вези са говором, објашњава Ситоров.

Значај говора јесте у томе што се њиме откривају важне особине личности: усмерења или оријентације, интересовања, жеље, потребе, веровања, ставови, осећања и сл (Стојаковић, 2006, Ситаров, 2008). Као такав, говор детета представља средство задовољавања његових психичких и физичких потреба, остваривања адекватне социјализације, односно стицања осећања емоционалне сигурности и прихваћености. Зато, напомиње Стојаковић (Стојаковић, 2006), улога одраслих у пружању помоћи детету да што ефикасније развије свој говор од изузетног је значаја.

Први захтев који се ставља пред усмено излагање, наводи Ситаров (Ситаров, 2008), односи се на логичност и повезаност у мислима, односно на доследност и јасноћу у образлагању. Други захтев који се ставља пред монолог, а

који је нераскидиво повезан са првим јесте беспрекорно граматички исправно грађење исказа. У том смислу, основни задатак васпитача и учитеља јесте брига за правилан развој дечјег говора (Стевановић, 2003), приближавање говора деце што пре говору одраслих (Чуковски, 1986) и оспособљавање ученика за правилну употребу свих облика усменог излагања (Ситаров, 2008).

Стевановић (Стевановић, 2003) истиче да први и основни услов за правилан развој говора деце јесте исправан говор одраслих и стварање погодне атмосфере у којој се дете може несметано изражавати о свему што види око себе или што га у том тренутку интересује. Дечјем говорном изражавању снажно ће допринети правилни подстицаји из околине и стално слушање и праћење дечје говорне активности. У овоме раду већ је било речи о томе да су прве активности значајне за развој говора деце слушање причања и читање прича од стране одраслих, посматрање илустрација у сликовницима и сл. На ове активности надовезују се и различите говорне вежбе с циљем богаћења речника детета као што су: изговарање нових речи, тражење објашења њиховог значења, запажање нових речи у причама и бајкама или током описивања посматраних предмета. Подстицаји за развој говора детета могу бити различити предмети и догађаји око детета, као и свакодневни контакти са вршњацима и одраслима (Стојаковић, 2006). Сваки васпитач мора бити стрпљив, дати детету довољно времена да размисли и искаже оно што само жели или што се од њега захтева, никако не сме то чинити уместо њега већ мора слушати дете до краја када нешто говори или када га нешто пита (Стевановић, 2003; Стојаковић, 2006).

У исправљању говорних грешака деце потребан је велики педагошки такт, наглашава Чуковски (Чуковски, 1986), који подразумева истовремено поштовање захтева језика и најдубље уважавање дечјег разума. Исправљањем говорних грешака деце не треба затврати природни пут којим она долазе до правилних облика у свом матерњем језику.

Говор детета је потребно систематски обогаћивати новим речима, што је у интелектуалном животу детета повезано са обогаћивањем знањима (Чуковски, 1986) јер, како каже Каменов (Каменов, 2006в) значај развоја говора огледа се у томе што се на њега ослања усавршавање свих начина на које деца упознају стварност.

Први период у развоју говора јесте период именовања онога што дете види или с чиме долази у контакт у својој непосредној околини, а након тога се убрзо јављају и глаголи тако да је именовање ствари и бића обично пропраћено и тумачењем неке радње, наводи Стојаковић (Стојаковић, 2006). Да би дете изградило свест о искуству које је стекло и знање о томе како да се тим искуством служи важан је поступак *активне вербализације*, напомиње Каменов (Каменов, 2006б), који се заснива на комбиновању говора и акције детета, уз превођење речи у активност и активности у речи. Тако, објашњава Каменов (Каменов, 2006в), код млађе предшколске деце говор се јавља након извршених радњи, а нешто касније говор почиње да претходи радњи и да се јавља у функцији планирања. Стичући одређено искуство и сазревајући дете прелази од планирања на целовито решавање конкретних задатака путем расуђивања уз помоћ говора. Са сваким старијим узрастом код детета је све више изражена жеља да учи нове речи и да се правилно изражава (Каменов, 2006в). На узрасту између четврте и пете године, сматра Стојаковић, деци се може указати на разноврсну употребу речи и на могућност да оне истовремено могу имати више значења. Обим речника повећава се проширивањем непосредне дечје околине и непосредног дечјег искуства, развој говора иде упоредо са упознавањем околине и формирањем одређених математичких појмова, а говорне стврлачке игре потребно је повезати са целокупном сензомоторном активношћу детета (Стојаковић, 2006).

Говор детета млађег предшколског узраста нарочито је сиромашан у придевима, те Чуковски (Чуковски, 1986) наглашава да је обогаћивање речника предшколске деце потребно да буде нарочито усмерено ка овој врсти речи. Стојаковић (Стојаковић, 2006) такође наводи да се на старијем и средњем узрасту проширивање дечјег речника огледа у описивању предмета, слика и догађаја. При томе, даље наглашава Чуковски (Чуковски, 1986) дечји мозак не треба оптерећивати великим количинама придева који су деци неразумљиви и који за њих не могу имати никакво значење јер су ван граница њиховог искуства. Задатак васпитача није у томе да децу што је могуће брже снадбе одређеним бројем придева, већ да код деце усади навику упоређивања особина ствари али тако да величину упоређује с величином, боју са бојом и сл. јер област особина на овом узрасту још није јасно издиференцирана. Истовремено, ступањ развијености

дечјег опажања, памћења, мишљења и резоновања омогућује овакве активности и у великој мери доприноси ефикасном овладавау говором. На узрасту између пете и шесте године говорно или усмено изражавање деце треба богатити на тај начин што је децу потребно подстицати да у свом говорном изражају користе поређења, хиперболично изражавање, градације и сликовно изражавање. У шестој години од детата се може очекивати да искаже у чему се састоји сличност између одређених предмета или појава, чему нешто служи или се може подстицати да опише садржај неке слике на којој је приказан одређени догађај (Стојаковић, 2006). Љубав према књизи, такође напомиње Стојаковић, на овом узрасту може се развијати и рецитовањем, подстицањем деце да излажу о литерарним јунацима и изазвањем и исказивањем емотивног става према прочитаним садржајима.

Усмено излагање ученика у млађим разредима основне школе значајно је зато што доприноси вежбању ученика у усменом излагању, богаћењу њиховог речничког фонда и на тај начин целокупном осамостаљивању ученика, наводи Вилотијевић (Вилотијевић, 1999в). Ученици могу усмено излагати садржај приликом понављања обрађених садржаја, усменог реферисања, подношења извештаја о прочитаним књигама, експериментима итд.

Усмено излагање, односно изражавање ученика значајно место у васпитно-образовном процесу има у настави матерњег језика на специјализованим часовима усменог изражавања и на осталим часовима испреплетано са другим областима овога наставног предмета, наводи Цветановић (Цветановић, 1996). Усмено изражавање ученика, заједно са писменим изражавањем о којем ће касније бити речи, јесте активност која подразумева, односно која се ослања и која делује у правцу очувања и унапређивања самосталности и креативности ученика. У настави матерњег језика с циљем развијања и унапређивања усменог израза ученика практикују се различити облици усменог изражавања које одликује мања или већа самосталност и продуктивност ученика. Говорне вежбе у настави матерњег језика према врсти тематике, начинима и намени казивања у настави Николић (Николић, 1992) групише у четири водећа стилска облика: приповедање (причање и препричавање), описивање, извештавање и расправљање.

Оно што активно усмено излагања деце или ученика ставља у групу активности током којих постоји комбинација активности рецептивног карактера и самосталних активности деце или ученика јесте ситуација да се у овој активности самосталност деце или ученика у одређеној јединици времена може појавити само код једног детета или ученика, док се за то исто време остала деце у групи или ученици у одељењу налазе у обављању активности рецептивног карактера, односно слушања. Зато приликом планирања и практиковања усменог излагања деце или ученика мора се, поред већ поменутог, водити рачуна и о другим, тзв. организационим елементима ове активности: колико деце или ученика је оптимално планирати за активност излагања, коју децу или ученике позвати да усмено излажу, како мотивисати децу или ученике да вољно приступе овој активности, како осталу децу или ученике мотивисати да слушају децу или ученике који излажу, на који начин у јединствену активност смислено повезати активност излагања једног детета или ученика и активност слушања све преостале деце или ученика, како мотивисати и активирати сву децу или ученике за анализу садржаја изложеног од стране само једног детета или ученика или више њих итд.

Степен самосталности деце или ученика у усменом излагању одређеног садржаја зависи од тога у којој мери дете или ученик доноси одлуку о садржају властитог излагања, односно шта ће усмено излагати и на који начин у односу на извор самог садржаја. У том смислу, издвојили смо пет нивоа самосталности деце или ученика током активности усменог излагања одређеног садржаја:

1. дословно репродуковање – излагање садржаја које је претходно научено „напамет“,
2. полусамостално излагање садржаја – излагање претходно прочитаног, тумаченог или само слушаног садржаја „својим речима“ (причање, препричавање, ...),
3. продуктивно излагање – излагање садржаја које је у потпуности осмишљено од стране детета или ученика (извештавање, описивање посматраног, доживљеног или замишљеног и сл.),
4. усмено излагање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно усмено излагање као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења,
5. усмено излагање деце или ученика као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења.

Иако је то уобичајено, усмено изражавање ученика никако не треба везивати искључиво за наставу матерњег језика и на развоју говора и усменог изражавања ученика треба радити и у настави осталих предметних области. Како поменуте активности у настави матерњег језика значајно могу утицати на унапређивање усменог изражавања ученика у другим областима наставног рада, тако, и различити подстицаји усменог изражавања ученика током наставе других наставних предмета значајно могу допринети целокупном развоју усменог изражавања ученика.

Читање и рад на тексту представља активност током које у великој мери могу постојати услови за самосталну активност ученика, али која због пружања готових информација датих у облику текста истовремено може бити и активност репродуктивног карактера и у одређеној мери се изједначити са активношћу слушања. Од врсте задатка који се ставља пред ученике за рад са текстом, ова активност може бити у већој или мањој мери репродуктивног или продуктивног карактера. Оно што ову активност чини нешто другачијом у односу на остале активности комбинованог карактера, а у вези са самосталношћу ученика, јесте и могућност у одређеној мери измештања дате активности из временског контекста наставног часа, односно контроле времена учења, као дидактичке компоненте организације васпитно-образовног рада од стране самог ученика. Ученик одређени текст може читати на самом часу, начином и темпом који је у складу са његовим потребама и могућностима, а може га читати и током активности учења изван наставног времена. Једна од ограничавајућих околности практиковања активности читања и рада на тексту јесте потреба претходно савладане технике читања, тако да о овој активности у овоме раду можемо говорити искључиво у оквиру активности ученика у млађим разредима основне школе.

Велика предност текста, као носиоца информација, јесте његова статичност, оно што у другим ситуацијама представља његов недостатак. Текст увек остаје, не пролази ни брзо ни споро, доступан је без обзира на време и простор. Од текста можемо почети, он може да усмерава даље нашу активност и тексту се увек можемо враћати готово неограничен број пута. У настави се текст најчешће помиње у контексту уџбеника, а може се појављивати и у оквиру осталих текстуалних наставних средстава као што су различити приручници,

енциклопедије или други текстуални материјали које могу припремати сами учитељи (наставни листићи, полугромарина материјали и сл). О уџбеницима као средствима самосталног учења ученика и инструкцијама за самостални рад ученика било је опширније више речи у једном од претходних истраживачких радова (Ковачевић, 2011), тако да ћемо овде навести само неке од основних теза које се односе на самостално учење ученика из писаних дидактичких материјала.

Број ученика који у настави активно могу бити укључени у активност читања и рада на тексту варира с обзиром на начин и циљ самог читања и рада на тексту. Ученици текст могу читати на глас, тако што га у целини може прочитати један ученика или више ученика надовезујући читање један на другог. Ученици који не учествују у гласном читању текста могу слушати читање својих вршњака или њихово читање пратити у тексту. Иструкције за рад са текстом, саопштене или записане, могу бити различите и зависити од обима и сложености текста, од циља читања текста, од типа информације коју текст носи и сл. Тако, поменуте инструкције у различито време, у односу на активност читања, могу бити саопштене од стране учитеља или дате у дидактичко-методичкој апаратури писаних дидактичких материјала пре читања, односно испред самог текста, након читања, односно после текста или током читања, односно на различите начине могу бити уметнуте у сам текст. Прве инструкције у вези са текстом лекције, без обзира на његове карактеристике, требало би да буду информације које ученику представљају текст, које му говоре о томе шта је тема текста и који је циљ читања датог текста. Од обима и сложености текста као и од циља читања зависиће потреба да се текст чита фрагментарно или у целости. Уколико постоји потреба да се дати текст читати фрагментарно, читање текста ће бити прекидано адекватним инструкцијама различитих намена. Уколико је текст потребно прочитати у целости, без прекидања, све неопходне инструкције у вези са читањем текста потребно је дати пре почетка читања. На основу резултата добијених анализом инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде (Ковачевић, 2011) можемо закључити да су инструкције које упућују на рад са текстом веома слабо заступљене (приближно 1% од укупног броја регистрованих инструкција) и то углавном у уџбеницима за Српски језик и у нешто мањем броју у уџбеницима за Природу и друштво. На основу тога можемо закључити да се у нашој васпитно-

образовној пракси веома мало поклања пажња оспособљавању ученика млађих разреда за самостално учење помоћу текста.

Вилотијевић (Вилотијевић, 1999в) према циљу издваја четири врсте читања: 1) ради стицања вештине читања, 2) ради упознавања новог градива, 3) ради памћења градива и 4) ради граматике, стилске и естетске анализе.

Читање текста ради стицања вештине читања може се практиковати највише у првом и другом разреду основне школе, али се може наставити и даље. Инструкције које могу бити у вези са овим циљем читања могу се односити на начин, темпо и гласнст читања или могу представљати мање захтевне истраживачке задатке као што су извлачење или подвлачење непознатих речи и препричавање прочитаног.

Када је у питању читање текста ради упознавања градива истраживачки задаци су нешто сложенијег нивоа. На првом месту они треба да обезбеде сконцентрисност ученика на текст и да му укажу на шта посебно треба да обрати пажњу током читања. Током и на крају читања инструкције за самостално учење морају да провере да ли је ученик разумео прочитано и да га врате на поновно читање текста уколико је то потребно. Инструкције које упућују на читање текста лекције у уџбеницима за млађе разреде и то ради упознавања са садржајем дате лекције код нас постоје искључиво у уџбеницима за Природу и друштво и то у уџбеницима за други и трећи разред (Ковачевић, 2011).

Памћење или учење градива може бити остварено дословно или научено тако да се може „рећи својим речима“. С тим у вези, као облици учења у уџбенику помињу се механичко учење, смислено рецептивно учење и учење откривањем (Требјешанин, 2001б), а знања која ученици стичу учењем из уџбеника или других писаних материјала могу бити декларативна, процедурална и кондиционална (Требјешанин, 2001а). Који се облик учења одређеног садржаја из писаних дидактичких материјала очекује, као и врста знања која се очекује након одређеног приступа учењу наговештава се постојећим инструкцијама у писаним материјалима за ученике. Уколико је градиво које се учи потребно научити дословно (учење поезије, неправилних глагола у неком страном језику, одређених историјских и географских чињеница и сл.) јасно је да је то лакше урадити читањем и учењем по фрагментима, што ће ученицима и бити препоручено

инструкцијама за самостално учење. Уколико текст, не само да није потребно, већ није ни пожељно научити дослоно, већ с разумевањем инструкције за самостално учење треба да упућују ученике на продуктивно понављање наученог, нпр. упоређивањем јединица садржаја по сличностима или разликама, повезивањем и поређењем са сродним темама или са чињеницама из других извора или личног искуства, уклапањем нових појмова у већ постојеће системе знања, сагледавањем наученог из друге перспективе, мењањем садржаја, конкретизовањем, доношењем закључака, заузимањем критичког става, процењивањем вредности, резимирањем и сл. Међутим, већ и у уџбеницима за млађе разреде основне школе код нас (Ковачевић, 2011) најчешћи захтев који се ставља пред ученике, а у вези са учењем информација датих текстом, односи се на издвајање и набрајање одређених делова текста (42,4%), а веома су честе и инструкције које упућују на једноставно запамћивање градива без присуства одређених истраживачких задатака који би тај процес учинили ефикаснијим, нарочито у уџбеницима природе и друштва (35%). Уколико је одређеном садржају потребно приступити путем открића, инструкције за самостално учење упућиваће ученике у технике и процедуре пожељних самосталних активности ученика. У зависности од садржаја овај последњи облик учења веома често може излазити и изван оквира текста и уџбеника и подразумевати одређене активности потпуно друге врсте – посматрање, праћење, вршење огледа, различите манипулативне активности и сл. У таквим случајевима писани дидактички материјални служе као упутство ученицима за обављање одређених практичних активности, а сам процес стицања, односно конструкције знања није везан за текст, односно писани дидактички материјал. На основу недостатака примећених у нашим уџбеницима за млађе разреде, а у вези са инструкцијама које се односе на учење помоћу текста, можемо закључити да је улога учитеља у оспособљавању деца за самостални рад са текстом од велике важности. Начин на који ће ученици током свог школавања, па и касније, приступати текстуалним материјалима у великој мери зависиће од начина на који их је учитељ упутио у технике и процедуре самосталног рада са текстом.

Читање текстова ради граматичке, стилске и естетске анализе најчешће је заступљено у настави матерњег језика. Када је у питању читање текстова у

настави књижевности значајну улогу, поред доживљајног и изражајног, има тзв. истраживачко читање у коме истраживачки задаци „*усмеравају читалачку пажњу на водеће вредности књижевног дела, на његове најбитније исказе и оригиналне стваралачке поступке*“ (Николић, 1992:165). Према М. Николићу овакво читање често је пропраћено бележењем и означавањем важнијих запажања, мисли и асоцијација на самоме тексту или на маргини уџбеника. Инструкције за читање књижевних текстова најпре зависе од врсте и обима књижевног дела, односно од тога да ли је предвиђено да се дати текстови читају код куће или на часу. У уџбеницима, односно читанкама истраживачки задаци за читање књижевних текстова се налазе иза књижевног текста, односно истраживачко читање се практикује након гласног интерпретативног читања текста тј. при поновљеним читањима књижевног текста у себи. У настави граматике књижевни текстови се користе, према М. Николићу (Николић, 1992) ради повезивања и прожимања основних подручја наставе матерњег језика – књижевности, граматике, говорне културе и писмености. Поред тога књижевни текстови пружају могућности да се ученици заинтересују за нека питања наставе граматике. М. Николић такође сматра да се квантитетом читања мало добија на писмености. За стваралачко писање значајно је такође истраживачко читање усмерено ка „*запажању и сазнавању стилогених чинилаца у исказу, ка знаковним односима и рефлектовању пишчевих поступака на читаочеву свест*“ (Николић, 1992:555). У функцији савладавања правописних правила текст у уџбенику може имати значајну улогу ако се ученици у току рада на тексту усмере на запажање употребе одређених правописних норми или у процесу вежбања на активности допуњавања, исправљања и преписивања текста.

Читање текста готово никада није усамљена, односно једино заступљена активност у настави и скоро увек иде заједно са активностима друге врсте. Пољак (Пољак, 1982) каже да само читање текста није рад, али јесте база на коју се надовезује и надогрђује рад у правом смислу речи, односно одређене усмерене активности. Тако Пољак читању текста, као честе активности, придружује и активности мисаоне анализе, изражавања, посматрања и различитог практичног рада. Са већим бројем остварених активности из различитих подручја људске делатности током читања већа је и вероватноћа да ће одређени садржај бити

усвојен и на адекватан начин уклопљен у постојећи систем знања ученика. Тако, инструкције које прате читање текста, поред истраживачких задатака које се односе на рад са самим текстом, могу привремено напустити текст и поново му се враћати из неке друге перспективе. На тај начин, читање и рад са текстом готово је увек повезани у настави са осталим врстама активности ученика.

Активност читања и рада на тексту може имати различит значај у процесу оспособљавања ученика за самостално учење у зависности од начина на који се појављује у настави, односно од степена самосталности ученика током њеног обављања. У том смислу, и код активности читања и рада на тексту издвојили смо пет нивоа према степену самосталности и према њеном значају за процес оспособљавања за самостално учење.

1. гласно читање или читање „у себи“ с циљем упознавања текста или поновљено читање ради учења и запамћивања садржаја,
2. читање „у себи“ са прецизираним истраживачким задацима и инструкцијама које долазе током рада на тексту – фрагментарно читање,
3. читање „у себи“ са најављеним циљем, односно темом текста и инструкцијама које претходе раду на тексту – читање у целини,
4. читање и рад на тексту као намерна и изабрана активност ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно читање и рад на тексту као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења,
5. читање и рад на тексту ученика као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења.

Практичне активности деце или ученика обухватају читав низ различитих активности у којима постоје наглашени поступци који доводе до стваралачког самосталног рада и развоја самосталног мишљења ученика. За ове активности у употреби је, према наведеној класификацији, и назив „самосталне практичне активности“. Реч „самосталне“ говори о томе да је овде реч о оним активностима које децу и ученике доводе у директан однос са садржајима, док друга реч у називу ових активности – „практичне“ говори о томе да су то оне активности током којих заиста можемо бити уверени да деца или ученици „заиста нешто раде“. Практичне активности заправо подразумевају ону врсту активности код којих постоји кинестетички или моторички (Осмоловская, 2008), односно делатни пут у сазнавању и учењу. Док деца слушају или посматрају ми не можемо

бити потпуно сигурни да они заиста примају одређене информације док се у то не уверимо на основу неких других њихових активности, односно док им не упутимо захтев да то о чему су слушали или то што су посматрали испричају, опишу, запишу, нацртају, покажу и сл. Код активности које смо претходно описали као активности у којима постоји комбинација активности рецептивног и самосталног рада деце и ученика само одређени број деце или ученика заиста нешто ради, док се за то време остала деца баве управо активностима рецептивног карактера, односно слушањем или посматрањем. Демонстрација као активност показивања или приказивања предмета, појава, процеса, активности и продуката властите стваралачке активности и усмено излагање деце или ученика има смисла само уколико постоји неко ко их посматра или слуша. Током разговора такође постоји комбинација самосталне активности деце и ученика и активности рецептивне природе јер подразумева наизменично усмено излагање и слушање излагања други, док врло често за одређени број деце или ученика који из одређених разлога нису укључени у разговор она представља искључиво активност рецептивног карактера, односно слушања. Док ученик чита одређени текст такође немамо потврду о практичној активности. Док једно дете гласно чита одређени текст, остала деца слушају његово читање или га прате у тексту што за ту осталу децу ова активност представља активност рецептивног карактера. Ако сви ученици читају одређени текст „у себи“ текст преузима улогу учитеља који излаже одређени садржај и који је потребно рецептовати. Да деца заиста нешто раде можемо бити сигурни тек онда када током бављења одређеним активностима осим активности чула постоји и активност других делова тела, најчешће руке, или тела у целини.

Велики значај практичних активности деце и ученика огледа се у узајамном односу њихове спољашње и унутрашње делатности. Подђаков (Подђаков, 1992) наглашава да унутрашњим интелектуалним процесима претходи спољашња, предметна делатност која се у одређеним условима прображава у психичку делатност. Основне логичке операције према Пијажеовој теорији (према: Подђаков, 1992) најпре настају у процесу вршења спољашњих радњи са предметима одакле се преносе на унутрашњи план мисаоне делатности и преображавају и мењају, а њихов даљи ток тече по унутрашњим, логичко-

генетичким законима, који имају спонтан карактер. Такође је и Виготски (према: Подђаков, 1992) истицао да више психичке функције настају као последица интериоризације одређених спољашњих облика делатности. Мисаона делатност детета јавља се, наводи Подђаков, у различитим облицима: као опажајно – практично мишљење, као опажајно-представно мишљење и као појмовно мишљење. Основна карактеристика опажајно-практичног мишљења је тесна повезаност мисаоних процеса са практичним радњама, односно принципијелна немогућност да се постављени задатак реши без учешћа практичних радњи. Док у процесу опажања дете добија информације о спољашњим својствима предмета, опажајно-практично мишљење је усмерено и на откривање скривених, унутрашњих својстава предмета и појава. Већ је било речи о томе да и представници тзв. теорије развијајуће наставе говоре да је процес активног стварања знања могућ онда када се ученици налазе у ситуацији да извршавају одређене радње трансформације модела предмета сазнања и да делатни однос ученика у процесу сазнања води ка откривању унутрашњих, суштинских својстава предмета, процеса и појава (Антонијевић, 2005).

С обзиром да садржај васпитно-образовног процеса у периоду предшколског и млађег основношколског образовања није ограничен само на упознавње предмета и појава из непосредног окружења већ и на појмове из области човекове духовне и социоемоциналне области живљења у овоме раду појам спољашње активности морамо схватити нешто шире. Нпр. када је потребно да ученик усвоји одређена правописна правила његова практична активност односиће се на различите облике активности писања, када је потребно да дете или ученик усвоји одређена саобраћајна правила или да прихвати одређене моралне норме у опхођењу према другима његова практична активност ће се односити на практиковање одређених поступака у реалним животним ситуацијама које у васпитно-образовном процесу могу бити симулиране драмским активностима, када је потребно да дете или ученик ради на очувању свога здравља и на свом складном физичком развоју његове практичне активности ће се односити на различите спортске активности, када је потребно да дете или ученик развија креативни део своје личности његове практичне активности ће се односити на различите ликовне, музичке, плесне и остале начине изражавања итд. У том

контексту и Ђорђевић (Ђорђевић, 1997) наводи да практичне делатности деце или ученика могу бити различите и припадати различитим областима васпитања и образовања: групи природно-математичких дисциплина, радно-техничком образовању и васпитању, физичком васпитању, ликовном васпитању, друштвено-корисном раду итд. Основна карактеристика практичних активности деце и ученика у односу на остале активности је та што оне мењају њихов положај у процесу учења наглашавајући њихову активност и самосталност, а као значајну предност практичних активности деце и ученика Ђорђевић истиче и то што су ове активности динамичније, ближе животу, деци и ученицима привлачније, што побуђују интересовање за рад, формирају мотиве за будући позив итд.

Без обзира на њихову природу и логичку припадност одређеној научној дисциплини или наставном предмету свака практична активност може у одређеном тренутку наћи своје место у свакој области васпитно-образовног рада у предшколском и млађем основношколском васпитању и образовању. Управо из тог разлога нећемо приступити појединачној анализи сваке подгрупе практичних активности јер тиме можда ненамерно можемо одати утисак да одређену врсту практичне активности приписујемо само одређеној области васпитно-образовног рада. Уколико бисмо свакој појединачној врсте практичних активности прилазили из аспекта различитих области васпитно-образовног рада готово би било немогуће обухватити и образложити све могуће варијанте у примени одређених практичних активности, а такође никако не бисмо могли бити сигурни да је наша анализа комплетна и да нешто нисмо изоставили. На крају се, у складу са овим ставом, може поставити и питање у којој мери је могуће предвидети све могуће варијанте практичних активности јер се идеје о њиховом облику и начину примене могу спонтано рађати у многобројним конкретним васпитно-образовним ситуацијама као последица немерљиве креативности васпитача и учитеља. Уместо појединачног образлагања одређене врсте практичне активности, а у складу са претходно датим прегледом нивоа самосталности учења деце и ученика, Табелом 6. покушаћемо да дамо преглед уобичајених практичних активности деце и ученика у предшколском и млађем основношколском васпитању и образовању код нас према поменутим нивоима самосталности.

Табела 6. – Преглед практичних активности деце или ученика према природи активности и степену самосталности

ВРСТА ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ	РЕПРОДУКТИВНЕ АКТИВНОСТИ	ВОЂЕНЕ АКТИВНОСТИ	СТВРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ		
ПИСАНИ РАДОВИ	Преписивање са табле, преписивање из различитих штампаних материјала, писање на основу диктирања учитеља итд.	Одговарање на питања, решавање задатака, вођење белешки, извлачење теза и маргиналија, допуњавање текста, решавање занимљивих задатака (ребуси, осмосмерке, укрштенице, ...) итд.	Слободни писани радови (извештаји, реферати, репортаже и сл.)	Практичне активности деце и ученика у оквиру савладавања и израде спољa постављених задатака, односно практичне активности као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења	Практичне активности деце и ученика као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења
ГРАФИЧКО-ЛИКОВНИ РАДОВИ	Прецртавање са табле, прецртавање из других различитих материјала, бојење итд.	Цртање на основу сећања или посматрања, знаковно, симболичко или шематско представљање података датих вербалним материјалом или одређених животних ситуација, графичко-ликовно означавање, решавање задатака бојењем итд.	Слободно цртање, сликање, штампање, обликовање итд.		
МУЗИЧКО ИЗРАЖАВЊЕ	Вокално, инструментално или вокално-инструментално извођење одређених композиција		Аранжирање или компоновање		
ДРАМСКО ИЗРАЖАВАЊЕ	Играње драмског текста по улогама	Драматизаци-ја прозног текста или поезије, драматизација животних ситуација по датим инструкцијама или моделу	Драматизација животних ситуација на властити начин		
ФИЗИЧКЕ И ПЛЕСНЕ АКТИВНОСТИ	Извођење гимнастичких вежби, вежбање корака или покрета на задати начин или по угледу	Играње утакмица, изражавање покретима или положајима одређених делова тела или тела у целини	Самостално прављење кореографија		
ИСТРАЖИВАЧ-КЕ АКТИВНОСТИ	Манипулација предметима или вршење огледа по угледу на начин како је васпитач или учитељ то чинио	Манипулација предметима или вршење огледа према прецизно датим инструкцијама	Манипулација предметима или вршење огледа ради решавања одрђених проблемских		

			задатака на начин како то сами мисле да треба да ураде		
МАНУЕЛНО-ТЕХНИЧКЕ (ПРОИЗВОДНЕ ИЛИ РАДНЕ) АКТИВНОСТИ	Резање, лепљење, бушење, слагање, конструисање и сл. по одређеном шаблону уз употребу одговарајућег оруђа за рад	Резање, лепљење, бушење, слагање, конструисање и сл. без шаблона али са употребом одговарајућег оруђа	Преобликова-ње материјала користећи сопствене прсте или ненаменска оруђа узета из окружења		

3.7. ЗНАЧАЈ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

Домаћи задаци представљају најчистији облик самосталних радова ученика и сврха њиховог постојања заправо и произилази из потребе или нужности наставе да се ученици самостално баве одређеним проблемом и да се на тај начин подстиче и ојачава њихова самосталност. Кроз домаће задатке ученици се осамостаљују примењујући новостечена знања и бавећи се активностима које би требало да им причињивају задовољство. Задовољство у раду на домаћим задацима ученици могу осећати само уколико им тај рад пружа осећај компетентности и испуњености, односно уколико им тај рад даје могућност да се осећају успешним. Да би бављење домаћим задацима ученицима заиста причињавало задовољство потребно је увек имати на уму развојне карактеристике ученика којима су намењени и у складу са њима пажљиво их планирати, осмишљавати, задавати и проверавати успешност њихове израде. Када говоримо о развојним карактеристика ученика одређеног узраста треба имати на уму опет да оне подједнако подразумевају и зону актуелног и зону наредног развоја ученика. Другим речима, поред тога што бављење домаћим задацима ученицима треба да причињава задовољство, треба да помаже и њиховом даљем напредовању и развоју. Да би испунили своју функцију домаћи задаци не би требало да постану сами себи сврха, већ морају бити осмишљавани у складу са циљевима актуелних наставних јединица и доприносити њиховом остваривању.

Пошто су домаћи задаци намењени самосталном раду ученика у ваннаставним активностима и представљају допуну наставном раду, њихов педагошки значај је вишеструк. Поред тога што доприносе развијању самосталности и оспособљавају ученике за самостални рад, домаћи задаци доприносе и развијању одговорности и уредности у обављању обавеза, способности планирања времена и самоконтроле, утврђивању, проширивању, увежбавању и примењивању стечених знања, изграђивању личног стила рада ученика и развијању њихове индивидуалности, естетског односа према раду итд. (Вилотијевић, 1999в). Домаћи задаци су значајни и за развој организационих способности и радних навика (Kyriacou, 2001б). Њихов велики значај огледа се и у добијању повратне информације о успешности ученика у одређеној области, о потешкоћама које се евентуално могу јавити током самосталног бављења датим садржајима и које током рада на часу можда нису тако јасно видљиве или барем не код свих ученика, о ефикасности примењених метода рада на претходним часовима и корацима које је потребно даље планирати и предузимати.

У својој публикацији *Ефикасне методе настеве* (*Effective educational practices*, 2000) Међународна Академија за Образовање указује на податак да десетине истраживања говоре о важности коју домаћи задаци имају у успешном савладавању садржаја многих школских предмета. Позитивни ефекти израде домаћих задатака утростручују се ако се они прегледају и оцене. Поменута истраживања су показала да оне области и школе које имају добро осмишљен програм свакодневне израде домаћих задатака постижу значајне успехе. Улога наставника је да прегледањем домаћих задатака установи шта је научено и у којој мери, а на који део садржаја је потребно поново се вратити. Ученици науче много више ако имају прилику да после исправке свог домаћег задатка о њему и поразговарају са наставником. Наставници могу организовати и да домаће задатке ученици прегледају сами себи или да то чине једни другима. Тако се ученицима помаже и у савладавању социјалног аспекта, стицању способности међусобне сарадње али и способности процене властитог рада и рада својих вршњака.

Домаћи задаци за самостални рад ученика изван наставе могу подразумевати различите облике рада ученика: индивидуални рад ученика, рад у паровима, рад у мањим групама или рад у већим групама ученика који понекад

могу подразумевати и рад читавог одељенског колектива када је у питању рад на пројекту одељења. Ипак, због сложености реализације рада на домаћим задацима који подразумевају заједнички рад више ученика, нарочито у савременим условима живота и код млађих узраста деце када је потребно и ангажовање родитеља како сигурност ученика не би била угрожена због њиховог кретања у насељу, а такође и због потребе неговања властитог стила рада и индивидуалности, за шта рад у току наставе пружа мање могућности, домаћи радови су најчешће намењени индивидуалном раду ученика. Управо ова ситуација пружа велике могућности за пуном индивидуализацијом самосталног рада ученика. Поменута индивидуализација своје место може наћи како у диференцијацији задатака према индивидуалним карактеристикама сваког ученика појединачно или групи ученика са приближно једнаким карактеристикама, тако и у индивидуализацији самог начина рада на задацима о чему одлуке доносе сами ученици, што управо опет значајно доприноси осамостаљивању ученика и њиховом оспособљавању за самостално учење. Доношење оваквих одлука доприноси развијању вештине планирања која подразумева сагледавање општих услова рада и у складу са њима промишљање о могућим методама, процедурама, материјалима и прибору потребним за рад, организацији времена, затим одабирање и на крају одлучивање у вези са сваким наведеним сегментом самосталног рада. Током самосталног рада на домаћим задацима ученици углавном једино не могу, или барем у већини случајева не би требало, да одлучују о томе да ли ће радити и шта ће радити. Мада, значајан допринос оспособљавању ученика за самостални рад и учење могу на старијим узрастима допринети и ситуације у којима ученици у одређеним случајевима могу бирати и да ли ће радити одређени задатак[14], као и могућност бирања шта ће радити[15]. На тај начин ученицима се помаже да науче да преузимају одговорност и прихватају последице својих одлука, да осете задовољство постигнутим резултатима услед исправно донешених одлука или да уче на властитим грешкама које су дошле као последица погрешно донетих одлука. Наравно, уколико је

[14] Овакве домаће задатке у својој класификацији Продановић (Продановић и Ничковић, 1974) назива факултатитвним домаћим задацима.
[15] Овакве домаће задатке у својој класификацији Продановић (Продановић и Ничковић, 1974) назива диференцираним домаћим задацима.

одлука ученика била да не ураде одређени задатак последице, било позитивне или негативне, не би требало да долазе од учитеља јер им је он ту могућност дао, већ би требало да их препознају у свом каснијем раду. Свакако да овакве могућности и овакве одлуке не би требало да доносе ученици сами када је у питању садржај који је кључан за њихов развој и напредовање.

Домаћи задаци се могу класификовати према различитим критеријумима.

Према циљу домаћи задаци се могу разликовати према томе да ли се њихова реализација планира ради[16]:

- припремања ученика за наставну јединицу која се планира обрађивати на неком од следећих часова,
- учења садржаја који се у целини обрађивао на часу и то с разумевањем или дословно када је то потребно (нпр. песмицу, дефиниције, правила и сл. напамет),
- допуне и проширивања знања која су ученици стекли током наставе,
- утврђивања, увежбавања, систематизације или примене знања и умења стечених на часу,
- помагања у отклањању празнина у знању или грешака у умењима код појединих ученика,
- провере усвојености знања или овладаности умењима и
- самосталног рада на новом наставном садржају у целини чија се обрада из неког разлога не планира на наставном часу.

У оквиру четврте наведене врсте домаћих задатака у претходној класификацији могу се издвојити различите варијанте, нпр: а) утврђивање, увежбавања, систематизација или примена знања и умења стечених на часу кроз конкретне задатке или ситуације, б) продуктивно понављање обрађених садржаја једне или више лекција кроз сагледавање и анализу датог садржаја применом приступа садржају „из другог угла“ (упоређивање по сличностима и/или разликама појединости из једне или више лекција, систематизовање, представљање вербалног материјала графички или обрнуто, преструктуирање, мењање појединих делова садржаја и сл), в) подстицања ученика на креативни, стваралачки рад и давања личног доприноса разумевању, тумачењу и доживљавању одређеног садржаја итд.

Према карактеру домаћих задатака можемо разликовати:

[16] Наведена класификација настала је модификацијом класификације коју је дао Продановић (Продановић и Ничковић, 1974).

1. репродуктивне задатке – дословна репродукција садржаја карактеристична за преписивање и меморисање садржаја,
2. задатке карактеристичне за тзв. вођено учење – задаци у којима ученици делимично трансформишу познати садржај, нпр. кроз одговарање на питања, решавање задатака, графичко предстстављање вербалног садржаја и обрнуто, извлачење кључних делова садржаја, постављање питања и сл. и
3. продуктивне задатке – задатке у којима ученици представљају свој оригинални приступ одређеном садржају, властите доживљаје, идеје, предлоге итд.

Према резултатима истраживања спроведеног у 49 основних школа у Загребу (Раногајец, 1979) највећи проценат домаћих задатака у настави хрватског или српског језика има репродуктивни (42,19%) и репродуктивно-продуктивни карактер (45,31%), док само 12,5% домаћих задатака из овог наставног предмета има продуктивни карактер. У настави математике највећи проценат домаћих задатака има репродуктивно-продуктивни карактер (79,69%), нешто мање репродуктивни карактер (20,31%), док домаћих задатака продуктивног карактера у настави математике током поменутог истраживања није било. Резултати истраживања нису показали да постоји било каква повезаност између узраста ученика, односно разреда, и заступљености одређеног квалитета домаћих задатака.

Према техникама учења можемо разликовати домаће задатке током којих се од ученика очекује да[17]:

1. прикупе, класификују и евидентирају податаке, информације или материјале,
2. меморишу одређени садржај,
3. реше одређене проблеме или задатаке,
4. креативно се изразе,
5. обаве одређене радно-техничке активности,
6. критички процене и вреднују одређени садржај или да обаве самоевалуацију.

Сваки од наведених задатака ученици могу обавити активностима различите природе: слушањем, посматрањем, промишљањем, читањем, усменим

[17] Наведена класификација настала је на основу критичке анализе и модификације класификације коју је дао Раногајец (Раногајец, 1979).

и писменим изражавањем, цртањем, сликањем, пластичним обликовањем, певањем, свирањем, играњем, физичким вежбањем, манипулисањем, експериментисањем итд. Често током рада на домаћим задацима од ученика се могу очекивати активности које подразумевају више различитих техника учења или више активности различитих по својој природи.

Након планирања и пажљивог осмишљавања, домаће задатке је потребно на адекватан начин задати, односно представити и објаснити ученицима. Домаћи задаци се могу ученицима представити током часа у одређеном логичном тренутку или на крају часа у времену које је планирано и остављено у ту сврху. Неповољна је ситуација у којој се домаћи задаци задају након звона за крај часа јер концентрација ученика тада ниска, услед евентуалног жамора у учионици или галаме која долази из ходника ученици могу погрешно чути учитељеве речи, а утисак који такав начин задавања домаћег задатка оставља јесте да је то најмање битна активност јер је све друго било важније те се одрадило пре звона за крај часа. Задаци за домаћи рад се могу у тренутку задавања само усмено саопштити, означити или започети у уџбеницима и свескама или се тема, број задатка и страница могу записати на табли. Веома важан сегмент задавања домаћих задатака јесте давање инструкција за самостални рад ученика. Ниво инструкција које ће упутити ученицима, потребним за рад на домаћем задатку, учитељ мора одмерити у складу са природом и сложеношћу самих задатака. Инструкције морају бити конкретне, јасне и довољне у смислу да ученицима буде потпуно јасно шта се од њих очекује, а да опет у исто време не буду сувишне и тиме поцене способности ученика и умање могућност за испољавање њихове самосталности. У том смислу понекад ће бити довољно да се задатак само наведе, без додатних објашњења, понекад ће бити потребно да се уз навођење задатка дају и потребна објашњења о начину рада, а понекад ће чак можда бити потребно и да се задатак започне, да се да пример његовог решавања или да се о начину његове израде продискутује са ученицима. На крају задавања домаћих задатака потребно ученицима пружити могућност да питају оно што им није било довољно јасно у вези са тиме шта се од њих очекује током израде домаћих задатака.

Проверавање урађености и успешности у изради домаћих задатака подједнако је значајно и за учитеља и за ученике. Информације које учитељ

добија том приликом од великог су значаја за планирање његових наредних корака. Ученици добијају повратну информацију о степену савладаности одређених садржаја, о ефикасности одређених примењених техника учења и о корацима које је потребно предузети ради даљег напредовања. Контролу домаћих задатка с обзиром на њихову природу могуће је извршити у различито време и на различите начине. Проверавање домаћих задатка на почетку наредног часа може представљати увод у обраду нових садржаја. Провером током рада на новом садржају, на наредном часу, нови садржај се може повезати са већ обрађеним садржајима на претходном часу. Понекад и читав наредни час може бити посвећен провери домаћих задатака нарочито када су домаћи задаци били посвећени стврлачком изражавању ученика и када рад сваког ученика појединачно карактеришу другачије идеје, ставови, приступи, решења и сл. Тада проверу домаћих задтака најчешће прати дискусија ради размене идеја и критичке процене постигнутог. Увид у урађеност и успешност у раду на домаћим задацима може бити остварен: учитељ све ученике информативно пита да ли су урадили домаћи задатак, летимичним прегледома домаћих задатака од клупе до клупе, систематичним прегледањем домаћих задатака сваком ученику појединачно што најчешће чини после часа, неколико ученика презентује или чита своје радове или сви заједно проверавају све задатке и то задатак по задатак, читањем решења одређеног ученика док други ученици прочитана решења упоређују са решењима у својим свескама или уџбеницима и заједничком дискусијом. Свој циљ домаћи задаци могу остварити уколико ученици, поред посвећености током њихове израде, узимају активно учешће и током њихове контроле. Ако услед одређених околности провера домаћих задатака не буде остварена на наредном часу боље је то урадити и на било ком од наредних часова него оставити ученике у уверењу да рад на том задатку није био значајан и да су се беспотребно трудили. Нарочито ако се оваква ситуација често понавља ученици ће стећи утисак да су домаћи задаци често сами себи сврха и да су без значаја за њихов развој и напредовање.

Развијање самосталности ученика при изради домаћих задатака према Раногајецу (Раногајец, 1979) одвија се у шест међусобно повезаних етапа:

1. прва сазнања о потреби израде домаћих задатака,
2. самосталност у доношењу одлуке о изради домаћих задатака,

3. свесност ученика о циљу домаћих задатака,
4. самостално планирање и припремање израде домаћих задатака,
5. самостална израда домаћих задатака и
6. самопроверавање израде домаћих задатака.

На самом почетку школовања ученици немају изграђену свест о потреби испуњавања било каквих школских обавеза, па ни домаћих задтака. Из тог разлога на самом почетку много је важније да ученици ураде своје домаће задатке, што значи да су се код куће присетили да имају одређене обавезе везане за школу и да су мотивисана да уложе одређени интелектуални напор, него да ли су ови задаци исправно урађени. На свест о потреби израде домаћих задатака поред атмосфере која постоји у учионици, а везана је за домаће задатке, значајно може утицати припремање ученика током предшколског периода на прихватање одређених обавеза у вртићком колективу или породичној кући и општа спремност ученика за полазак у школу.

Понекад, иако постоји свест о потреби израде домаћих задатака ученици нерадо приступају овој активности или чак и одустају од израде домаћих задатака. Поред недостатка навика и разлога који проистичу из тежине задатака или недостатка спремности да се одређено време „потроши“ на њихову израду, за овакву ситуацију могу бити одговорни одређени спољашњи и унутрашњи мотиви. У спољашње мотиви убрајају се очекивања учитеља и родитеља, потреба истицања пред другим ученицима, потреба за добијањем похвала или добрих оцена, страх од казне и сл. Унутрашњи мотиви произилазе из унутрашњи сазнајних потреба и интереса ученика и из властите свести ученика о значају које домаћи задаци имају за њихов развој и напредовање. Унутрашњи мотиви су много вреднији од спољашњих, али на жалост они су теже педагошки оствариви и њих ученици у почетку нису свесни. Спољашњи мотиви су за учитеље средство остваривања васпитно-образовних задтака, док су за ученике они циљ. Задатак наставе јесте да код ученика спољашње мотиве постепено замењује унутрашњим, односно да спољашњи мотиви и за ученике постану само средство њиховог властитог самосталног напредовања. Изградња ученичких унутрашњих мотива заправо представља развој ученикове самосталности, сматра Раногајец.

Сваком израдом одређених домаћих задатака остварују се одређени конкретни васпитно-образовни циљеви и ученици би требало да унапред буду свесни тих циљева. Међутим, ученици веома тешко могу схватити вредности општих и далеких циљева. Да би се развила свест о вредности општих циљева „потребно је имати на уму чињеницу да се услови за формирање свести о функцији учења, па тако и о циљу домаћих задатака јављају тек онда кад ученик успостави узрочнопоследичне везе између властите делатности и њених резултата, тј. када ученици схвате смисао и вредност свог учења, односно израде домаћих задатака, када виде резултате који за њих имају неко значење“ (Раногајец, 1979:97). Зато је важно да учитељ истиче конкретне и за ученике блиске циљеве који могу бити остварени израдом одређених задтака, а најбоље је циљеве домаћих задатака повезати са могућношћу њихове конкретне примене у свакодневном животу ученика.

Током наставе ученици свакодневно добијају више домаћих задтака из различитих наставних предмета. Тако, током самосталног рада код куће ученици свакодневно могу радити на задацима који су задати тога дана, на задацима чија провера предстоји наредног наставног дана, на задацима који подразумевају меморисање, писање, цртање, на задацима који од њих захтевају мање или веће интелектуалне напоре итд. Све ове задатке потребно је исправно распоредити у току времена предвиђеног за израду домаћих задтака код куће. Поред времена почетка, трајања и распореда израде одређених задатка, планирање и припремање за израду домаћих задтака подразумева и припремање средства и прибора за рад, припремање радног места, а на старијим узрастима и планирање садржаја рада, врсте активности и сл.

Да би приликом самосталне израде домаћих задтака рад ученика био успешан важно је питање вођења ученика и пружања помоћи од стране учитеља током самосталног рада ученика на часу. У том смислу Раногајец разликује индиректну, директну и осталу врсту помоћи. Под индиректном помоћи Раногајец подразумева: одобравање, неодобравање, локацију грешке и усмеравање на изворе чијем ће враћању ученици допунити знања неопходна за израду задатака. Директна помоћ подразумева учитељеву израду задатка које ученици не могу урадити. Приликом директне помоћи учитељ ученицима може помагати у

логичком решавању задтака или у техници решавања задатака. Остале врсте помоћи подразумевају помоћ која не доприноси успешности решавања задатака већ је везана за одређене ситуацијске факторе изван конкретног задатка и тичу се радне културе ученика. Током самосталног рада ученика, учитељ обилази ученике и запажа у ученике код којих се појављују грешке у раду. Учитељ не реагује одмах већ оставља ученику могућност да сам увиди и коригује своје грешке. Указивање на грешке може се извршити након поновног обилажења ученика уколико ученици до тада нису сами увидели своје грешке. Постоје ученици који помоћ траже већ на почетку свога рада како би добили одобрење за добар почетак, што може имати за њих позитиван мотивациони импулс. Међутим, уколико учитељ редовно буде одговара на ова очекивања може се догодити да се помоћ учитеља очекује често, па чак и у ситуацијама када није потребна, што може ометати развој самосталности тих ученика и утицати на нарушавање мира потребног за самостални рад осталих ученика. Учитељ мора препознати овакве ситуације, а најбољи методички поступак том приликом биће одлагање помоћи и указивање ученицима да најпре покушају самостално да уоче и отклоне проблем даљим радом на задацима. Посебна педагошка тактичност код учитеља се очекују када су у питању самоуверени, недовољно критични, као и бојажљиви ученици. Код недовољно критичних ученика учитељ треба да развија критичност, а тиме и потребу за тражењем помоћи, док ће код бојажљивих ученика сузбијати неоправдан страх и бојажљивост. Приликом пружања помоћи ученицима, учитељ увек превасходно треба да примењује индиректне врсте помоћи и то најпре одобравање када год је то могуће или упућивање ученика на враћање изворима. Након тога може формирати групе ученика које ће током заједничке анализе појединачних решења увиђати властите грешке, па тек онда може примењивати локацију грешке. Тек када ни једна врста индиректне помоћи није имала као резултат самостално увиђање и исправљање грешака, учитељ може приступити директним врстама помоћи. Овако описан начин давања помоћи никако не треба схватити као обавезан шаблон. Свако одступање од њега има смисла ако у одређеној ситуацији води ка успешности у изради задатка или доприноси развоју самосталности ученика. Међутим, прибегавање претежно директној помоћи ученицима може имати неповољан утицај на развој њихове самосталности.

Понекад је пожељно извођење решења одређеног задатка одложити за неко време током којег ће ученик бити заокупљен тим проблемом и током којег ће протећи период инкубације, проблем сазрети, а решење се изненадно појавити. Овакав начин пружања помоћи, сматра Раногајец, најадекватнији је за развој продуктивног, стваралачког мишљења ученика и најбоља је припрема за самостални, ствралачки и прокуктивни рад у животу. Треба имати на уму да пружање директне помоћи само привидно скраћује време потребно за израду задатака, јер пружање индиректне помоћи врло брзо има за последицу развој самосталног мишљења ученика, а тиме и скраћивање времена потребног за израду задатака.

Већ током самосталног рада на задацима, а током пружања индиректне помоћи уколико је потребно, ученици се упућују на самопроверавање свога рада. Самопроверавање властитог рада је веома важан сегмент успешне израде домаћих задатака јер: омогућује исправак евентуалних грешака што доприноси бољем схватању задатка и тиме и развоју интелектуалних способности ученика, представља специфичан начин понављања садржаја што доприноси ефикаснијем савладавању садржаја и доприноси развоју осећаја одговорности и критичности према властитом раду и учењу (Раногајец, 1979). Самопроверавање се јавља у два основна облика: као перманентна будност током самог рада и као завршна, посебна и свесна активност. На оба облика ученике треба упозоравати и подсећати. Нарочито је значајно након завршеног рада на задатку подсећати ученике да, пре него што задатак предају учитељу на прегледање, самостално изврше проверу властитог рада како би самоконтрола властитог рада постала чврста и стална навика сваког ученика јер је у њој садржан „не само мисони, него и етички акт критичности према резултатима властитог и туђег рада“ (Раногајец, 1979:120). Развијању самосталности ученика може доринети и међусобно контролисање задатака у паровима или групама ученика. Таква контрола успешности властитог и туђег рада, која произилази из упоређивања властитих и туђих резултата, захтева од ученика већи интелектуални напор и међусобну помоћ и сарадњу.

Веома значајан фактор у изради домаћих задатака код куће представља начин на који родитељи схватају своју улогу уочи, током и након самосталног

рада своје деце. Схватање ове веома важне и одговорне улоге у осамостаљивању њихове деце креће се од тога да поједини родитељи не показују никакав интерес за рад и напредак своје деце, до тога да поједини родитељи у стрепњи и жељи за успехом своје деце израђују домаће задатке уместо њих. Заправо, улога коју родитељи имају у оспособљавању своје деце за самостални рад велики значај има много раније него што деца приступе изради домаћих задатака. Ову улогу родитељи почињу да играју од самог почетка, тј. од уласка детета у њихов живот, о чему је већ било речи, преко припреме детета за школу коју родитељи обављају заједно са предшколском установом, до конкретне помоћи на одређеним домаћим задацима и то све упоредо са начином на који они сами прихватају властите обавезе и начином на који се према њима односе пружајући својој деци модел лично и друштвено прихватљивог понашања. Пошто је питање васпитног стила родитеља и улоге коју имају у процесу осамостаљивања деце и њиховог оспособљавања за самостални рад и учење веома комплексно и није директно тема овога рада, задржаћемо се овом приликом само на поступцима родитеља које они могу предузимати у вези са конкретним домаћим задацима. Раногајец сматра да је у току свакодневних разговора чланова породице о обавезама и проблемима које имају сасвим природно да и деца причају о својим задацима. На тај начин деца осећају истинску заинтересованост родитеља за њихов напредак што им помаже да формирају и одрже позитиван однос према учењу и домаћим задацима. Поред тога деца морају осећати стрпљивост својих родитеља у пружању потребне им помоћи и морају осећати да у своје родитеље могу имати пуно поверење које ће родитељи заслужити искључиво искреним и критичним односом према властитим знањима и могућностима неопходним за пружање помоћи. Децу увек треба најпре подстицати да покушају самостално урадити домаћи задатак, да не одустају, да размишљају, да покушају пронаћи нови прилаз задацима и да помоћ затраже тек онда када сматрају да су исцрпела све своје идеје. Једино таква помоћ, сматра Раногајец, може бити највећи допринос у развоју самосталности њихове деце све до потпуног осамостаљивања.

3.8. КРЕИРАЊЕ СРЕДИНЕ ПОГОДНЕ ЗА РАЗВОЈ САМОСТАЛНОСТИ И СПОСОБНОСТИ ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

3.8.1. Улоге васпитача и учитеља у васпино-образовном процесу у контексту оспособљавања деце и ученика за самостално учење

Током развоја теорије васпитања, а упоредо са променама у погледу основних циљева васпитања и образовања младих, мењао се и став о улогама које одрасли, директно заинтересовани, преузимају током васпитног процеса. С обзиром на одређене специфичности и разлике у циљевима предшколског и основношколског васпитања и образовања деце и базичним функцијама предшколске установе и основне школе постоје и одређене разлике у улогама које васпитачи и учитељи преузимају у васпитно-образовном, односно наставном процесу. Тако се најчешће као основне улоге васпитача најпре наводе улоге чувара, модела, посматрача, партнера, а затим и улоге планера, организатора, едукатора итд. (Пешић, 1983; Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000), док се у вези са улогом учитеља и наставника у васпитно-образовном процесу најшешће најпре наводе улоге предавача, организатора, модела интелектуалног понашања, извора информација, покретача и регулатора заинтересованости за рад, оцењивача, а затим и сазнајно-дијагностичка улога, улога регулатора социјалних односа и партнера у афективној комуникацији (Ивић, 1997). Међутим, без обзира на поменуте разлике у вези са основним и додатним улога васпитача и учитеља или наставнка у васпитно-образовном процесу, одређене улоге одраслих из аспекта оспособљавања деце и ученика за самостално учење имају готово једнаки значај без обзира на узраст деце и контекст васпитно-образовног процеса. У претходним поглављу бавили смо се директном улогом васпитача и учитеља у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење која је подразумевала упознавање деце и ученика са техникама и процедурама самосталног учења и оспособљавање за њихово практиковање, односно бавили смо се тзв. инструменталном самосталношћу. У овом наслову покушаћемо да скренемо пажњу на још неке улоге васпитача и учитеља у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење, које нису тако јасно

видљиве, а које опет могу имати веома значајну улогу као у процесу формирања инструменталне, тако и у процесу формирања емоционалне самосталности деце и ученика. Тиме, такође, желимо да скренемо пажњу и на значјну улогу емоционалне самосталности деце и ученика која заједно са инструменталном самосталношћу чини јединствену целину и основу за формирање способности самосталног рада и учења

Чување деце, брига о њиховом здрављу и сигурности, непосредна заштита и нега чине први задатак предшколске установе (Пешић, 1983), али свакако јесте и део одговорности учитеља, наставника и целокупног школског особља. Кроз улогу чувара одрасли: врши контролу општег стања организационе структуре, обавља контролу стања и безбедности деце и ученика и носилац је правила и норми понашања (Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000). Улога чувара деце може изгледати у супротности са другим улогама одраслих у процесу развоја способности за самостални рад и учење. Тако Пешић наводи питање које се у том контексту може појавити пред одраслима директно укљученим у процес васпитања и образовања деце: како да васпитач очува дечје и своје здравље и истовремено омогући деци спонтано изражавање и игру. Одговор на ово питање налази се управо у начину креирања средине погодне за целокупан развој деце и очувању основних дечјих потенцијала. Добро познавање општих развојних потреба и могућности деце и ученика одређеног узраста и индивидуалних карактеристика деце или ученика конкретне васпитне групе или одељења и у складу са тим адекватна организација активности деце, уређење простора и материјала омогућиће васпитачу и учитељу да задаовољи оба, само на први поглед супротна захтева: да очува дечје здрављи и омогући им спонтано изражавање и развој кроз игру, слободно манипулисање материјалима и истраживање околине. Организација простора и материјала која је у складу са принципима очувања дечјег здравља и сигурности, а која подстиче слободу и спонтаност и развој самосталности код деце и ученика подразумева: довољно простора за слободно кретање деце и ученика, довољно простора за укључивање све деце у заједнички рад, за рад у групама или осамљивање деце, могућност бављења различитим активностима на различитим местима, постојање дидактичког материјала који задовољава здравствено-хигијенске стандарде и који

је развојно прилагођен деци конкретног узраста, довољан број материјала, доступност материјала за слободно манипулисање њиме и прузимање одговорности за његово одлагање и сређивање итд. (Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000). Организација времена и активности која доприноси оспособљавању деце за самостални рад и учење кроз процес планирања, предлагања, бирања и одлучивања и кроз стварање осећаја слободе и сигурности подразумева: упознавање деце са могућим планом дневних активности, успостављање дневне рутине кроз реализацију активности које даца очекују у одређено време, лагане прелазе између активности, одржавање темпа активности, балансирање темпа активности, пружање могућности за бављењем разноврсним активностима, активности које су прилагођене развојним карактеристикама деце конкретног узраста, активности које проистичу из потреба и интересовања деце итд. Такође, и доношење „заједничких правила“ о томе како је потребно понашати се у заједничком простору може значајно да помири захтеве за очувањем здравља и слободним развојем и напредовањем деце (Пешић, 1983). Успостављањем правила деци пружамо сигурност и слободу, помажемо им да избегну неуспех, регулишемо односе у групи, помажемо деци да преузму одговорност за своје понашање, дајемо модел прихватљивог понашања, помажемо деци да дају смисао свету у коме живимо итд. (Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000).

Учење по моделу представља врло значајан облик учења на раним узрастима, а васпитачи и учитељи представљају деци и ученицима веома значајне ***моделе*** понашања, ступања у интеракцију са другима и њеног одржавања. Одрасли који задовољавају дечје потребе, који децу штите и са којима деца имају топле и продужене емоционалне везе представљају најзначајније моделе које ће деца тежити да опонашају (Пешић, 1983). У том смислу, Пешић напомиње да одрасли треба да буду ауторитети, али не и да се ауторитативно понашају и наглашава постојање две различите могућности остваривања ауторитета, односно два значења овога појма: 1) ауторитет значи зналац, онај који познаје ствари, онај ко уме више и боље од осталих, а такав ауторитет се постаје на основу сопствене активности, постизањем резултата или демонстрирањем свог умећа и 2) ауторитаран став или ауторитарно понашање јесте остваривање ауторитета

применом силе и изражавањем моћи што подразумева наметање сопстевене воље, избора и решења другима, подразумева контролу и принуду базирану на моћи којом се располаже. Док ауторитет почива на поштовању, љубави, ауторитарност у основи има страх. Ауторитет је претпоставка за дечје поверење и осећање сигурности, он нема за циљ контролу и власт над децом и као такав оставља довољно простора за испољавње дечје иницијативе, аутентичног приступа и решавања проблема. Ауторитет се прихвата као узор, а ауторитарност изазива послушност, али истовремено и отпор и агресивност. Зато, сматра Пешић, ауторитарни васпитни поступак не може допринети подстицању самосталности, одговорности и стваралаштва. Поступци детета који се означавају као недисциплина, самовоља или агресивност представљају заправо покушај детета да открије правила, да утврди границе дозвољеног, да одвоји пожељно од непжељног јер, за разлику од одраслих, дете не познаје норме социјалног понашања и није у стању да предвиди последице одређеног поступка. Таква правила и норме дете открива тек у интеракцији са одраслима. Поред доследног и јасног постављања граница које дете тежи да открије, детету треба и образложити и протумачити захтеве да се понаша на одређени начин. То треба чинити на начин који оно може да схавти, прихвати и користећи конкретне ситуације у којима се неко понашање јавља. На овај начин одрасли имају могућност да социјализацију детета усмере у правцу осамостаљивања, развоја унутрашње контроле, формирању зрелијих форми социјалног расуђивања и понашања – уместо да јачају зависност од спољашње контроле и формирају несамосталне личности, напомиње Пешић.

Поред тога што представљају деци моделе социјалног понашања, одрасли деци представљају и моделе интелектуалног понашања у одређеној области. Пре свега, својим односом према одређеној области људског сазнања одрасли деци могу мање или више заинтересовати за одређене области. Даље, као модел интелектуалног рада, одрасли оспособљава децу и ученике за самостални рад у одређеној области, за самостално налажење и коришћење потребних информација, за приступање проблемима и њихово решавање (Ивић, 1997). Другим речима, васпитач, учитељ или наставник деци или ученицима представља модел како се мисли, ради и истражује у одређеној области, а властитим

практиковањем упознаје децу и ученике са стратегијама и техникама интелектуалног рада и са могућим ефектима и резултатима примене адекватне сазнајне и истраживачке технике. У процесу оспособљавања деце и ученика за самостални рад и учење, и ако је нужно, није и довољно само упознавати децу и ученике са техника и поступцима самосталног учења, стављати их у ситуацију да те технике практикују и примењују и истицати значај њиховог самосаталног и самоиницираног рада и учења. Властитим примером потребно је деци и ученицима пружити и адекватни модел пожељног понашања. Само васпитач, учитељ или наставник који се перманентно усавршава, који трага за новим сазнањима и примењује их у свом деловању, који своја нова сазнања, дилеме и ставове дели са другима, који прихвата туђе ставове, идеје, потребе, који планира и промишља о могућим поступцима, доноси одлуке и преузима одговорност за своје поступке и све то ради на очиглед и заједно са својом децом у групи или ученицима у одељењу може бити добар модел понашања самосталне, слободне и креативне особе у процесу оспособљавања деце и ученика за самостални рад и учење.

„Развој тако значајних особина као што је самосталност, сигурност и самопоуздање, па и целокупна слика о себи коју дете изграђује, условљени су у највећој мери поступцима околине, непосредних васпитача“ (Пешић, 1983: 75). Захтеви, очекивања, поступци и реакције одраслих на поступке деце могу бити примерени стварним могућностима и потребама деце само уколико поред познавања општих законитости развоја и општих развојних карактеристика деце одређеног узраста постоји и умеће одраслих да те карактеристике и препозна, а „једини начин да разумемо стварно значење и разлоге или мотиве актуелног понашања детета, да осетимо његове потребе и правилно оценимо његове могућности јесте стрпљиво, свакодневно и продубљено посматрање“, сматра Пешић (Пешић, 1983:75). Из тог разлога, улога ***посматрача и дијагностичара*** ситуација, активности и деце јесте такође значајна улога одраслих у процес како оспособљавања за самостални рад и учење тако и уопште у процесу васпитања деце. „Суделујуће посматрање“ јесте метод који највише одговара положају и циљевима васпитача, наводи Пешић. То је намерно и систематско посматрање ситуација и услова у којима се нека активност или понашање јавља. Улога

„активног посматрача и дијагностичара“ претоставља заинтересованост за дете, осећај поверења у њега и спремност да се од њега учи. Пре него што формира коначни став посматрач, односно васпитач своја запажања о детету или групи деце може да провери у низу поновљених или различитих ситуација. Зато васпитач као посматрач мора имати стрпљивост, упорност и поштовање за предмет свога истраживања. Активно и суделујуће посматрање не значи прекидање деце у активностима, предлагање и одређивање активности и начина рада већ учешће које је активно али ненаметљиво. У процесу наставе, стварајући услове у којима свако дете може постићи успех, учитељ на позитиван начин може утицати на формирање „школског појма о себи“ код ученика и на развој самопоштовања, као основе за развој самосталности, само уколико уме да препозна индивидуалне способности, таленте, потенцијале, когнитивне стилове и спремност за одређене врсте наставних активности код својих ученика.

Питање дечје самосталности, као што смо већ раније помињали, везано је и за питање његове слободе, осећања сигурности и осећања припадности, односно за питање његове позиције и улоге у одређеној друштвеној групи, одељењу или васпитној групи. ***Медијатор или регулатор социјалних односа у групи*** јесте улога васпитача и учитеља која подразумева успостављање и развијање односа у групи и стврање опште „климе“ у којој ће се свако дете осећати сигурним, заштићеним и прихваћеним, развијање осећања групне припадности и подстицање примене стратегије креативног разрешавања конфликата (Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000).

Поред наведених и образложених индиректних улога васпитача и учитеља у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење важно место зауизимају и улоге које подразумевају подстицање развоја и учења, мотивисање деце и ученика за рад, планирање и организовање васпитно-образовног процеса и друге, а о којима је већ, у мањој или већој мери, било речи у претходним насловима. Посебан значај у развоју способности за самостално учење заузима улога партнера у педагошкој комуникацији о којој ће, управо због њеног великог значаја, бити речи у посебном наслову. Једноставније речено, у процесу оспособљавања за самостално учење значајним се могу сматрати све оне улоге васпитача и учитеља кроз које он учи и подстиче децу или ученике да: релативно

самостално мисле, тумаче, бирају, одлучују, планирају, предлажу, иницирају, стварају, испитују, да буду независни у практичним стварима, сналажењу у околини и у односу на групу деце којој припадају, да буду емоционално и интелектуално независни као и да буду независни у властитом стврлачком изражавању и да стекну поверење у сопствене снаге и могућности.

Да би васпитач или учитељ свакодневно кроз свој васпитно-образовни рад доприносио оспособљавању деце и ученика за самостално учење неопходно је да поседује бројне педагошке компетенције које подразумевају познавање целокупног васпитно-образовног процеса. Развој педагошких компетенција васпитача и учитеља треба да тежи ка развоју што флексибилнијих педагошких компетенција јер савремен начин живота од васпитача и учитеља очекује да буде припремљен за различите неизвесне ситуације и спреман за прилагођавање променама (Стојановић, 2006). Савремени васпитно-образовни, односно наставни процес који има за циљ припремање младих за савремени начин живота намеће потребу да васпитачи и учитељи развијају бројне нове педагошке компетенције како би били оспособљени за нове улоге: дизајнера програма и васпитно-образовне средине, организатора повољне педагошке климе, креатора педагошко-стваралачких ситуација, програмера индивидуалног напредовања сваког детета или ученика, организатора проблемског и стваралачког учења, инспиратора радозналости и креативности, посматрача и аналитичара властитог рада и рада деце и ученика итд.

3.8.2. Значај самопоштовања код деце и ученика у процесу оспособљавања за самостално учење

Оспособљавање детета за самостално обављање одређених активности и решавање проблема, односно његова инструментална самосталност, узајамно је повезана са његовом емоционалном самосталношћу, односно са постојањем самопоуздања и самопотврђивања. Самопоуздање се објашњава као спремност ослањања на своје способности и као осећање сигурности у себе и своје способности. Стабилно самопуздање изграђује се на развијеном *самопоштовању* и развијеној *самоконтроли*.

Самопоштовање, као уверење које дете развија о себи самоме и као свест о властитој вредности, јавља се као једна од три компоненте система појма о себи[18] (Harter, према: Vasta, Haith i Miller, 2005) при чему оно не обухвата само дечје когнитивне процене властитих способности већ и њихове афективне реакције на таква самовредновања. Другим речима, основу самопоштовања чине: као прво – „сазнање и процена особе да се *ја*, и као субјект и као објект, креће у оквирима уважених стандарда“ и као друго – „афективни однос особе према сопственом постигнућу“ (Милошевић и Шефкушић, 2005:72). Самопоштовање се дефинише и као „начин на који се односимо према себи, другима и према животу“, односно као оно што осећамо у вези са веровањима, представама и размишљањима о самом себи (Павловић Бренселовић и Павловски, 2000:82). Према савременим схватања самопоштовање се дефинише као „поштовање сопствене вредности и важности, као спремност да се буде одговорна личност и да се одговорно понаша према другима“[19]. На тај начин, самопоштовање заправо представља евалуативно-мотивациону компоненту у структури концепта о себи као субјективне појаве која је резултат социјалних односа и која као таква значајно утиче на мишљење, осећање и понашање појединца (Милошевић, 2004), односно утиче на начин на који учимо, радимо и изграђујемо односе (Павловић Бренселовић и Павловски, 2000). Због своје уске повезаности са социјалним односима и искуством успеха и неуспеха у различитим активностима, концепт о себи подложан је променама. У том смислу и школски успех као и остала искуства везана за наставу и учење могу имати утицаја на концепт о себи, и обрнуто.

Јенсен и сарадници (према: Тодоровић, 2005) су понудили хијерархијски модел развоја селф концепта, односно свести о себи. На самомо почетку понуђеног модела такође се налази развој самопоштовања које представља основ за достизање аутентичне, независне али и друштвено интегрисане личности. Током прве године живота дете нема развијену свест о себи и тек након откривања сопственог јединственог идентитета појављују се осећања према себи и самопоштовање које у почетку зависи од начина на који је дете неговано током

[18] Према Хартеру појм о себи обухвата низ међусобно повезаних компоненте - знање о себи, самовредновање или самопоштовање и саморегулацију.

[19] Према наводима Милошевић и Шефкушић (Милошевић и Шефкушић, 2005) дефиниција је дата 1990. године у завршном извештају државне комисије за унапређивање самопоштовања и социјалне одговорности, при Одељењу за образовање у Калифорнији.

прве и друге године живота (Тодоровић, 2005). Тако, позитивна представа о себи развија се на основу позитивних повратних рекација које дете добија о свом телу, способностима и другим особеностима, а од стране њему значајних особа и најближе околине уопште, наводи Тодоровић.

Веома значајан део дечјег самопштовања јесте перцепција властите *школске компетентности* или *школског појма о себи*, сматра Хартер (Harter, према: Vasta, Haith i Miller, 2005). Компетентност подразумева комбинацију онога што бисмо желели да постигнемо и степена наше сигурности да ће тај циљ и бити постигнут, објашњавају Васта, Хејт и Милер. Управо зато се сматра да самопоштовање ученика зависи од односа идеалног и актуелног концепта о себи (Милошевић, 2004). Сваки појединац тежи „осећању ефикасности, унутрашње узрочности, поноса због постигнутог успеха, задовољству у интеракцији са другима и осећањима стопљености са средином“, а сва ова искуства подразумевају учешће у одређеним активностима и различите облике интеракција са социјалном и физичком средином (Милошевић, 2004:54). Путем поменутог учешћа у активностима и остварених интеракција појединац стиче знања о себи и вреднује их у односу „на степен сопствене компетентности, могућности да буде узрочник, могућности да изрази и развије сопствене потенцијале“, а све то резултира одређеним степеном задовољстава, односно самопштовањем (Милошевић, 2004:54). Тако, око друге године живота дете изражава задовољство након успешних активности и показује негативне реакције на неуспех, а у трећој години радије се бави активностима у којима побеђује (Vasta, Haith i Miller, 2005).

Дечји школски појам о себи или школску компетентност, као део самопоштовања који укључује дечју перцепцију властитих школских способности, Васта, Хејт и Милер (Vasta, Haith i Miller, 2005) везују за школско постигнуће и феномен познат као *„научна беспомоћност“* која подразумева стечени осећај некомпетентности, а који често произилази из поновљених доживљаја неуспеха. Према Васти, Хејту и Милеру школска компетентност или дечји школски појам о себи највиши је у предшколском периоду, а затим снажно опада до отприлике четвртог разреда, а током овог периода дечаци се осећају компетентније у спорту и математици, а девојчице у читању и музичким активностима. Објашњавајући разлоге пада самопоштовања са узрастом, Стипек

(Stipek, према: Милошевић и Шефкушић, 2005) напомиње да на почетку школовања деца очекују да буду успешна, имају добро мишљење о својим способностима и не показују забринутост око школских оцена. Временом, ученици почињу да прихватају уверење о важности спољашње евалуације успеха, показују забринутост за своје школске оцене и формирају негативна очекивања везана за властито постигнуће. Свој неуспех у обављању одређене активности деца могу приписати недовољно уложеном напору, недостатку одређених способности или и једном и другом, објашњавају Васта, Хејт и Милер. Када деца свој неуспех припишу недовољно уложеном напору он обично има мали утицај на на осећај њихове школске компетенције. Међутим, уколико дете свој неуспех припише недостатку властитих способности дететова очекивања могу бити снижена у великој мери и могу утицати на његов будући рад, а самим тим и на процес његовог оспособљавања за самостално учење. Овако описана научна беспомоћност обично је видљива тек у периоду средњег и касног детињства и када се јави много је уобичајенија код девојчица. Ову појаву Васта, Хејт и Милер објашњавају чињеницом да на неуспех дечака и девојчица одрасли различито реагују. Када су дечаци неуспешни њима се обично говори да се нису довољно потрудили, док се девојчицама обично говори да су погрешно одговориле или урадиле што код њих проузрокује осећај недостатка способности да се активност успешно обави. Истраживања су показала (Heyman, Dweck и Cain, према: Vasta, Haith i Miller, 2005) да се осећај научне беспомоћности може појавити већ и код шестогодишњака уколико су изложена поновљеној критици. Васта, Хејт и Милер сматрају да постоји неколико метода којима се осећај научне беспомоћности бар делимично може отклонити: 1) уобличавањем повратних информација од стране одраслих, нарочито тако да се девојчицама не дозволи да верују да су њихови неуспеси последица недостатка одређених способности, 2) посебним програмима усмереним на увежбавање деце у описивању разлога својих неуспеха кроз уложени напор, 3) креирање дидактичког материјала на начин који ће умањити вероватноћу да ће до неуспеха доћи на самом почетку рада. У основи свих метода којима се жели превентивно утицати на научну беспомоћност налази се познавање и разумевање њених извора од стране одраслог. Према Васти, Хејту и Милеру (Vasta, Haith i Miller, 2005) одређена истраживања показују да деца које

себе сматрају успешним показују у настави виши степен мотивисаности, упорности, спремности за изазове и решавње проблема, док деца која имају неповољно мишљење о својим школским способностима показују мању мотивисаност за рад. Примећено је чак да и деца која имају високо развијене школске вештине, а истовремено неосновано ниско мишљење о својој компетентности новим задацима приступају с мање уложеног напора и с мање оптимизма у односу на другу децу.

Општи пад вредновања властите компетентности у млађим разредима може бити узркован и тзв. *социјалном комапарцијом* (Festinger, Suls и Wills, према Vasta, Haith i Miller, 2005), односно теденцијом да деца барем делимично вреднују своје способности у односу на способности друге деце. Током сталног упоређивања властитих постигнућа са постигнућима својих вршњака многа деца откривају да нису толико успешна и да морају снизити процене властитих способности, објашњавају Васта, Хејт и Милер и наводе истраживања (Rubble и Flett, према Vasta, Haith i Miller, 2005) која су показала да су успешнији ученици више заинтересовани за откривање тачних одговора и упоређивање властитих постигнућа са постигнућима других ученика. Међутим, последице социјалне компарације могу зависити и од опште климе у образовној средини, објашњавају Васта, Хејт и Милер. Уколико се у једној образовној средини више наглашава сарадња него такмичење у учењу и више подстиче усавршавање вештина него надмашивање других, социјална компарација ће се појављивати као средство усвајања нових способности, а мање као средство самовредновања.

Поред повратне информације везане за неуспех и социјалне компарације, на дечји школски појам о себи могу утицати и *ставови, очекивања и понашање родитеља*. Многобројна истраживања везана за утицај породичних чинилаца на самопоштовање код деце издиференцирала су одређен број како позитивних, тако и негативних породичних услова. Резимирајући наводе о резултатима до тада спроведених истраживања и наводе властитог истраживања у вези са породичним чиниоцима стабилности самопоштовања адолесцената, Тодоровић (Тодоровић, 2005) образлаже позитивне породичне ситуације за развој самопоштовања код деце: деца са вишим самопоштовањем потичу из мањих породица, раније су

рођена у односу на другу децу у породици, а односи са родитељима су топлији[20]; високо самопоштовање код деце присутно је у породицама где су норме понашања и подела улога јасно диференциране, унутар утврђених норми присутна је максимална слобода, а када постоји кажњавање деце је увек у вези са кршењем постављених норми и дете их увек доживљава као оправдане[21]; високо самопоштовање и стабилна слика о себи повезани су са блиским односима адолесцената са оцем, а највише самопоштовања показивали су испитаници чији су родитељи давали подршку њиховим напорима везаним за постигнуће[22];виши ниво самопоштовања, мању агресивност, спремност за сарадњу и емпатичност показивају деца чији родитељи пружају више љубави и заштите својој деци[23]; за одржавање стабилности самопоштовања код деце битна је доследност мајки, процене самопоштовања су најстабилније у породицама са највишим степеном образовања родитеља, а најповољнији услови за формирање високог и сатабилног самопоштовања постоје у породицама у којима родитељи имају изграђене васпитне ставове и одговарајуће васпитне стилове и у којима су родитељи посвећени својој деци и доследни у својим поступцима[24]. Према истим наводима (Тодоровић, 2005) неповољни породични чиниоци за развој самопоштовања код деце манифестују се на следећи начин: ниско самопоштовање највише је заступљено код дечака чији родитељи потенцирају послушност, подешавње понашања према другим људима, беспомоћност и услужност[25]; када је у питању интересовање родитеља за дете најлошији утицај имало је индиферентно понашање родитеља[26]; негативном самовредновању доприноси емоционално занемаривање са очеве стране, док емоционално заменаривање са мајчине стане ствара потребу за тражењем подршке ван породичног круга[27]; као извор научне беспомоћности које се најчешће манифестује кроз осећај глобалне некомпетентности јавља се несистематско кажњавање[28]; економски проблеми доводе до недоследности у васпитавању и смањењу неге што за последицу има

[20] Сирс, 1957.
[21] Куперсмит, 1967.
[22] Розенберг, 1965.
[23] Пирковска-Петровић, 1995.
[24] Тодоровић, 2005.
[25] Куперсмит, 1967.
[26] Розенберг, 1965.
[27] Харис и Хаурд
[28] Опачић, 1995.

нарушавање односа између очева и кћери[29]. Анђелковић (Анђелковић, 2008) такође наводи одређене резултате Куперсмитовог истраживања: деца са високим самопоштовањем имају мајке које и саме имају високо самопоштовање, које се више ослањају на себе саме и које су емоционално стабилне и флексибилне; очеви деце са високим самопоштовањем имају активну улогу у животу деце, пружају подршку својој деци и преузимају одговорност доминантног члана породице; у међусобној интеракцији родитељи деце са високим самопоштовањем успостављају јасне односе ауторитета и одговорности и више вреднују постигнуће у односу на родитеље деце са ниским самопоштовањем који вреднују друштвено одобравање. Према наводима Васта, Хејта и Милера у једном истраживању утицаја стила родитељске интеракције са децом на школски појам о себи показало се да су очеви деце са високим школским појмом о себи били топлији и израженије подржавали своју децу у интеракцијама (Schaffer и Blatt, према: Vasta, Haith i Miller, 2005).

Самопоштовање представља основ за развој самоконтроле која представља прву компоненту другог нивоа према хијерархијском моделу развоја селф концепта, који су понудили Јенсен и сарадници, наводи Тодоровић (Тодоровић, 2005). Успешност на било ком пољу делатности појединца, између исталог, зависиће од развијености самоконтроле, односно способности за регулисање сопственог понашања. Самоконтролу Јенсен види као неопходан услов за развој самопуздања. Такође и Васта, Хејт и Милер (Vasta, Haith i Miller, 2005) самоконтролу виде као обележје саморегулације коју после знања о себи и самопоштовања наводе као трећу компоненту појма о себи. „Самоконтрола указује на то да дете зна какви су захтеви света око њега, увиђа која су понашања повезана с тим захтевима и разуме како понашање прилагодити тим захтевима“ (Vaughn, Kopp и Krakow, према: Vasta, Haith i Miller, 2005).

Иако се теорије међусобно не слажу око доприноса биолошких, когнитивних и социјалних утицаја Васта, Хејт и Милер (Vasta, Haith i Miller, 2005) сматрају да све наглашавају преокрет од спољашње на унутрашњој регулацији. Током прве године живота саморегулације практично и нема. Током друге године дечје вољно понашање одвија се под контролом околине и деца показују прве

[29] Лемперс, 1998.

облике послушности понашајући се према наредбама или захтевима других јер их послушност доводи до пажње и социјалног одобравања других, а непослушност до неодобравања. Први знаци самоконтроле јављају се у трећој години када деца почињу изражавати жељу да нешто ураде сама и када се почињу опирати ситуацији да неко све ради уместо њих. Велики део спољашње контроле укључује вербална упутства родитеља, а део те вербалне контроле дететовог понашања премешта се са спољашњих извора на само дете. Коначан корак ка преокрету од спољашње ка унутрашњој регулацији настаје када дете интернализира контролу усмеравајући своје понашање тихо – мислима, а не говором, наводе Васта, Хејт и Милер. Након треће године деца развијају стратегије које су све бројније и сложеније и којима се одупиру бројним искушењима с којима се свакодневно сусрећу. Према наводима Васте, Хејта и Милера, многи психолози сматрају да је прелаз од спољашње ка унутрашњој контроли на првом месту вођен дететовим говором. Виготски је тврдио (према: Vasta, Haith i Miller, 2005) да приватни говор мале деце, као говор деце који она упућују сама себи током решавања проблема, потиче из њихових интеракција с родитељима и другим одраслима током заједничког у неким активностима и у којима родитељски говор великим делом укључује вођење и регулисање детета. Током времена деца почињу користити упутства родитеља како би усмерила властито понашање, а временом она постају интернализована у мислима. Тако, на крају, реченице сличне оним вербалним деца почињу да „производе“ у себи. На тај начин Виготски објашњава како се саморегулација развија из дететових социјалних интеракција, а тај процес назива социогенезом.

У раној адолесценцији развијене формалне операције и способност апстрактног мишљења омогућују појединцу да одређено време проводи у размишљању о себи и у саморефлексији што доводи до формирања осећања *идентитета* као композитног погледа на све аспекте понашања и личности (Тодоровић, 2005). Идентитет, као последњи ниво у понуђеном хијерархијском моделу, досегнут је када се постигне интеграција и аутономија представе о себи. Неколико лонгитудиналних студија, које су се на одређени начин бавиле развојем самопоштовањем, (Coopersmith, O'Malley i Bachman, Block i Robins итд, према: Анђелковић, 2008) показало је његову умерену доследност у периоду ране

аделосценције. Куперсмит (према: Анђелковић, 2008) је у својим истраживањима показао да општа процена властите вредности достигнута у раној адолесценцији остаје релативно стабилна и трајна у периоду од неколико година, а изненадне промене могу тренутно смањити или повећати ниво самопоштовања али само до тренутка када се сви услови враћају у уобичајени, типични ток. Према новијим емпиријским налазима, који не подржавају схватање о адолесценцији као периоду криза и психолошких прокрета, период адолесценције није период преокрета у селф концепту. На изласку из периода адолесценије особа је иста као што је била и када је у њега ушла.

Ипак, одређене студије (Biyth и сарадници, Block и Robins, према: Анђелковић, 2008) су указале и на значајну улогу пола у развоју самопоштовања у периоду адолесценције. Глобално повећање самопоштовања код младића, а смањења код девојака у поменутим студијама објашњава се различитим захтевима који се у периоду социјализације постављају пред младиће и девојке на тај начин што постоји теденција да се у овом периоду обим искустава девојака ограничава, а младића повећава. Разлике међу половима у развоју самопоштовања, према поменутим истраживачима, повезане су са начином на који младићи и девојке одговарају на културолошки притисак. Промене у самопоштовању девојака заснивају се на интерперсоналним односима којима се изражава брига и топлина док самопоштовање младића више зависи од односа према себи. Тако, девојке постају друштвеније и развијају се у складу са друштвеним захтевима, док су младићи активнији како би напредовали, објашњава Анђелковић (Анђелковић, 2008).

Према мишљењу Павловић Бренселовић и Павловски (Павловић Бренсевовић и Павловски, 2000) особе са високим степеном самопоштовања могу се препознати по томе што: имају висок ниво аспирације, преузимају одговорност, толеришу фрустрацију, новим изазовима приступају са ентузијазмом и показују висок спектар осећања. Особе са нижим степеном самопоштовања: избегавају ситуације које изазивају анксиозност, потцењују своје способности, криве друге за свој неуспех, дозвољавају утицај других, дефанзивне су и лако се фрустрирају, осећају се слабим, некомпетентним, неадекватним.

За нашу тему од велике важности јесте питање искустава везаних за наставу и учење која могу остварити значајан утицај на самопоштовање деце и ученика. Милошевић и Шевкушић (Милошевић и Шевкушић, 2005) напимињу да резултати истраживања показују да ученици не добијају довољно позитивних порука иако је већина наставника свесна чињенице да бољи школски успех остварују ученици који имају боље мишљење о себи. „Да би наставници довели до трајних промена у ученичком самопоштовању, у смислу његовог повећања, требало би доследно и континуирано да стварају ситуације у којима ће ученици примати позитиван и конструктиван фидбек“ (Милошевић и Шевкушић, 2005:79). У том контексту, Милошевић и Шефкушић наводе неколико начина на које наставници могу помоћи ученицима да развију своје самопоштовање, а који су произашли из резултата различитих истраживања самопоштовања код деце. Међу њима су и следећа опажања и препоруке: наставници који испољавају високо самопоштовање могу послужити као важни модели за ученике у процесу њихове изградње самопоштовања; наставници који пружају подршку и охрабрују аутономију „производе“ веће самопоштовање код деце; количина посвећености и подршке наставника ученицима, степен у коме захтевају ред и организацију и увођење иновација позитивно су повезани са самопоштовањем ученика; самопоштовање код ученика расте у оној мери у којој ученици опажају шансе за испољавање аутономије и и иницијативе у настави; у школама са „демократском климом“ ученици показују виши степен самоактуелизације него ученици у школама са ауторитарном оријентацијом; самопоштовање код ученика повезано је са школском климом у којој се охрабрују креативна испољавања ученика и пружају могућности за избор између различитих алтернатива; искуства кооперативног учења имају за последицу повећано самопоштовање ученика, а кооперативни односи побољшавају део ученичке слике о себи који се односи на школске способности и социјалне интеракције итд. Павловић Бренселовић и Павловски као елементе којима се код деце може допринети изграђивању самопоштовања наводе следеће: „одобравање – дете мора да добија одобравање и подршку за своје активности, поступке и понашања; поверење – дете мора имати поверење у друге особе и у самог себе, осећати се сигурним, вољеним; осећај моћи – дете се мора осећати компетентним и сигурним, имати право на избор;

прихватање – дете мора бити прихваћено од одраслог и друге деце, одговорност – дете има право на избор, доношење одлуке и одговорност за своје поступке“ (Павловић Бренсевовић и Павловски, 2000:88). Често одрасли током свакодневних активности услед своје усмерености искључиво на властите циљеве или услед имулсивног реаговања на неочекиване ситуације занемарују потребе деце, те у интеракцији са њима реагују на различите начине који значајно могу ометати развој самопоштовања код деце. Павловић Бренселовић и Павловски наводе неке од поступака одраслих којима се несвесно може утицати на нарушавање самопоштовања код деце, нпр ако: недопушта детету право на избор, подстиче дететову зависност, лаже, етикетира децу, очекује да свако дете исто реагује, недовољно физички брине за дете, планира и реализује активности које не одговарају дететовом развојном нивоу, игнорише дете, неслуша дете док говори, показује да нема времена за разговор са дететом, упућује детету двосмислене и нејасне поруке, игнорише дететово напредовање и постигнуће итд. Скот и Мареј (Scott и Murray, према: Милошевић и Шевкушић, 2005), на основу резултата спроведеног истраживања у вези са самопоштовањем код ученика, наводе десет препорука за васпитно-образовну праксу која ће унапређивати самопоштовање и развој личне и социјалне одговорности свих учесника у васпитно-образовном раду:

- путем редовног школовања и стручног усавршавања потребно је образовати наставнике и стручне сараднике у вези са појмовима самопоштовање и одговорности,
- у школске програме се морају у већој мери уградити сегменти који ће се односити на самопоштовање и одговорност,
- примењивати специјализоване програме за подизање самопоштовања,
- примењивати програме намењене превазилажењу предрасуда,
- у курикулум уградити и школске вештине,
- користити уметност у циљу подизања самопоштовања,
- у већој мери примењивати методе кооперативног учења у раду са ученицима,
- повећати осетљивост наставника за потребе ученика који су под ризиком да покажу неуспех,
- смањити број ученика у одељењу,

- подстицати учешће родитеља у раду школе.

Јенсена и сарадници (према: Тодоровић, 2005) сматрају да одређени виши нивои у понуђеном хијерархијском моделу, који није узрасно одређен, могу бити достигнути и уколико се прескоче неки нижи нивои, али ће у том случају увек бити присутан недостатак адекватне основе. Тако нпр. уколико код неке особе самопоштовање није довољно развијено та особа може достићи висок ниво самопоуздања али ће оно бити вештачко и нестабилно. Такво, извештачено, самопуздање које у основи нема позитивнао осећање према себи или развијену самоконтролу нестабилно је и тешко се одржава на високом нивоу (Тодоровић, 2005).

3.8.3. Партнерски односи у васпитању и образовању као основа оспособљавања за самостално учење

Разматрајући питање оспособљавања деце и ученика за самостално учење, у овоме раду у значајној мери бавили смо се феноменима као што су: слобода, прилагођавање и ослобађање од прилагођавања, стваралачко мишљење, индивидуалност, аутентичност, кооперативност, конструкција знања, мисаона активност, могућност одлучивања, могућност избора, планирање, пројектовање, праћење, иницијатива, толеранција, самоконтрола, самовредновање, решавање проблема, истраживачка делатност, радозналост, отвореност, флуенција идеја, флексибилност у мишљењу, мотивација, практиковање, обликовање и организовање подстицајног окружења, јасне инструкције, комуникација, изражавање идеја, изражавање ставова, изражавање потреба и интересовања, изражавање емоција, спонтаност, критички однос, преузимање одговорности, прихватање ризика за властито понашање и поступке, слика о себи, самопоштовање итд. Сви наведени феномени, значајни за процес оспособљавања за самостално учење, када је у питању васпитна делатност, једним именом могу се обухватити термином демократског васпитања које има за циљ формирање самосталних, одговорних и стваралачких личности и које се заснива на партнерском односу између одраслог и детета што подразумева „заједничко, подједнако активно учешће у некој активности, једнака права и обавезе у једном конкретном послу“ (Пешић, 1983:78). Процес васпитања заправо јесте

припремање млађих да преузму и успешно изводе оне улоге које у датом друштву постоје и које се од њих очекују, сматра Пешић (Пешић, 1982). Тако, сви одрасли, лично заинтересовани за васпитање одређеног детета, желели би да то дете постане самостална, креативна и одговорна личност. Ипак, од тог истог детета, подсећа Пешић, одрасли често очекују послушност, уважавање и прихватање ауторитета одраслог и захтева које он поставља. Ако је тачно да дете васпитавамо тако што делујемо на његово понашање, мишљење и осећања, како каже Пешић, и узимајући у обзир да „оно што у највећој мери формира личност детета јесу стварне улоге које му ми приписујемо и у које га стављамо“ (Пешић, 1982:213) требало би се запитати да ли су очекивања одраслих оправдана и реална. За разлику од аутократског васпитног стила у којем одрасли процењују које је понашање прихватљиво, а које треба елиминисати и у којем се одређено понашање подстиче применом система награде и казне, или пермисивног васпитног стила у којем одрасли деци препушта да сама управљају активностима и понашањем и да сазревањем изграде сопствене вредности, демократски васпитни стил се препознаје по томе што се деци даје могућност избора уз адекватна ограничења и тако омогућује да деца осете последице свог избора, што се постављају ограничења да би се обезбедило поштовање других, по томе што се уважавају осећања како деце, тако и одраслих и што се подстиче решавање сукоба (Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000). Због тога што се полази од става да су деца и одрасли једнаки у погледу вредности и достојанства, да су деца способна да праве избор и уче из последица, да су деца социјална бића која желе да усвоје социјално пожељне облике понашања, да деца могу разумети и научити да решавају социјалне проблеме и да су мотивисана да се тако понашају, демократски стил васпитања води ка томе да деца науче да дају и примају на социјално прихватљив начин, да могу разумети значај правила, да уче из последица учињеног избора, да развијају одговорност и способност решавања проблема и да су услед подстицања да уважавају себе и друге мотивисана за сарадњу, наводе Павловић Бренеселовић и Павловски. Пошто ауторитарност почива на страху и изазива послушност, али истовремено и отпор и агресивност, о чему је већ било речи, сматра се да такав васпитни поступак не може да подстиче самосталност, одговорност и стваралаштво (Пешић, 1983). Аутократски стил

васпитања јача зависност од спољашње контроле и формира несамосталне личности. Демократски став и демократски односи у васпитању подразумевају постављање детета у ситуацију да самостално обавља одређене активности, задатке и радње и да самостално одлучује и спроводи своје одлуке што се може постићи похвалама, подржавањем и показивањем интересовања за самосталну активност и понашање детета (Павловић, 1981). Демократизација савременог васпитно-образовног процеса заснива се на развоју партнерских односа између свих њених учесника, објашњавају Бранковић и Микановић (Бранковић и Микановић, 2011) и додају да је у практичном васпитно-образовном раду важно да одрасли свако дете, или ученика, без обзира на његове психофизичке способности, прихвате као партнера у процесу учења.

Наглашавање заједничког и подједнако активног учешћа, једнаких права и обавеза у васпитању базираном на партнерском односу не значи да партнери морају бити и једнако способни и успешни, објшњава Пешић (Пешић, 1983). Најбољи пример за претходно речено јесте партнерски однос одраслог према беби од свега неколико месеци када он своје понашање прилагођава могућностима бебе и тиме обезбеђује њену сарадњу за остварење својих циљева. И даље, током првих година живота детета, партнерски однос је спонтано и нужно укључен у васпитни процес због његове повезаности са негом и збрињавањем детета. Временом, васпитање се издаваја из савакодневних, заједничких активности детета и одраслог и постаје издвојена делатност. Могли бисмо рећи да је готово уобичајена ситуација да упоредо са већим степеном самосталности деце у обављању одређених активности све више изостаје његов партнерски однос са одраслима. И како новоди Пешић, дете све мање има прилике да буде партнер одраслима у животно значајним активностима, а одрасли се све ређе јављају као партнери у водећој дечјој активности, односно игри. Хавелка (према: Павловић, 2004) такође примећује да се временом, како одмиче школовање, могу уочити велике разлике у начину рада и у односу према ученицима који имају учитељи и наставници у основној школи. Тако, у млађим разредима основне школе учитељи радо прихватају сваки знак самосталности и заинтересованости својих ученика и у наставу уводе такве ситуације у којима ученици самостално одлучују. Међутим, даље објашњава Хавелка, у току даљег школовања мења се однос степена

аутономије коју ученици имају у своме раду и развоја њихове опште компетенције наглашавајучи да је правац тих промена неповољан јер „из године у годину ученици постају старији и образованији, искуснији и способнији, а настава их све изразитије ставља у положај извршилаца“ (према: Павловић, 2004:158).

У настави однос наставник-ученик карактеристичан је по израженој асиметричности у искуству и компетенцијама у корист наставника. Међутим, објашњава Павловић (Павловић, 2004) та асиметричност не би требало да постане асиметричност моћи, већ да поприми облик сарадње коју наставник подстиче, а ученик делује као активни чинилац властитог развоја у тој сарадњи. Захвањујући свом знању и искуству наставник ученику помаже тако што му олакшава процес „заједничког изграђивања значења“ (Welis, према: Павловић, 2004). У настави кроз партнерски однос ученик изражава потребу за откривањем новог, а наставник ту потребу препознаје и усмерава у различите форме стицања знања и изградње сопствене стратегије учења ученика. Асимтричност употребљена у светлу партнерских односа своје место проналази и у теорији Виготског о зони наредног развоја. Учење у зона наредног развоја које је по својој суштини интерактивни феномен са развојном теденцијом нема сврхе ако је у процесу учења одрасли само преносник знања и вештина без партиципације детета, односно ученика, објашњава Павловић (Павловић, 2004). Према Павловић, Глимор и Тарп скрећу пажњу на парадоксално значење појма „наставна конверзација“. Наиме, ако појам настава, или њен синоним инструкција, подразумева ауторитет, а коверзација једнакост и учествовање, онда решење двосмислености овог појма лежи у обучавању у зони наредног развоја. Присутну асиметрију у корист одраслог у настави потребно је контролисати, односно потребно је контролисати доминацију одраслог. Ако је ниво доминације одраслог у васпитно-образовном процесу висок, онда се активност, одговорност, иницијативност и креативност деце, као битних елемената њихове самосталности, смањује. С друге стране, ако одрасли децу препусти саму себи, ефекти социјализације и учења биће ниски, објашаава Павловић. Зато је веома важно, сматрају Бранковић и Микановић увек извршавати процену о томе: „колика се ангажованост и одговорност може очекивати од ученика, да ли су ученици

способни да просуђују и да доносе одлуке у процесу учења, да ли у том процесу развијамо самосталност и самоодређење“ (Бранковић и Микановић, 2011:590).

Поред кооперативних метода у васпитно-образовном процесу чије практивоње у светлу оспособљавања за самостално учење доприноси развијању вештине аргументовања сопственог мишљења, учешћу у доношењу одлука, отворености за другачија мишљења, формирању вештина планирања и реализације постављених циљева, Павловић (Павловић, 2004) као веома значајну васпитно-образовну методу наводи и учење по моделу и то онај њен облик у коме је наставник модел понашања за одређене школске дисциплине или модел као личност са одређеним системом вредности. Одрасли који задовољавају дечје потребе, који их штите и са којима имају топле и продужене емоционалне везе представљају за децу најзначајније моделе које ће они тежити да опонашају, сматра Пешић (Пешић, 1983) и додаје да је дете је мотивисано да опонаша одрасле због моћи и способности које они имају. Ако желимо да се код деце или ученика развије „став заинтересованости за окружење, спонтаност у покретању питања, свест о сопственим правима и улози у животу заједнице“ одрасли би требало да у свом понашању, а посебно у комуникацији са децом, „емитују те вредности“ (Павловић, 2004). Ако желимо да деца или ученици прихвате одређене процедуре у процесу прибављања потребних информација или развију властите стратегије у самосталном учењу уопште од великог је значаја начин на који одрасли излажу чињенице у току васпитно-образовних активности, јер тај начин представља за децу или ученике модел сазнајног понашања, сматра Павловић. Ако желимо да дете обави неку радњу, да изведе неки покрет, да научи да рукује неком справом то ћемо лако постићи ако му уместо вербалног објашњења једноставно покажемо како се то ради, објашњава Пешић. Стварањем услова за различите активности деце, подстицањем, толерисањем или спречавањем одређених облика понашања, различитим начинима изражавања емоција према одређеним поступцима и облицима понашања деце, одрасли деци властитим понашањем пружа пример могућег понашања.

Одређујући еманципацију као ослобађање од зависности, подчињености и подређености Бранковић и Микановић (Бранковић и Микановић, 2011) сматрају да је развој партнерских односа могуће остварити еманципаторским васпитањем

према којем ученике треба схватити као равноправне сараднике и обезбедити им доминантно субјекатску позицију. Одређујући конструктивизам као основну поставку еманципаторског васпитања, Бранковић и Микановић посебно истичу став да је суштина процеса учења у томе да ученици конструишу знање за себе и да сваки ученик индивидуално, или заједно са другим ученицима, конструише значење у процесу сопственог учења (Кнежевић-Флорић, према: Бранковић и Микановић, 2011) закључујући да у фокусу конструктивизма није процес поучавања већ процес учења и самоучења. Наглашавајући да је за еманципаторско васпитање од посебног значаја конструктивистичка парадигма према којој се педагогија усмерава на процес учења, а не на његове исходе, Бранковић и Микановић издвајају неколико, за еманципаторско васпитање значајних, принципа конструктивизма: „а) учење је активан процес у којем ученик користи чулне упуте и на основу њих конструише значења, б) ученици уче да уче (док уче) јер се учење састоји од конструисања значења (система значења), в) учење је социјална активност и оно је једино могуће у интеракцији са другима (родитељима, ученицима, групама ученика, учитељима) и г) учење је контекстуално јер се не уче изоловане чињенице и теорије од стварности, већ је учење детерминисано коресподенцијом са претходним конструисаним значењима“ (Кнежевић-Флорић, према: Бранковић и Микановић, 2011:584). Тесна повезаност између еманципаторског васпитања, партнерских односа и процеса оспособљавања за самостално учење сасвим је јасна из става да „партнерски односи засновани на еманципаторском васпитању значе процес оспособљавања ученика за самостални рад, одговорност планирања, коришћење различитих средстава и процену расположивих ресурса“, а да свему томе „доприносе ситуације у којима ученици самостално проналазе потребне информације и критички врше њихову селекцију“ и у којима се од ученика захтева да „анализирају, аргументују, критички размишљају, рефлектују и што више самостално практично делују“ (Бранковић и Микановић, 2011:589).

Партнерски односи у интеракцији детета са одраслима и одраслог са децом карактеристични су за програме који су „оријентисани на развијање свих потенцијала детета, поштујући његове индивидуалне потребе и интересовања, а са циљем развоја самосталне личности са развијеним самопоштовањем и

поштовањем према другима“ (Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000:15) и базирају се на размени и позитивној међузависности која се манифестује кроз: равноправност, комплементарност, компетентност, аутентичност и демократичност. Павловић Бренеселовић и Павловски такође наглашавају да се партнерски однос базира на демократском васпитном стилу, али и напомињу да је појам партнерског односа шири од уобичајеног схватања демократског односа у васпитању јер се акценат са питања односа васпитача према детету помера на питање карактеристика узајамног односа деце и одраслог и деце међусобно, а са индивидуалног плана васпитача на целовит план васпитног програма. У том смислу, успостављање партнерског односа обухвата све нивое и димензије васпитног програма (Павловић Бренеселовић и Павловски, 2000):

1. ниво програма као модела – питање како контекста програма, тако и концепције и структуре самог програма као документа;
2. ниво организационе структуре – питање компатибилности организационе струтуре основним карактеристикама партнерског односа у смислу отворености институције, односа у колективу, формирања група и броја деце у групама, организације простора и времена и сл;
3. ниво планирања – успостављање партнерског односа на принципима да полазишта планирања поред циљева програма треба да обухватају и развојне карактеристике, потребе и интересовања деце, уместо према општим циљевима програм планирање је усмерен ка потенцијалним исходима, уместо специфичног понашања и активности деце васпитач планира своје улоге у одређеним активностима, начин организације активности, простора и материјала и, на крају, планирањем васпитач не обухвата само специфичне тзв. усмерене активности већ програм реализације у целини;
4. ниво реализације односа васпитача са децом – успостављање партнерског односа кроз примену специфичних вештина комуникације, васпитних поступака и образовних метода које се користе у раду са децом (ваштина активног слушања, поступци усмеравања уместо директног вођења, поступци примене логичких последица, поступци подршке итд.) и кроз постављање правила и норми понашања којима се регулишу односи и стандарди понашања тако да ти стандарди произилазе из одређених полазишта и жељених исхода уместо да нпр. подупиру ауторите одрслог или „глатко“ функционисање саме институције;
5. ниво васпитне групе – партнерски однос се успоставља на бази сарадње која подразумева да деца уче да заједно живе, раде и међусобно деле поверење, помоћ, подршку и позитивну

међузависност, вештине комуникације која подразумева пажљиво посматрање, прецизно изражавање и активно слушање, позитивног емоционалног изражавања које подразумева да деца уче да изразе позитивне и негативне емоције на начин који није агресиван и деструктиван и да се уче самоконтроли и вештии разрешавања конфликата која подразумева развој вештина разрешавања конфликата уместо потискивања и укидања;

6. ниво професионалне реализације улоге одраслог – подразумева професионално усавршавање васпитача које му омогућује критички увид у властиту имплицитну педагогију и васпитну праксу, развој специфичних вештина и стратегија које подржавају партнерски однос и заузимање положаја у програмској и организационој структури који му омогућава самосталност, иницијативу, креативност итд.

У васпитно-образовном процесу који, између осталог има за циљ оспособљавање деце и ученика за самостални рад и учење, партнерски односи се могу остваривати:

- укључивањем деце у процес планирања активности,
- стварањем услова у којима деца и ученици могу имати прилику да бирају и одлучују, а затим и прузимају одговорност и адекватно прихватају последице својих одлука, избора, поступака и одређених облика понашања,
- стварањем услова у којима деца и ученици могу да предлажу, изражавају своје мишљење, потребе, интересовања и емоције, презентују своја искуства,
- подстицањем деце и ученика на узајамно поштовање, толеранцију, пружање помоћи и на понашање засновано на међусобној равноправности,
- иницирањем, подстицањем и подржавањем кооперативних активности,
- укључивањем одраслих у активности које иницирају и започињу сама деца или ученици,
- деловањем у складу са опаженим могућностима деце и
- властитим моделом понашања пружити пример и представити себе као партнера.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА И ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Континуитет, односно дисконтинуитет, у васпитању и образовању деце предшколског и школског узраста као истраживачка тема и питање присутно је већ дуже време како у дидактици и педагогији, тако и у когнитивној и педагошкој психологији. Најчешћа импликација бројних истраживања (Cleave, Jowett & Bate 1982; Curtis, 1998; Марјановић, 1977; Кораћ, 1983; Николић, 1998; Копас Вукашиновић, 2011; Станисављевић-Петровић, 2011) јесте скретање пажње на разлике које постоје у васпитању и образовању деце на различитим узрасним ступњевима и које могу представљати потешкоћу на преласку са једног, млађег, на други, старији, период живота или нивоа школовања. Иако се на разлике које се појављују у оквирима физичког и социјалног окружења, комуникације, концепције и идеологије, програма и саме организације живота и рада у васпитно-образовним установама на различитим степенима формалног васпитања и образовања обично гледа као на појаве које „трауматично“ делују на децу и ученике, постоје мишљења да би се поменути дисконуитет могао посматрати и као позитивно искуство учења које може постати ново стимулативно искуство (Curtis, 1998). Услов за овакву, позитивну, улогу дисконтинуитета у васпитању и образовању деце и ученика јесте да разлике које се појављују на два различита нивоа не буду сувише велике како не би негативно утицале на прилагођавање деце и ученика на нове услове и тиме ометале њихов напредак у учењу. Разлике између два нивоа формалног васпитања и образовања могу се умањити само ако у оквиру једног нивоа постоје квалитативне промене у погледу окружења, комуникације, програмских активности и целокупне организације живота и рада с циљем његовог приближавања околностима које децу и ученике очекују на самом почетку њиховог преласка на наредни ниво. Другим речима, ако постојање различитих педагошких приступа васпитно-образовном процесу на различитим нивоима васпитања и образовања деце посматрамо као нужност која се базира на различитим развојним карактеристикама деце обухваћене различитим нивоима васпитања и образовања и која произилази из различитих околности везаних за окружење као и концепцијске и програмске разлике, начин за умањивање негативних последица поменутих разлика лежи у континуираном мењању и

развоју одговарајућих педагошких поступака у оквиру једног, истог нивоа васпитања и образовања. Ако се континуитет објашњава као непрекидност, повезаност, сталност, трајност и постојаност (Клајн и Шипка, 2008) и схвата као супротност диконтинуитета (Педагошка енциклопедија, 1989), онда га у педагошком приступу треба схватити као низ педагошких поступака који има за циљ превазилажење одређених празнина, прекида, скокова, баријера, празних ходова, радикалних промена и свих непожељних и негативних последица до којих поменути скокови и радикалне промене у васпитању и образовању могу довести када је у питању адаптација деце и ученика на нове услове и њихов напредак у раду и учењу. У овом раду, узимајући у обзир поменуту нужност различитог педагошког приступа организацији васпитно-образовног процеса на различитим нивоима васпитања и образовања, желимо да нагласимо континуитет као планирану и осмишљену непрекидност и повезаност у примени различитих дидактичко-методичких поступака који имају за циљ развој самосталности и продуктивности деце и ученика. Планирана и осмишљена непрекидност и повезаност у примени различитих дидактичко-методичких поступака подразумева променљивост и развојност одређених компонената дидактичко-методичке организације васпитно-образовног процеса у оквиру једног, истог нивоа тог процеса. Поменута променљивост и развојност за циљ би имала приближавање дидактичко-методичких поступака у оквиру једног нивоа васпитања и образовања дидактичко-методичким поступцима карактеристичним за нивое који му претходе и који долазе након њега.

Предмет нашег истраживања јесте *континуитет у оспособљавању деце од 5 до 10 година, односно деце предшколског и млађег основношколског узраста, за самостално учење у оквиру васпитно-образовног рада у области упознавања околине у старијој и предшколској групи и наставе света око нас и природе и друштва у млађим разредима основне школе* (у даљем тексту настава природе и друштва).

Континуитет у оспособљавању деце и ученика предшколског и млађег основношколског узраста за самостално учење пратићемо преко примене одређених метода васпитно-образовног рада које одликују одређене врсте и облици активности деце и ученика. На тај начин, предмет нашег истраживања

јесте процес увођења и развијања одређених техника и поступака самосталног рада деце и ученика.

Кретање васпитно-образовног процеса који има за циљ оспособљавање деце и ученика за самостално учење у смислу увођења и развијања одређених техника и поступака самосталног рада деце и ученика може имати различите смерове:

- позитиван – уколико су у свакој наредној временској јединици (предшколској групи или разреду) присутни они облици одређене активности деце и ученика које карактерише виши степен самосталности и продуктивности у раду деце и ученика,
- стагнирајући - уколико су у свакој наредној временској јединици (предшколској групи или разреду) присутни исти облици одређене активности деце и ученика према степену самосталности и продуктивности у раду деце и ученика,
- негативан - уколико су у свакој наредној временској јединици (предшколској групи или разреду) присутни они облици одређене активности деце и ученика које карактерише нижи степен самосталности и продуктивности у раду деце и ученика,
- варијабилан – уколико се током одређеног временског пееиода не може уочити правилност у појављивању различитих облика одређене активности деце и ученика према степену самосталности и продуктивности у раду деце и ученика.

Процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење јесте дијалектичан процес који за циљ има да од мање оспособљености деце и ученика за самостално учење низом методичких поступака достигне виши ниво оспособљености деце и ученика за самостално учење. У том смислу, о континуитету оспособљавања деце и ученика за самостално учење можемо говорити само ако постоји позитиван смер кретања у примени одговарајућих методичких поступака који подразумевају практиковање одређених техника и поступака самосталног рада деце и ученика. Другим речима, о *континуираном оспособљавању деце и ученика за самостално учење можемо говорити само ако су у свакој наредној временској јединици (узрасној групи или разреду) присутни углавном они облици одређене активности деце и ученика које карактерише виши степен самосталности и продуктивности у њиховом раду*.

У овоме раду самостално учење деце и ученика у васпитно-образовном процесу дефинисали смо као *организовану и пре свега директну активност деце*

или ученика према садржају учења у оквиру индивидуалног или кооперативног рада с намером остваривања дугорочних циљева или конкретних задатака лично иницираних од стране саме деце и ученика или споља планираних од стране васпитача или наставника, уз могућност да ту активност чине потпуно самостално или уз инструктивну помоћ. У којој мери ће одређено самостално учење деце или ученика бити самостално или продуктивно зависиће од тога ко је носилац контроле дидактичких компонената самосталнога учења деце или ученика. Носиоцем контроле сматрамо оног учесника васпитно-образовног процеса (дете/ученик или одрасли – васпитач/учитељ) на коме стоји одговорност доношења одлуке везане за избор одређене дидактичке компоненте самосталног учења. При томе, дидактичким компонентама самосталнога учења деце или ученика сматрамо пре свега:

- иницијативу за самостално учење испољену кроз постављање циљева или изказивање намере да се приступи самосталноме учењу директно повезану са контролом и евалуацијом исхода самосталнога учења,
- конкретне активности деце или ученика у процесу самосталног учења везане за рад на изабраним стратегијама, методама, изворима и средствима учења,
- начин или процедуру обављања поменутих активности деце или ученика,
- садржај учења,
- временски распоред или темпо учења.

С обзиром на то ко има контролу над одређеним дидактичким компонентама самосталнога учења деце и ученика у овоме раду издвојили смо неколико облика или нивоа учења који се међусобно разликују по степену самосталности и квалитету продуктивности рада деце или ученика:

1. директно поучавање
2. репродуктивно учење
3. вођено учење
4. продуктивно или стваралачко учење
5. пројектно учење
6. самоусмерено учење.

Степен и квалитет самосталности деце или ученика у раду и учењу обрнуто је пропорционалан обиму и квалитету инструктивне помоћи васпитача или наставника. Што је улога васпитача и наставника мања у планирању и контроли дидактичких компонената учења то се сразмерно повећава ангажман и одговорност деце и ученика за процес и резултат тога учења. Први наведени облик учења, тј. директно поучавање само је условно наведен као први ниво самосталности и продуктивности деце и ученика. Директно поучавање карактерише контрола свих дидактичких компонената самосталног учења деце и ученика од стране васпитача или учитеља те га не можемо сматрати у правом смислу једним од облика самосталног учења деце и ученика, али га у нашој класификацији наводимо јер представља тзв. „нулти“ ниво, односно ниво за који немамо потврду о евентуланом постојању било какве самосталности деце и ученика.

Укрштањем наведених облика учења према степену самосталности и продуктивности деце и ученика и метода васпитно образовних рада класификованих према различитим критеријумима добијамо матрицу метода васпитно-образовног рада распоређених према степену самосталности и продуктивности деце и ученика (Табела 7.). При томе, у овом прегледу првим нивоом самосталности деце или ученика у учењу сматрамо свако учење које карактеришу рецептивне активности деце или ученика и минимално учешће самосталности деце или ученика или његово потпуно одсуство, другим нивоом сматрамо свако учење које представља комбинацију рецептивних и самосталних активности деце, а трећим нивоом самосталности сматрамо свако учење које карактеришу продуктивне и самосталне активности деце или ученика.

Даљом анализом појединачних метода васпитно-образовног рада и њихових облика такође можемо увидети да и у оквиру сваке методе појединачно постоје облици који мање или више доприносе процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење или одговарају различитим нивоима самосталности и продуктивности деце и ученика у учењу. С обзиром да појединачни облици одређене методе имају различит допринос у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење или припадају различитим нивоима самосталности деце и ученика није могуће дати њихов јединствен преглед. Преглед

појединачних облика одређних метода васпитно-образовног рада даћемо према појединачним класификацјама метода васпитно-образовног рада (Табеле 8. – 10.). Већи број у рангу одређених облика означава већи допринос процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење.

Табела 7. – Методе васпитно-образовног рада према степену самосталности и продуктивности рада деце или ученика

ОБЛИК САМОСТАЛНОСТИ	МЕТОДИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ	ОБЛИЦИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА	АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА
1. ниво самосталности и продуктивности	Експозиторно поучавање	Фронтални облик рада	Слушање Посматрање
2. ниво самосталности и продуктивности	Егземпларни модел Хеуристичко - развијајући модел	Групни облик рада Рад у пару	Демонстрирање Разговарање Усмено излагање Читање
3. ниво самосталности и продуктивности	Учење откривањем Учење решавањем проблема	Индивидуални облик рада	Практичне активности (писане активности, графичко-ликовне активности, музичке активности, драмске активности, физичке и плесне активности, истраживачке (манипулативне и експерименталне) активности, мануелно-техничке (производне) активности)

Табела 8. – Облици појединачних методичких стратегија рангирани према значају и доприносу у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење

ЕКСПОЗИТОРНО ПОУЧАВАЊЕ
1. излагање градива без прекидања и без прављења записа, скица, система појмова
2. излагање градива уз истовремено прављење записа, скица, система појмова или наглашавање битних делова садржаја

3. излагање градива уз повремено прекидање ради краћег разговора, наглашавања битног и прављења записа, скица, система појмова
ЕГЗЕМПЛАРНИ МОДЕЛ
1. васпитач или наставник прецизно даје модел и прецизно формулише задужења, односно одређује аналогне садржаје за самостални рад деце или ученика
2. васпитач или наставник прецизно даје модел, а деца или ученици самостално одређују властита задужења, односно могући аналогни садржај или васпитач или наставник оквирно даје модел који деца или ученици могу мењати или допуњавати, док су задужења, односно аналогни садржаји јасно одређени од стране васпитача или наставника
3. васпитач или наставник оквирно даје модел који деца или ученици могу мењати или допуњавати, а деца или ученици самостално одређују властита задужења, односно могући аналогни садржај
ХЕУРИСТИЧКО-РАЗВИЈАЈУЋИ МОДЕЛ
1. васпитач или наставник кроз разговор мисаоно води децу или ученике с циљем њиховог конструисања нових знања на основу репродуктивног понављања већ стечених знања
2. васпитач или наставник кроз разговор мисаоно води децу или ученике с циљем њиховог конструисања нових знања на основу продуктивног понављања већ стечених знања
3. васпитач или наставник кроз разговор мисаоно води децу или ученике с циљем њиховог конструисања нових знања на основу актуелизације њихових властитих доживљаја стварности или личних искустава
УЧЕЊЕ ОТКРИВАЊЕМ
1. васпитач или наставник излаже чињенице и наводи децу или ученике на закључивање
2. васпитач или наставник ствара услове за опажање чињеница и у одређеном тренутку наводи децу или ученике на закључивање
3. васпитач или наставник ствара услове за опажање чињеница, а деца или ученици самоиницијативно, у одређеном тренутку уопштавају и закључују
УЧЕЊЕ РЕШАВАЊЕМ ПРОБЛЕМА
1. васпитач или наставник дефинише проблемску ситуацију, активно учествује у постављању хипотеза и њиховој верификацији
2. васпитач или наставник дефинише проблемску ситуацију, помаже у постављању хипотеза и по потреби усмерава процес решавања проблема како не би дошло до „привидног“ решавања проблема
3. васпитач или наставник само дефинише проблемску ситуацију, деца или ученици се потпуно самостално суочавају са проблемом (постављају хипотезе и одабиру начине њихове верификације), а васпитач или наставник надгледа процес решавања проблема с намером да интервенише, у смислу усмеравања решавања проблема, само уколико се за то покаже потреба

Табела 9. – Облици/варијанте појединачних облика рада према значају и доприносу у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење или нивоу њихове самосталности

ФРОНТАЛНИ ОБЛИК РАДА
1. доминира активност васпитача или наставника, нема активности деце или ученика или не постоји увид у то
2. доминира активност васпитача или наставника с тим што он повремено укључује децу или ученике кроз разговор и сл.
3. доминира активност деце или ученика, васпитач или наставник се налази у улози организатора, иницијатора и водитеља одређених васпитно-образовних, односно наставних активности
ГРУПНИ ОБЛИК РАДА
1. васпитач или наставник одређује циљеве, садржај и задатке рада (кораке) како за сваку групу тако и за сваког члана појединачно у оквиру групе – деци или ученицима је сасвим јасно и одређено од стране одраслог ко ће шта и када радити
2. васпитач или наставник одређује циљеве, садржај и у складу са тим задатке рада за групу али тако да на члановима групе остаје договор око појединачних задатака за сваког члана групе, односно око појединачних корака у остваривању постављеног групног циља – деца или ученици заједно раде све или се самостално договарају око тога ко ће шта и када радити
3. васпитач или наставник одређује само циљеве рада за сваку групу тако да на члановима групе остаје договор око садржаја и појединачних задатака (корака) рада свих чланова групе – деца или ученици на основу постављеног циља самостално одређују садржај, односно материјале за рад као и заједничке или појединачне задатке (кораке) за сваког члана групе
РАД У ПАРУ
1. васпитач или наставник одређује циљеве, садржај и задатке рада (кораке) како за сваки пар или групе парова тако и за сваког члана пара – деци или ученицима је сасвим јасно и одређено од стране одраслог ко ће шта и када радити
2. васпитач или наставник одређује циљеве, садржај и у складу са тим задатке за сваки пар или групе парова али тако да на члановима пара остаје договор око појединачних задатака за сваког члана пара, односно око појединачних корака у остваривању постављеног циља – деца или ученици заједно раде све или се самостално договарају око тога ко ће шта и када радити
3. васпитач или наставник одређује само циљеве рада за сваки пар или групе парова тако да на члановима пара остаје договор око садржаја и појединачних задатака (корака) рада сваког члана пара – деца или ученици на основу постављеног циља самостално одређују садржај, односно материјале за рад као и заједничке или појединачне задатке (кораке) за сваког члана пара

ИНДИВИДУАЛНИ ОБЛИК РАДА
1. васпитач или наставник одређује циљеве, садржај и прецизне начине, односно активности и кораке у раду детета или ученика
2. васпитач или наставник одређује циљеве и активности кроз које се одвија индивидуални рад, док одговорност за садржај и кораке у раду препушта детету или ученику
3. васпитач или наставник одређује циљеве рада, док се одговорност за садржај и изабране активности и у складу са њима предузете кораке препушта детету или ученику

Табела 10. – Облици појединачних врста активности деце и ученика рада према значају и доприносу у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење или нивоу њихове самосталности

СЛУШАЊЕ
1. парцијално или фрагментарно слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа, односно слушање повремно прекидано најавом онога што следи, истицањем истраживачких задатака, демонстрирањем предмета, појава, активности или разговором о ономе што је у претходној фази слушања била тема или о ономе о чему ће бити речи у наредној фази слушања
2. глобално или целовито слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа коме је претходила најава теме са истицањем истраживачких задатака или разговором о ономе што ће бити тема слушања
3. глобално или целовито слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа коме је претходила само најава теме
4. слушање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно слушање као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења
5. слушање као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења
ПОСЕБАН ТИП АКТИВНОСТИ Слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа у васпитно-образовном раду без претходне најаве и без предузимања поступака којима би се на неки начин обезбедио минимум интелектуалне активности деце или ученика или може бити у вези са нечим што не предтставља део васпитно-образовног деловања
ПОСМАТРАЊЕ
1. парцијално или фрагментарно посматрање праћено и прекидано инструкцијама васпитача или наставника и разговором о запаженом
2. глобално или целовито посматрање уз истицање циља посматрања и дате начелне инструкције на почетку посматрања и разговор са децом или ученицима или њихово извештавање о запаженом након завршеног посматрања

3.	глобално или целовито посматрање којем је претходила само најава посматрања на почетку и извештавање деце или ученика о запаженом након завршеног посматрања
4.	посматрање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно посматрање као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења
5.	посматрање као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења
ПОСЕБАН ТИП АКТИВНОСТИ Током посматрања деце или ученика васпитач или наставник усменим излагањем образлаже презентоване детаље или ситуације, не ствара услове за самосталним запажањем деце или ученика или уколико оно и постоји васпитач или наставник деци или ученицима не даје прилику да запажено и саопште – на овај начин васпитач или наставник онемогућује било какаву самосталну активност деце или ученика активност или уколико она и постоји не постоји прилика да се у то и уверимо	
ДЕМОНСТРИРАЊЕ	
1.	демонстрирање споља одређеног садржаја по одређеној процедури
2.	демонстрирање изабраног садржаја према одговарајућој процедури уз вербалну доминацију или помоћ васпитача или наставника
3.	демонстрирање изабраног садржаја или продуката властитог стврлаштва уз властито образложење или вођење разговора са осталом децом или ученицима
4.	демонстрирање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно демонстрација као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења
5.	демонстрирање као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења
РАЗГОВОР	
1.	строго контролисани разговор као разговор заснован на затвореним питањима и репродукцији овладаних садржаја
2.	слободан разговор као разговор заснован на отвореним питањима којима се од деце или ученика очекује изражавање властитих ставова, искустава, потреба, интересовања, идеја, предлога, претпоставки и сл.
3.	расправа или дискусија као разговор заснован на размени ставова, идеја и порука ради конструкције нових знања
4.	разговор на одређену тему као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно разговор на одређену тему као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења
5.	разговор на одређену тему као као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења

УСМЕНО ИЗЛАГАЊЕ
1. дословно репродуковање – излагање садржаја које је претходно научено „напамет“
2. полусамостално излагање садржаја – излагање претходно прочитаног, тумаченог или само слушаног садржаја „својим речима“ (причање, препричавање, ...)
3. продуктивно излагање – излагање садржаја које је у потпуности осмишљено од стране детета или ученика (извештавање, описивање посматраног, доживљеног или замишљеног и сл.)
4. усмено излагање као намерна и изабрана активност деце или ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно усмено излагање као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења
5. усмено излагање деце или ученика као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења
ЧИТАЊЕ И РАД НА ТЕКСТУ
1. гласно читање или читање „у себи“ с циљем упознавања текста или поновљено читање ради учења и запамћивања садржаја
2. читање „у себи“ са прецизираним истраживачким задацима и инструкцијама које долазе током рада на тексту – фрагментарно читање
3. читање „у себи“ са најављеним циљем, односно темом текста и инструкцијама које претходе раду на тексту – читање у целини
4. читање и рад на тексту као намерна и изабрана активност ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно читање и рад на тексту као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења
5. читање и рад на тексту ученика као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења
ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ
1. репродуктивне активности
2. вођене активности
3. продуктивне активности
4. практичне активности деце и ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно практичне активности као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења
5. практичне активности деце и ученика као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења

Слушање „живог“ излагања, читања или тонског записа у васпитно-образовном раду може се одвијати без претходне најаве и без предузимања поступака којима би се на неки начин обезбедио минимум интелектуалне

активности деце или ученика или може бити у вези са нечим што не претставља део васпитно-образовног деловања. Пошто се овакав вид активности васпитача или наставника и деце или ученика не може сматрати, у било ком облику, значајном за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење она није обухваћена претходним прегледом, али ће свакако њено појављивање у васпитно-образовној пракси бити регистровано и обухваћено статистичком обрадом података.

У ситуацији када васпитач или наставник током активности посматрања презенованих објеката или ситуација од стране деце или ученика истовремено и образлаже презентоване детаље или ситуације не постоје услови у којима би се евентуална самостална активност деце или ученика могла испољити. Пошто се оваква активност васпитача или наставника и деце или ученика не може сматрати, у било ком облику, значајном за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење она није обухваћена претходним прегледом, али ће свакако њено појављивање у васпитно-образовној пракси бити регистровано и обухваћено статистичком обрадом података.

Због великог броја различитих практичних активности деце и ученика услед њихове припадности различитим људским делатностима, преглед практичних активности према њиховом степену самосталности и продуктивности даћемо Табелом 11.

Табела 11. - Облици практичних активности деце и ученика рада према значају и доприносу у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење или нивоу њихове самосталности

ВРСТА ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ	**1. РЕПРОДУКТИВНЕ АКТИВНОСТИ**	**2. ВОЂЕНЕ АКТИВНОСТИ**	**3. СТВРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ**	**4.**	**5.**
ПИСАНИ РАДОВИ	Преписивање са табле, преписивање из различитих штампаних материјала, писање по диктату итд.	Одговарање на питања, решавање задатака, вођење белешки, извлачење теза и маргиналија, допуњавање текста, решавање занимљивих задатака (ребуси, осмосмерке, укрштенице, ...) итд.	Слободни писани радови (извештаји, реферати, репортаже и сл.)		

ГРАФИЧКО-ЛИКОВНИ РАДОВИ	Прецртавање са табле, прецртавање из других различитих материјала, бојење итд.	Цртање на основу сећања, цртање на основу посматрања, знаковно, симболичко или шематско представљање података датих вербалним материјалом или одређених животних ситуација, графичко-ликовно означавање, решавање задатака бојењем итд.	Слободно цртање, сликање, штампање, обликовање итд.	Практичне активности деце и ученика у оквиру савладавања и израде споља постављених задатака, односно практичне активности као намерна и изабрана активност у оквиру пројектног учења	Практичне активности деце и ученика као намерна и изабрана активност у оквиру саморегулационог учења
МУЗИЧКО ИЗРАЖАВЊЕ	Вокално, инструментално или вокално-инструментално извођење одређених композиција		Аранжирање или компоновање		
ДРАМСКО ИЗРАЖАВАЊЕ	Играње драмског текста по улогама	Драматизаци-ја прозног текста или поезије, драматизација животних ситуација по датим инструкцијама или моделу	Драматизација животних ситуација на властити начин		
ФИЗИЧКЕ И ПЛЕСНЕ АКТИВНОСТИ	Извођење гимнастичких вежби, вежбање корака или покрета на задати начин или по угледу	Играње утакмица, изражавање покретима или положајима одређених делова тела или тела у целини	Самостално прављење кореографија		
ИСТРАЖИВАЧКЕ АКТИВНОСТИ	Манипулација предметима или вршење огледа по угледу на начин како је васпитач или учитељ то чинио	Манипулација предметима или вршење огледа према прецизно датим инструкцијама	Манипулација предметима или вршење огледа ради решавања одрђених проблемских задатака на начин како то сами мисле да треба да ураде		
МАНУЕЛНО-ТЕХНИЧКЕ (ПРОИЗВОДНЕ) АКТИВНОСТИ	Резање, лепљење, бушење, слагање, конструисање и сл. по одређеном шаблону уз употребу одговарајућег оруђа за рад	Резање, лепљење, бушење, слагање, конструисање и сл. без шаблона али са употребом одговарајућег оруђа	Преобликова-ње материјала користећи сопствене прсте или ненаменска оруђа узета из окружења		

ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашега истраживања је био да се испита ***постојање и природа континуитета у оспособљавању деце од 5 до 10 година за самостално учење у оквиру васпитно-обарзовног рада у области Упознавања околине и настави Природе и друштва у млађим разредима основне школе***. Овим истраживањем желели смо да испитамо какав однос васпитачи и учитељи имају према процесу оспособљавању деце и ученика за самостално учење, у којој мери су и на који начин, у њиховој васпитно-образовној пракси присутне методе васпитно-образовног рада које развијају самосталност и продуктивност ученика и какве професионалне ставове имају према појединим методама васпитно-образовног рада. Такође, желели смо да испитамо да ли, и на који начин, постоји повезаност између, са једне стране, посебних карактеристика појединих тематских подручја и стручног профила васпитача и учитеља и, са друге стране, дидактичко-методичке организације ВОР-а у области упознавања околине и наставе природе и друштва.

Овако постављен циљ истраживања планирали смо да остваримо кроз селедеће етапе – задатаке истраживања:

1. испитати однос васпитача и учитеља према процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење као циљу предшколског и основношколског васпитања и образовања и њихове ставове о могућностима и начинима оспосбљавања деце и ученика за самостално учење;
2. утврдити постојање континуитета у оспособљавању деце и ученика узраста од 5 до 10 година за самостално учење кроз заступљеност метода ВОР-а класификованих према приступу садржају у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва;
3. испитати ставове васпитача и учитеља о факторима који доминантно утичу на њихову одлуку о избору метода ВОР-а;
4. утврдити да ли постоје разлике у заступљености одређених метода ВОР-а класификованих према приступу садржају у зависности од припадности садржаја одређене тематске јединице одређеној тематској области;

5. утврдити постојање континуитета у оспособљавању деце и ученика узраста од 5 до 10 година за самостално учење кроз заступљеност метода ВОР-а класификованих према међусобном односу деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва;
6. утврдити да ли постоје разлике у заступљености одређених метода ВОР-а класификованих према међусобном односу деце и ученика у зависности од припадности садржаја одређене тематске јединице одређеној тематској области;
7. испитати у којој мери одређени методички поступци васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика доприносе процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење;
8. утврдити постојање континуитета у оспособљавању деце и ученика узраста од 5 до 10 година за самостално учење кроз заступљеност метода ВОР-а класификованих према врсти активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва;
9. утврдити да ли постоје разлике у заступљености одређених метода ВОР-а класификованих према врсти активности деце и ученика у зависности од припадности садржаја одређене тематске јединице одређеној тематској области;
10. утврдити место и улогу домаћих задатака на наставним часовима природе и друштва.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Повезујући их са задацима истраживања, поставили смо следеће опште хипотезе:

1. а) оспособљавање за самостално учење васпитачи и учитељи посматрају као један од најзначајнијих циљева како у предшколском, тако и у основношколском васпитању и образовању;

   б) као начине оспособљавања деце за самостално учење васпитачи најчешће издвајају оне поступке који доприносе унапређивању бриге о

себи и својим стварима и социоемоционалном аспекту развоја, док учитељи најчешће издавају поступке који се тичу самосталног рада са текстуалним материјалима и развијања одговорности у извршавању школских обавеза;

2. у заступљености метода ВОР-а класификованих према приступу садржају у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва не постоји континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење јер се на сваком старијем узрасту деце и ученика смањује заступљеност оних метода које значајно дориносе оспособљавању деце и ученика за самостално учење (учење путем открића и учење решавањем проблема), а повећава заступљеност оних метода које не доприносе оспособљавању деце и ученика за самостално учење (експозиторно поучавање);
3. као факторе који доминантно утичу на њихов избор метода ВОР-а у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва највећи број васпитача наводи факторе значајне за процес оспособљавања деце за самостално учење (конструисање нових знања кроз мисаону и практичну активност, директан однос деце са садржајима, средствима и материјалима, омогућавање деци да предлажу, планирају, бирају и одлучују, подстицање деце на стварање итд.) и факторе који доприносе стварању повољне радне атмосфере (интезивна мотивација деце за рад, обезбеђивање међусобне комуникације и кооперације међу децом, омогућавање исказивања мишљења, ставова, емоција и потреба деце итд.), док највећи број учитеља наводи факторе који олакшавају њихов рад (олакшана организација и реализација часова, могућност добијања повратне информације о постигнућима ученика, олакшано одржавање дисциплине ученика итд.) и доприносе ефикасном овладавау садржајима (економична обрада целокупног садржаја, обезбеђивање систематичног стицања знања итд.);
4. експозиторно поучавање, као методички приступ васпитно-образовном садржају, доминира код историјских и географских садржаја,

развијајуће-хеуристички приступ доминира код садржаја који се тичу упознавања елемената живе природе, док учење путем открића и решавања проблема доминира код садржаја који се тиче упознавања својстава елемената неживе природе и физичких феномена;

5. у заступљености метода ВОР-а класификованих према међусобном односу деце и ученика током ВОР-а у области упознавања околине и настави природе и друштва постоји делимичан континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење – делимичан континуитет се огледа у томе што у односу на узраст деце или ученика не постоје значајне разлике у заступљености оних облика рада које значајно доприносе оспособљавању деце и ученика за самостално учење (групни рад, рад у пару и индивидуални рада), али постоје разлике у заступљености њихових облика/варијанти на тај начин што се на сваком старијем узрасту повећава заступљеност оних облика/варијанти појединих облика самосталног рада које подразумевају већи степен самосталности и продуктивности рада деце и ученика;
6. разлике у заступљености одређених метода ВОР-а класификованих према међусобном односу деце и ученика у зависности од припадности садржаја одређене тематске јединице одређеној тематској области не постоје;
7. током самосталног рада деце и ученика васпитачи и учитељи адекватно реагују када је у питању давање неопходних инструкција за самостални рад, понашање током самосталног рада деце и ученика и пружање помоћи деци и ученицима током њиховог самосталног рада, а разлике између васпитача и учитеља огледају се у томе што васпитачи више од учитеља у процес припреме простора и материјала за самостални рад укључују и саму децу, али знатно мање од учитеља стврају услове за давање повратне информације деци о успешности њиховог самосталног рада;
8. у заступљености метода ВОР-а класификованих према врсти активности деце и ученика током ВОР-а у области упознавања околине

и настави природе и друштва не постоји континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење јер са сваким старијим узрастома не постоји већа заступљеност оних активности деце и ученика које значајно доприносе оспособљавању деце и ученика за самостално учење (практичне активности) као ни већа заступљеност њихових продуктивних варијанти;

9. активности слушања и рада на тексту најзаступљеније су када су у питању историјски и географски садржаји, активности посмтрања и разговора најзаступљеније су када су у питању садржаји који се тичу упознавања живе природе, док су практичне активности најзаступљеније када су у питању садржаји који се тичу упознавања својстава неживе приоде и физичких феномена;
10. у наставној пракси домаћим задацима ученика се не поклања задовољавајућа пажња јер се најчешће задају након звона за крај часа, њихово задавње се најчешће своди само на њихово навођење усменим путем и то без објашњавања или започињања, најчешће се задају задаци полусамосталног карактера, а добијање повратне информације о успешности ученика у њиховој изради најчешће изостаје.

ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

У овоме истраживању постоји један, основни сегмент истраживања и више додатних сегмената. У зависности од сегмента истраживања издвајају се различите зависне и независне варијабле истраживања.

У основном сегменту истраживања основна зависна варијабла јесте *континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење*. Континуитет у оспособљавању за самостално учење, као зависну варијаблу, пратићемо преко заступљености појединих метода ВОР-а током заједничких активности у области упознавања околине и наставних часова света око нас и природе и друштва. Континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење пратићемо преко заступљености:

- метода рада класификованих према приступу садржају – методичких стратегија,
- метода рада класификованих према међусобном односу деце/ученика у васпитно-образовном процесу – облика васпитно-образовног рада,
- метода рада класификованих према према природи активности деце/ученика – метода рада у ужем значењу појма.

У основном сегменту истраживања издвојили смо две независне варијабле издвојили. С обзиром да контиуитет као категорија подразумева временску димензију прва независна варијабла у овом сегменту истраживању јесте *узраст деце или ученика*, односно узрасни ниво васпитне групе у предшколском васпитању и образовању и разреди у млађем основношколском узрасту ученика – старија узрасна група, предшколска узрасна група, први разред ОШ, други разред ОШ, трећи разред ОШ и четврти разред ОШ. У испитивању заступљеноати одређених метода ВОР-а које доприносе оспособљавању деце и ученика за самостално учење добијени подаци ће бити анализирани и према другој независној варијабли у овом, основном сегменту истраживања – *припадност одређене тематске јединице одређеној тематској области*. Том приликом определили смо се за груписање васпитно-образовних садржаја на начин како је то учињено у *Општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај првог цилуса обавезног образовања* за предмет Природа и друштво: Жива и нежива природа, Екологија, Материјали, Кретање и оријентација у простору и времену, Друштво и Држава Србија и њена прошлост.

У додатним сегментима истраживања постоји више зависних варијабли: *однос васпитача и учитеља према процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење*, *професионални ставови васпитача и учитеља о могућностима и начинима оспособљавања деце и ученика за самостално учење* и *факторима кључним за избор одређених метода ВОР-а* и *методички поступци васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика*.

Однос васпитача и учитеља према процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење испитаћемо преко захтева упућеним васпитачима и учитљима да изврше рангирање васпитно-образовних циљева дефинисаних за

предшколско и основношколско васпитање и образовање и да наведу шта по њиховом мишењу подразумева спремност детета за полазак у школу.

Професионалне ставове васпитача и учитеља о могућностима и начинима оспособљавања деце и ученика за самостално учење испитаћемо преко захтева упућеном васпитачима и учитељима да наведу појединости које се тичу оспособљавања деце и ученика за самостално учење на којима они, као практичари, могу инсистирати у свом ВОР-у са децом и ученицима.

Професионалне ставове васпитача и учитеља о факторима избора одређених метода ВОР-а испитаћемо преко захтева упућеном васпитачима и учитељима да међу понуђеним факторима издвоје оне који у највећој мери утичу на њихов избор метода ВОР-а. Васпитачима и учитељима биће понуђени фактори различите природе:

- *фактори који олакшавају њихов рад* (предвидљивост исхода, олакшана организација и реализација активности и часова, могућност добијања повратне информације о постигнућима деце и ученика, могућност једноставне реализације с обзиром на постојеће услове у вртићу, олакшано одржавање дисциплине деце и ученика),
- *фактори значајни са становишта садржаја* (стварање услова да деца и ученици пре свега схвате и усвоје нове информације, стварање услова за економичан начин обраде целокупног садржаја - у оптималном времену и на задовољавајућем нивоу, стварање услова за систематично стицање знања),
- *фактори који доприносе стварању повољне радне атмосфере* (уважавање индивидуалних разлика у знањима, могућностима и интересовањима деце и ученика, интезивна мотивација деце и ученика за рад, стварање услова за међусобну комуникацију и кооперацију деце и ученика, обезбеђивање динамичности ВОР-а кроз разнолике активности деце, стварање услова који омогућују да деца и ученици искажу своје мишљење, ставове, емоције и потребе),
- *фактори значајни за процес оспособљавања за самостално учење* (стварање услова за испољавање и развијање спецефичних способности деце и ученика, стварање услова за оспособљавање деце и

ученика за практичну примену нових знања у животним ситуацијама, стварање услова да деца и ученици активно стичу знања – конструишу нова знања кроз мисаону и практичну активност, стварање услова за доста самосталних активности деце и ученика, стварање услова за директан однос деце и ученика са садржајима, средствима и материјалима, стварање услова у којима деци и ученици могу слободно да предлажу, планирају, бирају и одлучују, подстицање деце и ученика на стварање нечег новог),

- *фактори који унапређују кометентност практичара* (коришћење метода које у њиховом раду представљају нешто ново и које им омогућавају стицање нових искустава о ефикасности појединих васпитно-образовних метода и поступака).

Методичке поступке васпитача и учитеља испитаћемо посматрањем поступака васпитача и учитеља у различитим фазама самосталног рада деце и ученика током активности и наставних часова:

- припремање деце и ученика за самостални рад
- давање уводних и додатних инструкција
- понашање одраслог током самосталног рада деце и ученика
- пружање помоћи и корекција рада деце и ученика
- излагање резултата и давање повратне информације

У додатним сегментима истраживања наведене зависне варијабле пратићемо преко једне независне варијабле – *стручни профил практичара (васпитач или учитељ).*

Додатни сегмент истраживања представљаће и испитивање значаја и улоге које домаћим задацима учитељи придају у настави природе и друштва. У том смислу занимаће нас:

- начин прегледања и проверавања успешности ученика у изради домаћих задатака,
- постојање нових домаћих задатака,
- време задавња нових домаћих задатака,
- начин задавања нових домаћих задатака,

- природа инструкција везаних за израду нових домаћих задтака,
- карактер новог домаћег задатка.

У овом додатном сегменту истраживања као независна варијабла појављује се тип часа.

МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

За реализацију овога истраживања коришћена је дескриптивна метода са систематским посматрањем, акетирањем и скалирањем као истраживачким техникама.

Систематским посматрањем пратили смо и бележили заступљеност одређених метода васпитно-образовног рада и методичких поступака васпитача и учитеља током заједничких активности на којима се остварују циљеви и реализују програмски садржаји из области упознавања околине и наставних часова Света око нас и Природе и друштва. Током систематског посматрања наведених активности и часова бележили смо време које деца и ученици проводе у бављењу одређеним активностима класификованим и груписаним према нивоу самосталности и продуктивности или значају које имају у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење, као и присутност и квалитет одређеих појединости у методичким поступцима васпитача и учитеља значајним за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење. За ту сврху посебно је сачињен протокол систематског посматрања са дефинисаним облицима понашања који се прате и евидентирају у одређеним временским јединицама (Прилог 1) и евиденциона листа са појединостима везаним за одређене методичке поступке васпитача и учитеља (Прилог 2).

Анкетирањем, за које смо користили анкетне упитнике са питањима отвореног и затвореног типа комбинованим са скалама процене, испитали смо ставове васпитача (Прилог 3) и учитеља (Прилог 4) о оспособљавању деце и ученика за самостално учење, као циљу предшколског и основношколског васпитања и образовања, о могућностима оспособљавања деце и ученика за самостално учење током васпитно-образовног, односно наставног рада, о

критеријумима њиховог избора васпитно-образовних, односно наставних метода и о значају и природи самосталног рада ученика код куће у оквиру израде домаћих задатака.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Природа узорака нашег истраживања разликује се у зависности од примењене истраживачке технике.

Систематско посматрање

Узорак чине:

1. 52 заједничке или вођене (усмерене) активности на којима се доминантно остварују циљеви и реализују садржаји из области упознавања околине у старијим и предшколским узрасним групама у вртићима са територије Београда,
2. 104 наставна часа Света око нас и Пророде и друштва у млађим разредима основне школе у основним школама са територије Београда.

Старија вапитна група углавном обухвата децу од 5 година старости. На овом узрасту деца су самостална у већем делу у области самопослуживања и могу да одложе задовољавање својих потреба. Достигнути когнитивни развој и развој фине моторике омогућује планирање и реализацију активности које претпостављају одређену самосталност деце у раду на задацима интелектуалне и практичне природе. На узрасту деце од 5 година започиње тзв. мирни период, након завршетка кризе треће године и пре почетка кризе седме године. Све наведене карактеристике узраста деце од 5. година утицале су на то да истраживањем, које има за циљ утврђивање континуитета у оспособљвањау за самостално учење, обухватимо децу предшколског узраста од 5 и 6 година. Млађи основношколски узраст обухвата узраст ученика од 7, 8, 9 и 10 година.

Заједничке (усмерене) активности и наставне часове посматрали смо у шест вртића и шест основних школа са територије Београда. Приликом одабира вртића и основних школа руководили смо се принципом равномерне заступљености вртића и основних школа са територије ужег и ширег центра града и из приградских насеља. Осим равномерне територијалне заступљености, један од критријума за избор вртића и школа обухваћених истраживањем била је и

спремност васпитача, учитеља и руководства вртића и школа за сарадњу. У сваком вртићу или школи заједничке активности и наставне часове посматрали смо у две васпитне групе или одељења једног узраст деце или разреда ученика, и то по две активности у свакој васпитној групи или по два наставна часа у сваком одељењу. Заједничке (усмерене) активности посматране су у вртићима: „Срна“ (ПУ „11. април), „Бисер“ (ПУ „11. април“), „Липа“ (ПУ „Дечји дани“), „Мајски цвет“ (ПУ „Дечји дани“), „Невен“ (ПУ „Чукарица“), „Весељко“ (ПУ „Чукарица“). Наставни часови посматрани су у основним школама: „Радојка Лакић“ (општина Савски венац), „20. октобар“ (општина Нови Београд), „Јосиф Панчић“ (општина Чукарица), „14. октобар“ (општина Раковица), „Раде Драинац“ (општина Палилула), „Душко Радовић“ (општина Чукарица). Структуру узорка заједничких активности и наставних часова према претходно наведеним независним варијаблама представићемо Табелама 12. – 14.

Табела 12. – Структура узорка заједничких активности и наставних часова према узрасној групи или разреду

УЗРАСНА ГРУПА ИЛИ РАЗРЕД	Старија узрасна група	Предшколска узрасна група	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред	Укуп.
БРОЈ АКТИВНОСТИ ИЛИ ЧАСОВА	26	26	26	26	26	26	156

Табела 13. - Структура узорка заједничких активности и наставних часова према типу активности или часова

УЗРАСНА ГРУПА ИЛИ РАЗРЕД	Старија узрасна група	Предшколска узрасна група	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред	**УКУП.**
Упознавање деце или ученика са новим садржајима - обрада	14	13	15	18	19	17	96
Понављање, утврђивање или систематизација знања	12	13	10	7	4	9	55
Провера знања	/	/	1	1	3	0	5
УКУПНО	26	26	26	26	26	26	156

Табела 14. - Структура узорка заједничких активности и наставних часова према припадности одређене тематске јединице одређеној тематској целини

УЗРАСНА ГРУПА ИЛИ РАЗРЕД	Старија узрасна група	Предшколска узрасна група	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред	**УКУП**.
Жива и нежива природа	13	4	13	9	4	1	44
Екологија	3	6	0	0	1	3	13
Материјали	5	5	0	7	8	3	28
Кретање и оријентација у простору и времену	0	3	4	6	8	0	21
Друштво	5	7	9	4	2	3	30
Држава Србија и њена прошлост	0	1	0	0	3	16	20
УКУПНО	26	26	26	26	26	26	156

Анкетирање:

Узорак чине 129 васпитача у предшколским установама и 96 учитеља у основним школама са територије града Београда. Испитивањем смо обухватили васпитаче и учитеље из претходно наведених вртића и школа, односно васпитаче и учитеље који раде у вртићима и школама изабраним за систематско посматрање заједничких активности и наставних часова.

ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Систематско посматрање заједничких активности у старијим и предшколским групама у вртићима и наставних часова у млађим разредима основне школе спроведено је у периоду од од марта 2010. године до јуна 2011. године, односно током школске 2009/10. и 2010/11. године. Током јануара и фебруара 2010. године обавили смо прелиминарно истраживање у Основној школи „20. октобар“ које је имало за циљ евалуацију сачињених протокола посматрања и евиденционих листа намењених систематском посматрању заједничких активности и наставних часова. Након провере сачињених протокола и евиденционих листа и начињених измена у њима, ради елиминисања њихових

недостатака који су се појавили током прелиминарног истраживања, у марту 2010. године започели смо главно истраживање кроз систематско посматрање заједничких активности у старијим и предшколским групама у вртићима и наставних часова у млађим разредима основне школе.

Током септембра и октобра 2011. године анкетним упитником комбинованим са склама процене испитали смо ставове васпитача и учитеља о оспособљавању деце и ученика за самостално учење, као циљу предшколског и основношколског васпитања и образовања, о могућностима оспособљавања деце и ученика за самостално учење током васпитно-образовног, односно наставног рада, о критеријумима њиховог избора васпитно-образовних, односно наставних метода и о значају и природи самосталног рада ученика код куће у оквиру израде домаћих задатака. Анкетним упитником комбинованим са склама процене испитали смо ставове свих васпитача и учитеља спремним за сарадњу у вртићима и школама у којима је у претходној фази било обављено систематско посматрање заједничких активности и наставних часова.

СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања, планираним техникама и инструментима прикупљања података и начином њиховог регистровања користили смо следеће статистичке мере и поступке обраде података:

- ***дескриптивну статистику*** (фреквенције, проценти и рангови) за одређивање основних статистичких показатеља приликом интерпретације резултата истраживања;
- ***индекс скалне вредности (за скалу Ликертовог типа)*** ради анализе одређених процена учитеља;
- ¡^{2} ***тест*** ради испитивања везе између две категоријске променљиве – заступљеност часова на којима се примењује одређена методичка стратегија (категоријска зависна променљива) и узраст деце или ученика (категоријска независна променљива);

- ***Т-тест*** ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у две различите групе – средња вредност трајања одређене активности деце током заједничких активности (једна непрекидна зависна променљива) и узраст деце који подразумева старију и предшколску узрасну групу (једна категоријска независна променљива са два нивоа) или средња вредност процене адекватности методичких поступака (једна непрекидна зависна променљива) и стручни профил практичара – васпитач или учитељ (категоријска независна променљива);
- ***Једнофакторску анализу варијанси*** (једнофакторска ANOVA различитих група с накнадним тестовима) ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у више од три групе – средња вредност трајања одређене активности ученика током наставних часова (једна непрекидна зависна променљива) и разред који подразумева четири групе (једна категоријска независна променљива са више од два нивоа) или средња вредност трајања одређене активности деце или ученика (једна непрекидна зависна променљива) и припадност садржаја одређеној тематској области која подразумева четири или шест група (једна категоријска независна променљива са више од два нивоа).

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

ОДНОС ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА ПРЕМА ПРОЦЕСУ ОСПОСОБЉАВАЊА ДЕЦЕ И УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ КАО ЦИЉУ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

У Општим основама предшколског програма *подстицање самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања* наводи се као један од циљева васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу. Из ових циљева директно проистичу и посебно дефинисани циљеви васпитања и образовања деце кроз Припремни предшколски програм у којима циљ *подстицање осамостаљивања* заузима значајно место. Међу циљевима основног образовања и васпитања код нас чак две формулације тичу се оспособљавања ученика за самостално учење: *оспособљавање за рад, даље образовање и самосатлно учење, у складу са начелима сталног усавршавања и начелима доживотног учења* и *оспособљавање за самостално и одговорно доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот*. Желели смо овим истраживањем да испитамо како процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење васпитачи и учитељи виде у односу на друге циљеве предшколског, односно основношколског васпитања и образовања.

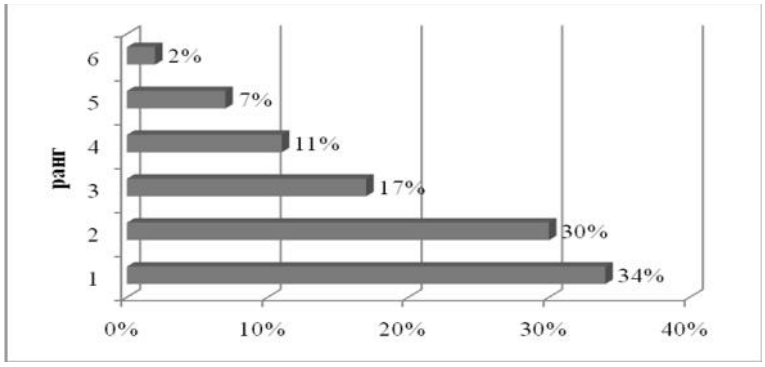
Колики значај процесу оспособљавања деце за самостално учење васпитачи дају у односу на друге циљеве Припремног предшколског програма одредићемо према позицији просечне вредности ранга циља који се на њега односи у односу на позиције просечних вредности рангова за остале циљеве (Табела 15.).

Табела 15. – Просечне вредности рангова васпитно-образовних циљева за Припремни предшколски програм

ранг	Васпитно-образовни циљеви у ППП	Min	Max	Mean	SD
1.	*Подстицање осамостаљивања*	1	6	2,34	1,347
2.	Јачање социо-емоционалне компетенције	1	6	2,36	1,691
3.	Поштовање индивидуалности и подстицање креативности	1	6	3,28	1,657
4.	Подршка сазнајном развоју	1	6	4,11	1,421
5.	Подршка физиком развоју	1	6	4,19	1,555
6.	Неговање радозналости	1	6	4,45	1,443

Као што видимо на основу резултата приказаних Табелом 15. васпитачи су подстицању осамостаљивања, као циљу Предшколског припремног програма, дали највећи значај у односу на остале циљеве (ранг 1.). Међутим, такође можемо приметити да су васпитачи подстицању осамостаљивања појединачно давали и најнижи и највиши ранг. Зато ћемо Графиконом 1. представити структуру добијене просечне вредности ранга.

Графикон 1. – Приказ учесталости одређене вредности ранга за подстицање осамостаљивања приликом рангирања циљева ППП према значају за развој и напредовање деце



На Графикону 1. можемо приметити да је највећи проценат васпитача подстицање осамостаљивања проценило као најзначајнији или веома значајни циљ ППП и доделило му ранг 1. (34%) или ранг 2. (30%). Већи проценат васпитача једино је јачању социо-емоционалне компетенције доделило ранг 1. (46%, Прилог 5.) те на основу овог податка и резултата исказаних Табелом 16. можемо закључити да васпитачи највећи, и готово подједнак значај, придају подстицању осамостаљивања и јачању социо-емоционалне компетенције као циљевима Припремног предшколског програма.

Колики значај процесу оспособљавања ученика за самостално учење учитељи дају у односу на друге циљеве Основног васпитања и образовања одредићемо према позицији просечне вредности ранга циља који се на њега односи у односу на позиције просечних вредности рангова за остале циљеве (Табела 16.).

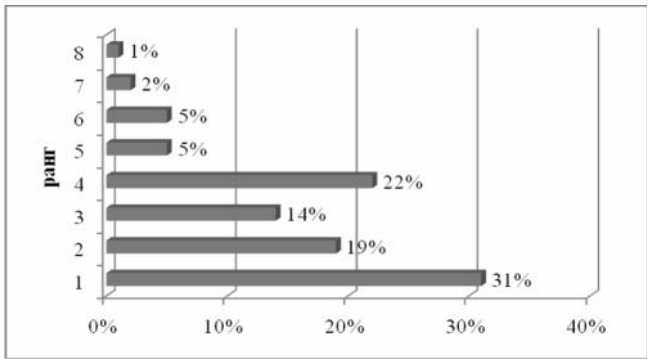
Табела 16. – Просечне вредности рангова васпитно-образовних циљева за Основно васпитање и образовање

ранг	Васпитно-образовни циљеви у ППП	Min	Max	Mean	SD
1.	Развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика	1	9	2,62	1,896
2.	*Оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење*	1	8	2,81	1,721
3.	Подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика	1	12	3,57	2,400
4.	Развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности	1	12	4,38	2,328
5.	*Оспособљавање за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот*	1	10	4,44	2,344
6.	Поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву	1	12	6,99	2,625
7.	Развијање свести о значају заштите и очувања природне и животне средине	1	12	7,08	2,351
8.	Усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва	1	12	7,52	2,851
9.	Развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина	1	12	8,14	2,439
10.	Уважавање плурализма вредности и омогућавање, подстицање и изградња сопственог система вредности и вредносних ставова који се темеље на начелима различитости и добробити за све	1	12	8,52	2,356
11.	Развијање код деце и ученика радозналости и отворености за културе традиционалних цркава и верских заједница, као и етичке и верске толеранције, јачање поверења међу децом и ученицима и спречавање понашања која нарушавају остваривање права на различитост	1	12	9,04	2,493
12.	Омогућавање укључивања у процес европског и међународног повезивања	2	12	11,13	1,843

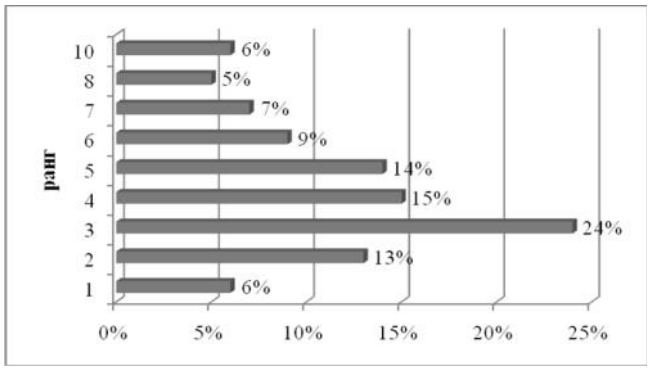
На основу резултата приказаних Табелом 16. можемо видети да су учитељи оспособљавању ученика за рад, даље образовање и самостално учење, као циљу Основног васпитања и образовања, дали веома велики значај у односу на остале циљеве, међутим не и највећи (ранг 2.). Испред оспособљавања деце и ученика за самостални рад, даље образовање и самостално учење по значају се у Основном васпитању и образовању ученика, према мишљењу учитеља, налази развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика (ранг 1.). Нешто нижи ранг учитељи су дали циљу који се односи на оспособљавање деце и ученика за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот

(ранг 5.). На тај начин оспособљавању деце и ученика за самостални рад и учење учитељи дају већи значај када је у питању успех у учењу и образовању него када је у питању успех у животу и после школе. Другим речима, самосталност деце и ученика учитељи више виде као средство за постизање успеха у учењу, а мање као циљ васпитања и образовања и својство појединца. Такође, као и код васпитача, и код учитеља можемо приметити да су оспособљавању за рад, даље образовање и самостално учење и оспособљавању за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот појединачно давали и ниске и високе рангове. Зато ћемо Графиконима 2. и 3. представити структуре добијених просечних вредности рангова.

Графикон 2. – Приказ учесталости одређене вредности ранга за оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење приликом рангирања циљева Основног васпитања и образовања према значају за развој и напредовање деце и ученика



Графикон 2. – Приказ учесталости одређене вредности ранга за оспособљавање за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот приликом рангирања циљева Основног васпитања и образовања према значају за развој и напредовање деце и ученика



На Графикону 2. можемо приметити да је највећи проценат учитеља оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење проценило као најзначајнији циљ Основног васпитања и образовања и доделило му ранг 1. (31%). Већи проценат учитеља једино је развоју интелектуалних капацитета и знања деце и ученика доделило ранг 1. (40%, Прилог 6.) те на основу овог податка и резултата исказаних Табелом 17. можемо потврдити да учитељи већи значај придају развоју интелектуалних капацитета и знања деце и ученика него оспособљавању за рад, даље образовање и самостално учење као циљевима Основног васпитања и образовања.

Међутим, највећи проценат учитеља оспособљавању за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот додељује ранг 3. (24%), док овоме циљу ранг 1. додељује веома мали број учитеља (6%). Да учитељи подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика виде значајнијим од оспособљавања за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот показује и податак да значајно већи проценат учитеља подстицању и развоју физичких и здравствених способности деце и ученика додељује ранг 1. (21%, Прилог 7.) или ранг 2. (23%, Прилог 7.). Већи проценат учитеља неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности сматра значајним за развој и напредовање деце и ученика и додељује му првих 6 рангова што овај циљ Основног васпитања и образовања са његовом просечном вредношћу ранга ставља мало изнад оспособљавања за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот (Прилог 8.).

На основу добијених резултата можемо закључити да васпитачи и учитељи подстицање самосталности код деце и ученика, односно њихово оспособљавање за самостални рад и учење сматрају веома значајним сегментом васпитања и образовања деце и ученика и да му по значају дају одређену предност у односу на друге циљеве васпитно-образовног рада. Незнатно већи значај питању осамостаљивања деце и ученика дају васпитачи у односу на учитеље. На који начин васпитачи и учитељи гледају на процес оспособљавања деце и ученика за самостални рад и учење покушали смо да испитамо у оном сегменту васпитно-образовног рада који се подједнако тиче и васпитача и учитеља, односно када је у

питању спремност деце за полазак у школу. Зато смо васпитачима и учитељима поставили питање која су то знања, вештине, умења или навике које би дете које полази у школу требало да има, односно шта би то, по њиховом мишљењу, дете које креће у први разред требало самостално да може и уме да уради. Резултате добијене анализом одговора на ово питање представићемо у Табели 17 (графички прикази резлтата дати су у Прилогу 9. и Прилогу 10.).

Табела 17. – Ставови васпитача и учитеља о знањима, умењима, вештинама или навикама деце потребним за полазак у први разред

	ЗНАЊА, УМЕЊА, ВЕШТИНЕ ИЛИ НАВИКЕ КОЈЕ БИ ДЕЦА КОЈА КРЕЋУ У ПРВИ РАЗРЕД ТРЕБАЛО ДА ПОСЕДУЈУ	**ВАСПИТАЧИ %**	**УЧИТЕЉИ %**	**У ТОТАЛУ %**
Вођење бриге о самоме себи				
1.	Опште констатације	6,2	6,25	6,22
2.	Зна како се зове, где станује, ...	4,65	8,33	6,22
3.	Самостално одлази у тоалет	20,16	41,67	29,33
4.	Самостално се облачи	38,76	0,00	22,22
5.	Самостално се служи прибором за јело	10,08	4,17	7,56
6.	Води рачуна о својим стварима	12,4	39,58	24,00
7.	Има формиране навике (радне, хигијенске, културне) у оквиру поштовања свакодневне рутине	46,51	35,42	41,78
8.	У једноставнијим ситуацијама самостално проналази пут до куће	4,65	2,08	3,56
9.	Остаје само код куће	0,76	0,00	0,44
Социјално-емоционална готовост				
10.	Опште констатације	20,16	3,13	12,89
11.	Код детета постоји жеља да пође у школу	0,00	0,00	0,00
12.	Своју активност уме да усмери у складу са захтевима или правилима које поставља одрасли и примењује одређене норме и правила у свакодневном животу приликом заједничких или индивидуалних активности	6,98	13,54	9,78
13.	Уме да комуницира и активно учествује у заједничким активностима – чека свој ред, дели материјале са другима	37,98	47,92	42,22
14.	Поседује осећање дужности и одговорности	2,33	2,08	2,22
15.	Има развијене способности за елементарно самопроцењивање и контролу властитог понашања и деловања, самопоуздање и самопоштовање	5,43	3,13	4,44
16.	Без проблема се одваја од родитеља или других особа које брину о њему	2,33	0,00	1,33
17.	Сналази се у новим ситуацијама и променама у дневној рутини	0,00	1,04	0,44

18.	Контролише властите емоције	0,00	0,00	0,00
19.	Препознаје, изражава и поштује своје потребе и интересовања	7,75	16,67	11,56
20.	Емоционално је осетљиво према осећањима других људи	6,2	1,04	4,00
Интелектуална готовост				
21.	Опште констатације	9,3	4,17	7,11
22.	Постоји изражена жеља за сазнањем, поставља питања, интересује се за ствари око себе	3,88	6,25	4,89
23.	Поседује добро развијено опажање и памћење	3,1	5,21	4,00
24.	Постоји развијеност сазнајних процеса – почеци логичких операција	13,18	9,38	11,56
25.	Постоји способност детета да се продуктивно и сразмерно дуго бави умним радом (слуша излагање одраслог, завршава задатак, остаје на свом месту током бављења одређеном активношћу)	42,64	15,63	31,11
26.	Поседује елементарна знања и свету око себе (жива и нежива природа, саобраћај)	8,53	0,00	4,89
27.	Формирани елементарни математички појмови (величина, облик, броји до десет, оријентација у простору и времену, мерење и упоређивање, правилност)	13,18	30,21	20,44
28.	Развијен говор (говори јасно, граматички исправно, разуме говор других, понавља, препричава, задовољавајући вокабулар)	23,26	19,79	21,78
29.	Савладане вештине неопходне за почетно читање (препознаје слова, спаја два до три гласа, раздваја речи на слогове)	6,98	5,21	6,22
30.	Савладане вештине неопходне за почетно писање и други елементи фине моторике (правилно држи оловку, прецртава линије и једноставне облике, пише своје име, користи маказе, савија папир)	32,56	30,21	31,56
Физичка готовост				
31.	Опште констатације	11,63	2,08	7,56
32.	Постоји координација крупних мишићних група, равнотежа	10,08	3,13	7,11
33.	Савладани различити облици кретања	0,76	0,00	0,44
34.	Правилно држи тело	1,55	2,08	1,78
35.	Користи реквизите – лопте, рекете, вијачу, ...	1,55	1,04	1,33

Можемо приметити да васпитачи и учитељи сматрају да дете које полази у школу траба да уме да комуницира и активно учествују у заједничким активностима, да има формиране навике у оквиру поштовања свакодневне рутине, да је савладало вештине неопходне за почетно писање и развијене друге елементе фине моторике, да је у стању да се продуктивно и сразмерно дуго бави умним радом, да може самостално да одлази у тоалет, да уме да води рачуна о својим стварима, да може самостално се облачи, да има развијен говор, да су формирани елементарни математички појмови итд. У ставовима васпитача и учитеља постоје незнатне разлике. Представићемо их упоредним прегледом најчешће навођених елемената од стране васпитача и од стране учитеља (Табела 18.).

Табела 18. – Упоредни преглед најшеће навођених елемената готовости деце за полазак у школу од стране васпитача и од стране учитеља

ВАСПИТАЧИ	РАНГ	УЧИТЕЉИ
Има формиране навике у оквиру поштовања свакодневне рутине	1.	Уме да комуницира и активно учествује у заједничким активностима
Постоји способност да се продуктивно и сразмерно дуго бави умним радом	2.	Самостално одлази у тоалет
Самостално се облачи	3.	Води рачуна о својим стварима
Уме да комуницира и активно учествује у заједничким активностима	4.	Има формиране навике у оквиру поштовања свакодневне рутине
Савладане вештине неопходне за почетно писање и други елементи фине моторике	5.	Формирани елементарни математички појмови и савладане вештине неопходне за почетно писање и други елементи фине моторике
Развијен говор	6.	
Самостално одлази у тоалет и социо-емоционална готовост уопште	7.	Развијен говор
	8.	Постоји способност детета да се продуктивно и сразмерно дуго бави умним радом

Занимљиво и скоро неочекивано да два и по пута више васпитача него учитеља сматра да је за полазак детета у школу важно да је способно да се довољно дуго бави интелектуалним радом, односно да га довољно дуго држи пажња и концентрација приликом интелектуалног рада. С друге стране, два пута више учитеља него васпитача наводи самостално коришћење тоалета као део спремности детета за полазак у школу што такође јесте неочекиван податак ако знамо да деца већ са пет година потпуно самостално користе тоалет. Скоро 40% васпитача сматра да је самостално облачење потребно детету приликом поласка у школу, док овај елеменат самосталности ни један учитељ није навео. Три пута више учитеља него васпитача потребу да дете уме да води рачуна о својим стварима наводи као неопходан елемент готовости за полазак у школу. Око поседовања одређених навика, умећа комуницирања и активног учествовања у заједничким активностима, развоја говора, вештина неопходних за почетно писање као неопходних елемената за полазак детета у школу постоји одређена усаглашеност између васпитача и учитеља, с тим што учитељи још наводе и потребу за формираним елементарним математичким појмовима.

Пошто је по мишљењу васпитача и учитеља осамостаљивање деце и ученика и њихово оспособљавање за самостални рад и учење веома важан задатак васпитно-образовног процеса занимало нас је како они своју улогу виде у

остваривању овог задатка, односно на који начин, према њиховом мишљењу, они доприносе оспособљавању деце и ученика за самостални рад и учење. Резултате смо представили Табелом 19 (Графички прикази резултата дати су у Прилогу 11. и Прилогу 12.).

Табела 19. – Дугорочне стратегије и конкретни поступци васпитача и учитеља који имају за циљ осамостаљивање деце и ученика и њихово оспособљавање за самостално учење

	СТРАТЕГИЈЕ И ПОСТУПЦИ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА КОЈИ ИМАЈУ ЗА ЦИЉ ОСАМОСТАЉИВАЊЕ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА И ЊИХОВО ОСПОСОБЉАВАЊЕ ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ	**ВАСПИТАЧИ %**	**УЧИТЕЉИ %**	**У ТОТАЛУ %**
	ОПШТИ МОМЕНТИ			
1.	**Доследно, истрајно, упорно и стрпљиво деловање** с циљем општег осамостаљивања деце и ученика (јединство емоционалне и инструменталне самосталности)	7,75	2,08	5,33
2.	Креирање **доступног окружења** (доступност материјала) и **средине погодне за адекватно уклапање** детета и ученика за живот и рад у колективу	2,33	4,17	3,11
3.	Планирање васпитно-образовног рада на основу резултата добијених **континуираним праћењем** развоја и напредовања деце, као и њихових потреба и интересовања	3,88	0,00	2,22
4.	**Укључивање деце и ученика** у планирање и реализацију активности	3,88	1,04	2,67
5.	Планирање, избор и реализација адекватних облика **мотивације** за рад и школско учење	4,65	2,08	3,56
6.	Планирање и реализација разноврсних активности као основе за стицање **различитих искустава деце и ученика**	4,65	0,00	2,67
7.	Оспособљавање детета да се продуктивно и сразмерно дуго бави одређеним активностима кроз доследно инсистирање на одржавању **пажње, слушању излагања одраслог, завршавању задатака** и сл.	0,78	11,46	5,33
8.	**Индивидуализација** васпитно-образовних задатака	3,10	12,50	7,11
9.	Подстицање и неговање **радозналости** деце и ученика као и заинтересованости за одређене активности	3,10	3,13	3,11
10.	Подстицање и неговање **креативности и маште**	3,10	2,08	2,67
11.	Пружћање нарочите подршке деци и ученицима у практиковању оних активности или њених сегмената током којих су **мање успешни**	1,55	0,00	0,89
12.	Инсистирање на практиковању оних активности током којих дете или ученик **показује добре резултате**	0,78	2,08	1,33
13.	**Учешће одраслог** приликом самосталних активности деце и ученика сводити на неопходну меру	1,55	1,04	1,33
14.	Давање примера деци у ученицима кроз различите облике **властитог самосталног деловања**	2,33	0,00	1,33

15.	Подржавање деце или ученика у активностима **подражавања одраслих**	2,33	0,00	1,33
16.	Формирање адекватног **система знања или умења** као добре основе за даље школовање	0,78	0,00	0,44
17.	Ослобађање деце од осећаја **стида или страха**	2,33	0,00	1,33
18.	Развијање **такмичарског духа**	0,00	1,04	0,44
19.	Истицање и неговање позитивних **особина личности**	0,00	0,00	0,00
КОНКРЕТНЕ ВО МЕТОДЕ РАДА				
20.	Давање **јасних инструкција** у вези са различитим самосталним активностима деце и ученика и инсистирање на њиховом **правилном извођењу**	2,33	10,42	5,78
21.	Инсистирање на активностима самосталног **запажања** деце и ученика	0,78	0,00	0,44
22.	Инсистирање на **самосталном решавању проблема, извођењу закључака, сналажењу у новим ситуацијама**	11,63	8,33	10,22
23.	Стварање ситуација у којима се очекује самостално промишљање деце или ученика (**развијање мишљења** деце или ученика)	4,65	3,13	4,00
24.	Практиковање **истраживачких** васпитно-образовних метода и метода **активног учења**	0,00	2,08	0,89
25.	Развијање и неговање правилног **говора**, подстицање слободног **усменог изражавања** деце и ученика	4,65	9,38	6,67
26.	Оспособљавање ученика за коришћење различитих техника рада са **текстом и уџбеником** (подвлачење, издвајање одређених делова текста,	0,00	4,17	1,78
27.	**Демонстрацијом** активности	1,55	0,00	0,89
28.	Практиковањем методе **разговора**	0,78	0,00	0,44
29.	Практиковање активности којима се доприноси развијању способности **оријентације у простору и времену**	1,55	2,08	1,78
30.	Подстицање и оспособљавање ученика за коришћење **различитих извора знања**	0,00	4,17	1,78
31.	Планирањем и реализацијом самосталних активности деце и ученика створити услове за учење кроз **увиђање властитих грешака**	0,78	1,04	0,89
32.	Инсистирање на самосталној и редовној изради **домаћих задатака**	0,00	10,42	4,44
33.	Подстицање **индивидуалних активности** деце	3,10	4,17	3,56
34.	Планирано **повећањавање нивоа сложености задатака** које се стављају пред децу и ученике	1,55	3,13	2,22
35.	Планирањем и реализацијом **слободних активности деце** и ученика и неговањем **дечје игре**	2,33	0,00	1,33
36.	Инсистирање на активностима којима се развија **фина моторика**	3,88	0,00	2,22
37.	Инсистирање на активностима којима се развија **крупна моторика**	0,00	3,13	1,33
ПАРТНЕРСКО ВАСПИТАЊЕ				
38.	Рад на подизању **самопуздања, самопоштовања** и формирању **позитивне слике о себи**	13,18	14,58	13,78
39.	Неговање **индивидуалности и аутономије** деце и ученика	3,88	1,04	2,67

40.	Подстицање слободног изражавања **мишљења, потреба, интересовања, идеја**	7,75	11,46	9,33
41.	Подстицање слободног изражавања **емоција**, њихово препознавање и контролисање	0,00	0,00	0,00
42.	Подржавање дечје и ученичке **иницијативе** и исказане потребе за **избором**, подстицање на **одлучивање**	5,43	4,17	4,89
43.	Развијање осећања **дужности и одговорности**	2,33	10,42	5,78
44.	Развијање способности **самопроцењивања и самоконтроле**	2,33	2,08	2,22
45.	Рад на развијању **комуникативности, кооперативности, сарадљивости, дружељубивости, уважавању туђих ставова, прихватању различитости, поштовању личности друге деце или ученика**, ...	12,40	5,21	9,33
46.	**Позитивно поткрепљивање** и подржавање сваког покушаја деце или ученика за самосталним деловањем	21,71	10,42	16,89
ИЗВАННАСТАВНИ МОМЕНТИ				
47.	Подстицање деце и ученика да самостално **брину о себи,** инсистирање на самосталном **долажењу у школу** и инсистирање на **лепом понашању**	37,98	30,21	34,67
48.	Подстицање и неговање правилног **односа према раду**, стварању и напредовању у складу са природим законима и општеприхваћеним правилима друштвеног живота, развијање **радних навика**, инсистирање по постављању и **поштовању правила у раду**, игри и животу опште	7,75	12,50	9,78
49.	Едукација **родитеља** у вези са осамостаљивањем деце, планирање и реализација адекватних облика привременог и краткотрајног одвајања деце од родитеља (излети, екскурзије, зимовања, летовања, рекреативне наставае итд.)	3,88	2,08	3,11
50.	Стварање услова за компатиблним деловањем **вртића/школе и породице**	1,55	0,00	0,89

Васпитачи и учитељи су најчешће као начине директног доприноса процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење кроз властиту праксу наводили: подстицање деце и ученика да самостално брину о себи, инсистирање на самосталном долажењу у школу и инсистирање на лепом понашању, затим позитивно поткрепљивање и подржавање сваког покушаја деце или ученика за самосталним деловањем и рад на подизању самопуздања, самопоштовања и формирању позитивне слике о себи. Поред тога, у нешто већем проценту, али свакако не великом, васпитачи су наводили да оспособљавању деце за самостални рада кроз властиту праксу доприносе кроз поступке којима код деце развијају комуникативност, кооперативност, сарадљивост, дружељубивост, уважавање туђих ставова, прихватање различитости, поштовање личности друге деце као и инсистирањем на самосталном решавању проблема, извођењу

закључака, сналажењу у новим ситуацијама. Учитељи су у нешто већем проценту као поступке којима доприносе оспособљавању ученика за самостално учење наводили и подстицање и неговање правилног односа према раду, стварању и напредовању, затим индивидуализацију васпитно-образовних задатака, доследно инсистирање на одржавању пажње ученика, подстицање слободног изражавања мишљења, потреба, интересовања, идеја ученика, давање јасних инструкција и инсистирање на правилном извођењу одређених самосталних активности ученика, инсистирање на самосталној и редовној изради домаћих задатака и развијање осећања дужности и одговорности. Можемо приметити да највећи број наведених поступака проистиче из схватања васпитања као партерског односа. Интересантно је да је питање оспособљавања деце да самостално брину о себи у млађим разредима једнако актуелно колико и у предшколском васпитању. Поред тога можемо приметити да су учитељи, а нарочито васпитачи веома ретко наводили конкретне методичке поступке којима могу допринети развоју инструменталне самосталности, а међу њима су и они које сматрамо веома значајним за процес осамостаљивања деце у раду и учењу: инсистирање на активностима самосталног запажања, стварање ситуација у којима се очекује самостално промишљање, практиковање истраживачких васпитно-образовних метода, оспособљавање за коришћење различитих техника рада са текстом и уџбеником и за коришћење различитих извора знања, подстицање индивидуалних активности итд.

На основу добијених резултата претходно образложених отварају се нова питања. Свакако да са великом сигурношћу можемо потврдити да васпитачи и учитељи оспособљавање деце и ученика за самостални рад и учење сматрају врло значајним циљем васпитања и образовања. Међутим, отвара се питање у којој мери су свесни своје одговорности у том процесу и на који начин у својој властитој пракси доприносе остваривању овога циља? Да ли оспособљавању деце и ученика за самостални рад и учење прилазе планирано и системски? У којој мери је оспособљавање деце и ученика за самостални рад и учење циљ приоритетне важности у сваком сегменту њиховог педагошког деловања? Одговоре на ова питања потражићемо у приказима резултата нашег истраживања који следе.

КОНТИНУИТЕТ У ОСПОСОБЉАВАЊУ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ КРОЗ ЗАСТУПЉЕНОСТ ОДРЕЂЕНИХ МЕТОДИЧКИХ СТРАТЕГИЈА

Методичку стратегију, као одређени приступ новоме садржају, одредили смо као редослед планираних мера и поступака из којих проистичу остали детаљи васпитно-образовног односно наставног рада, односно као методичку замисао која се састоји од метода, а остварује помоћу медија. Одабир адекватне методичке стратегије условљен је пре свега постављеним циљем васпитно-образовног, односно наставног рада, природом и структуром садржаја, предзнањима, интересовањима, потребама и могућностима деце и ученика, професионалним компетенцијама, личним афинитетима и искуставима васпитача и наставника у вези са могућностима и ефектима одређених методичких стратегија, као и објективним околностима, односно условима у којима се васпитно-образовни рад одвија. С обзиром на предмет нашег интересовања у овоме раду, методичке стратегије смо класификовали у три групе:

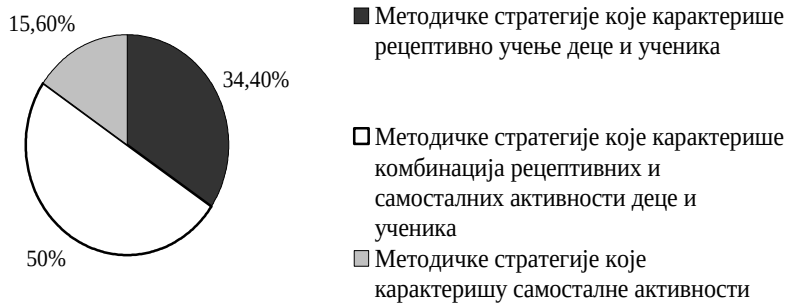
1. методичке стратегије које карактерише рецептивно учење деце и ученика – експозиторно поучавање,
2. методичке стратегије које карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика – егземпларни модел и развијауће-хеуристички модел,
3. методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце и ученика – учење помоћу открића и учење путем решавања проблема.

У представљеној класификацији методичких стратегија у приступу новоме садржају прва категорија представља методичку стратегију која претпоставља најмање самосталних активности деце и ученика и тиме има најмањи допринос у оспособљавању деце и ученика за самостални рад и учење. Последња категорија свакако подразумева методичке стратегије које, не само што претпостављају највише самосталних активности деце и ученика, већ и имају највећи значај у оспособљавању деце и ученика за самостални продуктивни рад и учење.

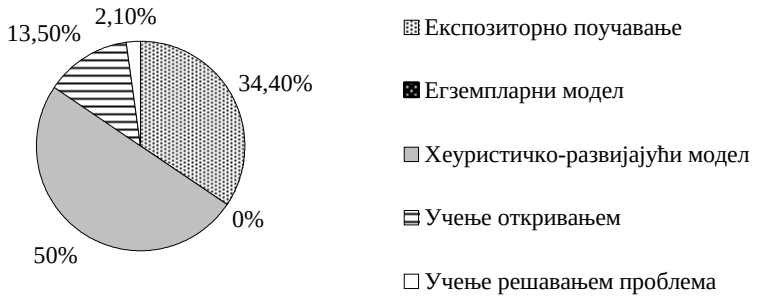
Представљаним резултатима истаживања покушаћемо да одговоримо на питање чиме је у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 10 година условљен избор одређених методичких стратегија и у којој мери у избору одређених

методичких стратегија постоји континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостални рад и учење. Резултате смо представили Графиконима 3. - 9.

Графикон 3. – Заступљеност одређених категорија методичких стратегија у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 10 година



Графикон 4. – Заступљеност одређених методичких стратегија у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 10 година

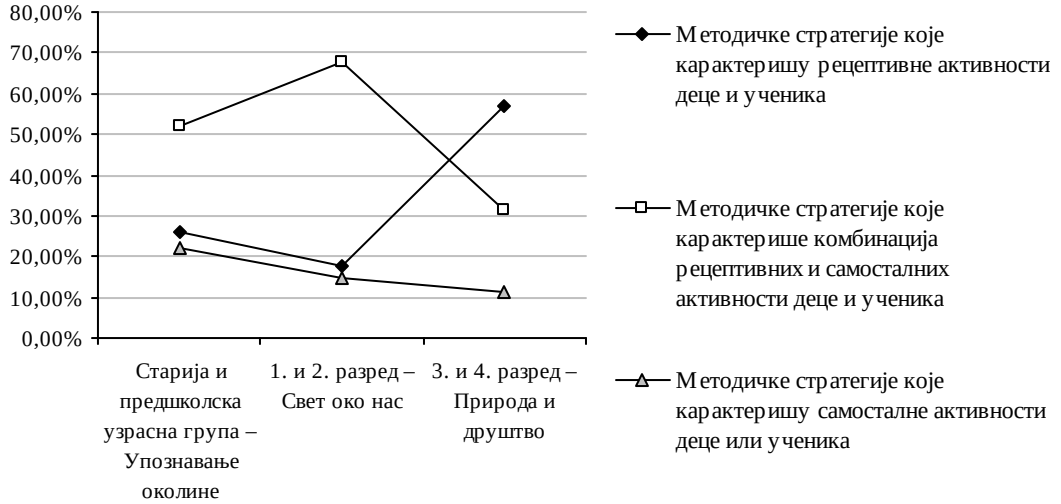


На основу резултата представљених Графиконом 3. можемо видети да у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 10 година преовлађују методичке стратегије које карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика, док се стартегије које карактеришу рецептивне активности појављују у дупло већем проценту од стартегија које карактеришу самосталне активности деце. На Грфикону 4. можемо видети да, када говоримо о стратегијама које карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 10 година код нас, увек мислимо на развијајуће-хеуристички модел, јер егземпларни модел у нашој васпитно-образовној пракси уопште није заступљен. Стратегије које карактеришу

самосталне активности деце у великом проценту пре свега представља учење путем открића, док је учење путем решавања проблема заступљено у веома малом проценту.

Уколико узраст деце од 5 до 10 година поделимо у три циклуса према областима васпитно-образовног или наставног рада (1.рад са децом старије и предшколске узрасне групе – ВОР на упознавању околине, 2. рад са ученицима првог и другог разреда – настава света око нас и 3. рад са ученицима трећег и четвртог разреда – настава природе и друштва), можемо приметити да у раду са децом током првог и другог циклуса постоји одређени континуитет у примени методичких стратегија (Графикон 5.). Преломну тачку чини наставни рад у трећем циклусу када долази до наглог пада стратегије коју карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика, а у корист стартегије коју карактеришу рецептивне активности деце и ученика чија заступљеност у трећем циклусу нагло расте. За све то време заступљеност стратегија које карактеришу самосталне активности деце и ученика скоро линеарно се смањује и као да се ово негативно кретање дешава потпуно изоловано од кретања друге две стратегије без било какаве међусобне условљености.

Графикон 5. – Заступљеност одређених категорија методичких стратегија у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна циклуса

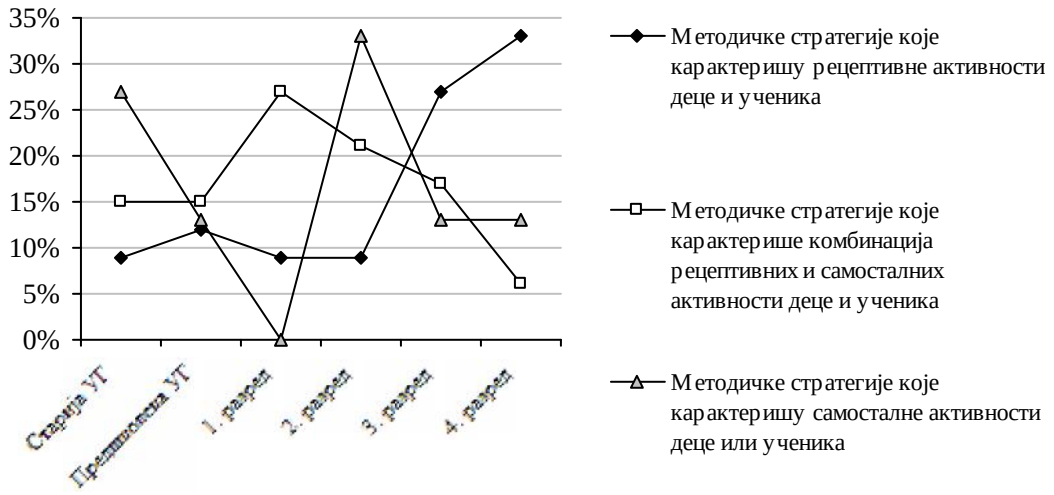


Израчунавањем χ^2 теста (14,322) показало се да су разлике које постоје у заступљености одређених категорија методичких стратегија у раду са децом од 5 до 10 година педељеним у три циклуса према областима васпитно-образовног, односно наставног рада статистички значајне (*df=4; p=0,006*) (Табела у Прилогу 13.).

Графиконом 6. (Табела у Прилогу 14.) представљена је заступљеност одређених категорија методичких стратегија према прецизнијим интервалима у узрасту деце и ученика. Као што се може приметити сада кретање васпитно-образовног процеса кроз узраст ученика из аспекта примене одређених методичких стратегија има углавном варијабилни карактер, а преломне тачке дешавају се у васпитно образовном раду у предшколској васпитној групи, 1. разреду и 2. разреду основне школе. Заступљеност методичке стратегије коју карактерише рецептивно учење у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 8 година углавном је уједначена са малим одступањем у раду са децом обухваћеном предшколском узрасном групом и мања је у односу на заступљеност стратегије коју карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика. У трећем и четвртом разреду у примени поменуте стратегије примећује се одређени скок. Оваква ситуација јесте неочекивана с обзиром да настаје на урасту који би требало да карактерише већи степен способности ученика за самостално учење и спремност ученика за рад који у великој мери може допринети њиховом даљем оспособљавању за самостално учење. У заступљености стратегија које карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика у раду са децом од 5 и 6 година постоји одређена усаглашеност, док преломну тачку чини рад са ученицима првог разреда када постоји нагли скок у примени ове стратегије. Након овог скока следи постепено опадање у примени ове стратегије у корист, горе поменуте, стратегије коју карактеришу рецептивне активности. Највећи диконтинуитет у примени одређених методичких стратегија може се приметити код стратегија које карактеришу самосталне активности деце и ученика. Овај дисконтинуитет не само да је присутан на преласку деце из предшколско у основношколско васпитање и образовање, већ и током саме разредне наставе. Одговоре на питања зашто упоредо са претпоставком о већој способности деце и ученика за самостални рад

и учење долази до пада заступљености методичких стратегија које карактерише виши степен самосталних активности деце или ученика, зашто се учитељи у првом разреду при избору методичких стратегија понашају као да деца која долазе из предшколских установа немају никаквих искустава у вези са применом самосталних активности, зашто у наставном раду учитаља долази до наглог опадања у заступљености стратегија које карактеришу самосталне активности ученика, а у корист стратегија које карактеришу рецептивне активности ученика и зашто се пад ових стратегија осећа и у раду са децом предшколских узрасних група у односу на рад са децом старијих узрасних група покушаћемо да потражимо у нешто каснијим анализама.

Графикон 6. – Заступљеност одређених категорија методичких стратегија према узрасту деце и ученика



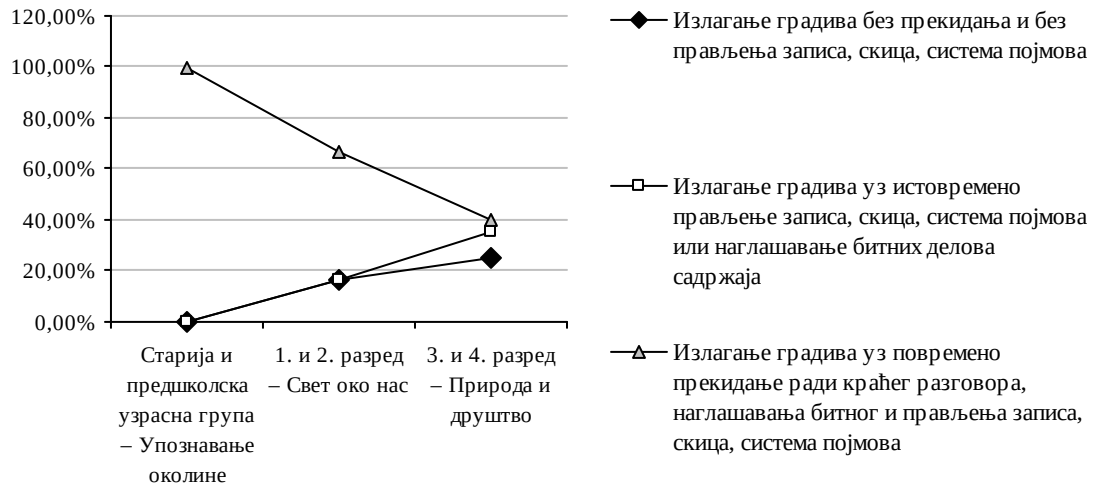
Можемо приметити да се методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце или ученика, односно учење путем открића и учење решавањем проблема, јављају веома ретко и да се, уколико је уопште могуће извући било какава закључак због њихове ниске заступљености, њихова заступљеност са узрастом деце и ученика смањује. Зато о континуитету у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење и о квалитету тог процеса можемо говорити само на основу дубље анализе заступљености експозиторног

поучавања и хеуристичко-развијајућег модела. Квалитет у примени поменутих стратегија на одређеном узрасту деце и ученика пратили смо кроз заступљеност њихових варијанти одређених према степену самосталности и продуктивности деце и ученика у раду и учењу.

Графиконом 7. (Табела у Прилогу 15.) представили смо заступљеност одређених варијанти експозиторног поучавања на различитим узрастима деце и ученика груписаним у три циклуса. Иако експозиторно поучавање не можемо сматрати пожељном стратегијом у раду са децом предшколског узраста без обзира што се оно на узрасту деце старије и предшколске узрасне групе појављује у одређеном проценту, можемо бити задовољни што се оно на овом узрасту појављује искључиво у својој варијанти која подразумева највише степен анагажованости деце колико је то могуће када о говоримо о овој стратегији. Међутим, одмах можемо приметити да се заступљеност ове варијанте експозиторног поучавања са узрастом деце и ученика смањује и да одређен проценат своје заступљености уступа другим варијантама ове стратегије. Овакво кретање у заступљености одређених варијаната експозиторног поучавања можда можемо сматрати очекиваним, па и пожељним, само ако на одређеном узрасту ученика постоји њихова спремност и способност да самостално промишљају о одређеном садржају, да га повезују са претходно стеченим занањима и уклапају у постојећи систем знања. У одређеном тренутку васпитно-образовни рад се мора одвојити од вођеног учења и у процесу оспособљавања за самостално учење кренути ка вишим облицима самосталног рада. Једино када се ученици налазе у ситуацијама да практикују самосталне активности већег степена самосталности могу се остварити услови са њихово даље осамостаљивање у раду и учењу. Спољашња, видљива активност ученика мора временом своје место уступати унутрашњој активности ученика, односно природан ток интелетуалног разоја појединца подразумева прелазак са опажајно-практичног на опажајно-представно и даље појмовно мишљење. Међутим, уколико оваквом облику експозиторног поучавања, односно већој заступљености рецептивних активности ученика, не претходи најава циља или сврхе учења и уколико нису дате оквирне инструкције за самостални рад ученика током рецептивних активности ефекти оваквог учења

могу остати непознати јер ученик своју самоактивност нема према чему да усмерава, а властита постигнућа нема са чиме да упореди након завршеног учења.

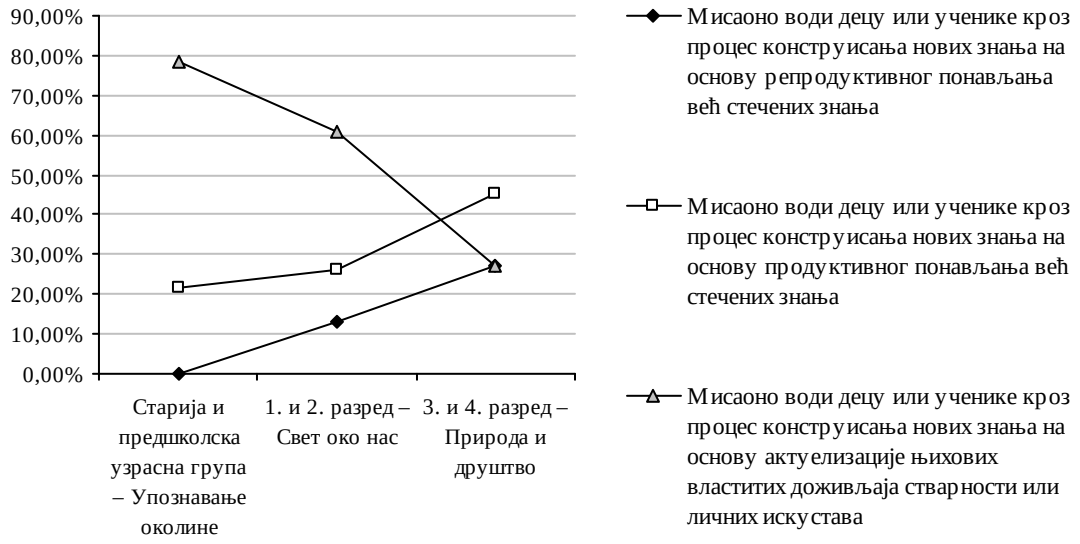
Графикон 7. – Заступљеност одређених варијанти експозиторног поучавања у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна циклуса



Током посматрања наставних часова, у сврху овога истраживања, експозиторно поучавање је у три случаја било спроведено приказивањем визуелних презентација учитеља путем савремене информационе технологије. Током ових часова активност учитеља се сводила искључиво на читање текста који се појављивао на великом платну или на објашњавању илустрација које су комбиноване са текстом. Активног посматрања ученика и разговора у вези са темом часа није било. Одређен број визуелно упадљивих графичких елемента на презентацијама имало је искључиво декоративни карактер и ни у ком случају поменути графички елементи нису били у функцији са темом. Ученици су у почетку слушали учитеља и посматрали илустације. Врло брзо активности учитеља и ученика нису ишле синхронизовано. Ученици су читали текст пре него што учитељ то почне да ради, коментарисали су међусобно за тему часа небитне детаље на илустарцијама и очигледно излагање учитеља нису слушали. Следећа фаза се састојала у томе што су ученици престајали да се труде да одају утисак да прате час: јачина жагора се повећавала, јављао се смех који није био у вези са

излагањем учитеља, ученици окрећу леђа презентацији и учитељу, па чак и спуштају горњи део тела на клупу. Учитељима је том приликом пажња била усредсређена искључиво на слајдове које су приказивали, често су и сами окретали леђа ученицима са којима нису успостављали нити вербалну нити невербалну комуникацију, а знаке умора и незаинтересованости које је одавало понашање ученика потпуно су запостављали. Ове ситуације нас још увек упозоравају да у одређеним ситуацијама постоје учитељи који не промишљају довољно о важности успостављања комуникације са ученицима током часа, о начину на који могу тумачити и користити невербалне знаке које добијају од својих ученика као ни о начинима превазилажења недостатака неадекватне примене савремене информационе технологије.

Графикон 8. – Заступљеност одређених варијанти хеуристичко-развијајућег модела у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна циклуса



Графиконом 8. (Табела у Прилогу 16.) представили смо заступљеност одређених варијанти хеуристичко-развијајућег модела на различитим узрастима деце и ученика груписаним у три циклуса. Као што се може и видети конструкција знања код предшколске деце сасвим очекивано се, када је у питању хеуристичко-развијајући модел, заснива на актуелизацији њихових властитих доживљаја стварности или личних искустава. Како количина знања стеченог у

контролисаним условима са узрастом ученика расте, тако и заступљеност ове варијанте хеуристичко-развијајућег модела опада. Оно што се може констатовати као мање повољана ситуација, из резултата приказаних графиконом, јесте то што упоредо са порастом заступљености конструкције знања која се заснива на продуктивном понављању раније стеченог знања расте и заступљеност конструкције знања засноване на репродуктивном понављању раније стечених знања.

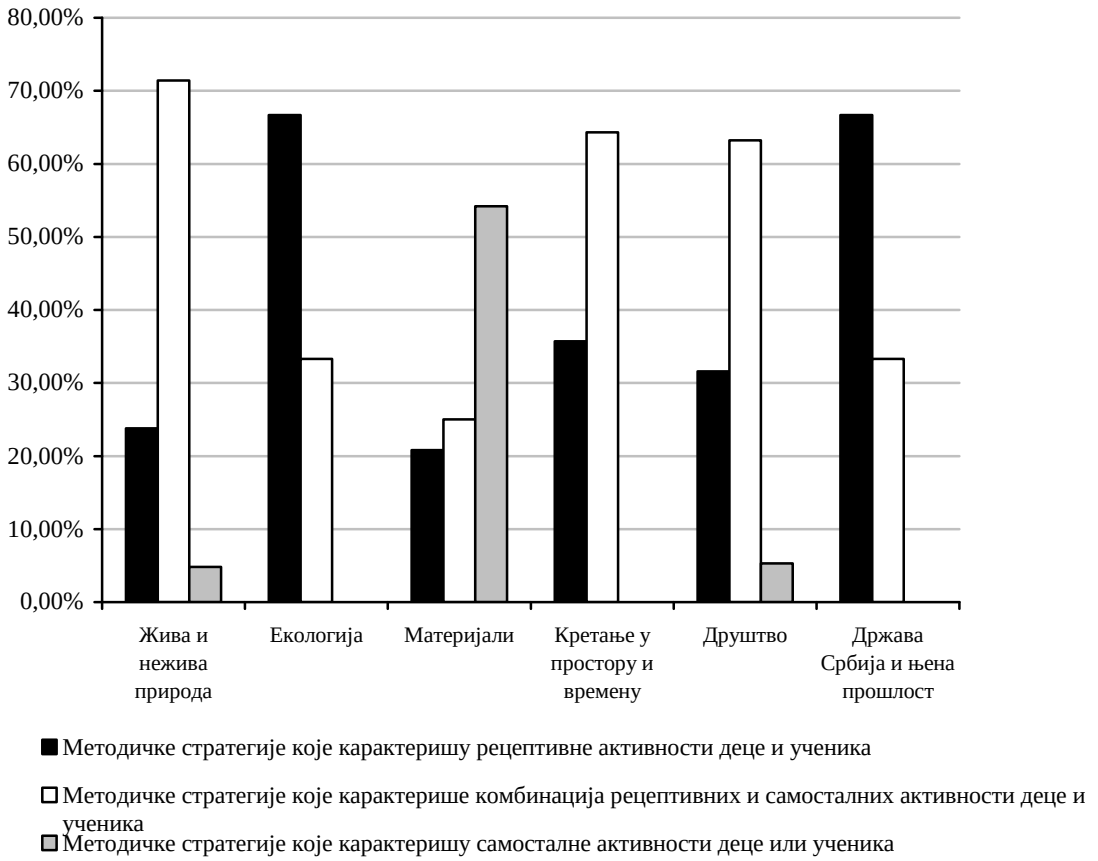
С обзиром на податак да са сваким старијим узрастом деце или ученика у односу на претходни узраст не постоји пораст у заступљености оних методичких стратегија које карактерише већи степне самосталних активности деце и ученика, односно да кретање васпитно-образовног процеса нема позитиван, већ варијабилан са теденцијом негативног смера кретања, можемо рећи да у овом сегменту оспособљавања за самостално учење континуитет не постоји.

Поред циља тематских и наставних јединица и узрасних карактеристика деце и ученика, на избор одређене методичке стратегије свакако да би требало да утиче и природа садржаја. Занимало нас је у којој је мери у васпитно-образовном раду васпитача и учитеља код нас избор одређене методичке стратегије условљен природом садржаја. Резултате добијене истраживањем, а који су у вези са односом изабране методичке стратегије и припадности садржаја одређеној тематској области, представили смо Графиконом 9. (Табела у Прилогу 17.).

Садржаје смо груписали у 6 области дефинисаних према *Општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмет Природа и друштво*: Жива и нежива природа, Екологија, Материјали, Кретање и оријентација у простору и времену, Друштво и Држава Србија и њена прошлост. Стратегије које карактеришу самосталне активности деце и ученика најзаступљеније су код садржаја који припадају области Материјали. Хеуристичко-развијајући модел рада најзаступљенији је код садржаја које припадају областима Жива и нежива природа, Кретање и оријентација у простору и времену и Друштво, док је доминација експозиторног поучавања најочигледнија када су у питању садржаји који припадају областима Држава Србија и њена прошлост и Екологија.

Израчунавањем χ^2 теста (11,387) показало се да су разлике које постоје у заступљености методичких стратегија које у мањој или већој мери карактеришу самосталне активности деце и ученика, у односу на методичку стратегију коју искључиво карактеришу рецептивне активности деце и ученика, статистички значајне (*df=5; p=0,044*) (Табела у Прилогу 18.).

Графикон 9. – Заступљеност одређених категорија методичких стратегија према припадности садржаја одређеној тематској области



Оваквом анализом резултата добијамо и одговоре на нека раније постављена питања у овом наслову. Поред утицаја узраста деце и ученика на избор одређене методичке стратегије у извесној мери на избор одређене методичке стратегије има утицаја и природа садржаја. Повезујући резултате истраживања са узорком посматраних часова и активности (Табела у Прлогу 19.) изостанак методичких стратегија које карактеришу самосталне активности ученика у првом разреду могу се објаснити управо непостојањем посматраних

наставних часова у овоме разреду на којима су се обрађивали садржаји из области Материјали. С друге стране, знатно већа заступљеност експозиторног поучавања у четвртом разреду може се довести и у везу са већом заступљеношћу наставних часова на којима су се обрађивали садржаји из области Држава Србија и њена прошлост у овоме разреду. Оваква ситуација, са мањом или већом заступљеносшћу садржаја који припадају одређеној области на посматраним наставним часовима током нашег истраживања, управо представља и слику заступљености одређених садржаја у наставним програмима за сваки разред појединачно. Стога, недостатак одређених садржаја који су били тема посматраних часова и мања заступљености стратегија које карактеришу самосталне активности ученика на одређеним узрастима не може се приписати узорку нашег истраживања. У прилог овој чињеници, између осталог, нпр. иде и резултат истраживања који говори да приликом обраде садржаја из области Кретање и оријентација у простору и времену уопште нису биле присутне стратегије које карактеришу самосталне активности ученика иако такве препоруке стоје у наставним програмима у рубрикама начин остваривања програма. Међутим, овде можемо поставити и питање да ли се мања заступљеност стратегија које карактеришу самосталне активности деце и ученика у васпитно-образовном раду са децом од 5 до 10 година може с правом оправдати природом садржаја. Ако је тако онда би то значило да приликом рада са садржајима који припадју областима Жива и нежива природа, Екологија, Кретање у простору и времену, Друштво и Држава Србија и њена прошлост не постоје услови за реализацију учења путем открића или путем учења решавањем проблема, односно да приликом рада на овим садржајима од деце и ученика не можемо очекивати да самостално уочавају, упоређују, испитују, прате, процењују, претпостављају, траже одговоре, предлажу, образлажу, изводе закључке и сл.

На основу резултата добијених овим сегментом истраживања рекли бисмо да наши практичари учење путем открића или решавањем проблема везују искључиво за садржаје који припадају областима природних наука, док приликом рада на садржајима који припадају областима друштвених наука себе искључиво виде као извор информација, као предавача који има задатак да ученицима испоручи готове информације. Иако оспособљавање за самостални рад и учење

васпитачи и учитељи по значају рангирају веома високо и често га стављају испред свих циљева, овакав став нису у могућности да до краја пренесу у своју праксу. Основни разлог за овакву ситуацију мислимо да лежи у томе што подршку за то не налазе у основним програмским садржајима. Овакав доминантно материјалистички однос практичара према васпитно-образовним и наставним садржајима и запостављање процедуралних знања ученика може се објаснити односом који основни програмски документи имају према техникама рада и учења ученика. Иако је и у основним програмским документима оспособљавању деце и ученика за самостално учење као циљу посвећена веома значајна пажња оваква намера није конкретизована и кроз садржаје у овим документима од којих практичари полазе приликом планирања властите праксе. Ситуација у нашој васпитно-образовној пракси која показује велику заступљеност рецептивних активности деце и ученика управо је у складу са закључцима и претпоставкама које смо извели након анализе основних програмских документа код нас.

Питали смо васпитаче и учитеље који фактори у највећој мери утичу на њихову одлуку о томе на који ће начин нове садржаје приближити деци и ученицима. Резултате које смо добили из одговора васпитача и учитеља представићемо Табелама 20. и 21.

Табела 21. – Ставови васпитача о томе који фактори најзначајније утичу на њихову одлуку о избору методичке стратегије

ТОКОМ ПЛАНИРАЊА АКТИВНОСТИ НА ОДЛУКУ ВАСПИТАЧА О ТОМЕ НА КОЈИ НАЧИН ЋЕ НОВЕ САДРЖАЈЕ ПРИБЛИЖИТИ ДЕЦИ УТИЧЕ ВИШЕ ФАКТОРА, А НА КРАЈУ СЕ НАЈЧЕШЋЕ ОДЛУЧУЈЕ ЗА ПРИСТУП КОЈИ:	***[1]**	***f***	**%**
1. обезбеђује међусобну комуникацију и кооперацију међу децом	СПРА	71	55,0%
2. омогућује да деца искажују своје мишљење, ставове, емоције и потребе	СПРА	68	52,7%
3. пре свега обезбеђује да деца схвате и усвоје нове информације	**ЗПСЗ**	64	49,6%

[1] ОРВ – Олакшава рад васпитача
ЗПСЗ – Значајно за процес стицања знања
СПРА – Ствара повољну радну атмосферу
ЗОСУ – Значајно за оспособљавање за самостално учење
ВКПЛ – Васпитач као продуктивна личност

4.	интезивно мотивише децу за рад	СПРА	64	49,6%
5.	омогућује да деца активно стичу знања – конструишу нова знања кроз мисаону и практичну активност	**ЗОСУ**	60	46,5%
6.	омогућује уважавање индивидуалних разлика у знањима, могућностима и интересовањима деце	СПРА	54	41,9%
7.	који обезбеђује систематично стицање знања	**ЗПСЗ**	46	35,7%
8.	даје могућност деци да предлажу, планирају, бирају и одлучују	**ЗОСУ**	45	34,9%
9.	омогућује да континуирано и правовремено добијају повратне информације о постигнућима деце	ОРВ	43	33,3%
10.	омогућује оспособљавање деце за практичну примену нових знања у животним ситуацијама	**ЗОСУ**	26	20,6%
11.	је могуће једноставно реализовати с обзиром на постојеће услове у вртићу	ОРВ	19	14,7%
12.	који њима омогућује да на економичан начин обраде целокупан садржај - у оптималном времену и на задовољавајућем нивоу	**ЗПСЗ**	15	11,7%
13.	подстиче децу на стварање нечега новог	**ЗОСУ**	15	11,7%
14.	обезбеђује директан однос деце са садржајима, средствима и материјалима	**ЗОСУ**	13	10,1%
15.	обезбеђује динамичност кроз разнолике активности деце	СПРА	10	7,8%
16.	пре свега претпоставља доста самосталних активности деце	**ЗОСУ**	9	7,0%
17.	њима олакшава организацију и реализацију активности	ОРВ	7	5,4%
18.	су често практиковали и чије исходе могу предвидети	ОРВ	5	3,9%
19.	олакшава одржавање дисциплине деце	ОРВ	5	3,9%
20.	пре свега отвара могућности за испољавање и развијање спецефичних способности деце	**ЗОСУ**	4	3,1%
21.	у њиховом раду представља нешто ново и који ће им омогућити да стекну нова искуства о ефикасности појединих васпитно-образовних метода и поступака	ВКПЛ	4	3,1%

Табела 22. – Ставови учитеља о томе који фактори најзначајније утичу на њихову одлуку о избору методичке стратегије

ТОКОМ ПЛАНИРАЊА НАСТАВНИХ ЧАСОВА НА ОДЛУКУ УЧИТЕЉА О ТОМЕ НА КОЈИ НАЧИН ЋЕ НОВЕ САДРЖАЈЕ ПРИБЛИЖИТИ УЧЕНИЦИМА УТИЧЕ ВИШЕ ФАКТОРА, А НА КРАЈУ СЕ НАЈЧЕШЋЕ ОДЛУЧУЈЕ ЗА ПРИСТУП КОЈИ:		***[2]***	***f***	**%**
1.	пре свега обезбеђује да ученици схвате и усвоје нове информације	**ЗПСЗ**	59	61,5%
2.	који обезбеђује систематично стицање знања	**ЗПСЗ**	47	49,0%

[2] ОРУ – Олакшава рад учитеља
ЗПСЗ – Значајно за процес стицања знања
СПРА – Ствара повољну радну атмосферу
ЗОСУ – Значајно са оспособљавање за самостално учење
УКПЛ – Учитељ као продуктивна личност

3.	омогућује уважавање индивидуалних разлика у знањима, могућностима и интересовањима ученика	СПРА	42	43,7%
4.	омогућује да ученици искажују своје мишљење, ставове, емоције и потребе	СПРА	42	43,7%
5.	омогућује оспособљавање ученика за практичну примену нових знања у животним ситуацијама	**ЗОСУ**	42	43,7%
6.	омогућује да ученици активно стичу знања – конструишу нова знања кроз мисаону и практичну активност	**ЗОСУ**	41	42,7%
7.	интезивно мотивише ученике за рад	СПРА	36	37,5%
8.	омогућује да континуирано и правовремено добијају повратне информације о постигнућима ученика	ОРУ	34	35,4%
9.	обезбеђује динамичност наставног часа кроз разнолике активности ученика	СПРА	28	29,2%
10.	обезбеђује међусобну комуникацију и кооперацију међу ученицима	СПРА	24	25,0%
11.	даје могућност ученицима да предлажу, планирају, бирају и одлучују	**ЗОСУ**	16	16,7%
12.	подстиче ученике на стварање нечега новог	**ЗОСУ**	16	16,7%
13.	који њима омогућује да на економичан начин обраде целокупан садржај - у оптималном времену и на задовољавајућем нивоу	**ЗПСЗ**	14	14,6%
14.	је могуће једноставно реализовати с обзиром на постојеће услове у школи	ОРУ	7	7,3%
15.	олакшава одржавање дисциплине ученика	ОРУ	7	7,3%
16.	обезбеђује директан однос ученика са садржајима, средствима и материјалима	**ЗОСУ**	5	5,2%
17.	њима олакшава организацију и реализацију наставног часа	ОРУ	4	4,2%
18.	у њиховом раду представља нешто ново и који ће им омогућити да стекну нова искуства о ефикасности појединих наставних метода и поступака	УКПЛ	4	4,2%
19.	су често практиковали и чије исходе могу предвидети	ОРУ	2	2,0%
20.	пре свега претпоставља доста самосталних активности ученика	**ЗОСУ**	2	2,0%
21.	пре свега отвара могућности за испољавање и развијање спецефичних способности ученика	**ЗОСУ**	0	0,0%

Анализирајући резултате представљене Табелом 21. можемо приметити да се васпитачи у највећој мери одлучују за оне методичке стратегије које могу допринети стварању повољне радне атмосфере (СПРА). С друге стране, у Табели 22. можемо приметити да се учитељи најчешће одлучују за оне методичке стратегије које могу допринети ефикаснијем стицању знања (ЗПСЗ). Када је у питању сам процес овладавања знањима васпитачи се у великој мери пре свега одлучују за стратегије које доприносе да деца схвате нове информације и да активно стичу знања, односно да конструишу знања кроз мисаону и практичну активност, док се учитељи у великој мери пре свега одлучују за стратегије које

поред тога што треба да допринесу схватању информација треба да допринесу и систематичном стицању знања и оспособљености ученика за практичну примену стечених знања. У погледу ранга оних фактора који, по нашем мишљењу, могу значајно и директно допринети процесу оспособљавања деце и ученика за самостални рад и учење можемо приметити да су они код васпитача нешто мало више рагирани (5, 8, 10, 13,14,16, 20.) него код учитеља (5, 6, 11, 12, 16, 20, 21.). На основу изречене процене васпитача и учитеља о факторима који значајније утичу на креирање њихове властите праксе можемо приметити да су приликом планирања васпитно-образовног процеса васпитачи у већој мери окренути ка самом процесу (обезбеђивање комуникације и кооперације међу децом, омогућавање деци да искажу своје мишљење, ставове, емоције и потребе, схватање нових информација, мотивација деце за рад, конструкција знања итд.), док су учитељи у већој мери окренути ка резултатима тога процеса (схватање нових информација, систематично стицање знања итд), али при томе морамо напоменути и да уочене и описане разлике нису нарочито велике.

КОНТИНУИТЕТ У ОСПОСОБЉАВАЊУ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ КРОЗ ЗАСТУПЉЕНОСТ ОДРЕЂЕНИХ ОБЛИКА РАДА

Облици васпитно-образовног рада представљају организациону компоненту васпитно-образовног процеса којом се одређује бројност, односно социолошка организованост деце или ученика у једној васпитној групи или одељењу који истовремено и/или заједнички раде на одређеним задацима.

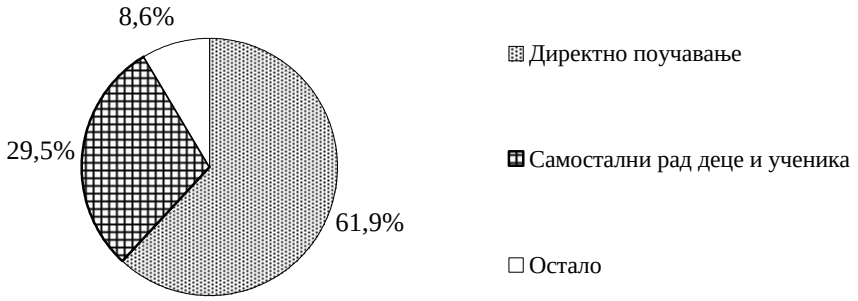
Облици васпитно-образовног рада јављају се у оквиру два различита дидактичка система који настају као последица различитих односа фактора васпитно-образовног процеса у дидактичком троуглу. Систем директног поучавања у настави остварује се кроз фронтални облик рада, док се систем самосталног рада деце и ученика остварује кроз групни облик рада, рад у пару и индивидуални облик рада.

У овом делу рада покушаћемо да одговоримо на питање да ли и на који начин постоји повезаност између узраста деце и ученика и времена које деца и

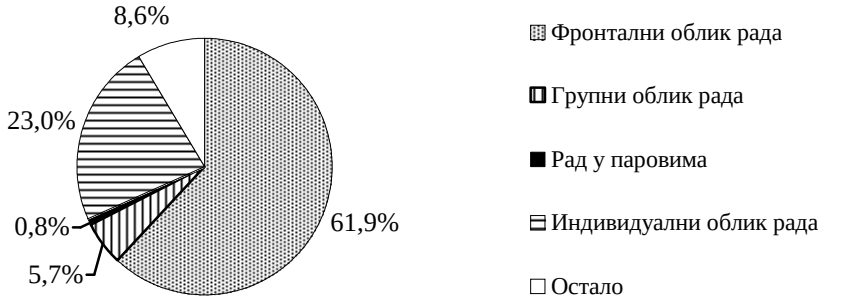
ученици проводе у самосталном раду у току активности у старијој и предшколској узрасној групи и млађим разредима основне школе, као и узраста деце и ученика и квалитета њиховог самосталног рада. Резултате смо представили Графиконима 10. – 18.

На основу резултата приказаних Графиконом 10. и Графиконом 11. можемо видети да у васпитно-образовном процесу у оквиру области упознавања околине и наставе природе и друштва деца и ученици највише врмена проводе у оквиру директног поучавања који се реализује кроз фронтални облик рада, а да дупло мање времена проводе у самосталном раду кроз групни рад, раду пару и индивидуални облик рада. У оквиру самосталног рада деца и ученици највише времена проводе у индивидуалном раду, знатно мање у групном раду, док у раду у паровима проводе изузетно мало времена.

Графикон 10. – Заступљеност директног поучавања и самосталног рада деце и ученика у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва

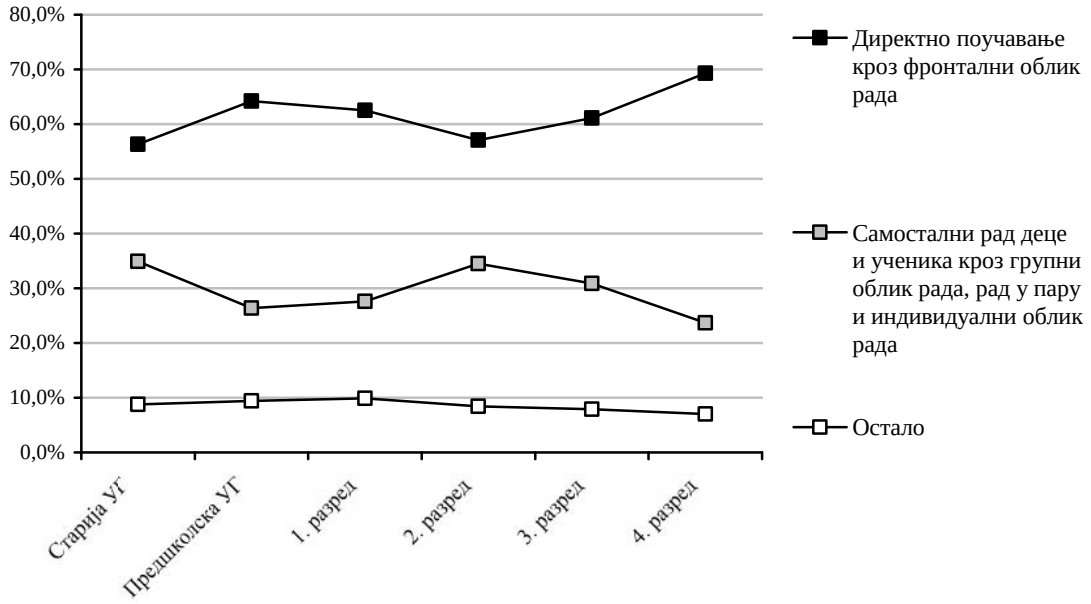


Графикон 11. – Заступљеност одређених облика рада у у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва



У овоме раду предмет нашега интересовања јесу оне дидактичке категорије васпитно-образовног процеса које доприносе оспособљавању деце и ученика за самостално учење. Међутим, због саме природе васпитно-образовног процеса заступљеност самосталног рада деце и ученика морамо посматрати паралелно са заступљеношћу директног поучавања јер су то две категорије које директно условљавају једна другу.

Графикон 12. – Заступљеност директног поучавања и самосталног рада деце и ученика у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



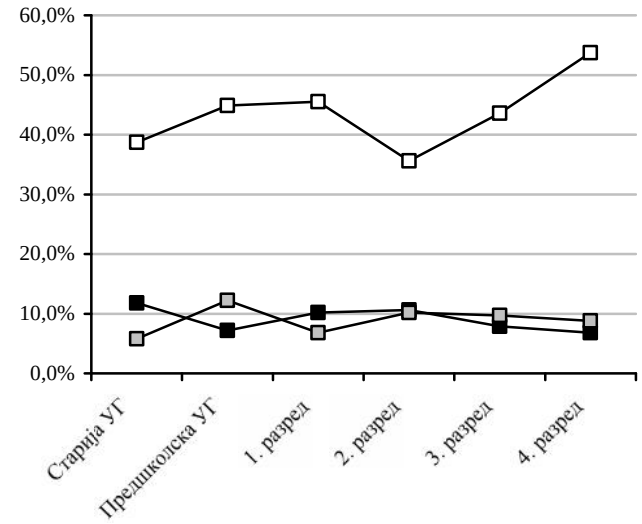
На основу резултата, приказаних Графиконом 12. (Табела у Прилогу 20.), можемо видети да деца и ученици код нас у васпитно-образовном процесу у овкиру области упознавања околине и настеве природе и друштва највише времена у самосталном раду проводе у старијој узрасној групи и у другом разреду, док најмање времена у самосталном раду проводе у четвртом разреду. Можемо приметити да у трећем и четвртом разреду постоји лагани пад у заступљености самосталног рада ученика у корист веће заступљености директног поучавања кроз фронтални облик рада. С обзиром на очекивања да су ученици

трећег и четвртог разлога, у односу на ученике првог и другог разреда, упућенији у технике и процедуре самосталног рада, те да учитељи овакву ситуацију кроз организацију наставног процеса могу искористити за даље унапређивање способности ученика за самостално учење, овакви резултати су помало неочекивани.

Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност фронталног облика рада у раду са децом старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености фронталног облика рада у старијој узрасној групи (M=16,88; SD=7,649) и предшколској узрасној групи (M=19,27; SD=7,634) није статистички значајна: t(50)=1,125; p=0,266 (Табела у Прилогу 21.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност фронталног облика рада у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености фронталног облик рада у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=1,931; p=0,129 (Табела у Прилогу 22.). Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста ипак показују да се средња вредност групе 2. раред (M=25,69; SD=8,559) значајно разликује од средње вредности групе 4. разред (M=31,19; SD=8,198) (Табела у Прилогу 22.).

С обзиром на велику заступљеност фронталног облика рада занимало нас је и какав је квалитет рада деце и ученика кроз овај облик рада посматран из аспекта оспособљавања за самостално учење. Иако фронтални облик рада, у односу на друге облике рада деце и ученика, може у најмањој мери допринети њиховом оспособљавању за самостално учење, на Грфикону 13. (табела у Прилогу 23.) можемо видети да је на сваком узрасту деце и ученика најзаступљенији она варијанта фронталног облика рада у којој доминира активност деце или ученика и у којој се васпитач или учитељ налази само у улози водитеља, организатора и иницијатора васпитно-образовних, односно наставних активности. Повећање заступљености фронталног облика рада у трећем и четвртом разреду управо је условљено повећаном заступљеношћу ове њене варијанте. Повољном ситуацијом можемо сматрати управо то што је заступљеност оних варијанти фронталног рада у којима доминира активност васпитача или учитеља веома мала на свим узрастима деце и ученика.

Графикон 13. – Заступљеност појединих варијанти фронталног облика рада према узрасној групи или разреду у укупном времену посматрања васпитно-образовног процеса у области упознавања околине и наставе природе и друштва



Ф.1 – доминира активност васпитача или учитеља, нема активности деце или ученика или не постоји увид у то

Ф.2 – доминира активност васпитача или учитеља с тим што он повремено укључује децу или ученике кроз разговор и сл.

Ф.3 – доминира активност деце или ученика, васпитач или учитељ се налази у улози организатора, иницијатора и водитеља одређених васпитно-образовних, односно наставних активности

Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност појединих варијанти фронталног облика рада у раду са децом старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлике које постоје у заступљености за сваку од појединих варијанти фронталног облика рада у старијој узрасној групи и предшколској узрасној групи нису статистички значајне (Табела у Прилогу 24.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност сваке варијанте фронталног облика рада у настави природе и друштва. Статистички значајне разлике у заступљености све три варијанте фронталног облик рада у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена. Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста ипак показују да се код треће варијанте фронталног облик рада (доминира активност деце или ученика) средња вредност групе 2. раред (M=16,00; SD=12,007) значајно

разликује од средње вредности групе 4. разред (M=24,15; SD=12,511) (Табела у Прилогу 25.).

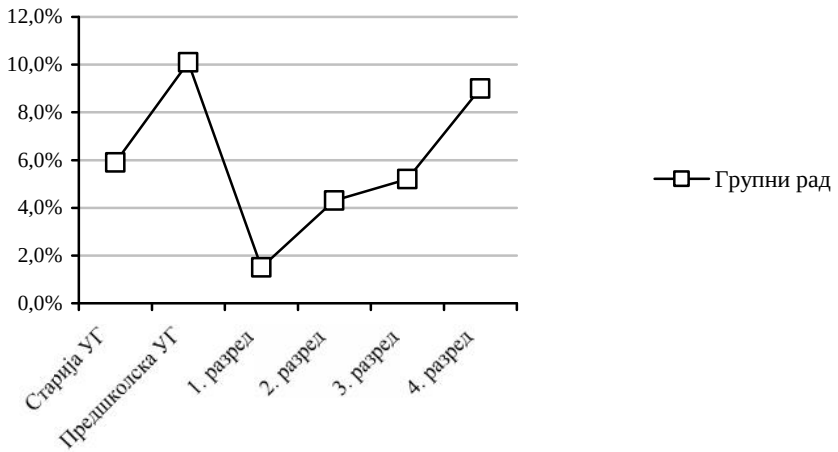
Занимало нас је да ли постоји разлика у времену које деца и ученици у васпитно-образовном процесу у оквиру области упознавања околине и наставе природе и друштва проводе у самосталном раду с обзиром на узрасну групу или разред. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност самосталног рада деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области Упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености самосталног рада у старијој узрасној групи (M=10,46; SD=7,52) и предшколској узрасној групи (M=7,92; SD=7,78) није статистички значајна: t(50)=1,196; p=0,237 (Табела у Прилогу 26.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност самосталног рада ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености самосталног рада ученика у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=1,775; p=0,157 (Табела у Прилогу 27.). Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста ипак показују да се средња вредност групе 2. раред (M=15,54; SD=8,29) значајно разликују од средње вредности групе 4. разред (M=10,65; SD=7,6) (Табела у Прилогу 27.).

С обзиром на податак да са сваким старијим узрастом деце или ученика не постоји пораст у заступљености њиховог самосталног рада у односу на претходни узраст, односно да кретање васпитно-образовног процеса нема позитиван карактер, већ варијабилан са теденцијом негативног смера кретања, можемо начелно рећи да ни у овом сегменту оспособљавања за самостално учење континуитет не постоји. Међутим, с обзиром да је самостални рад деце и ученика доста широка дидактичка категорија закључне оцене, у вези са доприносом који заступљеност самосталног рада деце и ученика може имати у процесу оспособљавања за самостално учење, можемо извести тек након анализе заступљености и квалитета сваког појединачног облика самосталног рада деце и ученика. Добијене резултате приказали смо Графиконима 14. – 18. (Табела у Прилогу 28.).

На Графикону 14., као и на претходном Графикону 11. можемо приметити да је заступљеност групног облика рада веома мала и да се, у односу на целокупно

време посматрања активности и часова, креће у распону од 1,5%, колико је у првом разреду, до 10,1% колико је у предшколској узрасној групи. Можемо приметити да се у оба цилуса појединачно појављује одређени пораст у заступљености групног облика рада. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност групног облика рада старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености групног облика рада у старијој узрасној групи (M=1,77; SD=4,57) и предшколској узрасној групи (M=3,04; SD=6,1) није статистички значајна: t(50)= -0,849; p=0,400 (Табела у Прилогу 29.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност групног облика рада у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености групног облика рада у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=1,395; p=0,249 (Табела у Прилогу 30.). Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста ипак показују да се средња вредност групе 1. раред (M=0,65; SD=3,33) значајно разликује од средње вредности групе 4. разред (M=4,04; SD=7,31) (Табела у Прилогу 30.).

Графикон 14. – Заступљеност групног облика рада према узрасној групи или разреду у укупном времену посматрања васпитно-образовног процеса у области упознавања околине и наставе природе и друштва



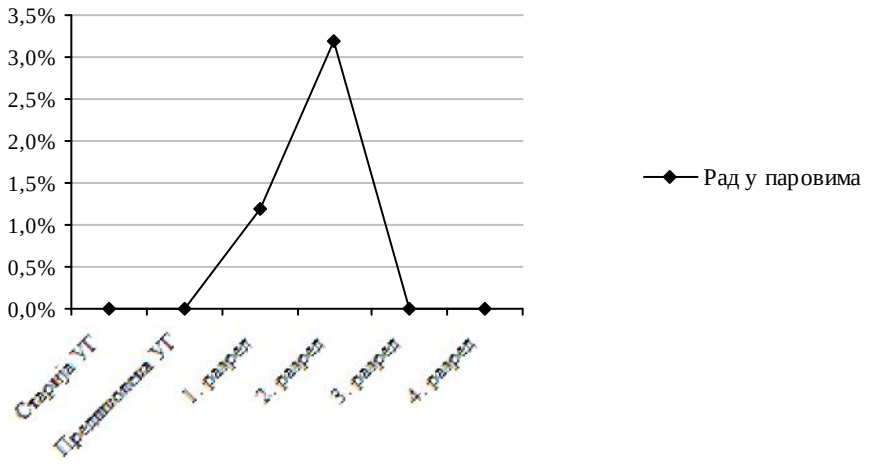
Највећа разлика у заступљености групног облика рада појављује се на прелазу васпитно-образовног рада из једног циклуса у други. Иако видимо да су деца током предшколског васпитања и образовања радила кроз групни облик рада, и да је заступљеност овог облика рада расла заједно са њиховим узрастом, у првом разреду заступљеност овог облика рада нагло опада и стиче се утисак да увођење деце у овакав облик самосталног рада у првом разреду почиње „од почетка“. Мислимо да овакву ситуацију можемо објаснити једним уобичајеним ставом који се може чути међу педагошким теоретичарима и практичарима и који гласи да је групни облик рада адекватнији за рад са старијом групом деце/ученика. Из аспекта васпитача то значи да је групни облик рада адекватнији за рад са децом старије и предшколске васпитне групе, док из аспекта учитеља то значи да је групни облик рада адекватнији за рад са ученицима трећег и четвртог разреда. Ту се намеће једно логично питање – ако предшколско и основношколско васпитање посматрамо као јединствен циклус са развојним карактером, што ми чинимо у овоме раду, шта се може сматрати старијим узрастом? С тога, сматрамо да није адекватно говорити да је групни облик рада адекватнији за примену на једном или другом узрасту, већ да је потребно говорити о различитим варијантама групног облика рада који мање или више одговарају одређеном узрасту деце или ученика с обзиром на степен њихове оспособљености за самостално учење. Зато нас је занимало и какав је квалитет групног облика рада на појединим узрастима деце и ученика, односно да ли постоји одређена разлика у заступљености према степену самосталности одређене варијанте групног облика рада на различитим узрастима (Табела у Прилогу 31.). Као што можемо видети, на свим узрастима најзаступљенија је према степену самосталности деце и ученика средња варијанта групног облика рада, односно групни рад који карактериши конторла васпитача или учитеља над циљевима и садржајима, а у складу са тим и над задацима за групе, док се деци или ученицима препушта само одговорност над организацијом рада међу члановима групе и тиме над конкретном процедуром рада, тј. корацима. Остале варијанте групног облика рада се веома ретко појављују и то без одређене правилности. Из свега претходно реченог можемо закључити да у оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз групни облик рада постоји само делимичан континуитет. Поменути континуитет, односно позитиван смер кретања

васпитно-образовног процеса, запажен је искључиво појединачно како у предшколском васпитању и образовању, тако и током млађих разреда основне школе. Међутим, о томе да постоји одређена стратегија у оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз групни облик рада не можемо говорити јер је појављивање одређених варијанти групног облика рада на одређеним узрастима сасвим случајног карактера.

Као што можемо видети на Графикону 11. и Графикону 15. рад деце и ученика у паровима веома је мало заступљена у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и наставе природа и друштво. У скоро занемарљивом проценту овај облик рада се појављује тек у првом разреду и само још, у нешто већем проценту, у другом разреду основне школе. Из неког разлога заступљеност рада у паровима, која би се пре могла назвати најавом новог облика рада него истинском заступљеношћу, у трећем разреду потпуно нестаје. Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност рада у пару у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености рада у пару у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=2,062; p=0,110 (Табела у Прилогу 32.). Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста ипак показују да се средња вредност групе 2. раред (M=1,42; SD=3,900) значајно разликује од средње вредности групе 3. разред (M=0,00; SD=0,000) и средње вредности групе 4. разред (M=0,00; SD=0,000) (Табела у Прилогу 32.).

Када је реч о одређеним варијантама рада деце и ученика у паровима примећујемо да се у нашој васпитно-образовној пракси, према степену самосталности деце и ученика у раду, појављује искључиво средња варијанта овог облика рада, односно рад који карактериши конторла васпитача или учитеља над циљевима и садржајима, а у складу са тим и над задацима за парове, док се деци или ученицима препушта само одговорност над организацијом рада међу члановима пара и тиме над конкретном процедуром рада, тј. корацима (Табела у Прилогу 33.). Међутим, заступљеност рада у паровима током нашег посматрања је толико ниска да се било које запажање изнешено у овом тексту о њему у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва код нас не сме ставити на ниво правилности.

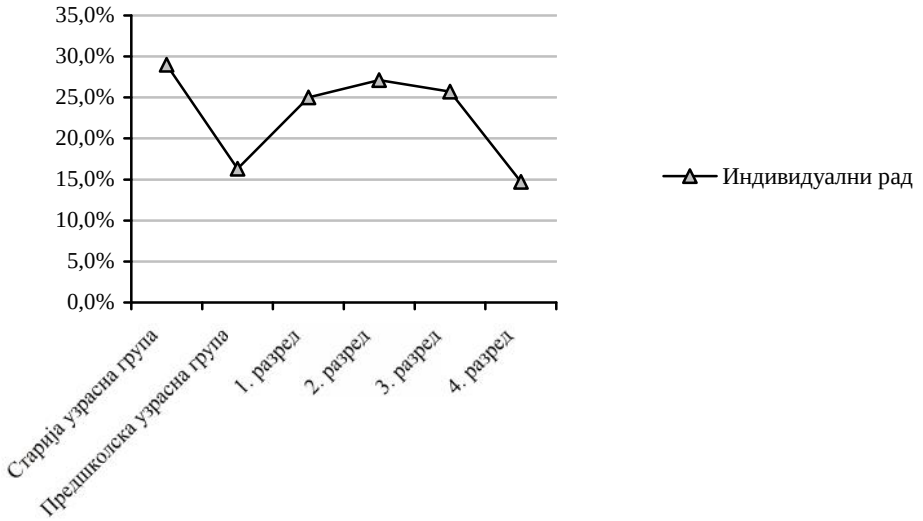
Графикон 15. – Заступљеност рада деце и ученика у паровима према узрасној групи или разреду у укупном времену посматрања васпитно-образовног процеса у области упознавања околине и наставе природе и друштва



У односу на групни облик рада и рад у паровима, индивидуални облик рада у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природа и друштво има знатно већу заступљеност и она се креће од 14,7%, колико износи у 4. разреду до 29%, колико износи у старијој узрасној групи, што се може и видети на Графикону 16. Одрађене правилност у заступљености овог облика рада у раду са децом од 5 до 10 година не може се уочити јер кретање васпитно-образовног процеса у овом сегменту има варијабилан карактер с теденцијом опадања али за сваки циклус посебно. Другим речима, деца у предшколској узрасној групи дупло мање времена проводе у индивидуалном раду него што је то случај са децом у старијој узрасној групи. Такође, ученици четвртог разреда скоро дупло мање времена проводе у индивидуалном раду него ученици четвртог разреда. Ако изузмемо први разред, за који можемо претпоставити да представља специфичан период због савладавања вештина неопходних за самостални рад и период увођења ученика у технике самосталног рада, могли бисмо рећи да заступљеност индивидуалног облика рада опада како се узраст деце или ученика повећава, с тим што ова тенденција оговара само ако сваки циклус посматрамо засебо. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност индивидуалног облика рада старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу

у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености групног облика рада у старијој узрасној групи (M=8,69; SD=7,646) и предшколској узрасној групи (M=4,88; SD=7,361) није статистички значајна: t(50)=1,829; p=0,073 (Табела у Прилогу 34.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност индивидуалног облика рада у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености индивидуалног облика рада у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=2,403; p=0,079 (Табела у Прилогу 35.). Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста ипак показују да се средња вредност групе 2. раред (M=12,19; SD=9,466) и средња вредност групе 3. разред (M=11,58; SD=9,892) значајно разликују од средње вредности групе 4. разред (M=6,62; SD=6,567) (Табела у Прилогу 35.).

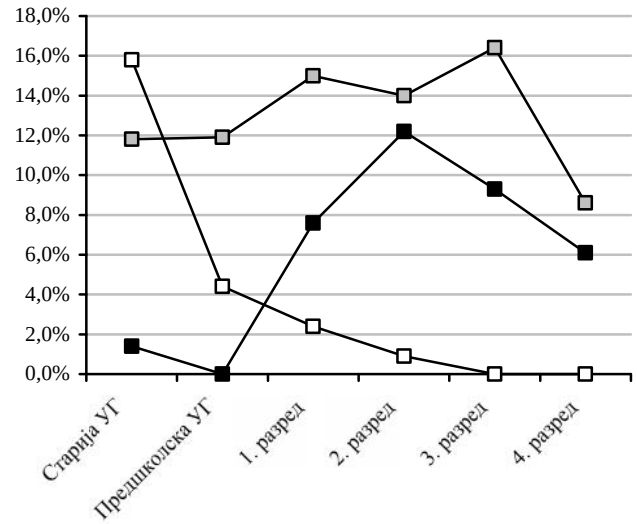
Графикон 16. – Заступљеност индивидуалног облика рада у укупном времену посматрања васпитно-образовног процеса у области упознавања околине и наставе природе и друштва



Када заступљеност појединих варијанти индивидуалног облика рада представимо графички, што семо и урадили Графиконом 17,. можемо приметити да готово на сваком узрасту најзаступљенија она варијанта индивидуалног рада у којој постоји делимична самосталност деце и ученика, оносно у којој ученик има потпуну одговорност над процедуром и делимичну самосталност над садржајима.

Изузетак представља једино старија узрасна група код које постоји највећа заступљеност оне варијанте индивидуалног облика рада коју карактерише контрола деце над садржајима, активностима и процедурама. То је управо она варијанта индивидуалног рада у којој деца и ученици имају највећу слободу и могућност избора по питању садржаја, активности и с њима повезаним процедурама, варијанта у којој деца и ученици у потпуности могу изразити властите афинитета, знања, способности, интересовања, потребе, ставове и сл. Управо овакав индивидуални рад деце и ученика значајно може допринети развоју њихове индивидуалности, аутентичности и креативног деловања. Међутим, заступљеност управо ове варијанте индивидуалног облика рада у васпитно-образовном процесу у облсти упознавња околине и наставе природе и друштва опада како узраст деце или ученика расте.

Графикон 17. – Заступљеност појединих варијанти индивидуалног облика рада према узрасној групи или разреду у укупном времену посматрања васпитно-образовног процеса у области упознавања околине и наставе природе и друштва



И.1 – васпитач или учитељ одређује циљеве, садржај и прецизне начине, односно активности и кораке у раду детета или ученика

И.2 – васпитач или учитељ одређује циљеве и активности кроз које се одвија индивидуални рад, док одговорност за садржај и кораке у раду препушта детету или ученику

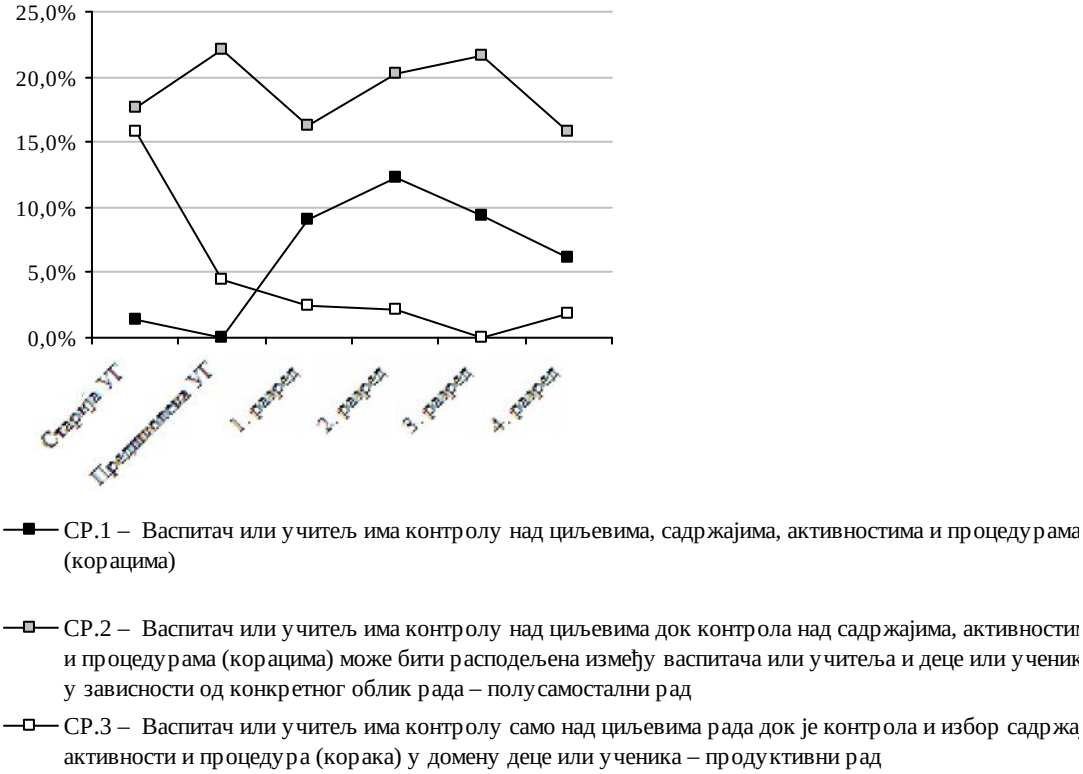
И.3 – васпитач или учитељ одређује циљеве рада, док се одговорност за садржај и изабране активности и у складу са њима предузете кораке препушта детету или ученику

Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност појединих варијанти индивидуалног облика рада у раду са децом старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлике које постоје у заступљености прве и друге варијанте индивидуалног облика рада нису статистички значајне, али разлика која постоји у заступљености треће варијанте индивидуалног облика рада (деца и ученици имају слободу и могућност избора по питању садржаја, активности и с њима повезаним процедурама) у старијој узрасној групи (M=8,69; SD=7,646) и предшколској узрасној групи (M=4,73; SD=7,592) јесте статистички значајна: t(50)=2,037; p=0,047 (Табела у Прилогу 34.). (Табела у Прилогу 37.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност сваке варијанте индивидуалног облика рада у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености све три варијанте индивидуалног облик рада у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена (Табела у Прилогу 38.).

Након анализе квалитета појединих облика самосталног рада деце и ученика, Графиконом 18. (Табела у Прилогу 39.) представићемо квалитет самосталног рада деце и ученика у целини у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва на различитим узрастима деце и ученика. Можемо приметити да на квалитет самосталног рада деце и ученика у целини значајан утицај има управо квалитет индивидуалног рада деце и ученика као најзаступљенијег облика самосталног рада. Па тако, квалитет оне варијанте самосталног рада деце и ученика која може дати највећи допринос у развоју способности за самостално учење опада како узраст деце и ученика расте. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност појединих варијанти самосталног рада у раду са децом старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлике које постоје појединачно у заступљености сваке варијанте самосталног рада деце у старијој узрасној групи и предшколској узрасној групи нису статистички значајне (Табела у Прилогу 40.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност појединих варијанти самосталног рада у настави природе и друштва. Статистички значајне разлике у заступљености све три варијанте

самосталног рада ученика у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена (Табела у Прилогу 41.).

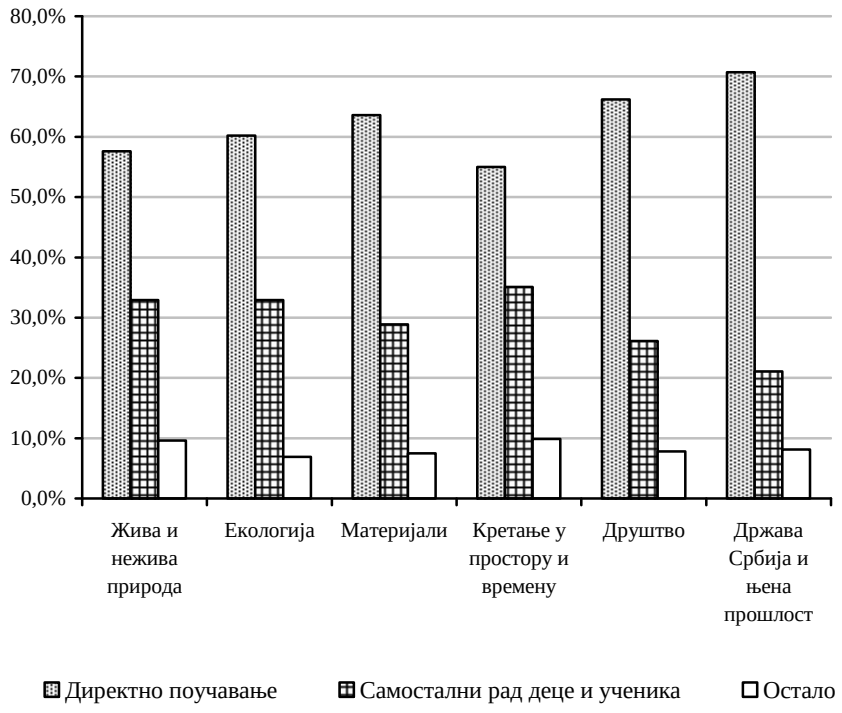
Графикон 18. – Заступљеност појединих варијанти самосталног рада деце и ученика према узрасној групи или разреду у укупном времену посматрања васпитно-образовног процеса у области упознавања околине и наставе природе и друштва



У вези са заступљеношћу појединих облика рада и самосталног рада деце и ученика у целини занимало нас је да ли постоји повезаност између поменуте заступљености и природе садржаја активности и часова. Условљеност заступљености појединих облика рада са природом садржаја активности и часова приказали смо Графиконом 19 (Табела у Прилогу 42). На основу приказаних резултата можемо видети да је у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва фронтални облик рада најзаступљенији облик рада без обзира на саму природу садржаја активности и часова. Пошто је заступљеност групног облика рада и рада у паровима веома ниска, њихову заступљеност с обзиром на природу садржаја активности и часова, најбоље је пратити заједно са заступљеношћу индивидуалног облика рада кроз

заступљеност самосталног рада деце и ученика у целини. Због недовољног броја активности у предшколском васпитању и образовању током којих су реализовани садржаји из области Држава Србија и њена прошлост статистичку анализу заступљености директног поучавања кроз фронтални облик рада и самосталног рада деце и ученика анализираћемо кроз четири групе садржаја (Жива и нежива природа и екологија, Материјали, Кретање и оријентација у простору и времену, Друштво и држава Србија и њена прошлост).

Графијкон 19. – Заступљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада и самосталног рада деце и ученика у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва према природи садржаја активности и часова



Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај природе садржаја (1. ТО – Жива и нежива природа и Екологија; 2. ТО – Материјали; 3. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 4. ТО – Друштво и Држава Србија и њена прошлост) на заступљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада у ВОР у области упознавања околине и у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености директног поучавања кроз фронтални облик

рада на садржајима различите природе у ВОР у области упознавања околине није утврђена: F(3, 48)=1,199; p=0,320 (Табела у Прилогу 43.). Међутим, статистички значајна разлика у заступљености директног поучавања кроз фронтални облик рада на садржајима различите природе у настави природе и друштва јесте утврђена: F(3, 100)=3,285; p=0,024 (Табела у Прилогу 44.). Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 1.ТО (M=26,71; SD=7,854) значајно разликује од средње вредности групе 4.ТО (M=31,41; SD=7,489), као и да се средња вредност групе 3.ТО (M=24,89; СД=9,273) значајно разликује од средње вредности групе 4.ТО (M=31,41; СД=7,489) (Табела у Прилогу 44.). Другим речима, већа заступљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада на часовима природе и друштва чији садржаји припадају тематској области Друштво и Држава Србија и њена прошлост јесте статистички значајна у односу на мању засутпљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада на часовима природе и друштва чији садржаји припадају тематској области Жива и нежива природа и Екологија и тематској области Кретање и оријентација у простору и времену.

Анализом варијансе (ANOVA) изражен је и утицај природе садржаја (1. ТО – Жива и нежива природа и Екологија; 2. ТО – Материјали; 3. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 4. ТО – Друштво и Држава Србија и њена прошлост) на заступљеност самосталног рада деце у ВОР у области упознавања околине и ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености самосталног рада деце на садржајима различите природе у ВОР у области Упознавања околине није утврђена: F(3, 48)=1,526; p=0,220 (Табела у Прилогу 43.). Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 1.ТО (M=10,77; SD=8,914) значајно разликује од средње вредности групе 2.ТО (M=5,00; SD=4,055). Статистички значајна разлика у заступљености самосталног рада ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва јесте утврђена: F(3, 100)=2,746; p=0,047 (Табела у Прилогу 44.). Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 2.ТО (M=15,06; SD=8,967) значајно разликује од средње вредности групе 4.ТО (M=10,24; SD=6,593), као и да се средња вредност групе 3.ТО (M=15,61; СД=9,623) значајно разликује од средње вредности групе 4.ТО

(М=10,24; СД=6,593) (Табела у Прилогу 44.). Другим речима, мања заступљеност самосталног рада ученика на часовима Природе и друштва чији садржаји припадају тематској области Друштво и Држава Србија и њена прошлост јесте статистички значајна у односу на већу засутпљеност самосталног рада ученика на часовима Природе и друштва чији садржаји припадају тематској области Материјали и тематској области Кретање и оријентација у простору и времену.

Након изражених разлика у заступљености директног поучавања и самосталног рада деце и ученика на активностима и часовима чији садржаји припадају различитим тематским областима могли бисмо рећи да су показане разлике значајније током малђих разреда основне школе у односу на рад са децом старије и предшколске узрасне групе. Поред тога треба истаћи да се садржаји који припадају тематским областима Друштво и Држава Србија и њена прошлост издвајају по томе што је на часовима на којима се обрађују садржаји из ових тематских области значајно заступљеније директно поучавање кроз фронтални облик рада. Присетимо се и закључка из претходног наслова који смо извели на основу анализе заступљености одређених категорија методичких стратегија према припадности садржаја одређеној тематској области и који каже да је доминација експозиторног поучавања најочигледнија када су у питању садржаји који припадају тематској области Држава Србија и њена прошлост. С обзиром да су садржаји из ове тематске области карактеристичнији за васпитно образовни рад у млађим разредима основне школе можемо приметити да наши учитељи ове садржаје не виде као погодне за развој способности ученика за самостално учење и да у довољној мери не користе технике самосталног истраживачког рада карактеристичне за друштвене науке као што су рад са историјским изворима, рад са текстом и анализа садржаја и сл. Ако се опет вратимо основним програмским документима видећемо да се у рубрици *Садржаји програма* у Наставном програму природе и друштва за четврти разред наглашава проналажење информација из различитих историјских извора али да се у попису значајних активности ученика у оквиру наставе овог предмета активност истраживања своди само на испитивање својстава и особина, веза и узрочно-последичних односа, што више одговара садржајима природних наука. Оваква недоследност у образлагању начина остваривања програма може имати за последицу управо

претходно описано стање у реализацији васпитно-образовног рада са садржајима из области историје и других друштвених наука.

Осим самог практиковања самосталног рада деце и ученика за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење веома су важни методички поступци васпитача и учитеља који претходе самосталном раду деце и ученика, који га прате и који долазе након њега. Методичке поступке које смо сматрали битним за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење поделили смо у пет сегмената и пет категорија за сваки сегмент. Категорије које смо предвидели за регистровање запажених методичких поступака су:

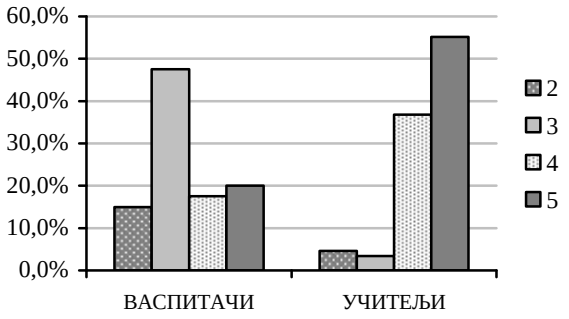
1. поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности деце и ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад деце и ученика у потпуности иде по принципу „нека иде како иде“,
2. поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности деце и ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад деце и ученика делимично иде по принципу „нека иде како иде“,
3. поступци који су у складу са могућностима деце и ученика и који доприносе увођењу деце и ученика у технике самосталног рада,
4. поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци и ученицима и који делимично воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад,
5. поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци и ученицима и који у потпуности воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад.

Међу приказаним категоријама за процес оспособљавања деце и ученика пожељном сматрамо једино категорију означену бројем 3, категорије које у одређеној мери могу негативно утицати на процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење означене су бројевима 2 и 4, док су бројевима 1 и 5 означене категорије које у значајној мери могу ометати процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење. Прецизнији опис сегмената праћења и категорија методичких поступака представљен је на стр. 202.

Најпре нас је занимало како на активностима и часовима васпитачи и учитељи организују размештање деце и поделу дидактичкиг материјала и задатака, односно у којој мери деца и ученици учествују у поменутим активностима и у којој мери приликом обављања тих активности имају могућност

избора према властитим интересовањима, потребама, могућностима и сл. Резултате смо представили Графиконом 20.

Графијкон 20. – Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља којима се деце и ученици припремају за самостални рад – размештање и подела дидактичког материјала



Као што можемо видети, методички поступци који карактеришу овај сегмент организације самосталног рада деце и ученика углавном се крећу у распону од пожељних поступака до оних који у значајној мери због потцењивања могућности деце и ученика могу допринети успоравању процеса за самостално учење, с тим што постоје велике разлике у поступању васпитача и учитеља. Васпитачи углавном размештање деце обављају током саме активности плански и систематично, а у активности око припремања и поделе дидактичког материјала укључују и децу. Деци се веома често оставља да сама изаберу где ће заузети своје место у складу са активностима којима желе да се баве или у складу са својим жељама у вези са материјалима које желе да користе. За разлику од ситуације у раду са предшколском децом, припремање ученика за самостални рад у настави протиче потпуно другачије. Ученици углавном седе на својим сталним местима, а када и постоји промена у месту седања та промена се готово увек врши пре самог часа. Због тога стичемо утисак да учитељи сам процес припремања деце за самостални рад као и могућност избора и одлучивања ученика у вези са активностима којима желе да се баве не сматрају значајним за сам самостални рад нити за процес оспособљавање за самостални рад. Без обзира да ли раде индивидуално или у пару или групи са другим ученицима ученици углавном раде са материјалима који им се приносе до места седења или које могу узети из својих школских торби. Једном речју ученици углавном не учествују у припремању

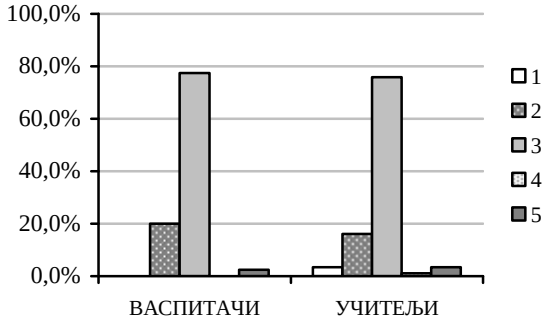
материјала потребних за самостални рад. Све што се од ученика очекује током ове фазе јесте да заузму места која су за њих унапред предвиђена и да раде са материјалом које је за њих раније припремио неко други, а таква очекивања сигурно не могу допринети процесу оспособљавања за самостално учење. Т-тестом независних узорака упоређена је природа методичких поступака васпитача и учитеља у вези са размештањем деце и поделом дидактичког материјала за самостални рад у оквиру ВОР-а у области упознавања околине и настви природе и друштва. Разлика која постоји у методичком поступању васпитача (M=3,43; SD=0,984) и учитеља (M=4,43; SD=0,772) јесте статистички значајна: t(125)= -6,204; p=0,000 (Табела у Прилогу 50.).

Недостатке које смо приметили и описали у претходном пасусу ипак не можемо приписати само неадекватним методичким поступцима учитеља већ и целокупној ситуацији и неким устаљеним нормама понашања у настави код нас. Обично важи правило да ученици треба да знају где им је место у учионици, да дођу на време, седну и да се припреме за час. А онда почиње час. Када почне час учитељ мора имати припремљене материјале и ефикасно их поделити ученицима, без губљења времена и тзв. „празног хода“. Као да важи неко неписано правило да све мора протицати „лагано и глатко“ и са што мање импровизација које захтева ситуација, јер импровизација може представљати недовољну припремљеност учитеља за час. А час опет траје строго 45 минута и требало би за то време да се „стигне све што је испланирано“. Уколико би ученици у било ком тренутку показали да имају одређена интересовања или другачије афинитете од онога што је учитељ предвидео то може пореметити планирану савршену временску артикулацију часа. Ако би ученици бирали материјале и активности може се десити да неки садржаји програмом предвиђени остану „необрађени“, а материјали се могу измешати, оштетити, загубити или их једноставно може бити недовољно. Добро је ако ученици током часа седе на својим местима. Углавном је у реду ако из неког разлога током часа прошета један или два ученика. Али ако пожели више ученика да прошета током часа и погледа шта и како други ученици раде то већ може личити да одређену недисциплину на часу. И ту се сад поставља питање колико у оваквим условима и са оваквим очкивањима од наставе и учитеља може бити услова за развој самосталности која пре свега у одређеној

мери претпоставља могућност слободног деловања појединца. Поред тога, и овде можемо поставити питање, које се често може чути, у којој мери спољашња организација наставе (предметни систем, распоред часова, 45-оминутно трајање часова, рад по разредним или предметним кабинетима и сл.) и наставни програми код нас остављају учитељима могућности за нека флексибилнија решења у самој организацацији наставе и приступу садржају.

Када се обаве материјално-техничке припреме за самостални рад деце и ученика следе уводне инструкције васпитача и учитеља током којих они децу и ученике уводе у задатке њиховог самосталног рада. Током самосталног рада деце и ученика може се појавити потреба за давањем додатних инструкција. За развој самосталности, позитивне слике о себи и самопуздања деце и ученика веома је важано да ли ће обим уводних инструкција бити адекватан могућностима деце и ученика и на који начин ће васпитач или учитељ реаговати уколико се покаже да су одређеним ученицима дате инструкције биле недовољне или нејасне. Резултати истраживања показују да је ситуација по овом питању у нашој васпитно-образовној пракси у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година веома задовољавајућа, што се може видите на Графикону 21.

Графијкон 21. – Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз давање уводних и додатних инструкција потребних за самостални рад

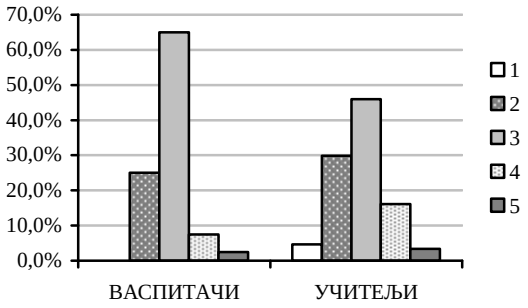


Васпитачи и учитељи углавном према нашим запажањима углавном правилно одмеравају обим уводних инструкција које су углавном и довољно јасне и прецизне, а деци и ученицима се оставља могућност да затраже додатне инструкције уколико за то осете потребу и уколико се то заиста покажу разлози и

том прилико понашање васпитача и учитеља је сасвим коректно. Ретко васпитачи или учитељи упућују гласну критику деци или ученицима који нису разумели шта се од њих очекује. Т-тестом независних узорака упоређена је природа методичких поступака васпитача и учитеља у вези са давањем уводних и додатних инструкција за самостални рад у оквиру ВОР-а у области упознавања околине и настави природе и друштва. Разлика која постоји у методичком поступању васпитача (M=2,85; SD=0,533) и учитеља (M=2,85; SD=0,656) није статистички значајна: t(125)= -0,005; p=0,996 (Табела у Прилогу 50.).

О односу васпитача и учитеља према самосталном раду деце и ученика и о разумевању значаја који самостално бављење деце или ученика одређеним активностима може имати за целокупан развој деце или ученика у одређеној мери говори и понашање васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика. Како смо проценили понашање васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика приказали смо Графиконом 22.

Графијкон 22. – Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика – понашање васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика и одмеравање времена потребног за самостални рад деце и ученика

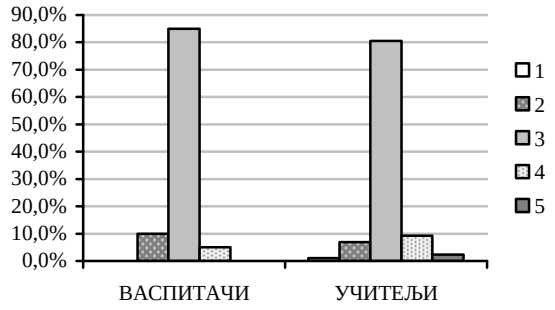


Васпитачи и учитељи углавном ненаметљиво обилазе децу и ученике током њиховог самосталног рада и показују заинтересованост за процес и резултате тога рада, а време које предвиде за самостални рад углавном је адекватно одмерено. Такође смо регистровали да учитељи, у односу на васпитаче, у нешто већој мери током самосталног рада ученика седе замишљено на својим местима или се баве другим активностима, док се и одређен број њих током самосталног рада ученика доста бучно креће кроз учионицу, скреће пажњу на

себе и додатним инструкцијама или мање потребним коментарима омета ученике у раду. Т-тестом независних узорака упоређено је понашање васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика у оквиру ВОР-а у области упознавања околине и настви природе и друштва. Разлика која постоји у методичком поступању васпитача (M=2,85; SD=0,648) и учитеља (M=2,84; SD=0,874) није статистички значајна: t(125)= 0,232; p=0,817 (Табела у Прилогу 50.).

Саставни део нашег описа понашања васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика јесу и процене адекватности њиховог понашања у ситуацијама када деца или ученици осете да им је помоћ васпитача или учитеља потребна. Резултате наше процене представили смо Графиконом 23.

Графијкон 23. – Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика – пружање помоћи и корекција рада деце и ученика

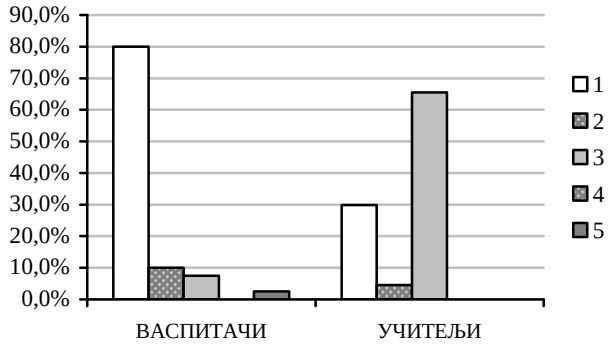


Можемо видети да је, према нашој процени, понашање вапитача и учитеља у овом сегменту њихових методичких поступака углавном подједнако и адекватно. Другим речима, васпитачи и учитељи помоћ деци или ученицима током њиховог самосталног рада најчешће пружају само у ситуацијама када деце или ученици то од њих очекују, а када примете да деце или ученици греше благовремено им указује на те грешке. Уколико примете да се одређене грешке понављају код већег броја деце или ученика васпитачи и учитељи целој групи или одељењу гласно понављају или дају нове инструкције. Ретко васпитачи и учитељи одбијају да помогну деци или ученицима када им они то затраже, ретко гласно критикују децу или ученике који затраже помоћ, а такође и ретко деци и ученицима намећу своја решења или раде уместо њих када примете да они греше

током самосталног рада. Т-тестом независних узорака упоређени су методички поступци васпитача и учитеља у вези са пружањем помоћи и корекцијом рада деце и ученика током њиховог самосталног рада у оквиру ВОР-а у области упознавања околине и настви природе и друштва. Разлика која постоји у методичком поступању васпитача (M=2,95; SD=0,389) и учитеља (M=3,05; SD=0,548) није статистички значајна: t(125)= -0,997; p=0,320 (Табела у Прилогу 50.).

Став о важности њиховог самосталног рада за њихов властити развој и напредак и информације о успешности и разумевању тога рада деца и ученици могу изградити и добити само уколико им се омогући да резултате тога рада иложе или презентују и уколико благовремено добију адекватну повратну информацију. Резултате наше процене о адекватности методичких поступака васпитача и учитеља по овом питању представили смо Графиконом 24.

Графијкон 24. – Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља након самосталног рада деце и ученика – стварање услова за излагање или демонстрирање резултата самосталног рада деце и ученика и давање повратне информације



Као што се одмах може уочити разлике у методичким поступцима васпитача и учитеља након самосталног рада деце и ученика значајно су велике. У васпитно-образовном раду са предшколском децом тзв. заједничке (вођене или планиране активности) завршавају се углавном самим самосталним радом деце, а презентација продуката тога рада и давње повратне информације о успешности тога рада углавном изостаје. Међутим, након самосталног рада ученика учитељи својим ученицима омогућавају да иложе или презентују резултате тога рада након

чега углавном следи и благовремена адекватна повратна информација о иложеним или презентованим резултатима. Повратну информацију ученици углавном добијају кроз коментаре своји вршњака или ређе директно од самог учитеља. Т-тестом независних узорака упоређени су методички поступци васпитача и учитеља у вези са стварање услова за излагање или демонстрирање резултата самосталног рада деце и ученика и давање повратне информације у оквиру ВОР-а у области упознавања околине и настви природе и друштва. Разлика која постоји у методичком поступању васпитача (M=1,35; SD=0,834) и учитеља (M=2,36; SD=0,915) јесте статистички значајна: t(125)= -5,918; p=0,000 (Табела у Прилогу 50.).

Након изложених резултата истраживања о заступљености, природи и организацији самосталног рада деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва можемо извући неколико закључних теза. Допринос који самостални рад деце и ученика у нашој васпитно-образовној пракси у раду са децом од 5 до 10 година у области упознавања околине и наставе природе и друштва може имати за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење можемо оценити на два начина раздвајајући, том приликом, заступљеност и природу тога рада са начином његове организације и вођења од стране васпитача и учитеља.

Допринос који самостални рад деце и ученика од 5 до 10 година може имати за процес њиховог опособљавања за самостално учење не може бити велики с обзиром на његову заступљеност и природу у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва код нас. У односу на директно поучавање кроз фронтални облик рада, облици самосталног рада су знатно мање заступљени на свим узрастима деце и ученика од 5 до 10 година и углавном се своде на индивидуални рад деце и ученика чиме се доприноси развоју индивидуалности деце и ученика и подстицању њиховог индивидуалног деловања, што не може бити адекватна припрема за живот и рад у колективу и друштву уопште. С друге стане, теденција опадања заступљености самосталног рада деце и ученика уопште и опадања заступљености самосталног продуктивног рада деце и ученика како се њихов узраст повећава никако не може допринети континуираном оспособљавању деце и ученика за самостално учење. Готово је

несхватљиво да са претпоставком о све већој спремности деце и ученика за самостални рад уопште и за самостални рад на вишем нивоу самосталности и продуктивности иде паралално и опадање заступљености самосталног рада уопште, а нарочито самосталног продуктивног рада. На основу добијених резултата истраживања могли бисмо рећи да на заступљеност самосталног рада деце и ученика и на његов квалитет знатно већи утицај има природа садржаја тематских и наставних јединица него што то има претпостављена спремност деце и ученика за самостални рад, развојне карактеристике деце и ученика које тај рад омогућавају и вероватни већ постигнути васпитно-образовни ефекти и искуства деце и ученика који тај рад могу учинити квалитетнијим и значајнијим како за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење тако и за њихов целокупан развој и напредак. Међутим, питање могућности доприноса неког садржаја, с обзиром на његову научну припадност и природу уопште, за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење, разумевање тог садржаја, познавања његове методологије и адекватне методике од стране наших практичара по свом значају могло би бити предмет једног новог, засебног истраживања.

С обзиром на заступљеност и квалитет самосталног рада деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и наставе природе и друштва можемо готово неочекивано изнети став да услове за оспособљавање деце и ученика за самостални рад у нашој васпитно-образовној пракси највише пружа фронтални облик рада. Колико ће деце и ученици добити шансе за развој своје инструменталне самосталности, с обзиром на високу заступљеност фронталног облика рада, резултати истраживања показују да ће највише зависти управо од квалитета тог фронталног рада. С те стране, а с обзиром на резултате нашег истраживања, можемо бити задовољни јер је квалитет фронталног облика рада, у оквиру васпитно-образовног рада у области упознавања околине и наставе природе и друштва код нас, висок на готово свим узрастима деце од 5 до 10 година.

Иако су могућности које развојне карактеристике деце и ученика узраста од 5 до 10 година, као и васпитно-образовне ефекте које би с обзиром на поменуте карактеристике могли постићи, васпитачи и учитељи ставили испод властитог

познавања и разумевања природе и методологије одређених садржаја, васпитачи и учитељи својим методичким поступцима пре, током и након самосталног рада деце и ученика стварају услове за значајан допринос процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење. Тај допринос, према резултатима нашег истраживања, учитељи би могли унапредити уколико би онај део својих методичких поступака који се односи на материјално-техничку припрему самосталног рада побољшали већим укључивањем ученика у тај процес. Већи допринос својих методичких поступака процесу оспособљавња деце за самостални рад васпитачи би могли постићи уколико би током планирања активности са децом промишљали и о могућим начинима пружања адекватне повратне информације деци о продуктима њиховог самосталног рада, а током активности креирали услове за адекватну презентацију продуката дечјег самосталног рада.

КОНТИНУИТЕТ У ОСПОСОБЉАВАЊУ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ КРОЗ ЗАСТУПЉЕНОСТ ОДРЕЂЕНИХ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА

Уобичајеној класификацији васпитно-образовних, односно наставних метода према врсти активности приступили смо из угла деце или ученика. Из тог разлога као веома важне факторе приликом поменуте класификације издвојили смо природу самих активности деце и учника као и бројност деце или ученика који могу прузети активно учешће у тој активности. Активности смо на тај начин поделили у три категорије:

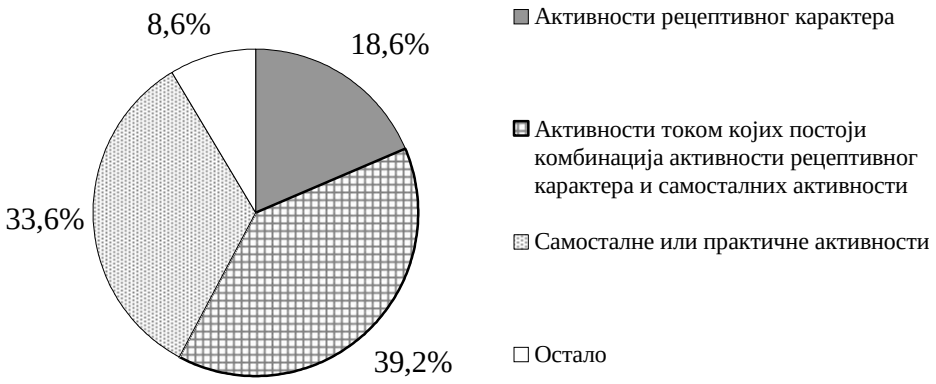
1. активности рецептивног карактера проузроковане директним поучавањем васпитача или наставника – посматрање, слушање;
2. активности током којих постоји комбинација активности рецептивног и продуктивног карактера– демонстрирање, разговарање, усмено излагање, читање и рад на тексту;
3. самосталне практичне активности деце или ученика које одређује продуктивни карактер – писане активности, графичко-ликовне активности, музичке активности, драмске активности, физичке и плесне активности, истраживачке (манипулативне и експерименталне) активности, мануелно-техничке (производне или радне) активности.

У овом делу рада покушаћемо да одговоримо на питање да ли и на који начин постоји повезаност између узраста деце и ученика и времена које деца и ученици проводе у бављењу одређеним активностима у старијој и предшколској узрасној групи и млађим разредима основне школе током васпитно-образовног рада у области упознавања околине и наставе природе и друштва, као и узраста деце и ученика и квалитета оних активности у чијем баљењу проводе највише времена. Поред тога покушаћемо да утврдимо да ли постоји повезаност између заступљености појединих активности деце и ученика и природе садржаја посматраних активности и часова. Резултате истраживања представили смо Графиконима 25. – 44.

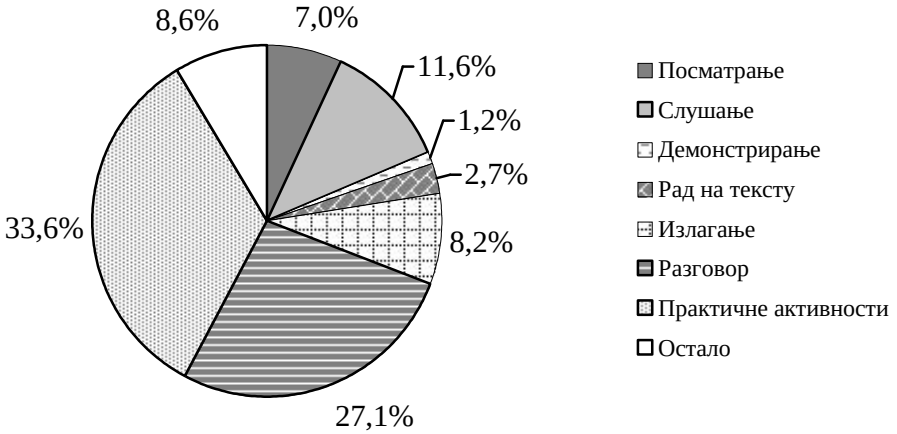
На основу резултата приказаних Графиконом 25. и Графиконом 26. можемо видети да у васпитно-образовном процесу у оквиру области упознавања околине и наставе природе и друштва деца и ученици највише врмена проводе бавећи се активностима током којих постоји комбинација рецептивних и самосталних активности (у даљем тексту комбиноване активности) и бавећи се

самосталним практичним активностима, док у бављењу рецептивним активностима проводе знатно мање времена. У оквиру комбинованих активности деца и ученици највише времена проводе у разговору на одређену тему, знатно мање у излагању одређеног садржаја, а у демонстрирању и раду на тексту проводе изузетно мало времена. У оквиру рецептивних активности деца и ученици нешто више времена проводе у слушању него у посматрању.

Графикон 25. – Заступљеност одређених категорија активности деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и наставе природе и друштва

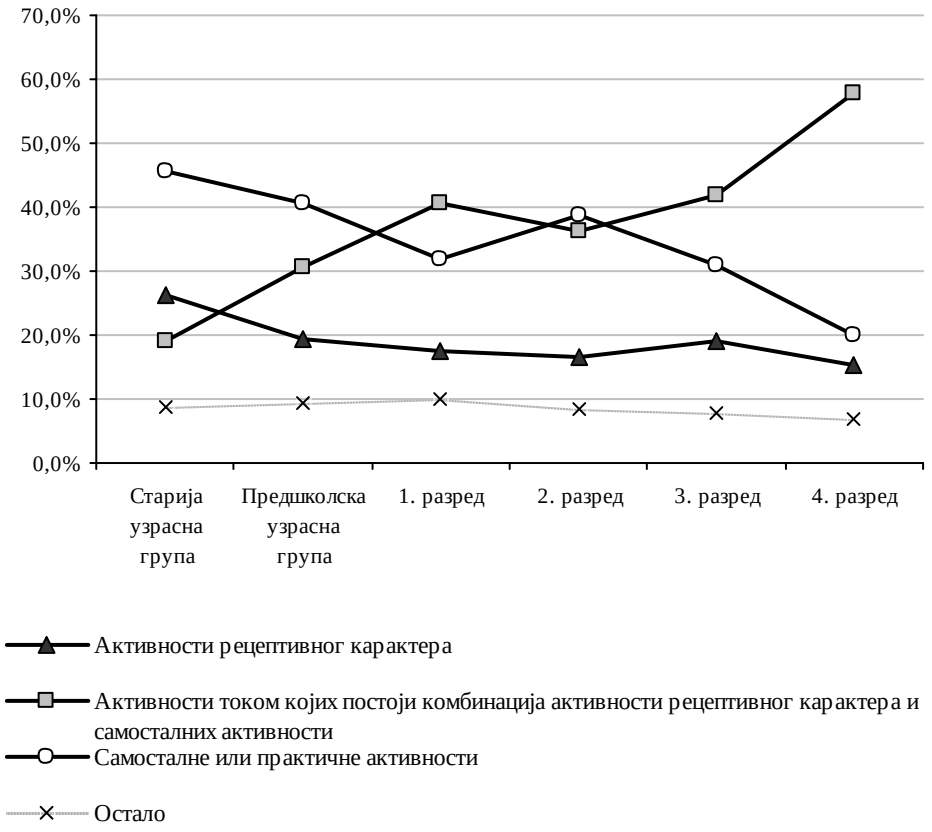


Графикон 26. – Заступљеност одређених активности деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и наставе природе и друштва



Графиконом 27. (Табела у Прилогу 51.) представили смо заступљеност одређених категорија активности деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика.

Графикон 27. – Заступљеност одређених група активности деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



Можемо приметити да је заступљеност рецептивних активности током васпитно-образовног рада са децом од 5 до 10 година углавном подједнако заступљена на свим узрастима с теденцијом благог опада те заступљености. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност рецептивних активности у раду са децом старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености рецептивних активности у старијој узрасној групи (M=7,92; SD=6,273) и предшколској узрасној групи (M=5,85; SD=5,732) није статистички значајна: t(50)=1,246; p=0,218 (Табела у Прилогу 52.). Анализом варијансе (ANOVA)

изражен је утицај разреда на заступљеност рецептивних активности у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености рецептивних активности у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=0,271; p=0,846 (Табела у Прилогу 53.). Као што видимо, са већим узрастом деце и ученика заступљеност рецептивних активности се не мења значајно. Рецептивне активности су константно присутне у васпитно-образовном раду у једном релативно стабилном проценту у односу на остале врсте активности. Као такве, рекли бисмо, рецептивне активности не угрожавају процес оспособљавања за самостално учење, а у којој мери му доприносе сазнаћемо из накнадних анализа њиховог квалитета.

Заступљеност комбинованих активности и самосталних активности је у великој мери променљива категорија, нарочито у васпитно-образовном раду у периоду од предшколске узрасне групе до трећег разреда. У том периоду доминација две категорије активности се неколико пута смењује. Посмтрајући васпитно-образовни рад са децом од 5 до 10 година као јединствен циклус примећујемо да комбиноване активности током овог периода показује теденцију повећања заступљености, док самосталне активности показују теденцију смањења заступљености током времена. Као и код самосталних облика рада, тако и овде код самосталних активности деце и ученика, примећујемо да се заступљеност оне категорије активности за коју сматрамо да значајно може допринети процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење неочекивано смањује, упркос претпоставци да су деца и ученици са сваким старијим узрастом све спремнији за самостални рад и учење. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност комбинованих активности у раду са децом старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености комбинованих активности у старијој узрасној групи (M=5,73; SD=4,035) и предшколској узрасној групи (M=9,19; SD=6,344) јесте статистички значајна: t(50)= -2,348; p=0,023 (Табела у Прилогу 54.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност комбинованих активности у настави природе и друштва. Утврђена је статистички значајна разлика у заступљености комбинованих активности у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=5,759; p=0,001 (Табела у

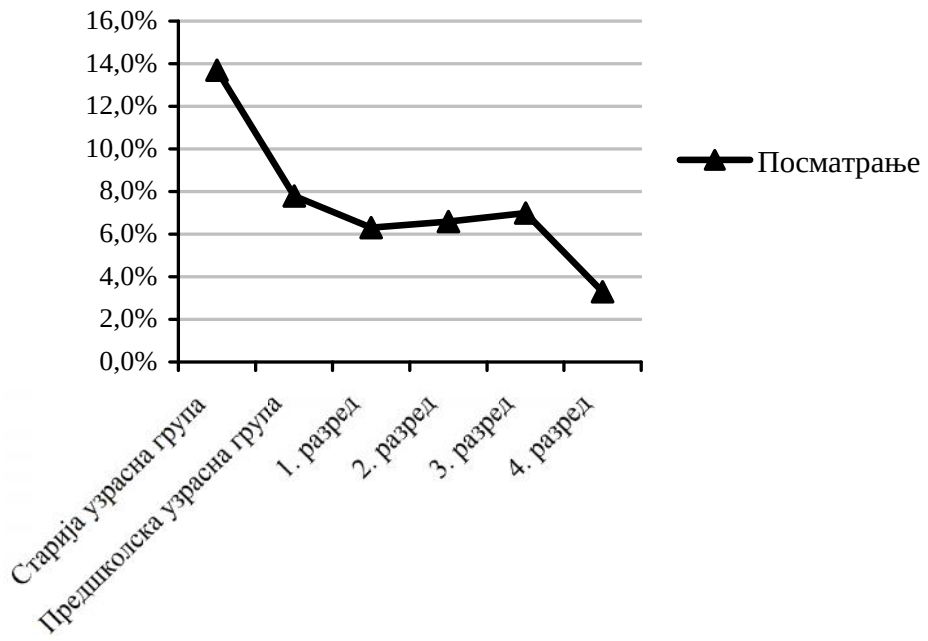
Прилогу 55.). Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 4. разред (M=25,96; SD=12,098) значајно разликује од средње вредности групе 1. разред (M=18,27; SD=7,114), затим средње вредности групе 2. разред (M=16,23; СД=6,276), као и средње вредности групе 3. разред (M=18,85; СД=9,405) (Табела у Прилогу 55.). Изузимајући период 2. разреда, када долази до благог пада заступљености комбинованих активности, и који се иначе није показао као статистички значајан, заступљеност комбинованих активности расте заједно са узрастом деце и ученика. Међутим, на који начин овај пораст комбинованих активности може утицати на процес оспособљавња деце и ученика за самостално учење можемо сазнати тек након анализе квалитета ових активности. Испитали смо и статистичку значајност разлика у заступљености самосталних активности деце и ученика. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност самосталних активности у раду са децом старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености самосталних активности у старијој узрасној групи (M=13,69; SD=6,473) и предшколској узрасној групи (M=12,15; SD=9,199) није статистички значајна: t(50)=0,697; p=0,489 (Табела у Прилогу 56.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност самосталних активности у настави природе и друштва. Утврђена је статистички значајна разлика у заступљености самосталних активности у различитим разредима у настави природе и друштва: F(3, 100)=4,987; p=0,003 (Табела у Прилогу 57.). Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 4. разред (M=8,96; SD=7,587) значајно разликује од средње вредности групе 1. разред (M=14,35; SD=7,299), затим средње вредности групе 2. разред (M=17,50; СД=7,299), као и средње вредности групе 3. разред (M=13,96; СД=9,049) (Табела у Прилогу 57.). Изузимајући период 2. разреда, када долази до благог раста заступљености самосталних активности, заступљеност самосталних активности пада како се узраст деце и ученика повећава. Ова разлика у заступљености самосталних активности деце и ученика нарочито је значајна у настави природе и друштва. Свака самостална активност деце или ученика у одређеној мери може допринети процесу њиховог оспособљавања за самостално учење. У којој мери ће тај допринос бити велики зависиће од квалитета те самосталне активности. На

основу тога можемо рећи, да овакав пад у заступљености самосталних активности деце и ученика од 5 до 10 година, без обзира на могуће промене у њиховом квалитету, не може значајно допринети процесу оспособљавања за самостално учење.

Анализу квалитета појединих категорија активности започећемо према редоследу активности, онако како смо их набројали на почетку овог наслова.

Према подацима приказаним Графиконом 28. (Табела у Прилогу 58.) можемо видети да се заступљеност посматрања као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва креће у распону од 3,3%, колико износи у 4. разреду, до 13,7%, колико износи у старијој узрасној групи.

Графикон 28. – Заступљеност посматрања као активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



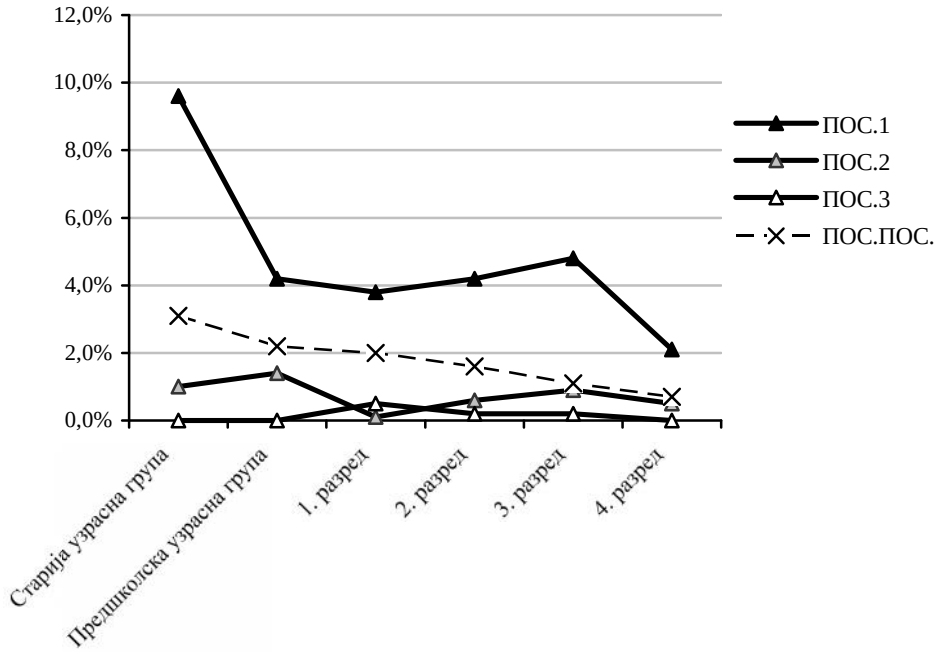
Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност посматрања као активности деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености ове активности у старијој узрасној групи (M=4,12; SD=5,339) и предшколској узрасној групи (M=2,35; SD=3,826) није статистички значајна: t(50)=1,373; p=0,176 (Табела

у Прилогу 59.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност посматрања као активности ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености ове активности у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: $F(3, 100)=0,826$; $p=0,483$ (Табела у Прилогу 60.).

Посматрање, као активност деце и ученика, по својој природи јесте рецептивна активност и као таква може се сматрати мање пожељном активношћу у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење. Међутим, посматрање представља једну од првих истраживачких техника са којом се деца и ученици сусрећу и као таква она може бити веома значајна за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење и готово незаменљива у фази увођења деце и ученика у технике самосталног учења. Међутим, да би активност посматрања могла допринети процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење од велике је важности научити децу и ученике како да посматрају, односно оспособити их за процес активног посматрања. Из тог разлога, без обзира на малу заступљеност ове активности у укупном времену посматрања ВОР-а код нас, задржаћемо се мало на анализи квалитета посматрања као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва. Као што можемо видети на Графикону 29. (Табела у Прилогу 61.) највећу заступљеност у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва на свим узрастима има она варијанта посматрања као активности деце и ученика која подразумева парцијално или фрагментарно посматрање праћено и прекидано инструкцијама васпитача или учитеља и разговором о запаженом (ПОС.1). Ова варијанта посматрања као активности представља заправо активност којом се деца и ученици уводе у технике посматрања и праћења и једну од првих активности којима треба да започне процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење. Временом, како способности деце и ученика за самостално посматрање и учење уопште прелазе на виши ниво, ова варијанта посматрања као активности своју доминацију треба да уступа неким другим варијантама посматрања или другим врстама активности које по нивоу самосталности и продуктивности деце и ученика представљају корак више у њиховом раду и напредовању. И заиста, у нашој васпитно-

образовној пракси заступљеност ове варијанте активности посматрања се смањује од најмлађег до најстаријег узраста. Међутим, њена мања заступљеност не иде у корист већој заступљености варијанти које претпостављају виши ниво самосталности и продуктивности деце и ученика. Шта више, упоредо са смањењем заступљености ове основне варијанте посматрања у настави се догађа и смањење оне варијанте активности посматрања (ПОС.3) коју је могуће реализовати тек када деца и ученици у великој мери савладају технику посматрања – глобално или целовито посматрање којем претходи најава на почетку, а након завршеног посматрња деца или ученици извештавају о запаженом током посматрања. Међутим, о смањењу заступљености ове варијанте активности посматрања није реално говорити јер је њена заступљеност изузетно ниска на свим узрастима.

Графикон 29. – Заступљеност појединих варијанти посматрања као активности деце и ученика према узрасној групи или разреду у укупном времену посматрања ВОР-а у области упознавања околине и наставе природе и друштва

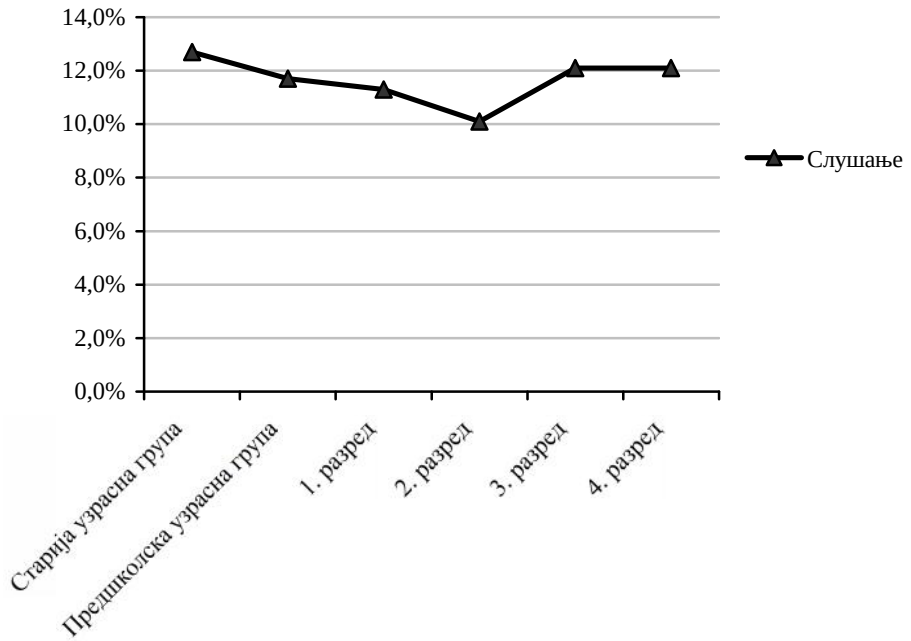


На основу претходно наведених појединости о активности посматрања могли бисмо рећи да динамика њене заступљености по узрастима, као и њеног

квалитета током тог периода, не иде у прилог континуитету у оспособљавању деце и ученика за самостално учење. Наиме, посматрање као активност и као техника самосталног учења са узрастом деце и ученика иде ка потпуном изостајању из наше васпитно-образовне праксе.

Друга активност рецепривне природе јесте активност слушања. Заступљеност слушања као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва представили смо Графиконом 30. (Табела у Прилогу 58.).

Графикон 30. – Заступљеност сушања као активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



Можемо приметити да су разлике у заступљености ове активности према узрасту деце и ученика веома мале и да се та заступљеност јавља у распону од 10,1%, колико износи у 2. разреду, до 12,7%, колико износи у старијој узрасној групи. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност слушања као активности деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Разлика која постоји у заступљености ове активности у старијој узрасној групи (M=3,81; SD=2,829) и предшколској узрасној

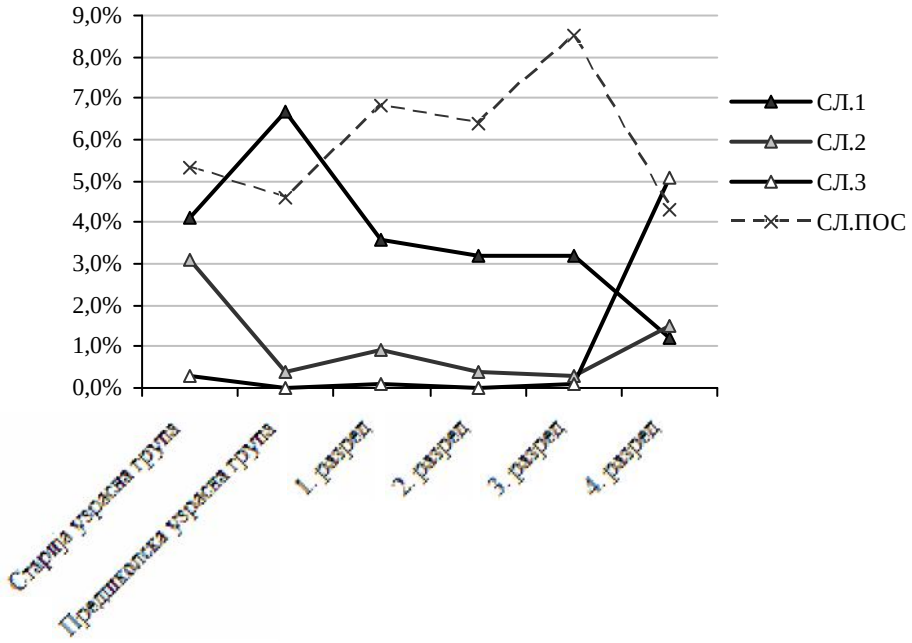
групи (M=3,50; SD=4,580) није статистички значајна: t(50)=0,291; p=0,772 (Табела у Прилогу 62.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност слушања као активности ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености ове активности у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=0,154; p=0,927 (Табела у Прилогу 63.).

Квалитет слушања као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика представили смо Графиконом 31. (Табела у Прилогу 64). На основу резултата приказаних графиконом можемо приметити да у ВОР-у у старијој узрасној групи, као и у првом, другом и трећем разреду највећу заступљеност има она варијанта активности слушања коју смо означили као посебан тип слушања (СЛ.ПОС) јер је за континуиран процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење сматрамо непожељном. Заправо, ова варијанта слушања, као активност деце и ученика, подразумева такву активност током које васпитач или учитељ не предузима никакве поступке којима би на неки начин обезбедио минимум интелектуалне активности деце или ученика или то може бити активност слушања одређених излагања који не представљају део васпитно-образовног деловања. Оваква варијанта слушања у васпитно-образовној пракси дешава се сваки пут када деца или ученици слушају одређено излагање, читање или тонски запис без претходне најаве, без давања истраживачких задатака или без разговора који претходи слушању и представља увод у активност слушања. Постојање овакве варијанте слушања свакако не значи обавезно да деца нису интелектуално активна, али ми за то, као ни сами васпитачи и учитељи током ВОР-а, немамо потврду. Оваква активност слушања свакако не може бити пожељна у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење јер не постоји сазнајна и психолошка припрема деце и ученика за овакву рецептивну активност, а таква припрема је нарочито значајна на млађем узрасту деце и ученика јер активност слушања није активност којој се деца радују и за коју су природно мотивисана. Следећа по заступљености јесте она варијанта активности слушања која подразумева парцијално или фрагментарно слушање, односно слушање повремно прекидано најавом онога што следи, истицањем истраживачких задатака,

демонстрирањем предмета, појава, активности или разговором о ономе што је у претходној фази слушања била тема или о ономе о чему ће бити речи у наредној фази слушања (СЛ.1). У процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење ова варијанта активности слушања је најдрагоценија у фази увођења деце у активност слушања јер ствара услове за мотивацију деце и ученика за активност слушања и за одржавање њихове пажње током слушања. Можемо приметити да се заступљеност ове варијанте активности слушања смањује на сваком старијем узрасту деце и ученика у периоду од предшколске узрасне групе до четвртог разреда. Нагли пад заступљености ове варијанте активности слушања долази због пораста заступљености варијанте која подразумева највећу спремност ученика за самостално учење (СЛ.3) и која заправо и треба да буде најзаступљенија на старијим узрастима ученика. То је заправо она варијанта која подразумева најаву теме излагања или читања васпитача или учитеља или емитовања тонског записа, без давања истраживачких задатака, јер се сматра да су ученици већ довољно уведени у активност слушања, да су схватили њен значај и да истраживачки задаци нису неопходни да би се пажња ученика задржала на задовољавајућем нивоу. Међутим, с друге стане разлика у заступљеност ове варијанте активности слушања у односу на заступљеност слушања коме не претходни најава (СЛ.ПОС) веома је мала, што нас наводи на закључак да учитељи не праве велику разлику између ове две варијанте слушања и да можда у довољној мери не схватају значај најаве теме свог излагања, читања или емитовања тонског записа. Међутим, значај уочених разлика у заступљености одређених варијанти активности слушања не мора бити значајан због веома мале заступљености активности слушања уопште. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност појединих варијанти слушања као активности деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Статистички значајна разлика у заступљености одређене варијанте слушања као активности деце у старијој узрасној групи (M=0,92; SD=1,787) и предшколској узрасној групи (M=0,12; SD=0,431) постоји само у заступљености варијанте коју смо означили као СЛ.2 (глобално или целовито слушање коме је претходила најава теме са истицањем истраживачких задатака или разговором о ономе што ће бити тема слушања): t(50)=2,240; p=0,030 (Табела у Прилогу 65.). Анализом

варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност одређених варијанти слушања као активности ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености одређених варијанти слушања као активности ученика у различитим разредима у настави природе и друштва постоји само код варијанте слушања као активности коју смо означили као СЛ.3: F(3, 100)=3,321; p=0,023 (Табела у Прилогу 66.). Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 4. разред (M=2,31; SD=6,380) значајно разликује од средње вредности групе 1. разред (M=0,004; SD=0,196), затим средње вредности групе 2. разред (M=0,00; СД=0,000), као и средње вредности групе 3. разред (M=0,04; СД=0,106) (Табела у Прилогу 66.). Поред тога, морамо примети да иако статистички значајна разлика у заступљености варијанте слушања као активности ученика у различитим разредима у настави природе и друштва коју смо означили као СЛ.ПОС није утврђена, накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 3. разред (M=3,85; SD=4,831) значајно разликује од средње вредности групе 4. разред (M=1,92; SD=1,671).

Графикон 31. – Заступљеност појединих варијанти слушања као активности деце и ученика према узрасној групи или разреду у укупном времену посматрања ВОР-а у области упознавања околине и наставе природе и друштва

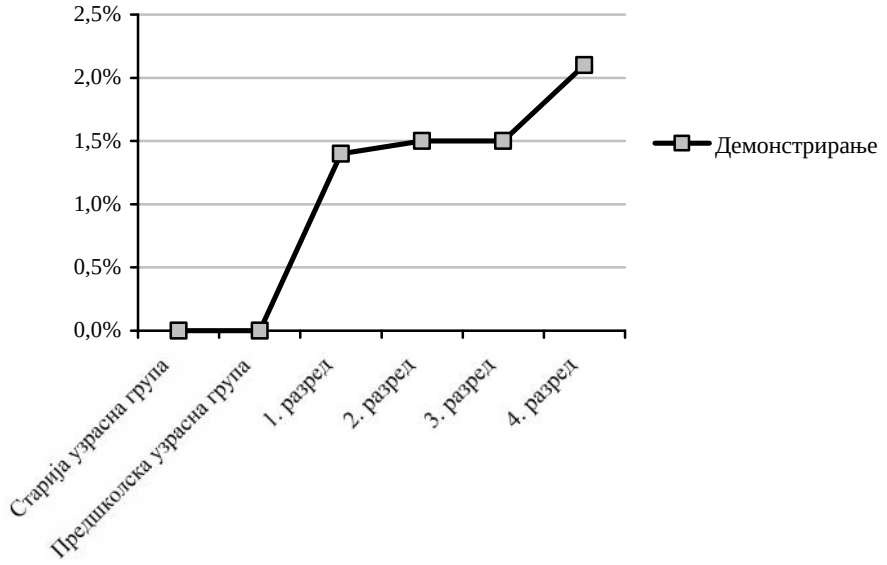


Иако резултати истраживања указују да на млађем узрасту деце и ученика постоји већа заступљеност оне варијанте слушања која представља добар начин увођења деце и ученика у технику слушања, а да на старијем узрасту деце и ученика постоји већа заступљеност оне варијанте која претпоставља оспособљеност ученика за активност слушања, не можемо бити задовољни кретањем заступљености поменутих варијанти. У опадању заступљености прво наведене варијанте и порасту заступљености друго наведене варијанте не постоји континуитет већ нагла смена доминације ове две варијанте слушања у четвртом разреду. Поред тога, на свим узрастима деце и ученика, у односу на остале варијанте, постоји велика заступљеност оне варијанте слушања деце и ученика током које немамо доказе о интелектуалној активности деце или ученика.

Графиконом 32. (Табела у Прилогу 67.) представили смо резултате истраживања који се односе на заступљеност демонстрирања као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва. Као што можемо видети демонстрирање као активност деце и ученика потпуно изостаје у ВОР-у са децом предшколског узраста, док је и у раду са децом млађих разреда основне школа она заступљена у веома малом проценту у сва четири разреда. Демонстрирање или презентација одређеног садржаја или продуката властитог стварања од стране самих ученика може бити веома значајно у процесу оспособљавању деце и ученика за самостално учење јер оно за њих представља један од могућих начина добијања повратне информације о резултатима њиховог рада и напредовања. Из тог разлога, заступљеност ове активности деце и ученика у директној је вези са заступљеносшћу одређених стваралачких активности деце и ученика као што су: графичко-ликовне активности или мануелно-техничке активности, али то могу бити у одређеним ситуацијама и остале практичне активности када се жели демонстрирати одређена активност, односно њена процедура или степен савладаности одређених вештина од стране саме деце или ученика и сл. Да ли се та повезаност уочава и у резултатима нашег истраживања анализираћемо касније. Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност демонстрирања као активности ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености ове активности у

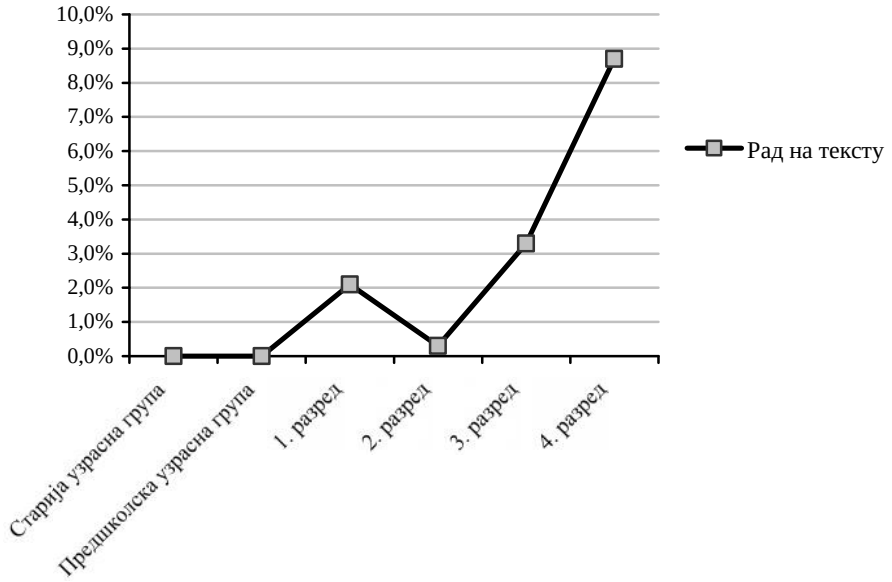
различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 100)=0,200; p=0,896 (Табела у Прилогу 68.).

Графикон 32. – Заступљеност демонстрирања као активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



Графиконом 33. (Табела у Прилогу 67.) представили смо заступљеност рада на тексту у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва. С обзиром да рад на тексту подразумева савладану технику читања о овој активности можемо говорити само на школском узрасту деце, односно ученика. Посматрано према узрасту ученика заступљеност рада на тексту се са узрастом повећава. Изузетак представља једино ВОР у другом разреду. Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност рада на тексту у настави природе и друштва. Утврђено је да статистички значајна разлика у заступљености ове активности у различитим разредима у настави природе и друштва постоји: F(3, 100)=5,462; p=0,002 (Табела у Прилогу 69.). Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 4. разред (M=3,92; SD=6,437) значајно разликује од средње вредности групе 1. разред (M=0,96; SD=1,907), затим средње вредности групе 2. разред (M=0,12; SD=0,326), као и средње вредности групе 3. разред (M=1,50; SD=2,387).

Графикон 33. – Заступљеност рада на тексту као активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду

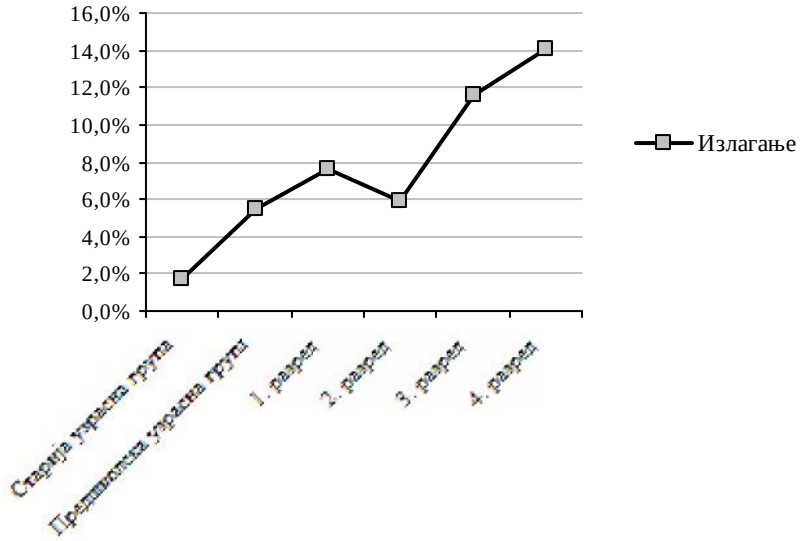


Рад на тексту представља једну од типичних активности самосталног рада ученика. С тога, констатација да се заступљеност ове активности на старијем узрасту ученика значајно разликује од заступљености ове активности на млађем узрасту значајна је из аспекта оспособљавња ученика за самостално учење и испитивање постојања континуитета у оспособљавању деце и ученика за самостално учење. Оно што можда јесте мање повољна слика јесте чињеница да је укупна заступљеност ове активности доста ниска у укупном времену посматрања. Такође, тешко је наћи аргумент у корист мање заступљености ове активности у трећем разреду која се, при томе, не разликује значајно од њене заступљености у другом, а нарочито првом разреду. Можда ћемо одговор на ово питање пронаћи у другом делу овога наслова.

Графиконом 34. (Табела у Прилогу 67.) представили смо заступљеност усменог излагања деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва. На основу резултата приказаних графиконом можемо приметити да се заступљеност усменог излагања деце и ученика са узрастом повећава. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност усменог излагања деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Статистички значајна разлика у

заступљености усменог излагања деце у старијој узрасној групи (M=0,50; SD=0,860) и предшколској узрасној групи (M=1,65; SD=3,969) ипак није утврђена: t(50)= -1,449; p=0,154 (Табела у Прилогу 70.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност усменог излагања ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености усменог излагања ученика у различитим разредима у настави природе и друштва такође није утврђена: F(3, 100)=1,467; p=0,228 (Табела у Прилогу 71.). На основу добијених резултата можемо закључити да повећање заступљености усменог излагања деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва није значајно за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење.

Графикон 34. – Заступљеност усменог излагања деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



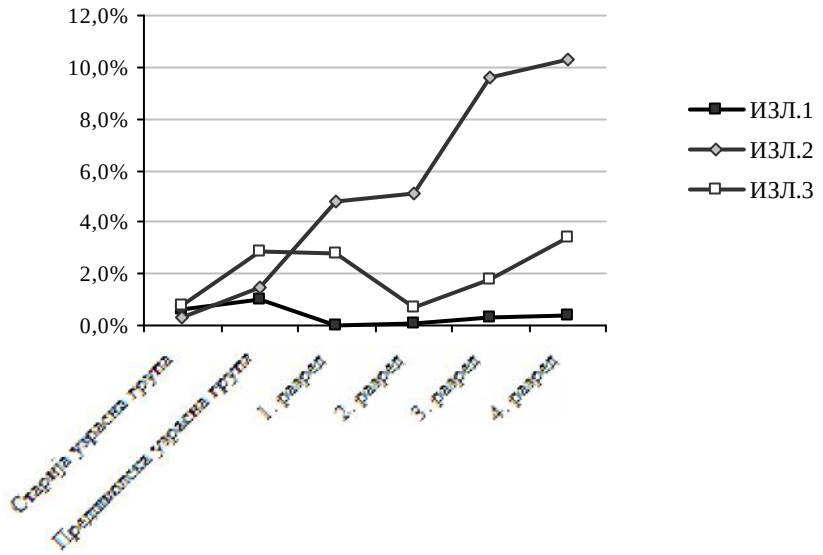
Међутим, када је у питању усмено излагање деце и ученика поред његове укупне заступљености веома је значајан и његов квалитет, односно заступљеност појединих варијанти усменог излагања деце и ученика. Резултате који се односе на заступљеност појединих варијанти усменог излагања деце и ученика представили смо Графиконом 35. (Табела у Прилогу 72). На основу приказаних резултата можемо видети да је у раду са децом предшколског узраста најзаступљеније тзв. продуктивно излагање, односно излагање садржаја које је у

потпуности осмишљено од стране детета, док је у раду са децом млађег основношколског узраста најзаступљеније тзв. полусамостално излагање садржаја, односно излагање претходно прочитаног, тумаченог или само слушаног садржаја „својим речима“. Поред тога, можемо приметити да се у млађим разредима заступљеност тзв. полусамосталног усменог излагња повећава са узрастом ученика, док се у заступљености продуктивног усменог излагања током овог периода, а с обзиром на узраст ученика, одређена правилност не може уочити. Иако се заступљеност продуктивног усменог излагања у трећем разреду повећава у односу на заступљеност у другом разреду, и у четвртом разреду повећава у односу на заступљеност у трећем разреду, поменуто напредовање нема великог значаја јер крајња заступљеност ове варијанте усменог излагања у четвртом разреду готово једнака њеној заступљености у првом разреду, па чак и у предшколској узрасној групи.

Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност појединих варијанти усменог излагања деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Статистички значајна разлика у заступљености одређене варијанте усменог излагања деце у старијој узрасној групи и предшколској узрасној групи не постоји ни за једну варијану (Табела у Прилогу 73.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност одређених варијанти усменог излагања ученика у настави природе и друштва. Статистички значајне разлике у заступљености одређених варијанти усменог излагања ученика у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена ни за једну варијанту усменог излагања ученика (Табела у Прилогу 74.). На основу резултата упоређивања можемо закључити да ни једна варијанта усменог излагања деце и ученика према својој заступљености у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва не може допринети оспособљавању деце и ученика за самостално учење, а нарочито када је у питању продуктивно усмено излагање као варијанта коју карактерише највећи степен самосталности и продуктивности деце и ученика. Највећа заступљеност тзв. полусамосталног усменог излагања ученика говори о томе да се усмено излагање ученика јавља највише као средство утврђивања декларативних знања ученика. Заступљеност продуктивног усменог излагања на различитим узрастима

говори о томе да на развој стваралаштва, као вишег облика самосталности деце и ученика, усмено излагање може више допринети у ВОР-у са децом предшколског узраста у области упознавања околине јер је у том периоду заступљеност продуктивног усменог излагања нешто већа него током млађих разреда основне школе у настави природе и друштва.

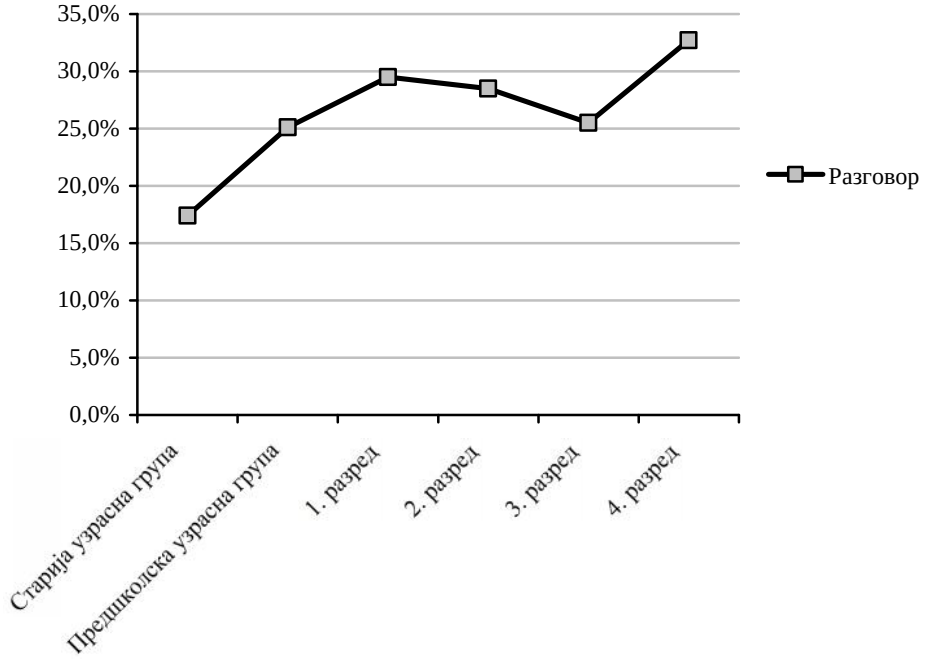
Графикон 35. – Заступљеност појединих варијанти усменог излагања деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



Графиконом 36. (Табела у Прилогу 67.) представили смо заступљеност разговора као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва. На основу резултата приказаних графиконом можемо приметити да се заступљеност разговора са узрастом повећава, са изузетком другог и трећег разреда када долази до опадања заступљености. Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност разговора деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Статистички значајна разлика у заступљености разговора деце у старијој узрасној групи (M=5,23; SD=4,274) и предшколској узрасној групи (M=7,54; SD=6,243) ипак није утврђена: t(50)= -1,555; p=0,126 (Табела у Прилогу 75.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност

разговора ученика у настави природе и друштва. Статистички значајна разлика у заступљености разговора ученика у различитим разредима у настави природе и друштва такође није утврђена: F(3, 100)=0,686; p=0,563 (Табела у Прилогу 76.).

Графикон 36. – Заступљеност разговора као активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



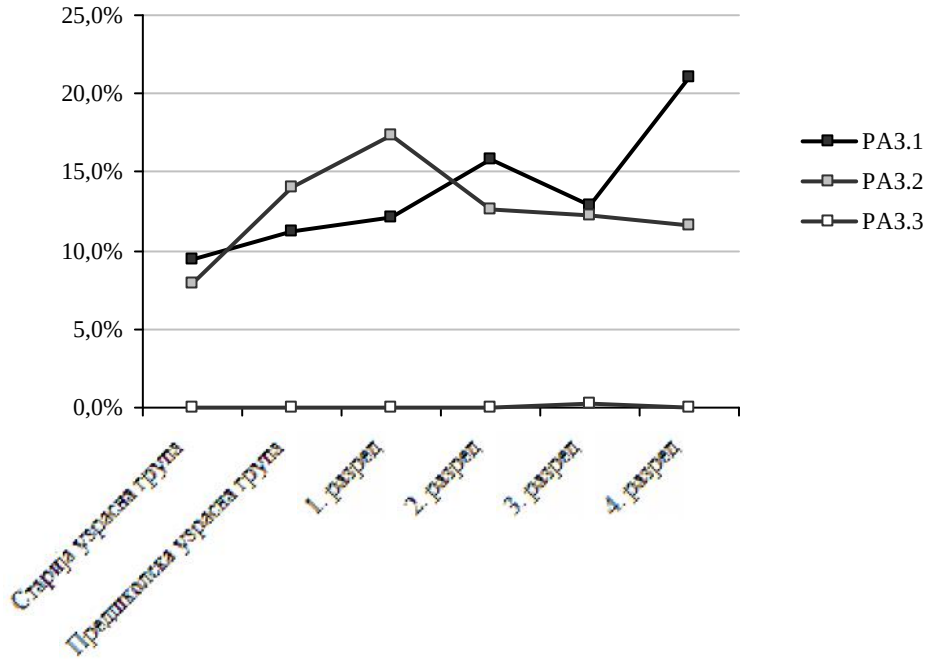
Међутим, и када је у питању разговор као активност деце и ученика поред његове укупне заступљености веома је значајан и његов квалитет, односно заступљеност појединих његових варијанти. Резултате који се односе на заступљеност појединих варијанти усменог излагања деце и ученика представили смо Графиконом 37. (Табела у Прилогу 77). На основу приказаних резултата можемо видети да се у ВОР-у са децом и ученицима предшколског и млађег основношколског узраста доминација тзв. строго контролисаног и слободног разговора смењује, док се дискусија, као најпродуктивнији облик разговора, једино појављује у раду са ученицима трећег разреда и то у веома малом проценту. Такође можемо приметити да заступљеност слободног разговора своју кулминацију има у раду са ученицима првог разреда и да од тада његова заступљеност константно опада. Сасвим неочекивано резултати показују и да

заступљеност строго контролисаног разговора са узрастом деце и ученика углавном расте, с малим одступањем у раду са децом трећег разреда. На основу ових резултата могли бисмо закључити да је у ВОР-у са децом у области упознавања околине и наставе природе и друштва, како узраст деце расте, све мање битно изражавање њихових властитих ставова, искустава, потреба, интересовања, идеја, предлога, претпоставки и сл, а да све значајнија постају њихова декларативна знања која је потребно научити и репродуковати. Такође, могли бисмо рећи да је потпуно неочекиван скоро потпуни изостанак дискусије као облика разговора међу децом и ученицима. Таква слика наше васпитно-образовне праксе доводи нас до закључка да ученици у настави код нас веома мало, или ни мало, имају прилике да суоче своје ставове, идеје и предлоге са ставовима, идејама и предлозима других ученика, да их аргументују, критички процењују и у складу са сатвовима, идејама и предлозима других ученика модификују истовремено утичући на критичку процену ставова, идеја и предлога других ученика од стране њих самих. Оваква ситуација у нашој васпитно-образовној пракси никако не може бити повољна за развој кооперативности, социјализације и развој самосталне личности спремне за властито преиспитивање, самовредновање и у складу са њима прилагођено деловање у складу са њиховим властитим потребама али и потребама и захтевима друштва.

Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност појединих варијанти разговора као активности деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Статистички значајна разлика у заступљености одређене варијанте разговора деце у старијој узрасној групи и предшколској узрасној групи не постоји ни за једну варијану (Табела у Прилогу 78.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност одређених варијанти разговора као активности ученика у настави природе и друштва. Статистички значајне разлике у заступљености одређених варијанти разговора ученика у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена ни за једну варијанту разговора ученика (Табела у Прилогу 79.). На основу резултата упоређивања можемо закључити да ни једна варијанта разговора деце и ученика према својој заступљености у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва не може допринети

оспособљавању деце и ученика за самостално учење, а нарочито када је у питању дискусија као варијанта разговора коју карактерише највећи степен самосталности и продуктивности деце и ученика. Опадање заступљености слободног разговора и пораст заступљености строго контролисаног разговора у ВОР-у са ученицима старијег узраста обухваћеним нашим истраживањем говори о томе да се и разговор као активност деце и јавља највише као средство утврђивања декларативних знања ученика.

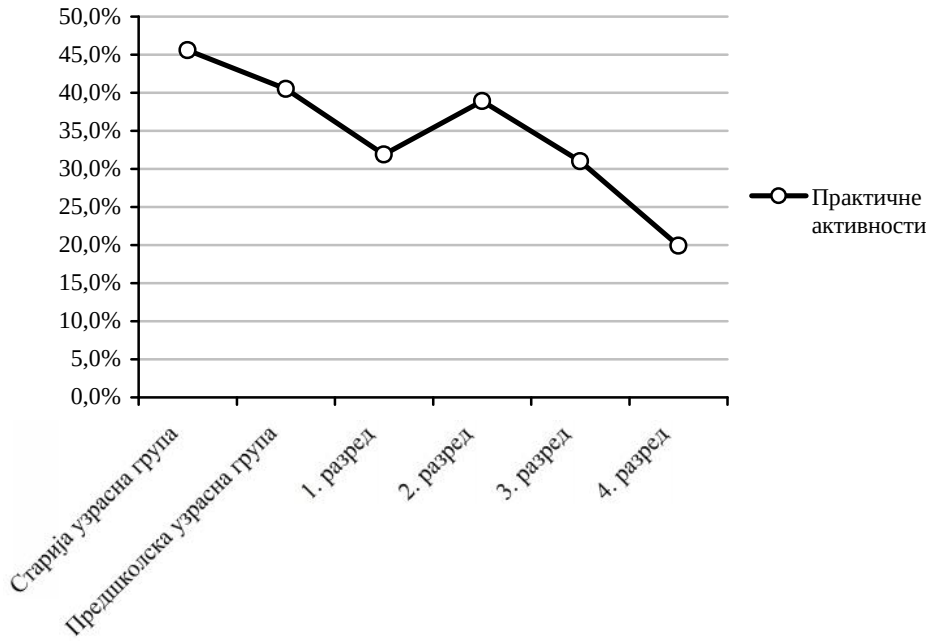
Графикон 37. – Заступљеност појединих варијанти разговора као активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



Графиконом 38. (Табела у Прилогу 51.) представили смо заступљеност практичних активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва. На почетку овога наслова већ је било речи о томе да заступљеност самосталних практичних активности у ВОР-у са децом и ученицима у области упознавања околине и наставе природе и друштва опада са узрастом и да су разлике у заступљености ове активности које се појављују у ВОР-у са децом млађег основношколског узраста статистички значајне. Зато нас овде, сада, даље, занима какав је квалитет самосталних практичних активности деце и ученика

узраста од 5 до 10 година у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва и на који начин опадање њене заступљености са узрастом утиче на њен квалитет.

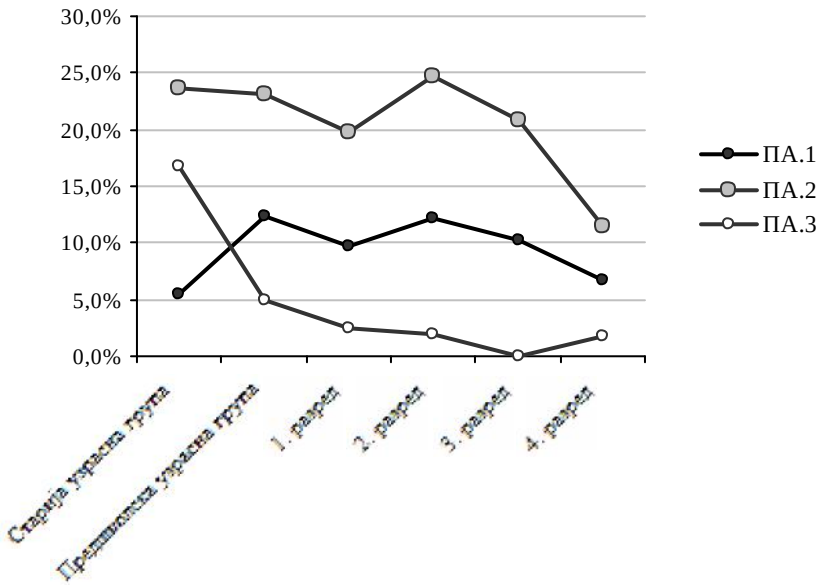
Графикон 38. – Заступљеност практичних активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



Резултате који се односе на заступљеност појединих варијанти практичних активности деце и ученика представили смо Графиконом 39. (Табела у Прилогу 80). На основу приказаних резултата можемо видети да у ВОР-у са децом и ученицима предшколског и млађег основношколског узраста у области упознавања околине и наставе природе и друштва највећу заступљеност, када су у питању практичне активности деце, имају вођене активноси, а најмању продуктивне активности. Изузетак представља једино ВОР са старијом узрасном групом у којој продуктивне активности имају нешто већу заступљеност у односу на репродуктивне активности. На основу резултата графички приказаних можемо уочити да упоредо са опадањем заступљености практичних активности уопште са сваким старијим узрастом деце и ученика опада и заступљеност појединачних варијанти ове активности. Ипак, највећи пад у заступљености примећује се код продуктивних активности чија заступљеност нагло опада већ у предшколској

узрасној групи и код вођених активности чија заступљеност почиње да опада нешто уочљивије после другог разреда. Најстабилнија заступљеност показала се код репродуктивних активности.

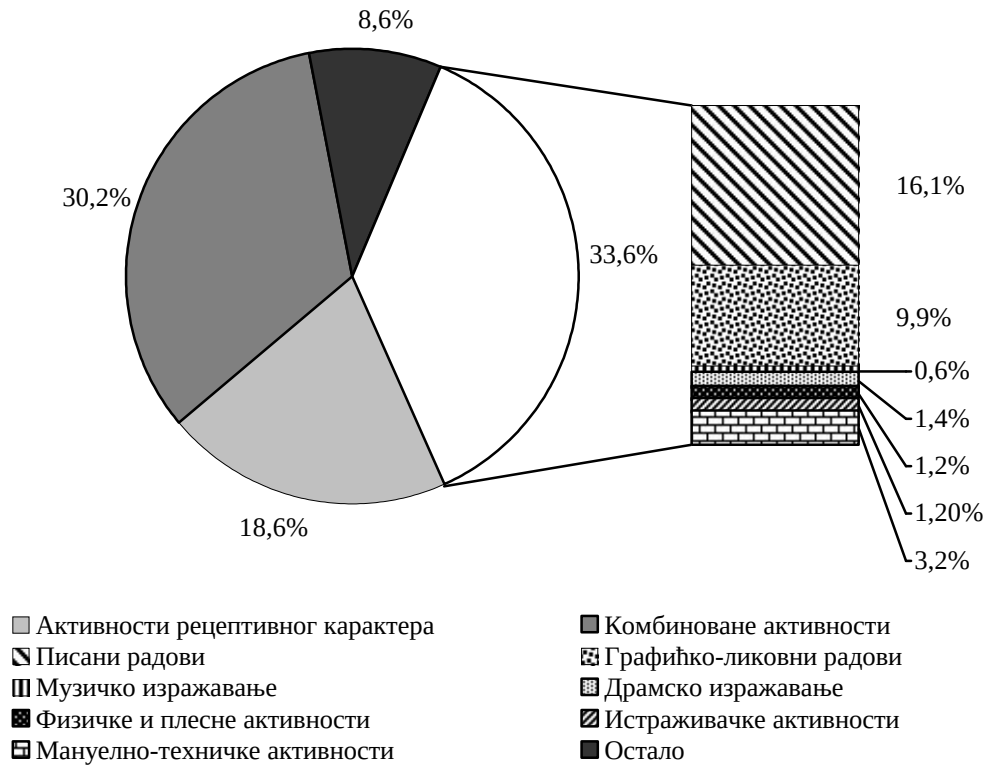
Графикон 39. – Заступљеност појединих варијанти практичних активности деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду



Т-тестом независних узорака упоређена је заступљеност појединих варијанти практичних активности деце старије и предшколске узрасне групе у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине. Статистички значајна разлика утврђена је управо у заступљености продуктивних активности деце у старијој узрасној групи (M=5,00; SD=7,568) и предшколској узрасној групи (M=1,46; SD=3,992): t(50)=2,109; p=0,040 (Табела у Прилогу 81.). Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај разреда на заступљеност одређених варијанти практичних активности ученика у настави природе и друштва. Статистички значајне разлике у заступљености одређених варијанти практичних активности ученика у различитим разредима у настави природе и друштва није утврђена ни за једну варијанту практичних активности ученика (Табела у Прилогу 82.). Међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се управо код вођених активности средња вредност групе 4. разред (M=5,15; SD=7,103) значајно

разликује од средње вредности групе 2. разред (M=11,12; SD=9,471 (Табела у Прилогу 82.). На основу резултата упоређивања можемо закључити да уочене разлике у заступљености продуктивних и вођених практичних активности деце и ученика на различитим узрастима јесу значајне, али и да кретање ВОР-а, у сегменту који се односи на заступљеност практичних активности деце и ученика, не иде у правцу давања већег доприноса процесу њиховог оспособљавања за самостално учење.

Графикон 40. – Заступљеност појединачних практичних активности деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и настави природе и друштва



Имајући у виду да смо термином практичних активности обухватили више различитих активности, занимало нас је и колика је заступљеност појединачних практичних активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и у настави природе и друштва. Резултате истраживања приказали смо Графиконом 40. На основу приказаних резултата можемо видети да највећу заступљеност у ВОР-у у области упознавања околине и у настави природе и друштва имају

активности израде писаних и графичко-ликовних радова. Знатно мању заступљеност у односу на активности израде писаних и графичко-ликовних активности имају техничко-мануелне (производне или радне) активности. Остале врсте практичних активности у укупном времену посматрања појављују се у готово занемарљивом проценту.

Узимајући у обзир све врсте активности деце и ученика према природи самих активности и време проведено у ненаставном раду (категорија *остало*), укупан ранг заступљености појединих активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва представили смо Табелом 20.

Табела 20. – Ранг заступљености појединих активности деце и ученика према природи активности у васпино-образовном раду у области упознавања околине и настави природе и друштва

РАНГ	**ВРСТА АКТИВНОСТИ**	**ЗАСТУПЉЕНОСТ**
1.	Разговор	27,1%
2.	Израда писаних радова	16,1%
3.	Слушање	11,6%
4.	Израда графичко-ликовних радова	9,9%
5.	Остало – ненаставни рад	8,6%
6.	Излагање	8,2%
7.	Посматрање	7,0%
8.	Техничко-мануелне активности	3,2%
9.	Рад на тексту	2,7%
10.	Драмско изражавање	1,4%
11.	Демонстрирање	1,2%
	Физичке и плесне активности	1,2%
	Истраживачке активности	1,2%
12.	Музичко изражавање	0,6%

Као што се може видети из резултата приказаних табелом највећу заступљеност у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва имају активности које припадају групи тзв. вербалних метода. Неочекиван резултат јесте и податак да на тзв. ненаставни рад који подразумева разна чекања деце и ученика, припремања, галаму и сл. одлази више времена него на излагања деце и ученика, радно-техничке и истраживачке активности и на

самостални рад ученика са текстом. У којој мери узраст деце и ученика утиче на заступљеност појединих практичних активности деце и ученика приказали смо Графиконом 41. (Табела у Прилогу 83).

Графикон 41. – Заступљеност појединачних практичних активности деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и настави природе и друштва према узрасној групи или разреду

Као што можемо приметити, на основу приказаних резултата у заступљености појединих практичних активности постоје одређене разлике када је у питању ВОР на предшколском и на млађем основношколском узрасту деце. У ВОР са децом предшколског узраста међу практичним активностима убедљиву доминацију има израда графичко-ликовних радова, а одмах друге по заступљености јесу мануелно-техничке активности деце. Упоређујући податке предствљене Графиконом 41. и претходно представљеним графиконима можемо приметити да је израда графичко-ликовних радова уједно и најзаступљенија активност деце у старијој узрасној групи (26,9%). Другим речима, деца у старијој узрасној групи у овој активности проводе више времена него у разговору (17,4%)

и другим комбинованим активностима, као и у активностима рецептивне природе. Међутим, у мануелно-техничким активностима (7,6%) деца старије узрасне групе проводе мање времена него у посматрању (13,7%) и слушању (12,7%). Пошто се активности у којима се деца налазе у директном односу са материјалима сматрају основом процеса конструкције знања, овде се може поставити питање да ли у ВОР-у са старијом узрасном групом постоје услови за процес конструкције знања, или се знање на овом узрасту деце у ВОР-у у области упознавања околине ипак претежно стичу кроз рецепцију готових знања. Слична ситуација јесте и у ВОР-у у области упознавања околине са децом предшколске узрасне групе. У предшколској узрасној групи деца највише времена проводе у разговору са вршњацима и васпитачем (25,1%), а затим у изради графичко-ликовних радова (19,7%). У мануелно-техничким активностима (8,1%) деца предшколске узрасне групе проводе готово исто времена као и у активностима посматрања (7,8%), а нешто мање времена него у слушању (11,7%).

У настави природе и друштва деца највише времена, када су у питању практичне активности ученика, проводе у изради писаних радова, знатно мање у изради графичко-ликовних радова, док се заступљеност мануелно-техничких активности самањује са узрастом ученика. Упоређујући податке предствљене Графиконом 41. и претходно представљеним графиконима можемо приметити да је активност разговора у настави природе и друштва заступљенија од израде писаних радова, као најдоминантније практичне активности, на свим узрастима ученика. Кретање заступљености израде писаних радова очекивана је с обзиром да у првом разреду ученици тек овладавају техником писања те је и нешто већа разлика у заступљености израде писаних радова (19,0%) и активности разговора (29,5%) у првом разреду очекивана. У другом и трећем разреду заступљеност израде писаних радова и разговора прилично је уједначена, док се у четвртом разреду поново појављује већа заступљеност разговора (37,7%) у односу на израду писаних радова (17,2%) што у великој мери утиче на укупну мању заступљеност практичних активности ученика у односу на разговор ученика у четвртом разреду.

На крају анализе о заступљености појединих врста активности на различитим узрастима деце и ученика од 5 до 10 година можемо рећи да кретање процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење, када је у питању врста активности деце и ученика, нема задовољавајући карактер у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва. У прилог оваквог констатацији на првом месту иде податак да са сваким сатријим узрастом деце и ученика заступљеност њихових самосталних практичних активности опада, а заједно са њима и заступљеност продуктивних практичних активности. Одређени допринос кроз заступљеност других врста активности деце и ученика процесу њиховог осамостаљивања за самостални рад и учење могућ је једино кроз комбиноване активности јер се њихова заступљеност током времена повећава. Међутим, оно што омета овакву ситуацију јесте управо квалитет комбинованих активности који у највећој мери одговара квалитету вођеног учења:

- највећа заступљеност тзв. полусамосталног усменог излагања ученика говори о томе да се усмено излагање ученика јавља највише као средство утврђивања декларативних знања ученика,
- изостајање дискусије, опадање заступљености слободног разговора и пораст заступљености строго контролисаног разговора такође говори о томе да се и разговор као активност деце јавља највише као средство утврђивања декларативних знања ученика, а да у настави ученици веома мало, или ни мало, имају прилике да изнесу и аргументују своје сатвове, идеје, предлоге и искуства и суоче их са ставовима, идејама, предлозима и искуствима других ученика, да критички процењују и у складу са сатвовима, идејама, предлозима и искуствима других ученика модификују своја виђења истовремено утичући на критичку процену властитих ставова, идеја, предлога и искустава других ученика.

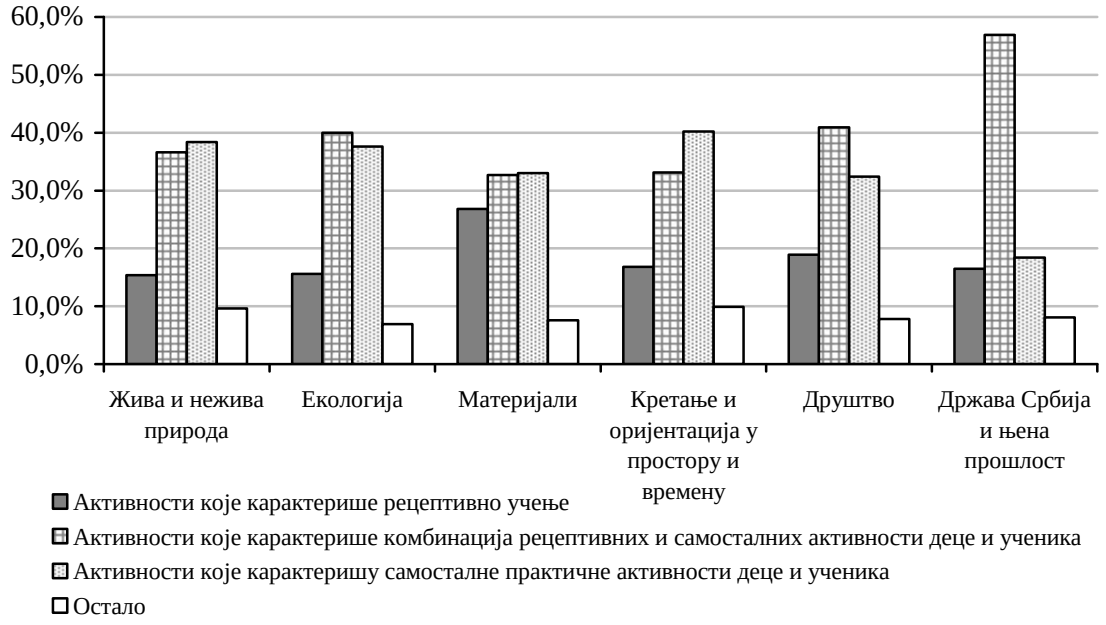
У вези са заступљеношћу појединих активности деце и ученика занимало нас је и да ли постоји повезаност између поменуте заступљености и природе садржаја активности и часова. Повезаност заступљености појединих активности деце и ученика са природом садржаја активности и часова приказали смо Графиконом 42. (Табела у Прилогу 84).

На основу приказаних резултата можемо видети да су у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва практичне активности деце и ученика најзаступљеније готово у свим тематским областима. Одмах за њима, друга по заступљености, у готово свим тематским областима јесте активност разговора. Изузетак представљају једино садржаји који припадају области *Држава Србија и њена прошлост* јер у ВОР-у на њима доминира управо разговор као активност деце и ученика, док је заступљеност усменог излагања деце готово изједначена са практичним активностима. С обзиром да су садржаји који припадају тематској области *Држава Србија и њена прошлост* доминантно присутни у настави природе и друштва у четвртом разреду, податак о доминантности разговора када су у питању садржаји ове тематске области објашњава и доминацију разговора као активности ученика у четвртом разреду. Када су у питању рецептивне активности можемо приметити да у готово свим тематским областима постоји доминација слушања у односу на посматрање, а изузетак чини једино тематска област *Материјали* где постоји доминација посматрања у односу на слушање.

Графијкон 42. – Заступљеност појединих активности деце и ученика у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва према природи садржаја активности и часова

Графиконом 43. приказали смо заступљеност одређених категорија активности према њиховој природи из аспекта самосталности деце и ученика током учења. Можемо приметити да је заступљеност комбинованих и самосталних активности готово приближна у свим тематским областима, осим када је у питању тематска област *Држава Србија и њена прошлост* у којој убедљиво доминирају активности комбиноване природе док су рецептивне и самосталне активности готово изједначене по својој заступљености. Приказани резултати поново указују на одређене специфичности тематске области *Држава Србија и њена прошлост* када је у питању природа активности деце и ученика током ВОР-а у области упознавања околине и наставе природе и друштва. Такође можемо приметити да постоји одређена подједнака заступљеност све три категорије активности деце када су у питању садржаји тематске области *Материјали*.

Графијкон 43. – Заступљеност одређених категорија активности деце и ученика у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва према природи садржаја активности и часова



Анализом варијансе (ANOVA) изражен је и утицај природе садржаја (1. ТО – Жива и нежива природа и Екологија; 2. ТО – Материјали; 3. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 4. ТО – Друштво и Држава Србија и њена

прошлост) на заступљеност појединих активности деце у ВОР у области упознавања околине (Табела у Прилогу 85.):

- утврђена је статистички значајна разлика у заступљености посматрања као активности деце на садржајима различите природе у ВОР у области упознавања околине: F(3, 48)=4,321; p=0,009 – накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 2.ТО (M=7,40; SD=5,481) значајно разликује од средње вредности групе 1.ТО (M=2,27; SD=4,143) и средње вредности групе 4.ТО (M=1,62; SD=2,063);
- статистички значајна разлика у заступљености слушања као активности деце на садржајима различите природе у ВОР у области упознавања околине није утврђена: F(3, 48)=2,137; p=0,108, међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 2.ТО (M=5,80; SD=5,827) значајно разликује од средње вредности групе 1.ТО (M=3,00; SD=2,786) и средње вредности групе 3.ТО (M=0,67; SD=0,577);
- статистички значајна разлика у заступљености излагања као активности деце на садржајима различите природе у ВОР у области упознавања околине није утврђена: F(3, 48)=1,265; p=0,297;
- статистички значајна разлика у заступљености разговора као активности деце на садржајима различите природе у ВОР у области упознавања околине није утврђена: F(3, 48)=0,292; p=0,831;
- утврђена је статистички значајна разлика у заступљености практичних активности деце на садржајима различите природе у ВОР у области упознавања околине: F(3, 48)=2,847; p=0,047 – накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 2.ТО (M=7,50; SD=6,364) значајно разликује од средње вредности групе 1.ТО (M=15,46; SD=7,941).

Упоређивањем добијених резултата анализе долазимо да констатације да у ВОР-у у области упознавања околине природа садржаја има утицаја на заступљеност посматрања и практичних активности деце, а у одређеној мери поменути утицај се осећа и када је у питању активност слушања. Активност

посматрања јесте значајно више заступљена у раду деце када су у питању садржаји тематске области *Материјали* него што је то случај када су у питању садржаји тематске области *Жива и нежива природа и Екологија* и тематске области *Друштво и Држава Србија и њена прошлост*. Када је у питању друга рецептивна активност – слушање, она је такође нешто више заступљена када су у питању садржаји тематске области *Материјали* него што је то случај када су у питању садржаји тематске области *Жива и нежива природа и Екологија* и тематске области *Кретање и оријентација у простору и времену*. Међутим, када су у питању практичне активности деце анализа је показала да је њихова заступљеност значајно већа када су у питању садржаји тематске области *Жива и нежива природа и Екологија*, него што је то случај када су у питању садржаји тематске области *Материјали*. Овде такође морамо нагласити да је на посматраним заједничким активностима у раду са децом предшколског узраста само једна активност припадала тематској области *Држава Србија и њена прошлост* те да је њено припајање тематској области *Друштво* било логично и потребно. На исти начин, због малог броја активности са садржајем одређених тематских области, извршили смо и спајање тематских области *Жива и нежива природа* и *Екологија*. Спајање одређених тематских области није се одразило на резултате анализе.

Анализом варијансе (ANOVA) изражен је и утицај природе садржаја (1. ТО – Жива и нежива природа; 2. ТО – Екологија; 3. ТО – Материјали; 4. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 5. ТО – Друштво; 6. ТО – Држава Србија и њена прошлост) на заступљеност појединих активности ученика у настави природе и друштва (Табела у Прилогу 86.):

- утврђена је статистички значајна разлика у заступљености посматрања као активности ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва: $F(3, 48)=4,227$; $p=0,002$ – накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 3.ТО ($M=6,17$; $SD=6,981$) значајно разликује од средње вредности групе 1.ТО ($M=1,96$; $SD=2,696$), средње вредности групе 2.ТО ($M=0,00$; $SD=0,000$), средње вредности групе

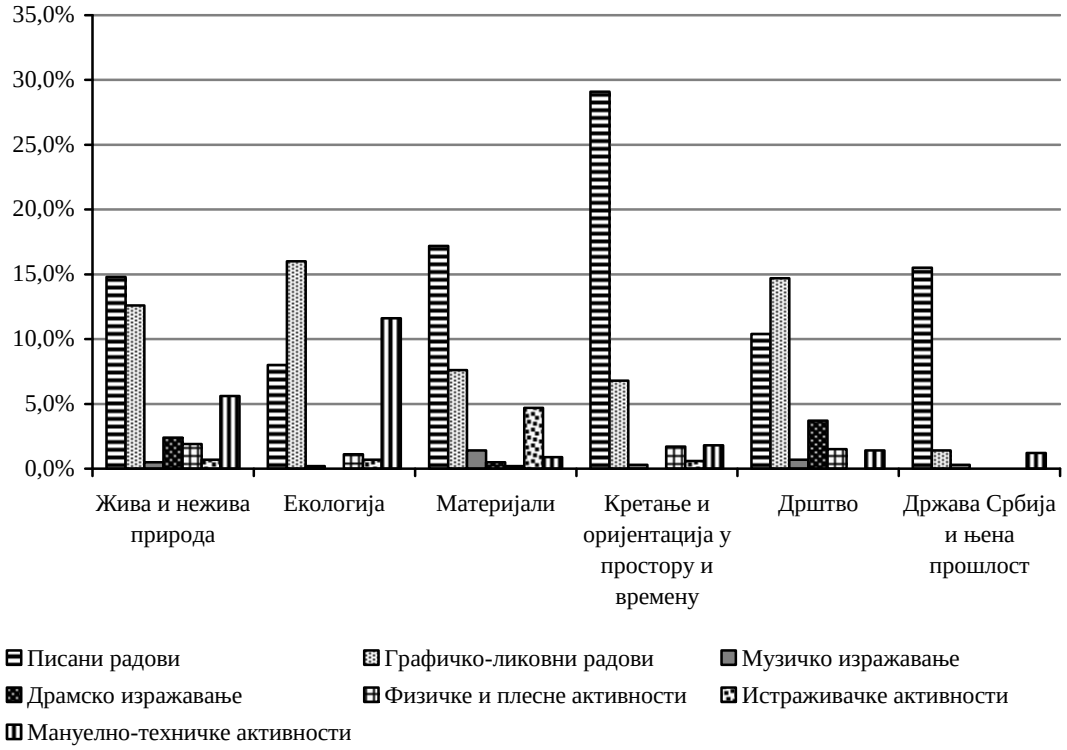
4.ТО (M=2,50; SD=3,276), средње вредности групе 5.ТО (M=2,61; SD=3,928) и средње вредности групе 6.ТО (M=0,84; SD=1,642);

- статистички значајна разлика у заступљености слушања као активности ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 48)=0,822; p=0,537;
- статистички значајна разлика у заступљености демонстрирања као активности ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 48)= 0,807; p=0,548;
- статистички значајна разлика у заступљености рада на тексту као активности ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 48)= 0,862; p=0,510;
- статистички значајна разлика у заступљености излагања као активности ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 48)= 1,489; p=0,200, међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 6.ТО (M=7,63; SD=11,097) значајно разликује од средње вредности групе 3.ТО (M=1,89; SD=2,166) и средње вредности групе 4.ТО (M=3,00; SD=3,531);
- статистички значајна разлика у заступљености разговора као активности ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва није утврђена: F(3, 48)= 0,895; p=0,488, међутим, накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 2.ТО (M=20,25; SD=7,500) значајно разликује од средње вредности групе 4.ТО (M=11,11; SD=7,332);
- утврђена је статистички значајна разлика у заступљености практичних активности ученика на садржајима различите природе у настави природе и друштва: F(3, 48)= 2,967; p=0,015 – накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе 6.ТО (M=8,58; SD=7,662) значајно разликује од средње вредности групе 1.ТО (M=14,48; SD=7,925), средње вредности групе 3.ТО (M=15,83; SD=9,407) и средње вредности групе 4.ТО (M=17,78; SD=9,302).

Упоређивањем добијених резултата анализе долазимо да констатације да и у настави природе и друштва природа садржаја има утицаја на заступљеност посматрања и практичних активности ученика, а у одређеној мери поменути утицај се осећа и када су у питању активности слушања и разговора. Активност посматрања јесте значајно више заступљена и у раду ученика када су у питању садржаји тематске области *Материјали* него што је то случај код свих осталих садржаја. Када су у питању практичне активности ученика анализа је показала да је њихова заступљеност значајно мања када су у питању садржаји тематске области *Држава Србија и њена прошлост*, него што је то случај када су у питању садржаји тематске области *Жива и нежива природа*, *Материјали* и *Кретање и оријентација у простору и времену*. Поред тога, резултати анализе су показали да је активност излагања такође у значајној мери више присутна када су у питању садржаји који припадају тематској области *Држава Србија и њена прошлост* него што је то слушај када су у питању садржаји који припадају тематским областима *Материјали* и *Кретање и оријентација у простору и времену*. Управо овакви резултати истраживања објашавају и највећу заступљеност излагања ученика у четвртом разреду јер су садржаји тематске области *Држава Србија и њена прошлост* у највећој мери присутни у садржајима наставе четвртог разреда. Такође, резултати су показали да је активност разговора у значајној мери заступљенија када су у питању садржаји који припадају тематској области *Екологија*, него што је то случај када су у питању садржаји који припадају тематској области *Кретање и оријентација у простору и времену*.

С обзором да смо појмом практичне активности обухватили више различитих активности које припадају различитим по подручјима људске делатности занимало нас је и да ли природа садржаја активности и часова утиче на заступљеност појединих врста практичних активности. Графиконом 44. (Табела у Прилогу 87.) представили смо заступљеност појединих практичних активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва према припадности садржаја активности и часова одређеној тематској области.

Графијкон 44. – Заступљеност појединачних практичних активности деце и ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и настави природе и друштва према природи садржаја



Према приказаним резултатима можемо видети да се практичне активности израде писаних или графичко-ликовно радова појављују у највећем проценту у односу на друге практичне активности у готово свим тематским областима. Своју доминацију, у односу на израду графичко-ликовних радова, израда писаних радова има у раду са садржајима који припадају тематским областима *Жива и нежива природа*, *Материјали*, *Кретање и оријентација у простору и времену* и *Држава Србија и њена прошлост*, а у области *Кретање и оријентација у простору и времену* појављује се чак као активност са највећом заступљеношћу у односу на све друге активности деце и ученика. Израда графичко-ликовних радова највећу заступљеност међу практичним активностима има у раду са садржајима који припадају тематским областима *Екологија* и *Друштво*. Мануелно-техничке активности највећу заступљеност имају у раду са садржајима који припадају тематској области *Екологија*, у којој се појављују чак као четврта враста активности по заступљености у односу на све друге врсте активности, а нешто већу заступљеност у односу на друге тематске области имају

и у раду са садржајима који припадају тематској области *Жива и нежива природа*. Истраживачке активности се у веома малом проценту по својој заступљености јављају у свим тематским областима, а своју највећу заступљеност имају у раду са садржајима који припадају тематској области *Материјали*. Практичне активности као што су музичко и драмско изражавање и физичке и плесне активности у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва појављују се са веома малом заступљеношћу.

На основу приказаних резултата и наведених констатација, а у вези са заступљеношћу појединих практичних активности према припадности садржаја одређеним тематским областима, долазимо до следећих закључака:

- практичне активности деце и ученика у готови свим тематским областима односе се у највећем проценту на израду писаних или графичко-ликовних радова,
- нешто већу заступљеност у односу на друге практичне активности, а опет знатно мању заступљеност у односу на израду писаних и графичко-ликовних радова имају мануелно-техничке активности,
- истраживачке активности, веома значајне за области упознавања околине и природе и друштва, појављују у веома малом, готово занемарљивом проценту,
- одређене специфичности у заступљености одређених појединих практичних активности, а у вези са природом садржаја активности и часова, појављују се када су у питању тематске области *Екологија* и *Жива и нежива природа* које карактерише присуство мануелно-техничких активности и тематска област *Материјали* коју карактерише присуство истраживачких активности.

Поред тога, а на основу изведене статистичке анализе заступљености одређених активности деце у старијој и предшколској узрасној групи и ученика у млађим разредима основне школе према припадности садржаја одређеним тематским областима, дошли смо до констатације да постоје и извесне разлике у заступљености одређених активности у раду са садржајима који припадају одређеним тематским областима у зависности од тога да ли се ВОР одвија у предшколскјим или основношколским установама. Тако, у раду са садржајима

који припадају тематским областима *Жива и нежива природа* и *Екологија* у раду са предшколском децом велику заступљеност у односу на заступљеност у другим тематским областима имају практичне активности деце, док се у раду са школском децом поред практичних активности за ове тематске области са великом заступљеносшћу у односу на заступљеност у другим тематским областима појављује и активност разговора. Када је у питању тематска област *Материјали* интересантно је да се практичне активности у раду са садржајима који припадају овој тематској области код предшколске деце појављују у значајно мањој заступљености, а у корист активности посматрања и слушања, него што је то случај са осталим тематским областима, док се код школске деце практичне активности у овој тематској области појављују са већом заступљеносшћу.

Резултати истраживања показују да постоји повезаност између заступљености појединих активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва и узраста деце и ученика, као и повезаност између заступљености појединих активности деце и ученика и природе садржаја заједничких активности у области упознавања околине и часова у настави приорде и друштва.

Повезаност између заступљености појединих активности деце и ученика и узраста деце и ученика постоји када је у питању рад на тексту и самосталне практичне активности деце и ученика. Међутим континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење постоји само када је у питању активност рада на тексту јер са сваким старијим узрастом ученика постоји и већа заступљеност ове активности у настави природе и друштва. Када су у питању самосталне практичне активности деце и ученика ситуација је нарочито неповољна. Са старијим узрастом деце и ученика долази до смањења заступљености њихових самосталних практичних активности. Оваква ситуација је у потпуности неповољна за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење јер је однос могућности деце за самостални рад и учење и заступљеност самосталног практичног рада деце и ученика на одређеном узрасту деце и ученика обрнуто пропорционалан.

Резултати истраживања који се односе на различите врсте активности деце и ученика указују на још једну неповољну околност када је у питању процес

оспособљавања деце и ученика за самостално учење. Када је у питању заступљеност појединих активности деце и ученика приметили смо следеће: велика заступљеност разговора на готово свим узрастима деце и ученика, велика заступљеност израде писаних радова ученика и највећа заступљеност ове активности у односу на све друге практичне активности ученика, теденција повећања заступљеноси усменог излагања са свакаим старијим узрастом деце и ученика, веома висок ранг активности слушања према њеној заступљености на заједничким активностима и наставним часовима и статистички значајно повећање заступљености рада на тексту са сваким старијим узрастом ученика. Све претходно наведене активности деце и ученика припадају групи васпитно-образовних или наставних метода које у својој основи имају *реч*. С друге стране, заступљеност појединих практичних активности деце и ученика које у својој основи имају практично деловање и директан однос са материјалима (мануелно-техничке активности и експериментално-истраживачке активности) веома је ниска, а показало се да у одређеној мери постоји и теденција смањења њихове заступљености што је узраст деце или ученика старији. Гледано из аспекта оспособљавања деце и ученика за самостално учење можемо констатовати да ВОР у области упознавања околине и настава природе и друштва ствара услове за вербалну самосталност деце и ученика. Практична делатност деце и ученика која се односи на мануелне, техничке, радне и истраживачке активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва у великој мери је запостављена. Поред тога, констатовали смо већ, да у највећој мери, када је у питању квалитет појединих активности, доминирају тзв. вођене или полусамосталне активности деце и ученика, док су продуктивне активности деце и ученика заступљене у мањој мери. То практично значи да се у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва деца и ученици оспособљавају да нешто самостално објасне, испричају, опишу, напишу, односно вербално понове знања која су рецептивним обликом учења усвојили. Услови за самосталну конструкцију и реконструкцију знања деце и ученика о свету који нас окружује у нашој васпитно-образовној пракси нису на завидном нивоу, нарочито када су у питању старији узрасти деце, односно ученика.

Када је у питању заступљеност појединих активности деце и ученика и природа садржаја заједничких активности и наставних часова одређене специфичности могу се односити само на доминацију одређене практичне активности и постојање мануелно-техничких или истраживачких активности, заступљеност појединих комбинованих активности или доминацију речи или слике када су у питању рецептивне активности јер је за све тематске области карактеристична највећа заступљеност практичних активности посматраних заједно и разговора. На тај начин одређене специфичности у заступљености појединих активности деце и ученика примећене су када су у питању тематске области *Материјали* и *Држава Србија и њена прошлост*, што се и може у одређеној мери сматрати очекиваним с обзиром на припадност ових тематских области научним дисциплинама са потпуно различитим методологијама. Тематску област *материјали*, у односу на све друге тематске области, издваја присуство експериментално-истраживачких активности и највећа заступљеност рецептивних активности, а нарочито активности посмтрања. Оваква ситуација нам указује да у ВОР-у на садржајима ове тематске области постоји одређена практична активност деце и ученика адекватна природи и логици науке којој ова област припада. Међутим, заступљеношћу експериментално-истраживачких активности деце и ученика не можемо бити задовљно јер у просеку она износи 4,7% укупног времена посматрања активности и часова, док на активност посматрања у раду на овим садржајима одлази три пута више времена, односно 15,4% времена, а на активност слушљања два пута више времена, односно 11,4%. То указује на чињеницу да различите материјале и њихова својства деца првенствено упознају посматрањем практичног деловања васпитача и учитеља на материјале и слушањем њиховог излагања, уместо да им буду пружени услови да кроз своје властито деловање на одређене материјале упознају њихова својства и тако конструишу своја знања. Тематску област *Држава Србија и њена прошлост*, у односу на друге тематске области, издваја највећа заступљеност активности излагања ученика и најмања заступљеност практичних активности. Велика заступљеност активности излагања, која се показала и статистички значајно већа у односу на заступљеност у раду са садржајима неких других тематских области, заједно са великом заступљеношћу активности слушања говори о доминацији

усмене речи на часовима које за тему имају садржаје који припадају тематској области *Држава Србија и њена прошлост*. Поред тога, у прилог велике заступљености активности које припадају групи метода које у основи имају *реч*, иде и већа него у другим областима заступљеност активности рада на тексту и велика заступљеност израде писаних радова у односу на друге практичне активности ученика. Ипак, заступљеношћу активности рада на тексту не можемо бити задовољни због специфичне методологије неучних дисциплина којима припадају садржаји ове тематске области. С обзиром да велики део ове таматске области чине историјски садржаји, а да методологија ове наука подразумева рад са историјским изворима, из аспекта промишљања о могућностима оспособљавања деце и ученика за самостално учење, било је за очекивати да ће заступљеност рада на тексту бити знатно већа када је у питању ова тематска област.

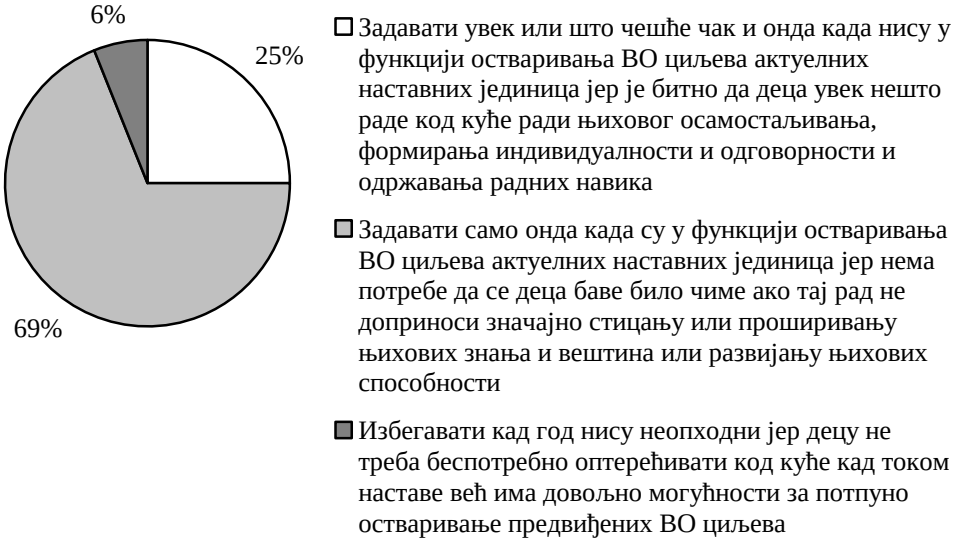
ДОМАЋИ ЗАДАЦИ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Домаћи задаци намњени за самосталан рад ученика код куће процесу оспособљавања ученика за самостално учење могу допринети мање или више у зависности од њихове функционалности, учесталости, карактера, а пре свега од односа који према њима имају одрасли, односно учитељи па и родитељи у значајној мери. Какав однос учитељи имају према домаћим задацима ученика покушали смо да утврдимо преко испитивања ставова учитеља о одређеним питањима везаним за функционалност, значај и карактер домаћих задатака као и о улози родитеља током израде домаћих задатака ученика. Поред тога, о томе какав се и колики значај домаћим задацима придаје у настави Природе и друштва покушали смо да испитамо и посматрањем начина задавања и проверавања домаћих задатака на часовима природе и друштва.

Као што можемо видети на основу резултата приказаних Графиконом 45. највећи проценат учитеља сматра да домаће задатке ученицима треба задавати само онда када су у функцији остваривања ВО циљева актуелних наставних јединица, док знатно мањи проценат учитеља сматра да домаће задатке треба задавати што чешће ради њиховог осамостаљивања, формирања индивидуалности и одговорности и одржавања радних навика. Међутим, када смо од учитеља затражили да према значају рангирају одређене тврдње које се односе на појединачне функције домаћих задатака резултати су показали другачије ставове. Највећи проценат учитеља (33,3%) највећи значај домаћим задацима придаје када је у питању осамостаљивање ученика и њихово оспособљавање за самостални рад (Графикон у Прилогу 88.). С друге стране, највећи проценат учитеља (40,6%) најмањи значај домаћим задацима придаје када је у питању провера остварености постављених ВО циљева и постигнућа ученика (Графикон у Прилогу 91.). Такође, и израчунавањем просечног ранга одређених функција домаћих задатака дошли смо до констатације да учитљи највећи значај домаћим задацима дају када је у питању осамостаљивање ученика и њихово оспособљавање за самосталан рад и учење и развијање осећаја одговорности и уредности у обављању обавеза (Табела 21.). Ниже рангове учитељи су у просеку дали функцијама које се у вези са конкретним наставним једницима, односно утврђивању, проширивању,

увежбавању или примени стечених знања и провери остварености постављених ВО циљева и постигнућа ученика.

Графикон 45. – Ставови учитеља о потреби задавања домаћих задатака за ученике



Табела 21. – Просечне вредности рангова за поједине функције домаћих задатака ученика према њиховом значају

ранг	Значај домаћих задатака ученика	Min	Max	Mean	SD
1.	Осамостаљивање ученика – оспособљавање за самосталан рад и учење	1	5	2,29	1,123
2.	Развијање осећаја одговорности и уредности у обављању обавеза	1	5	2,47	1,279
3.	Утврђивање, проширивање, увежбавање или примена стечених знања	1	5	2,72	1,394
4.	Провера остварености постављених ВО циљева и постигнућа ученика	1	5	3,54	1,522
5.	Изграђивање личног стила рада ученика и развијање индивидуалности	1	5	3,69	1,272

Графиконом 46. представили смо резултате који се односе на учесталост одређених врста домаћих задатака према њиховом циљу. Учитељи процењују да најчешће ученицима за домаћи рад код куће задају задатке који имају за циљ увежбавање или примену стечених знања, учење лекције која се обрађивала на часу или утврђивање или понављање садржаја једне или више лекција. Знатно ређе, према њиховим проценама, учитељи за домаћи рад код куће ученицима дају задатак да се припремање за наставну јединицу која се планира обрађивати на

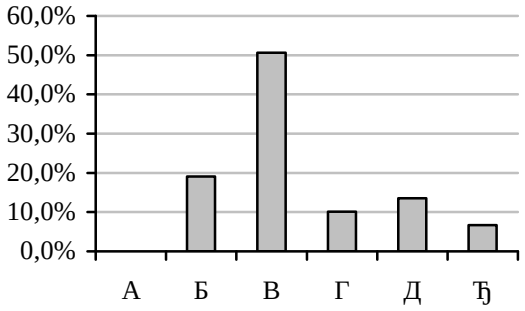
неком од следећих часова или да самостално код куће обраде нову наставну јединицу у целини. На овај начин, можемо примети, кроз самостални рад код куће на увежбавању, учењу и понављању садржаја одређених лекција ученици најчешће имају прилику за практиковањем техника учења које су примењиване на часовима обраде. Другим речима, ученици ређе имају прилику да самостално планирају и организују свој самостални рад одабирајући технике учења адекватне својим афинитетима и могућностима, а у складу са новим садржајима који ће тек бити тема наредних часова.

Графијкон 46. – Ставови учитеља о учесталости задавања домаћих задатка различитог карактера и циља

На основу резултата приказаних Графиконом 46. можемо видети да велики проценат учитеља (60,7%) сматра да приликом израде домаћих задатака родитељи треба да прилазе својој деци и пружају им помоћ само када је они затраже (категорија В и Г). Већи део њих (50,6%) сматра да родитељи том приликом треба и да провере успешност рада детета (категорија В), док знатно мањи број учитеља (10,1%) сматра да провера успешности рада деце није неопходна и да проверу своје успешности деца треба да утврде на часу (категорија Г). Одређен проценат учитеља (13,5%) сматра да улога родитеља приликом самосталног рада њихове деце код куће треба да се састоји само у провери успешности самосталног рада

њихове деце (категорија Д). Постоји и одређени проценат учитеља (6,7%) који сматра да рад деце на изради домаћих задатака треба да буде потпуно самосталан, односно да родитељи не би требало нити да помажу својој деци приликом израде домаћих задатака нити би требало да проверавају њихову успешност при томе (категорија Ђ).

Графијкон 46. – Ставови учитеља о улози родитеља током израде домаћих задатака ученика



А) треба да седе увек поред детета и раде заједно са њим или само надзиру његов рад све време
Б) треба повремено да прилазе детету, прате његов рад и пружају помоћ када примете да дете греши или има потешкоћа
В) треба да прилазе и помажу детету само када им оно затражи помоћ, а да на крају свакако са дететом провере како је урадило да не би било грешака
Г) треба да прилазе и помажу детету само када им оно затражи помоћ и није неопходно да на крају провере како је дете урадило јер понекад дете само треба да увиди своје грешке приликом провере у школи
Д) не треба да прилазе детету током његовог рада већ само да изврше проверу када дете заврши задатке да не би било грешака
Ђ) не треба да помажу детету и не треба да проверавају како је урадило јер су то ипак задаци за самосталан рад детета, а колико је било успешно у томе дете треба да сазна у школи приликом провере домаћег задатка.

Можемо приметити да значајан проценат учитеља (64,1%) сматра да родитељи, након самосталне израде домаћих задатака своје деце, треба да провере њихову успешност (категорија В и Д). На основу тога можемо претпоставити да је учитељима, приликом израде домаћих задатака веома битно да деца буду успешна у томе, односно да у школу дођу са исправно урађеним домаћим задацима. Шта могу бити последице оваквог става учитеља? На овај начин учитељи показују да су им продукти одређеног процеса важнији од самог процеса. Учитељима је важније да ученици дођу до исправних решења него да се самостално баве одређеном проблематиком, да самостално практикују одређене процедуре, да увиђају, промишљају и сл. Поред тога, уколико учитељи сматрају да ученици у

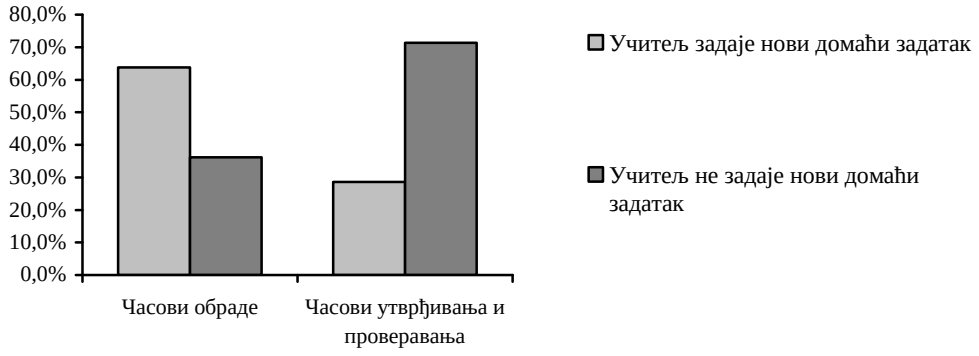
школу треба да донесу искључиво исправна решења својих задатака неће имати могућност да утврде у којој су мери и са каквим квалитетом ученици овладали одређеним садржајем, да ли се у одређеним деловима садржаја јављају потешкоће у учењу, да ли је потребан додатни рад на одређеним садржајима и да ли је створена добра основа за прелазак на следећу тему.

Приликом посматрања наставних часова Природе и друштва занимало нас је да ли учитељи прегледању домаћих задатака и проверавању њихових резулатата придају потребну пажњу. Резултате истраживања приказали смо Графиконом 47. Прегледање домаћих задатака и проверавање њихових резултата на часовима Природе и друштва веома се ретко догађа (15,4%). Када постоји прегледање домаћих задатака оно се на часовима Природе и друштва најчешће одвија на почетку часа кроз летимичан преглед учитеља од клупе до клупе или учитељ само информативно пита ученике да ли су урадили домаће задатке. На основу ових резултата и резултата истраживања изложеним у претходном пасусу можемо видети да одговорност за израду домаћих задатака ученика и њихову исправност учитељи у великој мери преносе на родитеље ученика.

Графијкон 47. – Однос наставних часова на којима је извршен преглед домаћих задатака и наставних часова на којима то није урађено

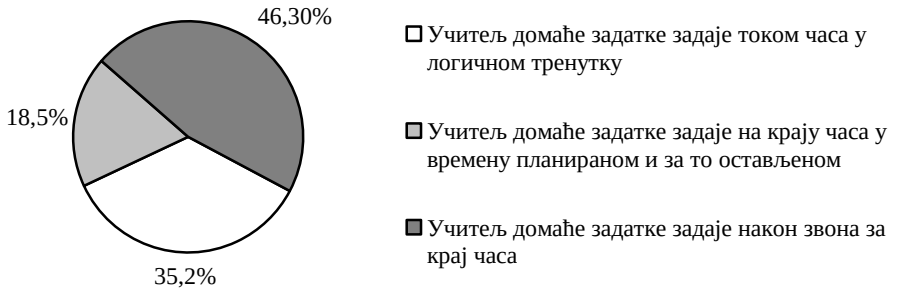
Нешто већи значај домаћим задацима учитељи дају приликом њиховог задавња. У скоро једнаком проценту јављају се часови на којима учитељи задају нове домаће задатке (51,9%) и часови након којих ученици немају домаће задатке за самостални рад код куће (48,1%). Посматрањем добијених резултата према варијабли тип часа (Графикон 48.) можемо уочити да постоји одређена разлика у томе да ли ученици добијају домаће задатке за самостални рад код куће или не у зависности од тога да ли се ради о часовима обраде новог градива или утврђивања и проверавња усвојености нових знања. Домаће задатке ученици у највећој мери добијају када су у питању часови обраде новог садржаја. Израчунавањем χ^2 теста (10,157) показало се да тип часа значајно утиче на постојање нових домаћих задатака, односно да су разлике које постоје у том смислу статистички значајне (*df=1; p=0,001*) (Табела у Прилогу 93.).

Графијкон 48. – Задавње домаћих задатака према варијабли тип часа



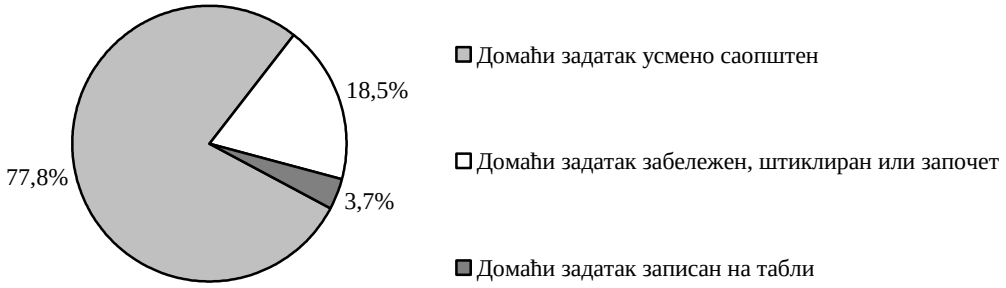
Одређен значај домаћим задацима учитељи дају и уколико планирају само задавање домаћих задатака, односно уколико задавању домаћих задатака приступе у тренутку када су интелектуалне снаге ученика на високом нивоу и у тренутку у којем се нови домаћи задаци могу повезати са одређеним сегментом теме наставног часа. Графиконом 49. приказали смо у ком тренутку учитељи најчешће задају домаће задатке. Можемо примети да у великом проценту (46,3%) учитељи домаће задатке задају након звона које означава крај часа. Овакво стање за последицу може имати идентичан приступ ученика изради домаћих задатака. Уколико учитељ својим односом према новом домаћем задатку не покаже ученицима јасно колико је израда домаћег задатка важна, не може се очекивати ни да ученици са задовољавајућом пажњом приступе његовој изради.

Графијкон 49. – Време задавања домаћег задатка

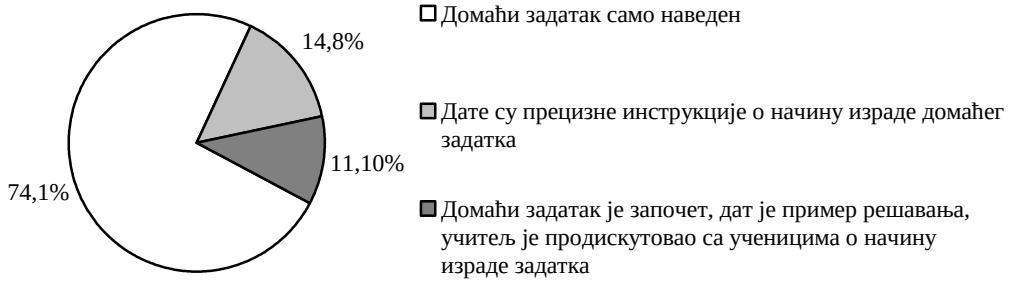


Одређен однос према значају домаћих задтака учитељ показује и начином на који га задаје. Резултати истраживања показују да учитељи најчешће домаће задатке ученицима усмено саопштавају (Графикон 50.) тако што их само наведу (Графикон 51.). Ретко учитељи упућују ученике да задатке који су остављени за рад код куће обележе у својим уџбеницима или свескама, а веома ретко задаци или тема домаћег задатка буду забележени на табли. Такође, ретко задаци за домаћи рад на часу буду објашњени или започети, односно ученици тек код куће остварују увид у то шта се од њих очекује приликом израде домаћих задатака.

Графијкон 50. – Начин задавања домаћег задатка

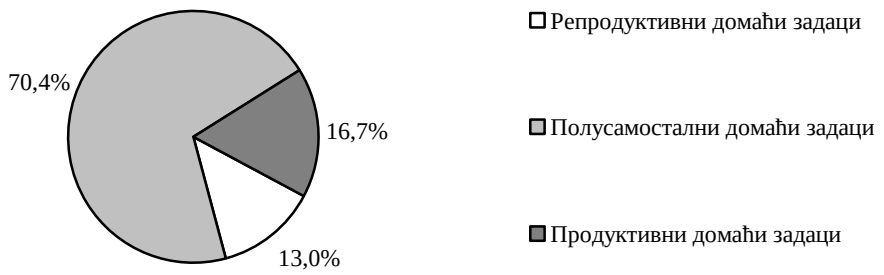


Графијкон 51. – Начин давања инструкција потребних за израду домаћих задатака



Домаћи задаци за самостални рад ученика код куће најчешће имају карактер полусамосталних радова, односно од ученика се током самосталног рада код куће најчешће очекује да одговоре на одређена питања. Ретко ученици током самосталног рада код куће имају прилику да раде на изради продуктивних радова. Оваква ситуација са карактером домаћих задатака само је пресликана ситуација са карактером активности ученика уопште у настави природе и друштва. Једном речју, целокупан рад ученика у настави природе и друштва, било да се ради о раду на часу или о раду код куће остаје на нивоу полусамосталних или вођених активности.

Графијкон 52. – Карактер домаћих задатака



На основу приказаних резултата можемо рећи да у настви природе и друштва не постоји доследан и задовољавајући однос учитеља према домаћим задацима ученика. Због изостанка адекватних методичких поступака у вези са домаћим задацима ученика у настави природе и друштва не можемо рећи на који начин учитељи виде улогу домаћих задатака. Уколико рад на домаћим задацима посматрамо као начин овладавања наставним садржајима потпуно је назамисливо да повратна информација о успешности ученика у изради домаћих задатака потпуно изостаје на наставним часовима. С друге стране, уколико домаћи задаци представљају средство оспособљавања ученика за самостални рад требало би да постоје одређене разлике у карактеру домаћих задатака, као и у начину њиховог задавања, а у складу са оспособљеношћу ученика одређеног узраста за самостални рад. Начином на који учитељи домаће задатке задају ученицима и начином на који учитељи приступају провери успешности ученика на изради домаћих задатака показје да се домаћи задаци ученика посматрају као мање важне

активности ученика и да у задовољавајућој мери не узимају у обзир могућности које рад на домаћим задацима има када је у питању остваривање васпитно-образовних циљева који подразумевају и материјалну и функционалну страну наставе и целокупан развој и напредак ученика. Поред тога, можемо приметити да се у планирању и креирању домаћих задатака у настави природе и друштва код нас још увек не обраћа пажња на могућности: индивидуализације васпитно-образовног рада, реализације одређених активности ученика у складу са њиховим интересовањима, потребама, афинитетима, развоја кооперативности, развоја стваралаштва, повезивања наставе са свакодневним животом, стављања ученика у директан однос са садржајима и конкретним материјалима, оспособљавања ученика за решавање проблема, давања подршке ученицима у процесу планирања и одлучивања, давања прилике за критичком проценом властитих постигнућа као и постигнућа других итд.

ЗАКЉУЧАК

У савременим условима живота човек се често налази у ситуацијама за које није био посебно припреман или едукован и које од њега захтевају да се укључи у процес самообразовања. У таквим условима самообразовање се јавља као начин успостављања нарушене равнотеже између знања које има и знања које му је неопходно. Услов за доношење исправних одлука и самостално креирање процеса самообразовања јесте оспособљеност појединца за самостални рад и учење. Ефикаснијем решавању оваквих ситуација и бољим резултатима самообразовања свакако да значајно доприноси планирано, систематично и континуирано оспособљавање деце и младих за самостално учење и рад у оквиру постојећих форми васпитања и образовања. Оспособљавања деце за самостално учење значајно је из два аспекта: прво, оно је значајно за само дете јер доприноси његовом природнијем и ефикаснијем уклапању у живот и друго, оспособљавање деце за самостално учење доприноси бољим резултатима, односно исходима самог васпитно-образовног процеса, односно наставе. Иако су о значају самосталног учења говорили су још и старогрчки филозофи, као и многи други значајни педагози и психолози у прошлости, оспособљавање деце и ученика за самостално учење и даље је актуелна тема многих теоријских разматрања и емпиријских истраживања. Интересовања теоретичара за самостално учење као планирану и организовану директну активност ученика према садржајима учења иницирано и контролисано од стране наставника у циљу постепеног осамостаљивања ученика, карактеристично за другу половину двадесетога века,

уступа место савременим интересовањима за самоорганизовано или самоусмерено учење, самообразовање и саморегулацију у учењу. У првој деценији овога века разматрања самосталнога учења добијају нови квалитет који их кључно разликује од ранијих схватања суштине самосталног учења ученика. Под самосталним учењем подразумевамо сваку *организовану и пре свега директну активност деце или ученика према садржају учења, у оквиру индивидуалног или кооперативног рада, с намером остваривања дугорочних циљева или конкретних задатака лично иницираних од стране саме деце и ученика или споља планираних од стране васпитача или наставника, уз могућност да ту активност чине потпуно самостално или уз инструктивну помоћ.* Степен и квалитет самосталности деце или ученика у раду и учењу је обрнуто пропорционалан обиму и квалитету инструктивне помоћи васпитача или наставника. Што је улога васпитача и наставника мања у планирању и контроли дидактичких компонената учења то се сразмерно повећава ангажман и одговорност деце и ученика за процес и резултат тога учења.

Питање развоја самосталности везано је за питање односа између процеса *прилагођавања* и процеса *стваралачког мењања*, односно *ослобађања од прилагођавања*. Иако је успешно социјално прилагођавање позитивно повезано са нивоом напора за самосталним постигнућем и спремношћу код деце да се суоче са опасним ситуацијама, појединац не треба да се заустави на самосаталном успешном извођењу неке радње, већ треба да иде ка стварању властитог дела – да своју акцију трансформише у стваралачку активност и да непрестано и прогресивно мења стварност и себе. У складу са тим, васпитно-образовни процес треба да ослободи дете да слободно и самостално уочава настале проблеме, иницира њихово решавање и проналази начине да се они реше. Деца треба да се осећају слободним да самостално започну и изведу одређену активност, али и да је оцене с позиције њеног значаја како за себе појединачно тако и за колектив чији су они део. На тај начин васпитно-образовни процес треба да подстиче одлучност, храброст, упорност, критичност и иницијативу деце као пожељне облике понашања за развој њихове самосталности. Ове облике понашања потребно је темељити на познавању и прихватању себе, властитих могућности, потреба, интересовања али и обавеза, одговорности, сарадње и помоћи у односу на остале

чланове колектива и друштва у целини. Битан услов у процесу осамостаљивања деце јесте, најпре, постојање *поверења* у себе самог, а потом и поверења у друге и њихове намере. Зато, када говоримо о карактеристика самосталности код деце морамо имати у виду велику узајамну повезаност између инструменталне и емоционалне самосталности. Под инструменталном самосталношћу подразумевамо способност детета да самостално обавља одређене активности и решава проблеме, док се емоционална самосталност одређује као постојање самопоуздања и самопотврђавања.

Одговорност и контрола учења представљају основу самосталног учења, а мера у којој ученик одлучује о кључним елементима процеса учења јесте мера његове самосталности. Другим речима, ниво и квалитет самосталног учења деце и ученика зависиће од тога ко је носилац контроле дидактичких компонената њиховог самосталног учења. Носиоцем контроле сматрамо оног учесника васпитно-образовног процеса на коме стоји одговорност доношења одлуке везане за избор одређене дидактичке компоненте самосталног учења. Дидактичким компонентама самосталног учења деце или ученика сматрамо пре свега: иницијативу за самостално учење испољену кроз постављање циљева или изказивање намере да се приступи самосталном учењу, садржај учења, конкретне активности деце или ученика, начин или процедуру обављања поменутих активности и временски распоред или темпо учења. С обзиром на то ко има контролу над одређеним дидактичким компонентама самосталног рада и учења деце и ученика, можемо разликовати неколико облика или нивоа учења који се међусобно разликују по степену самосталности и квалитету продуктивности рада деце или ученика.

Код *директног поучавања* контролу над свим дидактичким компонентама учења има васпитач или учитељ. Самосталност деце или ученика, уколико и постоји, задржава се на унутрашњем нивоу и заправо током трајања процеса учења ми и немамо податке на основу којих можемо тврдити да постоји било каква интелектуална или практична активност деце или ученика.

Код *репродуктивног учења* контрола над готово свим дидактичким компонентама учења долази споља, осим у одређивању времена или темпа учења.

Вођено учење представља први прави корак у оспособљавању деце и ученика за самостално учење и њиме заправо започиње процес увођења деце и ученика у технике самосталног учења. Поред већ постојеће слободе у одређивању временског распореда, деца или ученици имају и делимичну слободу у избору садржаја своје активности. Вођење одраслог у овом облику самосталног учења има акценат на процедури учења коју је потребно савладати ради даљег осмостаљивања.

Код *продуктивног или стваралачког учење* одговорност за избор садржаја и процедуре учења (појединачних поступака и корака) прузимају сама деца или ученици, док је избор саме методе рада као и теме (циља) још увек под контролом васпитача или наставника. Продуктивни рад деце и ученика представља њихов оригинални и аутентични приступ садржају који се учи.

Пројектно учење поред преузимања одговорности од стране деце или ученика над временом реализације, садржајем и процедуром, подразумева и прузимање одговорности над избором саме методе рада. Тако, пројектно учење подразумева самостални избор и реализацију различитих продуктивних активности према унапред самостално сачињеном плану с циљем остваривања постављених циљева у краћем или дужем временском периоду. При томе, свака појединачна продуктивна активност детета или ученика представља само део јединствене целине, односно свеобухватне активности коју називамо пројектно учење.

*Самоусмерено учење***,** као облик самосталног учења деце и ученика позиционирано на највишем нивоу према степену самосталности и продуктивности рада деце и ученика, јесте такав облик у коме контролу над свим дидактичким компонентама учења има дете или ученик. Оно што је код самоусмереног учења ново у односу на претходне, ниже, облике самосталног учења јесте његова одредница да иницијатива за учење, као и контрола над циљевима учења долази од самог детета, односно ученика. Самоусмерено учење представља заправо циљ дугоротрајног, континуираног и комплексног процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење и самообразовање.

* * *

Анализом Општих основа предшколског програма дошли смо до констатације да се у раду са предшколском децом процес оспособљавања за самостални рад и учење, реализује кроз различите аспекте: развијање појма о себи, вођење бриге о себи, самостално обављање хигијенско-физиолошких потреба и самоуслуживање, развијање емоционалне и интелектуалне независности, неговање средине и вођење бриге о заједници, изграђивање радних навика, успостављање позитивних односа и здраве комуникације са другима, практиковање различитих једноставнијих техника самосталног учења, стваралчко и продуктивно изражавање, иницирање активности и давање предлога, планирање и избор активности, доношење одлука, праћење сопственог напредовања и сл. На основу анализе Општих основа предшколског програма приметили смо да постоји одређена разлика у начину третирања осамостаљивања деце и њиховог оспособљавања за самостални рад, као циља предшколског васпитања, у различитим програмским моделима. Због експлицитног наглашавања потребе за осамостаљивањем деце и њиховог оспособљавања за самостални рад и учење стиче се утисак да је у Моделу А нешто више пажње посвећено овом проблему како у раду са децом од три до шест година, тако и у раду са децом у години пред полазак у школу. Док је Модел А више усмерен на сам процес васпитно-образовног рада, и самим тим на конкретне активности и начине рада деце, Модел Б је више усмерен на постизање одговарајућих резултата и то првенствено у когнитивној области. Док Модел А дефинише пожељне услове у којима дете искључиво својом самоактивношћу активно учествује у властитом целокупном развоју, Модел Б дефинише пожељне исходе васпитно-образовног рада без много задржавања на начинима постизања тих исхода и без дефинисања улоге детета у том процесу. То наравно никако не значи да се у Моделу Б питање осамостаљивања деце запоставља, нарочито у непосредном васпитно-образовном раду васпитача са децом, већ да у основном програмском документу овом питању није на директан начин посвећена пажња, барем у оном делу који се односи на циљеве васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста.

Анализом делова општих основа предшколског програма који се односе на садржаје васпитања и образовања предшколске деце приметили смо да се у Моделу А предшколског програма садржаји рада увек повезују са активностима

деце. На тај начин, квалитет васпитно-образовног рада, према овом моделу, не зависи само од садржаја тога рада већ и од начина на који се том садржају приступа. Тако одређене активности деце, односно начини бављења одређеним садржајем и сами постају садржај васпитно-образовног рада. У Моделу Б предшколског програма у делу који се тиче васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу садржајима је посвећено веома мало пажње што и јесте у складу општим усмерењем наших Општих основа предшколског програма да се садржајима у раду са предшколском децом прилази као општој категорији сугерисаној општим и специфичним циљевима предшколског васпитања и образовања. Анализом табеле, у којој су изложени општи циљеви и активности према аспектима развоја и дате опште назнаке о садржајима за сваки аспект развоја, видели смо да се технике самосталног учења и рада деце, као садржаји васпитно-образовног рада, јављају једино у рубрици намењеној когнитивном развоју и то у врло општим формулацијама.

У Моделу А Припремног предшколскг програма у оквиру социо-емоционалног развоја препоручени садржаји јесу у целини садржаји који у својој основи имају поступке усмерене ка осамостаљивању деце. На овај начин препоручени садржаји у оквиру социо-емоционалног развоја у потпуности су у складу са постављеним циљевима усмереним на развој тзв. емоционалне самосталности. Међутим, циљеви постављени у оквиру сазнајног развоја, који су усмерени ка развоју инструменталне самосталности, нису адекватно конкретизовани кроз препоручене садржаје за ову област јер садрже искључиво детаље који се односе на декларативна знања и ни у једном тренутку не садрже и одређене технике и поступке самосталног рада деце. Насупрот томе, у Моделу Б Припремног предшколског програма технике и поступци самосталног рада и учења деце заузимају занчајно место у препорученим садржајима и активностима у области Упознавања природне и друштвене средине, иако то на основу анализе циљева у овој области, коју смо раније изнели, није било очекивано. Такође, третирање техника и поступака самосталног рада и учења деце као садржаја васпитно-образовног рада у Припремном предшколском програму присутно је у већој мери него што је то био случај са програмом васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу према истом моделу.

Када су у питању програми васпитања и образовања деце од три године до укључивања деце у програм припреме за школу приметили смо да је посматрање техника и поступака самосталног рада и учења деце као на садржаја васпитно-образовног рада у већој мери присутно у Моделу А, што јесте у складу и са закључком који смо извели након анализе анализе васпитно-образовних циљева и задатака. Међутим, разлика коју смо уочили након анализе препоручених садржаја у припремним програмима говори о томе да је одређеним техникама и поступцима самосталног рада и учења деце, као садржају васпитно-образовног рада, овог пута значајно више пажње посвећено у оквиру Модела Б Припремног предшколског програма. Разлике у утисцима које смо стекли на основу анализе циљева и препоручених садржаја у различитим програмским моделима у нашим Општим основама предшколског програма говоре о недовољној усклађености постављених циљева и задатака са препорученим садржајима васпитно-образовног рада у оба модела Припремног предшколског програма. Ипак и поред тога, на крају анализе циљева и препоручених садржаја и активности у Припремним предшколским програмима код нас, у целини можемо бити задовољни значајем који је дат питању увођења деце предшколског узраста у технике самосталног рада и учења.

На основу начина на који су дефинисани циљеви основног образовања и васпитања код нас можемо приметити да се на оспособљавање ученика за самостално учење, током основног образовања и васпитања, гледа као на процес стицања неопходног средства или оруђа потребног за даље образовање и доживотно учење, а да се самостално и одговорно доношење одлука сматра неизоставним делом креирања сопственог развоја и будућности. У настави света око нас и природе и друштва оспособљавање ученика за самостално учење, према својој квантитативној и квалитативној заступљености у циљевима и задацима наставе ових предмета, стављено је изнад усвајања програмских садржаја који су стављени у његову службу. На основу начина на који су дефинисани циљеви и задаци наставе света око нас и природе и друштва могли бисмо рећи да садржаји ових наставних предмета у великој мери представљају средства за овладавање техникама самосталног учења, и да општи циљ наставе ових наставних предмета

није искључиво стицање знања из ове предметне области, већ у великој мери и овладавање умењима самосталног учења.

Даљом анализом наставних програма наставног предмета свет око нас за први и други разред основне школе уочили смо да, осим у једном случају, одређене технике самосталног рада и учења нису наведене као садржај поменутих наставних предмета. Док је у Наставном програму природе и друштва за трећи разред ситуација готово иста, у Наставном програму природе и друштва за четврти разред читава једна целина, у рубрици која се тиче наставног садржаја, посвећена је сазнајним техникама (*Истражујемо природне појаве)*. Овакво уважавање истраживачких техника и гледање на њих као на садржаје васпитно-образовног рада свакако је значајно у односу на ситуацију у претходно описаним наставним програмима, али ипак, морали бисмо се запитати зашто одређене истраживачке технике овако значајно место у наставним програмима заузимају тек у Наставном програму за четврти разред и какве нам поруке оваква ситуација шаље о настави овог предмета у претходним разредима. На основу анализе наставних програма Света око нас и Природе и друштва можемо рећи да сам процес оспособљавања ученика за самостално учење у оквиру наставе ових наставних предмета није одређен прописаним програмима, већ зависи од начина на који те програме учитељи – практичари разумеју и тумаче, од начина на који прихватају своју одговорност у овоме процесу, од њихових личних компетенција и њихове имплицитне педагогије.

Према значају и простору који наставни програми предмета Свет око нас и Пririда и друштва дају процесу оспособљавања деце за самостално учење и према улози и одговорности коју учитељ у оваквој ситуацији има у креирању овога процеса, могли бисмо рећи да ови програми представљају континуирани и логични наставак васпитања и образовања на предшколски програм по Моделу А. Међутим, због упутстава која имају општи карактер и према начину разраде основне концепције, углавном начелном приступу самом процесу и усмерености ка постигнућима тога процеса, програми наставе света око нас и природе и друштва ближи су Моделу Б предшколског програма, као једном когнитивно-развојном програму који своје деловање врши преко тзв. доприноса природном следу развојних стадијума. Анализом васпитно-образовних циљева дефинисаних

наставним програмима и идентификовањем и издвајањем програмом прописаних садржаја, који се тичу увођења ученика у одређене технике самосталног учења, њиховом вертикалном и хоризонталном анализом дошли смо до закључка да у нашим основним програмским документима који се односе на наставне предмете Свет око нас и Природа и друштво не постоји усклађеност између постављених циљева и задатака и наставних садржаја, као ни планирана стратегија која би обезбедила континуитет у оспособљавању ученика за самостално учење и самообразовање. На који начин се оваква ситуација у основним програмским садржајима осликава на конкретан васпитно-образовни процес у области упознавања околине и настави природе и друштва јесте питање на које одговор свакако треба потражити кроз емпиријско истраживање васпитно-образовне праксе.

* * *

Полазећи од дидактичко-методичке структуре васпитно-образовног процеса и њених структуралних компонената, анализи могућности и ограничења одређених васпитно-образовних метода и методичких поступака у контексту развоја самосталности и продуктивности деце и ученика и емпиријском испитивању њихове заступљености и природе приступили смо класификујући васпитно-образовне методе из различитих аспеката:

1) према приступу васпитно-образовном садржају,
2) према приступу деци и ученицима у васпитно-образовном процесу с обзиром на њихова предзнања, могућности и склоности,
3) према међусобном односу деце, односно ученика,
4) према природи активности деце и ученика.

* * *

Поред тога што поступци и технике самосталног учења могу и сами бити садржај васпитно-образовног рада, из аспекта оспособљавања деце и ученика за самостално учење, садржаје васпитно-образовног рада можемо посматрати и као оквир за планирање методичких стратегија и у оквиру њих конкретних самосталних активности деце. Према приступу васпитно-образовном садржају

издвојили смо неколико метода васпитно-образовног рада, односно методичких стратегија.

Експозиторно поучавање јесте одређен методички приступ новом садражју који се заснива на смислено рецептивном учењу деце и ученика, односно на учењу већ готовог, уобличеног, организованог, односно стуктурализованог материјала који се пред децу или ученике ставља у релативно завршној форми и који као такав обезбеђује да деца или ученици у високом степену разумеју садржаје и стичу способност уопштавања. Експозиторна стратегија подразумевала би такав приступ новом садржају у којем садржај посредује првенствено излагањем информација.

Егземпларни модел у методичком приступу садржају јесте специфична методичка стратегија која укључује експозирорно поучавање васпитача или наставника и самостални рад деце или ученика.

Хеуристичко-развијајући модел јесте још једна методичка стратегија у којој се преплићу активности васпитача или наставника и активности деце или ученика, односно поучавање васпитача или наставника и мисаона активност деце или ученика. У овом методичком приступу васпитач или наставник својим начином поучавања мисаоно води децу или ученике до потпуног схватања садржаја.

Учење откривањем јесте таква методичка стратегија која подразумева самостално трагање деце или ученика за чињеницама, подацима, правилностима и врстама веза имеђу појава које нису изложене у готовом облику. Ова методичка стратегија заснива се на самосталном индуктивном долажењу до сазнања.

Учење решавањем проблема јесте такав методички поступак у коме деца или ученици самосталним истраживањем и решавањем проблема развијају стваралачко мишљење. Решавање проблема се састоји у слободном истраживању ученика, у постављању хипотеза и осмишљавању начина за њихову проверу тако да ученик може самостално и да их провери.

Методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце или ученика, односно учење путем открића и учење решавањем проблема, у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и настави природе и друштва код нас јављају се веома ретко, а њихова заступљеност са узрастом деце и ученика се

и смањује. Зато, о континуитету у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење и о квалитету тог процеса, када су у питању методичке стратегије, можемо говорити само на основу дубље анализе заступљености експозиторног поучавања и хеуристичко-развијајућег модела. Иако експозиторно поучавање не можемо сматрати пожељном стратегијом у раду са децом предшколског узраста, можемо бити задовољни што се оно на овом узрасту појављује искључиво у својој варијанти која подразумева највише степен анагажованости деце, колико је то могуће када о говоримо о овој стратегији. Међутим, одмах можемо приметити да се заступљеност ове варијанте експозиторног поучавања са узрастом деце и ученика смањује и да одређен проценат своје заступљености уступа другим варијантама ове стратегије. Конструкција знања код предшколске деце сасвим очекивано се, када је у питању хеуристичко-развијајући модел, заснива на актуелизацији њихових властитих доживљаја стварности или личних искустава. Како количина знања стеченог у контролисаним условима са узрастом ученика расте, тако и заступљеност ове варијанте хеуристичко-развијајућег модела опада. Оно што се може констатовати као мање повољана ситуација јесте то што упоредо са порастом заступљености конструкције знања која се заснива на продуктивном понављању раније стеченог знања расте и заступљеност конструкције знања засноване на репродуктивном понављању раније стечених знања.

С обзиром на податак да са сваким старијим узрастом деце или ученика у односу на претходни узраст не постоји пораст у заступљености оних методичких стратегија које карактерише већи степне самосталних активности деце и ученика, односно да кретање васпитно-образовног процеса нема позитиван, већ варијабилан карактер са теденцијом негативног смера кретања, закључили смо да у овом сегменту оспособљавања за самостално учење континуитет не постоји.

Стратегије које карактеришу самосталне активности деце и ученика најзаступљеније су код садржаја који припадају области Материјали. Хеуристичко-развијајући модел рада најзаступљенији је код садржаја које припадају областима Жива и нежива природа, Кретање и оријентација у простору и времену и Друштво, док је доминација експозиторног поучавања најочигледнија када су у питању садржаји који припадају областима Држава Србија и њена

прошлост и Екологија. Резултати истраживања говоре о томе да наши практичари учење путем открића или решавањем проблема везују искључиво за садржаје који припадају областима природних наука. Иако оспособљавање за самостални рад и учење васпитачи и учитељи по значају рангирају веома високо, овакав став нису у могућности да до краја изнесу у својој пракси. Оваква ситуација у пракси јесте заправо ситуација пресликана из основних програмских докумената. Иако је и у основним програмским документима оспособљавању деце и ученика за самостално учење као циљу посвећена веома значајна пажња, оваква намера није конкретизована и кроз садржаје у овим документима од којих практичари полазе приликом планирања властите праксе.

На основу изречене процене васпитача и учитеља о факторима који значајније утичу на креирање њихове властите праксе приметили смо да су приликом планирања васпитно-образовног рада васпитачи у већој мери окренути ка самом процесу док су учитељи у већој мери окренути ка резултатима тога процеса. Оваква ситуација такође иде у прилог ставу да је креирање васпитно-образовне, односно наставне праксе у великој мери условљено концепцијом и директним или индиректним препорукама садржаним у одговарајућим програмским документима.

У васпитно-образовној пракси најчешћа су три квалитета индивидуализације васпитно-образовног процеса: прилагођавање васпитно-образовног рада особеностима сваког детета или ученика појединачно – индивидуално планиран васпитно-образовни рад, прилагођавање васпитно-образовног рада мањим групама деце или ученика са релативно истим или сличним особеностима – индивидуализација на више нивоа и прилагођавање васпитно-образовног рада тзв. „просечном“ детету или ученику. Индивидуализација ВОР-а и развој индивидуалности код деце и ученика потребна је у оној мери у којој ће доприносити развоју појединаца као чланова снажног колектива, а не разбијању колектива и развоју индивидуализма. Током систематског посматрања заједничких активности деце у старијој и предшколској узрасној групи током ВОР-а у области упознавања околине и наставних часова Природе и друштва није запажан ни један облик индивидуализације ВОР-а у било

ком његовом сегменту, те резултати овог дела истраживања нису посебно приказивани нити интерпретирани.

Веома значајан фактор у оспособљавању деце и ученика за самостално учење јесте природа односа коју деца и ученици имају према садражајима ВОР-а, као и природа њиховог међусобног односа током рада.

Фронтални облик васпитно-образовног рада јесте такав рад у коме је у исто време све исто за сву децу или учнике. Основе за самосталност деце у оваквом облику рада готово да и нема, односно ако и постоји остаје само на унутрашњем плану деце или ученика за шта не можемо имати објективне и реалне показатеље.

Групни облик васпитно-образовног рада јесте такав начин рада у коме се деца или ученице једне васпитне групе или одељења окупљају око истог задатка у мањим групама ради заједничког самосталног рада на њему. Међу различитим врстама групног облика рада кооперативни или сараднички рад јесте рад у којем се негују социјалне вештине кроз директну интеракцију ученика, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност. Искуство које се стиче оваквим начином рада усмерено је ка учењу умећа сарадње те га је идално уводити на садржају који карактерише више исправних одговора и у ситуацијама када је могуће свим ученицима са њиховим различитим ставовима допустити да допринесу учењу.

Рад у паровима се може практивати у почетним фазама ВОР-а, на млађем предшколском узрасту, када су способности деце да учествују у групним процесима још увек прилично скромне или када садржај својом природом и комплексношћу рад деце или ученика у сасвим малим групама, односно паровима, види као адекватан начин рада.

Индивидуални облик рада за процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење јесте велика у оној мери у којој је за тај процес значајна индивидуализација васпитно-образовног рада. Овај облик рада деци и ученицима омогућује да раде властитом брзином и у складу са властитим могућностима, а његово практиковање помаже деци и ученицима у овладавању умења организовања властитог рада и прузимању одговорности за свој рад. Заступљеност овог облика рада у васпитно-образовној пракси мора бити тако одмерена да само инсистирање на индивидуализацији не иде на штету

социјализације деце или ученика. Развој индивидуалности код деце и ученика радом кроз индивидуални облик рада треба да буде усмерен ка развоју снажне индивидуалне личности, односно појединца као члана снажног колектива. Зато, практиковање индивидуалног облика рада у васпитно-образовној пракси може допринети процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење само уколико се оптимално користи и комбинује са другим облицима самосталног рада деце и ученика.

Резултати спроведеног истраживања указују да допринос, који самостални рад деце и ученика од 5 до 10 година у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва може имати за процес њиховог оспособљавања за самостално учење, не може бити велики с обзиром на његову заступљеност и природу. Облици самосталног рада, у односу на фронтални облик рада, знатно су мање заступљени на свим узрастима деце и ученика од 5 до 10 година и углавном се своде на индивидуални рад деце и ученика. На тај начин самостални рад деце и ученика доприноси развоју индивидуалности деце и ученика и подстицању њиховог индивидуалног деловања, што не може бити адекватна припрема за живот и рад у колективу и друштву уопште. Поред тога, са сваким старијим узрастом деце и ученика заступљеност самосталног рада опада, као и заступљеност самосталног продуктивног рада деце и ученика. Резултати спроведеног истраживања показују да на заступљеност самосталног рада деце и ученика и на његов квалитет знатно већи утицај има природа садржаја тематских и наставних јединица него што то има претпостављена спремност деце и ученика за самостални рад. С обзиром на малу заступљеност самосталних облика рада и велику заступљеност фронталног облика рада долазимо до невероватне констатације да квалитет оспособљавања деце и ученика за самостални рад, у контексту облика васпитно-образовног рада, зависи у највећој мери од квалитета фронталног облика рада. Иако резултати показују да је квалитет фронталног облика рада са децом и ученицима у ВОР-у области упознавања околине и настави природе и друштва доста висок, ситуацијом у нашој васпитно-образовној пракси не можемо бити задовољни када је у питању процес оспособљавања деце и ученика за самостални рад. Основни услов за успешно овладавање одређеном делатношћу подразумева пре свега практиковање те делатности. Како је

заступљеност самосталног рада деце и ученика веома мала не можемо говорити о условима погодним за оспособљавање деце и ученика за самостални рад.

Оно што овакву ситуацију, у вези са могућностима за оспособљавање деце и ученика за самостални рад кроз њихову заступљеност, чини лакшом јесте релативно висок квалитет методичких поступака васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика. Током самосталног рада деце и ученика васпитачи и учитељи углавном поступају у складу са могућностима деце или ученика и на тај начин у одређеној мери дају позитиван допринос увођењу деце и ученика у технике самосталног рада. Током самосталног рада деце и ученика највећи проценат васпитача и учитеља, према нашој процени, правилно одмерава обим датих инструкција, даје прецизне и јасне инструкције за самостални рад деце и ученика, омогућује деци или ученицима да затраже додатне инструкције уколико им није потпуно јасно шта се од њих очекује, ненаметљиво обилази децу или ученике током њиховог самосталног рада, показује заинтересованост за процес и резултате њиховог рада, адекватно одмерава време потребно за самостални рад деце и ученика, пружа помоћ деци или ученицима само када је они очекују, благовремено и тихо указује на грешке када примети да се оне појављују током самосталног рада деце и ученика, а када примети да се грешке понављају и појављују код више деце или ученика понавља инструкције целој групи или одељењу. Већи допринос оспособљавању ученика за самостални рад учитељи би могли дати уколико би онај део својих методичких поступака који се односи на материјално-техничку припрему самосталног рада побољшали већим укључивањем ученика у тај процес. Већи допринос оспособљавању деце за самостални рад васпитачи би могли дати уколико би током планирања заједничких активности промишљали и о могућим начинима пружања адекватне повратне информације деци о продуктима њиховог самосталног рада, а током активности креирали услове за адекватну презентацију продуката дечјег самосталног рада.

Из аспекта оспособљавања деце и ученика за самостално учење уобичајеној класификацији васпитно-образовних, односно наставних метода приступили смо из угла деце или ученика. Како у практиковању одређених метода васпитно-образовног рада можемо уочити одређену разлику у природи

активности деце и ученика, као и у броју деце или ученика који могу преузети активно учешће, издвојили смо три групе активности деце и ученика у васпитно-образовном, односно наставном раду:

1. активности *рецептивног карактера* проузроковане директним поучавањем васпитача или наставника – слушање, посматрање;
2. активности током којих постоји *комбинација активности рецептивног и продуктивног карактера* – демонстрирање, разговор, усмено излагање, читање и рад на тексту;
3. *самосталне практичне активности* деце или ученика које одређује *продуктивни карактер* – писане активности, графичко-ликовне активности, музичке активности, драмске активности, физичке и плесне активности, истраживачке (манипулативне и експерименталне) активности, мануелно-техничке (производне или радне) активности.

Самосталне практичне активности подразумевају ону врсту активности код којих постоји кинестетички или моторички, односно делатни пут у сазнавању и учењу. Велики значај практичних активности деце или ученика огледа се у узајамном односу њихове спољашње и унутрашње делатности. Реч „самосталне“ говори о томе да је овде реч о оним активностима које децу или ученике доводе у директан однос са садржајима, док друга реч „практичне“ говори о томе да су то оне активности током којих можемо бити уверени да деца или ученици „заиста нешто раде“.

Резултати спроведеног истраживања показују да у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва постоји повезаност између заступљености појединих активности деце и ученика и њиховог узраста, као и повезаност између заступљености појединих активности деце и ученика и природе садржаја.

Повезаност између заступљености појединих активности деце и ученика и њиховог узраста постоји када је у питању рад на тексту и самосталне практичне активности деце и ученика. Међутим, континуитет у оспособљавању деце и ученика за самостално учење постоји само када је у питању активност рада на тексту јер са сваким старијим узрастом ученика постоји и већа заступљеност ове

активности у настави природе и друштва. Када су у питању самосталне практичне активности деце и ученика са сваким старијим узрастом деце и ученика долази до смањења заступљености њихових самосталних практичних активности. Поред тога, гледано из аспекта оспособљавања деце и ученика за самостално учење, констатовали смо да ВОР у области упознавања околине и настави природе и друштва ствара услове за вербалну самосталност деце и ученика, јер постоји велика заступљеност или теденција повећања заступњености на сваком старијем узрасту активности деце и ученика које припадају групи васпитно-образовних метода које у својој основи имају *реч*. Практична делатност деце и ученика која се односи на мануелне, техничке, радне и истраживачке активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва у великој мери је запостављена. Овакву ситуацију неповољнијом чини и констатација да у највећој мери, када је у питању квалитет појединих активности, доминирају тзв. вођене или полусамосталне активности деце и ученика, док су продуктивне активности деце и ученика заступљене у мањој мери. У ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва деца и ученици се често налазе у ситуацији да нешто самостално објасне, испричају, опишу, напишу, односно вербално понове знања која су рецептивним обликом учења усвојили, а веома ретко се стварају услови за њихову самосталну конструкцију и реконструкцију знања о свету који нас окружује. Све ове наведене околности, када је у питању заступљеност активности деце и ученика које могу допринети процесу њиховог оспособљавања за самостално учење, говоре још једном да ситуација у нашој васпитно-образовној пракси није на завидном нивоу, нарочито када су у питању старији узрасти деце, односно ученика.

Када је у питању повезаност заступљености појединих активности деце и ученика и природа садржаја заједничких активности и наставних часова одређене специфичности примећене су када су у питању тематске области *Материјали* и *Држава Србија и њена прошлост*. Тематску област *Материјали*, у односу на све друге тематске области, издваја присуство експериментално-истраживачких активности и највећа заступљеност рецептивних активности, а нарочито активности посматрања. Оваква ситуација нам указује да у ВОР-у на садржајима ове тематске области постоји одређена практична активност деце и ученика

адекватна природи и логици науке којој ова област припада, али да њеном заступљеносшћу не можемо бити задовољни, јер је она два до три пута мања у односу на заступљеност посматрања и слушања као рецептивних активности. У ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва у нашој васпитно-образовној пракси различите материјале и њихова својства деца првенствено упознају посматрањем практичног деловања васпитача и учитеља на материјале и слушањем њиховог излагања, уместо да им буду пружени услови да кроз своје властито деловање на одређене материјале упознају њихова својства и тако конструишу своја знања.

Тематску област *Држава Србија и њена прошлост* издваја велика заступљеност активности излагања ученика и најмања заступљеност практичних активности. Велика заступљеност активности излагања заједно са великом заступљеношћу активности слушања говори о доминацији усмене речи на часовима које за тему имају садржаје који припадају тематској области *Држава Србија и њена прошлост*. У прилог велике заступљености активности које припадају групи метода које у основи имају *реч*, иде и већа него у другим областима заступљеност активности рада на тексту и велика заступљеност израде писаних радова у односу на друге практичне активности ученика. Ипак, с обзиром да методологија историјске наука подразумева рад са историјским изворима, из аспекта промишљања о могућностима оспособљавања деце и ученика за самостално учење, било је за очекивати да ће заступљеност рада на тексту бити и знатно већа када је у питању ова тематска област. Као што видимо, специфичности одређених тематских области показују се само на нивоу нешто веће присутности адекватних активности деце и ученика у односу на њихову заступљеност у раду на другим тематским областима, али не и на нивоу којим бисмо могли бити задовољни. Ниво који би био одговарајући требало би да омогући да деца и ученици са нивоа информисаности о постојању одређених процедура могу да пређу на ниво њиховог познавања и умења самосталног практиковања.

Најчистији облик самосталног рада ученика јесте њихов рад на изради *домаћих задатака*. Домаћи задаци управо и произилази из потребе или нужности наставе да се ученици самостално баве одређеним проблемом и да се на тај начин

подстиче и ојачава њихова самосталност. Поред тога, домаћи задаци су за процес оспособљавања ученика за самостално учење значајни јер доприносе развијању одговорности и уредности у обављању обавеза, индивидуалности, способности планирања времена и другим организационим способностима, самоконтроле, изграђивању радних навика и личног стила рада ученика итд. Међутим, да би домаћи задаци могли допринети развоју свих поменутих способности и особина личности потрбно је да их наставници одговорно и системски планирају, осмишљавају, задају и на крају правовремено дају ученицима повратну информацију о њиховој успешности приликом самосталног рада на њима.

На основу података добијених истраживањем можемо рећи да у настави природе и друштва не постоји задовољавајући однос учитеља према домаћим задацима ученика. Начином на који учитељи домаће задатке задају ученицима и начином на који учитељи приступају провери успешности ученика на изради домаћих задатака показје да се домаћи задаци ученика посматрају као мање важне активности ученика. На тај начин могућности које рад на домаћим задацима пружа не користе у пуној мери у настави природе и друштва не само када је у питању оспособљавање ученика за самостално учење, већ и остваривање свих других васпитно-образовних циљева који подразумевају материјалну и функционалну страну наставе и целокупан развој и напредак ученика. Поред тога, приметили смо да се у планирању и креирању домаћих задатака у настави природе и друштва код нас још увек не обраћа пажња на могућности: индивидуализације васпитно-образовног рада, реализације одређених активности ученика у складу са њиховим личним и узрасним карактеристикама, повезивања наставе са свакодневним животом, стављања ученика у директан однос са садржајима и конкретним материјалима, оспособљавања ученика за решавање проблема, давања подршке ученицима у процесу планирања и одлучивања, давања прилике за критичком проценом властитих постигнућа и постигнућа других, као ни могућности за развој кооперативности, стваралаштва итд.

Због комплексности спроведеног истраживања било је готово немогуће на задовољавајућем нивоу прикупити остале податке који би употпунили слику о нашој васпитно-образовној пракси у погледу начина оспособљавања деце и

ученика узраста од 5 до 10 година за самостално учење. Ту пре свега мислимо на чињеницу да се добијени подаци односе само на ВОР у области упознавања околине и наставу природе и друштва. Иако постоји могућност да би се резултати добијени испитивањем целокупне васпитно-образовне праксе у свим областим и свим наставним предметима у раду са децом од 5 до 10 година, због специфичности одређених васпитно-образовних области, у одређеној мери разликовали од резултата добијених овим истраживањем, верујемо да се неке опште теденције које би се таквим истраживањем показале у процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење не би суштински разликовале од резултата добијених нашим истраживањем. Поред тога, новим емпиријским истраживањима требало би посебно испитати квалитет односа одрасли-дете и могућности које тај однос пружа за развој емоционалне самосталности, а која је у тесној вези са инструменталном самосталношћу којом смо се бавили у овом раду. Поред тога, резултат нашег истраживања који говори о великој заступљености развојно-хеуристичког приступа и активности разговора отворила је ново могуће истраживачко питање. Посебним истраживањем са развијеном адекватном методологијом требало би се у неким наредним истраживањима позабавити могућностима и ограничењима које овај модел и активност разговора пружа када је у питању процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење. И свакако, за целокупну слику о процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење у нашој васпитно-образовној пракси били би драгоцени подаци добијени испитивањем квалитета задатака намењених за самостални рад деце и ученика.

Ипак, и поред ширине коју проблем оспособљавања деце и ученика за самостално учење има и коју је тешко адекватно истражити једним емпиријским истраживањем, подаци које смо добили нашим истраживањем указују на одређене теденције у нашој васпитно-образовној пракси. С тим у вези, а на основу резултата нашег истраживања, могли бисмо рећи да постоје одређене појединости у нашој васпитно-образовној пракси које могу на позитиван начин допринети процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење, али и да постоје одређени сегменти на чијем унапређивању би се могло радити. Основно полазиште за унапређивање процеса оспособљавања деце и ученика за самостално

учење требало би да буде унапређивање основних програмских докумената у смислу усклађености васпитно-образовних циљева и садржаја васпитно-образовног рада и већег инсистирање на техникама самосталног учења као садржају васпитно-образовног рада. Податак о томе да васпитачи и учитељи доста високо рангирају процес оспособљавања деце и ученика за самостално учење по значају, а да при томе њихов васпитно-образовни рад карактерише висока заступљеност фронталног рада и рецептивних и вођених активности, а мала укупна заступљеност самосталних облика рада као и продуктивних активности и потпуно изостајање активности деце и ученика у оквиру пројектног и самоусмереног учења, говори да би процесу оспособљавања деце и ученика за самостално учење требало посветити више пажње у програмима примарне едукације и професионалног усавршавања васпитача и учитеља код нас. И на крају, део одговроности у процесу унапређивања процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење требало би да прихвате и практичари у нашим предшколским установама и школама који би континуираним рефлексивним приступом властитој педагошкој пракси идентификовали слабе стане у њој и осмишљавали, и кроз властити рад верификовали ефикасност, нових, другачијих методичких стратегија, метода рада и методичких поступака.

ЛИТЕРАТУРА:

- АЛИБАБИЋ, Шефика (2004): „Развијање самообразовних компетентности одраслих“, *Образовање одраслих*, бр. 1, стр. 37-50, IIZ / DVIBKC, Сарајево.
- АЛИБАБИЋ, Шефика (1994): *Функционална писменост и самообразовање*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- АЛИБАБИЋ, Шефика (2011): „Оспособљавање за самообразовање – методички одговор на андрагошки изазов“, *Иновације у настави*, бр. 1, стр. 5-16, Београд.
- АНДРИЛОВИЋ, Владо (2001): *Самостално учење*, Наклада слап, Јастребарско.
- АНЂЕЛКОВИЋ, Весна (2008): „Анксиозност и самопоштовање у контексту узраста, пола и професионалног усмерења“, *Годишњак за психологију*, бр. 6-7, Филозофски факултет универзитет у Нишу, стр. 111-130.
- ARMSTRONG, Thomas (2006): *Вишеструке интелигенције у разреду*, Educa, Загреб.
- AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational Psychology*, Reinhart and Winston, Nnc, New York;
- БАНЂУР, Вељко и ПОТКОЊАК, Никола (1999): *Методологија педагогије*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд;
- БАНЂУР, Вељко (2001): *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе*, Учитељски факултет, Београд.
- БРАНКОВИЋ, Драго и МИКАНОВИЋ, Бране (2011): „Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави“, *Педагошка стварност*, Педагошко друштво војводине, бр. 7-8, Нови Сад, стр. 581-595.
- Bennet, Neville (2001): „Учење кроз групни рад“, *Успјешно учење и поучавање – психологијски приступи*, Educa, Загреб.
- БРУНЕР, Џ. (1988): *Процес образовања*, Психологија у настави – зборник радова из педагошке пихологије, Савез друштава психолога СР Србије, Београд;
- BURKE Walsh, Kate (2003): *Стварање средине за учење усмерене на дете*, Центар за интерактивну педагогију, Београд.
- BURKE Walsh, Kate (2003): *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу*, Центар за интерактивну педагогију, Београд.
- VASTA, Ross, NAITH, Marshall, MILLER, Scott (2005): *Dječja psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- ВИГОТСКИ, Лав: Мишљење и говор, Београд, Нолит, 1983.

- ВИГОТСКИ, Лав С. (1996): *Дечја психологија*, (Сабрана дела IV), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- ВИЛОТИЈЕВИЋ, Младен (1995): *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*, Центар за усавршавање руководилаца у образовању, Београд.
- ВИЛОТИЈЕВИЋ, Др Младен (1999а): *Дидактика 1 – предмет дидактике*, Научна књига и Учитељски факултет, Београд;
- ВИЛОТИЈЕВИЋ, Др Младен (1999б): *Дидактика 2 – дидактичке теорије и теорије учења*, Научна књига и Учитељски факултет, Београд;
- ВИЛОТИЈЕВИЋ, Др Младен (1999в): *Дидактика 3 – организација наставе*, Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет, Београд;
- ВИЛОТИЈЕВИЋ, Младен и ВИЛОТИЈЕВИЋ, Нада (2008): *Иновације у настави*, Учитељски факултет, Врање.
- ВУКОВИЋ, Р. (1950): *Самосталан рад ученика у основној школи*, Народна књига, Цетиње;
- ВУЧИЋ, Др Лидија (1989): *Педагошка психологија учења*, Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије, Београд;
- ЂАЧЕНКО, О. М. и ЛАВРЕНТЈЕВА, Т. В. (1998): *Психички развој предшколске деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- ЂОРЂЕВИЋ, Јован (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд.
- Енциклопедијски рјечник педагогије (др Драгутин ФРАНКОВИЋ, др Златко ПРЕДРАГ и др Перо ШИМЛЕША), Матица хрватска, Загреб, 1963;
- ЕРИКСОН, Ерик (1976): *Омладина криза идентификација*, НИП „Побједа“, Титоград.
- ЖЛЕБНИК, Леон (1955): *Општа повијест педагогије*, Педагошко – књижевни збор, Загреб.
- ИВИЋ, Иван и сар. (1997): *Активно учење*, Институт за психологију, Београд;
- ИВИЋ, Иван и сар. (2008): *Развојна мапа*, Креативни центар, Београд.
- Ивић, Иван и сар. (2009): *Водић за добар уџбеник*, Завод за уџбенике, Београд.
- ЈАКОПОВИЋ, Жељко (2001): *Самостално вођено учење физике у истраживачки потицајном окружењу*, http://nastava.hfd.hr/simpozij/2001/2001-Jakopovic.pdf
- ЈАЊУШЕВИЋ, Милан (1962): *Наставне методе*, Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије, Београд.
- JENSEN, Eric (2003): *Супер-настава*, Educa, Загреб.

- ЈУКИЋ, Стипан (1995): *Учење учења у настави*, Учитељски факултет, Београд.
- ЈУКИЋ, Стипан (2001): *Настава у којој ученик мисли*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- КАМЕНОВ, Емил (2006а): *Васпитање предшколске деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- КАМЕНОВ, Емил (2006б): *Образовање предшколске деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- КАМЕНОВ, Емил (2006в): *Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу*, Драгон, Нови Сад.
- КАМЕНОВ, Емил (2006г): *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића*, Драгон, Нови Сад.
- КНЕЖЕВИЋ, Вујо (1986): *Структурне теорије наставе*, Просвета, Београд;
- КЛАЈН, Иван и ШИПКА, Милан (2008): *Велики речник страних речи и израза*, Прометеј, Нови Сад.
- KLAFKI, Wolfgang (1994): „Дидактика као теорија образовања у оквиру критичко-конструктивне знаности о одгоју“ – *Дидактичке теорије*, Educa, Загреб.
- Курник, Здравко (2005/2006): „Хеуристичка настава“, *МИШ – математика и школа*, Елемент, Загреб, бр. 34, стр. 148-153.
- КОВАЧ, Весна (2005): „Израда материјала за самостално учење“, http://ahyco.ffri.hr/portal/Glavna.aspx?IDClanka=30
- КОВАЧЕВИЋ, Зорица (2007): „Заступљеност самосталног рада ученика у васпитно – образовном процесу“, *Педагогија*, бр. 3.
- КОВАЧЕВИЋ, Зорица (2008): „Активности ученика млађих разреда основне школе у настави као васпитно-образовном процесу“, *Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем*, Зборник радова, Учитељски факултет, Београд.
- КОВАЧЕВИЋ, Зорица (2011): *Инструкције за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе*, Учитељски факултет Универзитет у Београду, Београд.
- КОЛБЕРГ, Л. (1988): „Рано образовање: когнитивно-развојно схватање“, *Психологија у настави – Зборник радова из педагошке психологије II*, Савез друштава психолога СР Србије, Београд, стр. 191-210.
- КОПАС ВУКАШИНОВИЋ, Емина (2011): „Остваривање континуитета у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања“, *Педагогија*, бр.2, Београд, стр. 272-281.

- КОРАЋ, Нада (1983): „О континуитету и дисконтинуитету у васпитању“, *Видици*, бр.6-7, стр. 105-119.
- КРСТИЋ, Драган (1988): *Психолошки речник*, ИРО „Вук Караџић“, Београд;
- КУНДАЧИНА, др Миленко и БАНЂУР, др Вељко (2003): *Методолошки практикум*, Учитељски факултет, Ужице;
- KYRIACOU, Chris (2001а): „Изравно поучавање“, *Успјешно учење и поучавање – психологијски приступи*, Educa, Загреб.
- KYRIACOU, Chris (2001б): *Темељна наставна умијећа*, Educa, Загреб.
- ЛАЗАРЕВИЋ, Живољуб и БАНЂУР, Вељко (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Беогаду, Јагодина-Беогад;
- ЛЕКИЋ, Ђорђе (1988): „Самостални рад ученика“, *Унапређивањ васпитања и образовања*, бр. 4, Ниш.
- МАРЈАНОВИЋ, Александра (1977): „Повезивање предшколског и основношколског образовања“, *Предшколско дете*, бр.1, стр. 3-15.
- МАРЈАНОВИЋ, Александра (1987а): „Дечја игра и стваралаштво“, *Предшколско дете*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, бр. 1-4, стр. 85-100.
- МАРЈАНОВИЋ, Александра (1987б): „Савремена схватања о стваралаштву“, *Предшколско дете*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, бр. 1-4, стр. 111-130.
- МАРЈАНОВИЋ, Александра (1987в): „Како препознати и оплеменити стваралачку активност предшколског детета“, *Предшколско дете*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, бр. 1-4, стр. 131-148
- МАРКОВИЋ, Мирјана и др. (2006): *Корак по корак 2*, Креативни центар, Београд.
- МАТИЈЕВИЋ, Милан (2008): „Пројектно учење и настава“, *Наставнички супутник 2008/09*, Знамен, Загреб, стр. 188-225.
- МИЛОШЕВИЋ, Николета (2004): *Вера у сопствене способности и школски успех*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- МИЛОШЕВИЋ, Николета, ШЕВКУШИЋ, Славица (2005):“Самопоштовање и школско постигнуће ученика“, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 1, стр. 70-87.
- МИРКОВ, Снежана, СПАСЕНОВИЋ, Вера и ТРЕБЈЕШАНИН, Биљана (2004): „Структура и неки чиниоци циљева учења“, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 4, стр. 309-328, Београд.

- МИРКОВ, Снежана (2007): „Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентација на циљеве“, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 2, стр. 42-58, Београд.
- МИТРОВИЋ, Милица (2010): *Писменост и образовање*, Филозофски факултет, Београд.
- MÖLLER, Christine (1994): „Дидактика као теорија курикулума“ – Дидактичке теорије, Educa, Загреб.
- МУЖИЋ, Владимир (1986): *Методологија педагошког истраживања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево.
- МУМИНОВИЋ, Хашим (2000): *Могућности ефикаснијег учења у настави*, ДЕС, Сарајево.
- НИКОЛИЋ, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- НИКОЛИЋ, Радмила (1998): *Континуитет успеха ученика основне школе*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.
- НИЧКОВИЋ, Радислав (1984): *Проблемско учење у настави*, Лозница. (стр. 27)
- NOLEN, Susan Bobbitt (2001): „Поучавање самосталности у учењу“, *Успјешно учење и поучавање – психологијски приступи*, Educa, Загреб.
- *Опште основе предшколског програма* (2006). http://www.mpn.gov.rs/propisi/dokumenti/propis-74-Pravilnik_opste_osnove_predskolskog_programa.pdf
- ОСМОЛОВСКАЯ И. М. (2008): *Дидактика*, Издательский центр Академия, Москва.
- ПАВЛОВИЋ, Бранка (2004): „Партнерски односи у настави као фактор подстицања учења и когнитивног развоја“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 151-167.
- ПАВЛОВИЋ, Драгана (1981): „Развијање самосталности код деце предшколског узраста“, *Предшколско дете*, Савез педагошких друштава Југославије, бр. 1, Београд, стр. 63-77.
- ПАВЛОВИЋ БРЕНЕСЕЛОВИЋ, Драгана и ПАВЛОВСКИ, Татјана (2000): *Партнерски односи у васпитању*, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Београд, Центар за интерактивну педагогију – ЦИП, Београд.
- *Педагошка енциклопедија* (у ред. др Николе ПОТКОЊАКА и др Петра ШИМЛЕШЕ), Београд, Загреб, Сарајево, Нови Сад, Титоград, 1989;
- Педагошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996;

- PETRINA, S. (2007): *Advanced teaching methods for the technology classroom*, The University of British Columbia, Canada.
- ПЕТРОВИЋ-СТАНИСАВЉЕВИЋ, Зорица (2011): *Дискоктинуитет у васпитању између вртића и школе*, Универзитет у Нишу Филозофски факултет, Ниш.
- ПЕШИЋ, J. (1998): *Нови приступ структури уџбеника*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
- ПЕШИЋ, J. (2009): „Подршка учењу с разумевањем и стратегије дидактичког обликовања уџбеника“, *Иновације у настави*, бр. 4, Учитељски факултет, Београд, стр. 40-49.
- ПЕШИЋ, Мирјана (1982): *Активности и улоге деце и васпитача*, Предшколско дете, Савез педагошких друштава Југославије, бр. 3, стр. 205-214.
- ПЕШИЋ, Мирјана (1983): *Активности и улоге деце и васпитача – типичне и најчешће улоге васпитача у дечјој установи*, Предшколско дете, Савез педагошких друштава Југославије, бр. 1-2, стр. 67-81.
- ПОДЂАКОВ, Н. Н. (1992): *Практично мишљење код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- ПОЛИВАНОВА, К. Н. (2011): *Проектня деятельность школьников*, Просвещение, Москва.
- POLLOCK, Jane E. и др.: *Наставне стратегије – како примјенити девет наставних стратегија*, Educa, Загреб.
- ПОЉАК, Владимир (1982): *Дидактика*, Школска књига, Загреб.
- ПРОДАНОВИЋ, Тихомир и НИЧКОВИЋ, Радисав (1978): *Дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- ПРОДАНОВИЋ, др Тихомир и НИЧКОВИЋ, др Радисав (1974): *Дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- РАНОГАЈЕЦ, Јосип (1979): *Самосталност ученика и домаћи задаци у основној школи с продуженим боравком*, ИРО „Школска књига“, Загреб.
- РОСАНДИЋ, Ружица (1995): „Примери учења путем открића и програмираног вођења учења“, *Педагошка психологија (скрипта)*, Учитељски факултет, Београд.
- РОУ, Алан Ц (2008): *Креативна интелигенција*, Clio, Београд.
- СИТАРОВ, Вячеслав Алексеевич (2008): *Дидактика*, Издательский центр Академия, Москва.
- Службени гласник РС, Просветни гласник (2010): *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, бр.7.

- Службени гласник РС, Просветни гласник (2010): *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, бр.7.
- Службени гласник РС, Просветни гласник (2006): *Правилника о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, бр. 3.
- СМИЉАНИЋ-ЧОЛАНОВИЋ, Вера (1988): „Готовост деце за полазак у школу – од чега зависи и како се утврђује“, *Психологија у настави – Зборник радова из педагошке психологије II*, Савез друштава психолога СР Србије, Београд, стр. 211-220.
- СМИЉАНИЋ, Вера (1991): *Развојна психологија*, Друштво психолога Србије, Београд.
- СТЕВАНОВИЋ, Марко (1986): *Креативност наставника и ученика у настави*, Истарска наклада, Пула.
- СТОЈАНОВИЋ, Александар (2006): „Педагошка димензија компетенција учитеља и васпитача“, *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- СТЕВАНОВИЋ, Марко (2003): *Предшколска педагогија*, Андромеда, Ријека.
- СТОЈАКОВИЋ, Петар (1985): *Психолошки проблеми инструкције и учења у настави*, Свјетлост, Сарајево.
- СТОЈАКОВИЋ, Петар (2006): *Вишеструке способности за учење*, Филозофски факултет, Бања Лука.
- СУЗИЋ, Ненад (1999б): „Активна настава“, *Интерактивно учење*, Министарство просвјете и УНИЦЕФ, Бања Лука.
- СУЗИЋ, Ненад и СТАНКОВИЋ, Тања (2000): „Социјални и школски циљеви ученика“, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, Нови Сад, стр. 28–44.
- СУЗИЋ, Ненад (2001): „Атрибуција циљева студената“, *Васпитање и образовање - часопис за педагошку теорију и праксу*, бр. 4, Подгорица, стр. 51-69.
- TERHART, Ewald (2001): *Методе поучавања и учења – увод у проблеме методичке организације поучавања и учења*, Educa, Загреб.
- ТРЕБЈЕШАНИН, Биљана (2001а): „Врсте и нивои знања у савременом уџбенику“, *Савремени основношколски уџбеник*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
- ТРЕБЈЕШАНИН, Биљана (2001б): „Облици учења у уџбенику“, *Савремени основношколски уџбеник*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
- ТРНАВАЦ, Недељко и ЂОРЂЕВИЋ, Јован (1995): *Педагогија*, научна књига, Београд.

- SCHULZ, Wolfgang (1994): „Дидактика као теорија поучавања“ – *Дидактичке теорије*, Educa, Загреб.
- FELIX von Cube (1994): „Дидактика као кибернетско-информацијска теорија“ – *Дидактичке теорије*, Educa, Загреб.
- HURLOCK, Elizabet (1970): *Развој детета*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.
- HANSEN, Kirsten, KAUFMANN, Roxane и BURKE Walsh, Kate (2001): *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу – узраст од 3 до 6 година*, Центар за интерактивну педагогију, Београд.
- HOWE, Michael J. A. (2002): *Психологија учења*, Наклада слап, Загреб.
- ТОДОРОВИЋ, Јелисавета (2005): „Породични чиниоци стабилности самопоштовања адолесцената“, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 1, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 88-106.
- ЦВЕТАНОВИЋ, Владимир (1996): *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Bodex, Београд.
- ЧУКОВСКИ, Корнеј (1986): *Од друге до пете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- ШПАНОВИЋ, Светлана и ЂУКИЋ, Мара (2008): „Улога уџбеника у подстицању самоусмереног учења“, *Педагогија*, часопис Форума педагога Србије и Црне Горе, бр. 2, Београд, стр. 194-204.
- WESTWOOD, P. (2008): *What teachers need to know about teaching methods*, ACER Press, Camberwell.
- WINKEL, Rainer (1994): *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije*, Educa, Загреб.

Прилог 1.
Протокол посматрања

Листа бр. _____ Датум: _____

Вртић / ОШ _____ Група / разред: С П I II III IV

Темат/наст јединица _____

Темт/наст целина _____ Тип активности / часа: О УС П

а) васпитач б) учитељ ПОЛ: м ж

Године радног стажа _____ Стручна спрема _____

МЕТОДЕ РАДА ПРЕМА ПРИСТУПУ САДРЖАЈУ

ЕКСПОЗИТОРНИ	
1	Излаже градиво без прекидања и не прави запис, скицу, систем појмова
2	Излаже градиво и истовремено прави запис, скицу, систем појмова или наглашава битно
3	Излаже градиво уз повремено прекидање ради краћег разговора и наглашавања битног, прави запис (скицу, систем појмова)

РАЗВИЈАЈУЋИ	
1	Наставник води активности с циљем формирања нових знања на основу репродуктивног понављања већ стечених знања
2	Наставник води активности с циљем формирања нових знања на основу продуктивног понављања већ стечених знања
3	Наставник води активности с циљем формирања нових знања на основу систематизације властитог доживљања стварности или искустава ученика

ЕГЗЕМПЛАРНИ	
1	Прецизно давање модела и прецизно формулисање задужења / давање одређеног аналогног садржаја
2а	Прецизно давање модела, а деца бирају могућа задужења / могући аналогни садржај
2б	Модел није прецизно дат, али су прецизно формулисана задужења / давање одређеног аналогног садржаја
3	Модел није прецизно дат и нису прецизно формулисана задужења / деца бирају аналогни садржај

ПУТЕМ ОТКРИЋА	
1	Наставник излаже чињенице и наводи ученике на закључивање
2	Наставник ствара услове за опажање чињеница и у одређеном тренутку наводи ученике на закључивање
3	Наставник ствара услове за опажање чињеница а ученици самоиницијативно у одређеном тренутку уопштавају, закључују

РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА	
1	Наставник помаже да се постави хипотеза и подхипотезе
2	Ученици самостално постављају хипотезе, а наставник помаже у постављању подхгипотеза
3	Ученици скоро или потпуно самостално постављају хипотезе и подхипотезе

		МЕТОДЕ ПРЕМА ВРСТИ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
ПОСМАТРАЊЕ	0	Наст. саопштава презентоване детаље – нема акт. деце																																													
	1	Фрагм. посм. уз прецизне инструкције или разговор																																													
	2	Глоб. посм. уз начелне инстр. на почетку и излагање уч/разг																																													
	3	Истакнут само об/тема п. (раз)																																													
	4	Посм. као изабрана акт. д.																																													
	5	Пос. као део СР учења																																													
СЛУШАЊЕ	0	Изл/чит/муз – наст. тумачи – нема активности деце																																													
	1	Фра. слуш. уз прецизне инструк и повремени разговор																																													
	2	Глоб. слуш. уз начелне инстр. на почетку и излагање уч/разг																																													
	3	Истакнут циљ/тема сл. на поч.																																													
	4	Слуш. као изабрана акт. д.																																													
	5	Слуш. као део СР учења																																													
ДЕМОНСТРИРАЊЕ	1	**Одређен садржај**,објекат или активност ученик демон. на одређен начин																																													
	2	**Изабрани садржај** или прод. свога рада учен. демон.уз верб. дом. или помоћ наставн.																																													
	3	**Изабрани садржај** или прод. свога рада учен. дем. уз **сопств. излаг. или вођ. разг.**																																													
	4	Демон. као изабрана акт. д.																																													
	5	Демон. као део СР учења																																													
РАД НА ТЕКСТУ	1	ГЧ/ЧУС - упозн. текста или поновљено читање																																													
	2	ЧУС - учење са **прецизир. ИЗ**																																													
	3	ЧУС - учења са **највљеним циљем/темом чит**.																																													
	4	Читањ. као изабрана акт. д.																																													
	5	Читањ. као део СР учења																																													
ИЗЛАГАЊЕ	1	Дословно репродуковање																																													
	2	Изл. одр. сад. – својим речима																																													
	3	Изл. изаб. сад. на одређ. тему																																													
	4	Излаг. као изабрана акт. д.																																													
	5	Излаг. као део СР учења																																													

МЕТОДЕ ПРЕМА ВРСТИ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
РАЗГОВОР	1 Строго контролисан разговор																																													
	2 Слободан наставни разговор																																													
	3 Дискусија																																													
	4 Разговор као изабрана акт. д.																																													
	5 Разговор као део СР учења																																													
ПРАКТ. АКТИВ.	1 **Одређен циљ, садржај и начин /редосл. корака – репр.**																																													
	2 Одређен циљ и **сад. делим**.																																													
	3 Одређен **само циљ или тема**																																													
	4 ПА као изабрана акт. д.																																													
	5 ПА као део СР учења																																													
ИНСТ.	Излагањем																																													
	Кроз разговор са децом																																													
	Демонстрирањем - примером																																													
ПСР	Наст. даје тачна реш. – деца пров																																													
	Деца през. резул. – наст. комент.																																													
	Деца през. резул. – деца комент.																																													
НЕНАСТ. Р.	Тихо чек/наст. ради нешто др.																																													
	Галаме/ наст. ради нешто др.																																													
	Припр. приб, прост, неф. разг.																																													
	Прегледање домаћег задатка																																													
	Задавање домаћег задатка																																													

ПИСАНИ РАДОВИ	**ГРАФИЧКО – ЛИКОВНИ РАДОВИ**	**МУЗИЧКО ИЗРАЖАВАЊЕ**	**ДРАМСКО ИЗРАЖАВАЊЕ**	**ФИЗИЧ. И ПЛЕСНЕ АКТИВНОСТИ**	**ЕКСПЕРИМ. – ИСТРАЖ. АКТИВНОСТИ**	**МАНУЕЛНО ТЕХНИЧКЕ (производне) АКТИВНОСТИ**
Преп. са таб. **ППТ** Преписивање из писаних м. **ППП** Диктатирање **Д**	Прецртавање са табле **ПЦТ** Прецртавање из других м. **ПЦМ** Бојење као забава **БКЗ**	Певање./ свир. Одређених композиц. **П С**	Играње по улогама драмског текста **ИУ**	Вежбање корака, покрета на задати начин или по угледу **В**	Вршење огледа по угледу на начин како је наставник то чинио **ОН**	Резање, лепљење, бушење и сл. по одређеном шаблону уз употребу одгов. Оруђа за рад **ШО**
Одговарање на питања **ОП** Решавање зад. **ПЗ** Занимљиви задаци (ребуси, осмосмерке, укрштенице, ...) **ЗЗ**	Цртање на основу сећања **ЦС** Цртање на основу посм. **ЦП** Знаковно, симболичко или шематско предст. верб. мат. или животних сит. **ЗСШ** Графичко-лик означавање **ГЛО** Решавање задат. бојењем **БПЗ**		Драматизаци-ја текста **ДТ** Драматизација животних ситуација по моделу **ДМ**	Играње утак. **ИУ** Понаш. у одређ. ситуацијама **ПОС** Изражавање покретима или положај. тела **ПТ**	Вршење огледа према прецизно датим инструкцијама **ОИ**	Резање, лепљење, бушење и сл. без шаблона али са употребом одговарајућег оруђа **БШ**
Слободни писани радови **СП**	Слободно цртање/ сликање/ штампање/ обликовање **СЦ**	Аранжирање или **А К** компоновање	Драм. жив. сит. на сопствени начин **ДС**	Самостално прављење кореографија **К**	Вршење огледа ради решавања одрђених пробл. задатака **ОП**	Без оруђа користећи сопствене прсте **БО**

		МЕТОДЕ ПРЕМА МЕЂУСОБНОМ ОДНОСУ ДЕЦЕ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
ФРОНТАЛ.	1	**Доминира активност наставника**, нема активности деце или не постоји увид у то																																													
	2	**Доминира активност наставника** с тим што он **повремено укључује децу** кроз разговор и сл.																																													
	3	**Доминира активност деце**, наставник у улози водитеља																																													
ГРУПНИ РАД	1	Одређен циљ, садржаји и **задаци за сваку и групу и сваког члана групе** – учениц. је јасно ко шта ради																																													
	2	Одређен циљ и **заједнички задаци / инструкције / кораци** за сваку групу – заједно раде све или се самостално договарају око тога ко шта ради																																													
	3	Одређен само циљ – **група одлучује о садржају, начину рада / корацима и задужењима**																																													
РАД У ПАРУ	1	Одређен циљ, саджаји и задаци за сваки пар и сваког члана пара групе – учениц. је јасно ко шта ради																																													
	2	Одређен циљ и **заједнички задаци / инструкције / кораци** за сваки пар – заједно раде све или се самостално договарају око тога ко шта ради																																													
	3	Одређен циљ - **пар одлучује о садржају, начину рада / корацима и задужењима**																																													
ИНДИВИД.	1	Одређен циљ, садржај и прецизиран начин рада																																													
	2	Одређен циљ и начин рада, дете одређује садржај																																													
	3	Одређен циљ, дете бира садржај и начин рада																																													

ПРЕГЛЕДАЊЕ И ПРОВЕРАВАЊЕ ДОМАЋИХ ЗАДАТКА

Наставник није остварио увид у израду практ. домаћег задатка за тај час	јер га није задао	
	иако га је задао	
Наставник информативно пита све ученике да ли су урадили домаћи задатак или летимичан преглед од клупе до клупе		
Наставник прегледа домаће задатке сваком ученику појединачно		
Неколико ученика презентује или чита свој задатак		
Сви заједно проверавају домаће задатке, од задатка до задатка уз дискусију		

ЗАДАВАЊЕ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА

Опис задатка: _____

_____

ВРЕМЕ ЗАДАВАЊА ЗАДАТАКА	
Током часа у логичном тренутку	
На крају часа у времену планираном и за то остављеном	
Након звона за крај часа	

НАЧИН ЗАДАВАЊА ЗАДАТКА	
Усмено саопштен	
Забележен, штиклиран или започет	
Записан на табли	

ИНСТРУКЦИЈЕ ЗА РАД	
Задатак само наведен	
Дате прецизне инструкције о начину израде задатка	
Задатак започет, дат пример решавања и продискутован заједно са ученицима	

КАРАКТЕР ЗАДАТКА	
Репродуктиван	
Полусамосталан	
Самосталан	

Домаћи задатак није задат	

Прилог 2.
Евиденциона листа

Листа бр. _____

ПОСТУПЦИ ВАСПИТАЧА/НАСТАВНИКА ТОКОМ САМОСТАЛНОГ РАДА ДЕЦЕ/УЧЕНИКА

1) ТОКОМ АКТИВНОСТИ / НАСТАВНОГ ЧАСА ПОСТОЈИ САМОСТАЛНИ РАД ДЕЦЕ / УЧЕНИКА

ДА НЕ

2) ПРИПРЕМАЊЕ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНИ РАД

Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад деце у већој или мањој мери иде по принципу „нека иде како иде“		Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце и ученика у технике самосталног рада	Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци и ученицима и који, у већој или мањој мери, воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад	
у потпуности	**делимично**		**делимично**	**у потпуности**
1	2	3	4	5
• Размештање деце или ученика се обавља неорганизовано јер није осмишљено или нису дата јасна упутства • Припремање и подела дидактичког материјала није осмишљена, дидактички материјал није у складу са бројношћу ученика и деца или ученици не учествују у његовом припремању и расподели		• Размештање деце или ученика се обавља плански и систематично препуштајући њима самима да у одређеној мери према датим упутствима обаве размештање • Дидактички материјал је адекватно и ефикасно припремљен и расподељен, а деца и ученици адекватно учествују у његовом припремању и расподели	• Размештање ученика унапред обављено или се сваком детету појединачно одређује и објашава где да заузме своје место • Дидактички материјал је принешен и уручен сваком детету или ученику појединачно до места на коме ради	

3) ДАВАЊЕ УВОДНИХ И ДОДАТНИХ ИНСТРУКЦИЈА

Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад деце у већој или мањој мери иде по принципу „нека иде како иде“		Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце и ученика у технике самосталног рада	Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци и ученицима и који, у већој или мањој мери, воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад	
у потпуности	**делимично**		**делимично**	**у потпуности**
1	2	3	4	5
• васпитач или учитељ не даје деци или ученицима инструкције неопходне за њихов самостални рад или дате инструкције нису довољно јасне • васпитач или учитељ критукује децу или ученике који нису разумели шта се од њих очекује или им не дозвољава да траже додатна објашњења		• васпитач или учитељ правилно одмерава обим датих инструкција, инструкције су прецизне и јасне • васпитач или учитељ омогућује деци или ученицима да затраже додатне инструкције уколико им није потпуно јасно шта се од њих очекује, али само када за то постоје разлози	• поред неопходних инструкција васпитач или учитељ даје и сувишне инструкције које умањују самосталност деце или ученика • васпитач или учитељ на захтев деце или ученика непотребно и сувишно више пута објашњава шта се од њих очекује	

4) ПОНАШАЊЕ ОДРАСЛОГ ТОКОМ САМОСТАЛНОГ РАДА ДЕЦЕ И УЧЕНИКА

Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад деце у већој или мањој мери иде по принципу „нека иде како иде“		Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце и ученика у технике самосталног рада	Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци и ученицима и који, у већој или мањој мери, воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад	
у потпуности	**делимично**		**делимично**	**у потпуности**
1	2	3	4	5
• васпитач или учитељ замишљено седи на свом месту или се бави другим активностима док деца или ученици самостално раде • деци или ученицима није остављено довољно времена за самостални рад, васпитач или учитељ прекида рад деце или ученика		• васпитач или учитељ ненаметљиво обилази децу или ученике док самостално раде и показује заинтересованост за процес и резултате њиховог рада • време остављено за самостални рад деце или ученика адекватно је одмерено	• васпитач или учитељ се непажљиво креће између деце или ученика, прави буку, скреће пажњу на себе и додатним инструкцијама и коментарима омета ученике у раду • деци или ученицима је остављено превише времена за самостални рад, досађују се или галаме када заврше	

5) ПРУЖАЊЕ ПОМОЋИ И КОРЕКЦИЈА РАДА ДЕЦЕ И УЧЕНИКА

Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад деце у већој или мањој мери иде по принципу „нека иде како иде“		Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце и ученика у технике самосталног рада	Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци и ученицима и који, у већој или мањој мери, воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад	
у потпуности	**делимично**		**делимично**	**у потпуности**
1	2	3	4	5
• Васпитач или учитељ одбија да пружи помоћ деци или ученицима када му је они затраже • Васпитач или учитељ гласно директно упућује критику деци или ученицима који праве грешке током самосталног рада		• Васпитач или учитељ пружа помоћ деци или ученицима само када је они очекују • Када примети да деца или ученици греше током самосталног рада васпитач или учитељ им благовремено и тихо указује на те грешке, а уколико се грешке понављају понавља инструкције целој групи или одељењу	• Наставник намеће ученицима своја решења током њиховог самосталног рада • Када примети да деца или ученици греше током самосталног рада васпитач или учитељ ради уместо њих	

6) ИЗЛАГАЊЕ РЕЗУЛТАТА И ДАВАЊЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ

Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад деце у већој или мањој мери иде по принципу „нека иде како иде“		Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце и ученика у технике самосталног рада	Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци и ученицима и који, у већој или мањој мери, воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад	
у потпуности	**делимично**		**делимично**	**у потпуности**
1	2	3	4	5
• Васпитач или учитељ не даје деци или ученицима могућност да изложе резултате свога самосталног рада • Деца или ученици не добијају повратну информацију о резтултатима свога самосталног рада		• Васпитач или учитељ омогућује деци или ученицима да на педагошки адекватан и ефикасан начин изложе резулате свога самосталног рада • Деца или ученици правовремено добијају адекватну повратну информацију о резулатима свога самосатлнога рада	• Васпитач или учитељ инсистира да сва деца или сви ученици изложе резултате свога рада током чега они губе стрпљење и концентрацију • Услед потребе васпитача или учитеља да детаљно прегледа све радове, деца или ученици добијају закаснелу повратну информацију	

Прилог 3.

У П И Т Н И К З А В А С П И Т А Ч Е

У оквиру емпиријског истраживања које има за циљ испитивање постојања *континуитета у оспособљавању деце и ученика за самостално учење у оквиру предшколског и млађег основношколског васпитања и образовања* неизоставан део представља испитивање ставова васпитача и учитеља о могућностима и ефектима појединих васпитно-образовних метода за увођење деце и ученика у технике самосталног рада.

Молимо Вас, да попуњавањем овога упитника, искажете своје ставове. **У овоме упитнику не постоје тачни и погрешни одговори. Исправни су само они одговори који у потпуности осликавају Ваше ставове** и зато је најбоље је да се држите старога правила да је *прва мисао најчешће и најбоља мисао*.

Назив вртића: _____ Васпитна група: _____

Године радног стажа: ____ Стручна спрама: а) средња б) виша в)висока/мастер

Пол: Ж М

1. Која су то знања, вештине, умења или навике које би дете које полази у школу требало да има, односно шта би то, по Вашем мишљењу, **дете које креће у први разред требало самостално да може и уме да уради**?

   - _____
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____

2. Шта је то, према Вашем мишљењу, **на чему васпитач** током периода предшколског васпитања и образовања **мора радити када је у питању осамостаљивање деце**?

   _____

   _____

   _____

3. Покушајте, према сопственом мишљењу, да извршите **рангирање задатка васпитно-образовног рада у години пред полазак у школу према њиховом значају за целовит развој детета**. Рангирање извршите тако што ћете задатку који сматрате најзначајнијим за целовит развој детета доделити број 1, а задатку који сматрате најмање значајним доделити број 6.

	Јачање социо-емоционалне компетемције
	Неговање радозналости
	Подршка сазнајном развоју
	Подршка физиком развоју
	Подстицање осамостаљивања
	Поштовање индивидуалности и подстицање креативности

4. Током планирања тзв. усмерених или заједничких активности на Вашу одлуку о томе на који начин ћете нове садржаје приближити деци (открићем, решавањем проблема, директним поучавањем, егземпларним приступом, развијањем претходно стечених знања или искустава деце итд.) утиче више фактора. На крају се најчешће одлучујете за приступ који: (заокружите 5 по Вашем мишљењу најзначајнијих тврдњи)

   1) сте често практиковали и чије **исходе можете предвидети**
   2) Вама **олакшава организацију и реализацију** активности
   3) омогућује да континуирано и правовремено добијате **повратне информације** о постигнућима деце
   4) је могуће једноставно реализовати с обзиром на постојеће **услове у вртићу**
   5) олакшава одржавање **дисциплине** деце
   6) пре свега обезбеђује да деца **схвате и усвоје нове информације**
   7) који Вам омогућује да на **економичан начин** обрадите целокупан садржај - у оптималном времену и на задовољавајућем нивоу
   8) који обезбеђује **систематично** стицање знања
   9) омогућује уважавање **индивидуалних разлика** у знањима, могућностима и интересовањима деце
   10) интезивно **мотивише** децу за рад
   11) обезбеђује међусобну **комуникацију и кооперацију** међу децом
   12) обезбеђује **динамичност** кроз разнолике активности деце
   13) омогућује да деца исказују своје **мишљење, ставове, емоције и потребе**
   14) пре свега отвара могућности за испољавање и развијање спецефичних **способности деце**
   15) омогућује оспособљавање деце за **практичну примену** нових знања у животним ситуацијама
   16) омогућује да деца **активно стичу знања** – конструишу нова знања кроз мисаону и практичну активност
   17) пре свега претпоставља доста **самосталних активности** деце
   18) обезбеђује **директан однос деце** са садржајима, средствима и материјалима
   19) даје могућност деци да **предлажу, планирају, бирају и одлучују**
   20) подстиче децу на **стварање** нечега новог
   21) у Вашем раду представља **нешто ново** и који ће Вама омогућити да стекнете нова искуства о ефикасности појединих васпитно-образовних метода и поступака
   22) нешто друго, шта _____
   _____ .

Прилог 4.

У П И Т Н И К З А У Ч И Т Е Љ Е

У оквиру емпиријског истраживања које има за циљ испитивање постојања *континуитета у оспособљавању деце и ученика за самостално учење у оквиру предшколског и млађег основношколског васпитања и образовања* неизоставан део представља испитивање ставова васпитача и учитеља о могућностима и ефектима појединих васпитно-образовних метода за увођење деце и ученика у технике самосталног рада.

Молимо Вас, да попуњавањем овога упитника, искажете своје ставове. **У овоме упитнику не постоје тачни и погрешни одговори. Исправни су само они одговори који у потпуности осликавају Ваше ставове** и зато је најбоље је да се држите старога правила да је *прва мисао најчешће и најбоља мисао*.

Назив школе: _____ Разред: _____

Године радног стажа: ____ Стручна спрама: а) средња б) виша в)висока/мастер

Пол: Ж М

5. Која су то знања, вештине, умења или навике које би дете које полази у школу требало да има, односно шта би то, по Вашем мишљењу, **дете које креће у први разред требало самостално да може и уме да уради**?

   - _____
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____

6. Шта је то, према Вашем мишљењу, **на чему учитељ** током периода млађег основношколског васпитања и образовања **мора радити када је у питању осамостаљивање ученика**.

   _____

   _____

   _____

7. Покушајте, према сопственом мишљењу да извршите **рангирање циљева и задатка** Програма основног образовања и васпитања **према њиховом значају за целокупан развој деце и ученика**. Рангирање извршите тако што ћете задатку који сматрате најзначајнијим за целовит развој деце и ученика доделити број 1, а задатку који сматрате најмање значајним доделити број 12.

	Развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика
	Подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика
	Оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење
	Оспособљавање за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живит
	Развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и тардиције и културе националних мањина
	Омогућавање укључивања у процес европског и међународног повезивања
	Развијање свети о значају заштите и очувања природне и животне средине
	Усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва
	Уважавање плурализма вредности и омогућавање, подстицање и изградња сопственог система вредности и вредносних ставова који се темеље на начелима различитости и добробити за све
	Развијање код деце и ученика радозналости и отворености за културе традиционалних цркава и верских заједница, као и етичке и верске толеранције, јачање поверења међу децом и ученицима и спречавање понашања која нарушавају остваривање права на различитост
	Поштовање права деце, људских и грашанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски урешеном друштву
	Развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности

8. Сматрате да **домаће задатке** треба:
   а) задавати увек или што чешће чак и онда када нису у функцији остваривања ВО циљева актуелних наставних јединица јер је битно да деца увек нешто раде код куће ради њиховог осамостаљивања, формирања индивидуалности и одговорности и одржавања радних навика
   б) задавати само онда када су у функцији остваривања ВО циљева актуелних наставних јединица јер нема потребе да се деца баве било чиме ако тај рад не доприноси значајно стицању или проширивању њихових знања и вештина или развијању њихових способности
   в) избегавати кад год нису неопходни јер децу не треба беспотребно оптерећивати код куће кад током наставе већ има довољно могућности за потпуно остваривање предвиђених ВО циљева.

9. Рангирајте **функције домаћих задатака према њиховом значају** тако што ћете број 1 доделити функцију коју сматрате најзначајнијом, а број 5 функцији коју сматрате најмање значајном (наведене функције су поређане по азбучном реду формулација).

	Изграђивање личног стила рада ученика и развијање индивидуалности
	Осамостаљивање ученика – оспособљавање за самосталан рад и учење
	Провера остварености постављених ВО циљева и постигнућа ученика
	Развијање осећаја одговорности и уредности у обављању обавеза
	Утврђивање, проширивање, увежбавање или примена стечених знања

10. Домаћи задаци се могу разликовати према свом карактеру и циљу. Заокруживањем * у одговарајућој колони проценити **колико често задајете ученицима одређене врсте домаћих задатак**.	никада	ретко	равноправно са другим врстама	често	веома често
1. Самостално код куће обрадити нову наставну јединицу у целини	*	*	*	*	*
2. С разумевањем научити лекцију која се обрађивала на часу или дословно када је то потребно (нпр. песмицу, дефиниције, правила и сл. напамет)	*	*	*	*	*
3. Продуктивно утврђивање или понављање садржаја једне или више лекција (нпр. упоређивање по сличностима и/или разликама појединости из једне или више лекција, систематизовање, представљање вербалног материјала графички или обрнуто, систематизовање, писање извештаја, реферата, преструктуирање, мењање појединих делова садржаја и сл.)	*	*	*	*	*
4. Увежбавање или примена стечених знања на конкретним задацима или ситуацијама	*	*	*	*	*
5. Припремање за наставну јединицу која се планира обрађивати на неком од следећих часова	*	*	*	*	*

11. Сматрате да **приликом израде домаћих задатака код куће родитељи** (заокружите једну могућност која осликава Ваш став):

а) треба да седе увек поред детета и раде заједно са њим или само надзиру његов рад све време

б) треба повремено да прилазе детету, прате његов рад и пружају помоћ када примете да дете греши или има потешкоћа

в) треба да прилазе и помажу детету само када им оно затражи помоћ, а да на крају свакако са дететом провере како је урадило да не би било грешака

г) треба да прилазе и помажу детету само када им оно затражи помоћ и није неопходно да на крају провере како је дете урадило јер понекад дете само треба да увиди своје грешке приликом провере у школи

д) не треба да прилазе детету током његовог рада већ само да изврше проверу када дете заврши задатке да не би било грешака

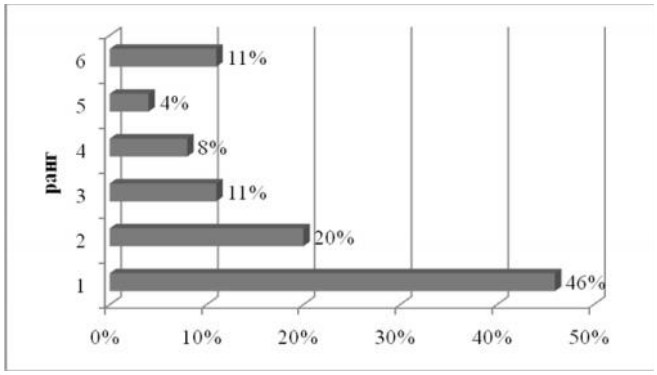
ђ) не треба да помажу детету и не треба да проверавају како је урадило јер су то ипак задаци за самосталан рад детета, а колико је било успешно у томе дете треба да сазна у школи приликом провере домаћег задатка.

12. Током планирања наставних часова на Вашу одлуку о томе на који начин ћете нове садржаје приближити ученицима (открићем, решавањем проблема, директним подучавањем, егземпларним приступом, развијањем претходно стечених знања или искустава ученика итд.) утиче више фактора. На крају се најчешће одлучујете за приступ који:

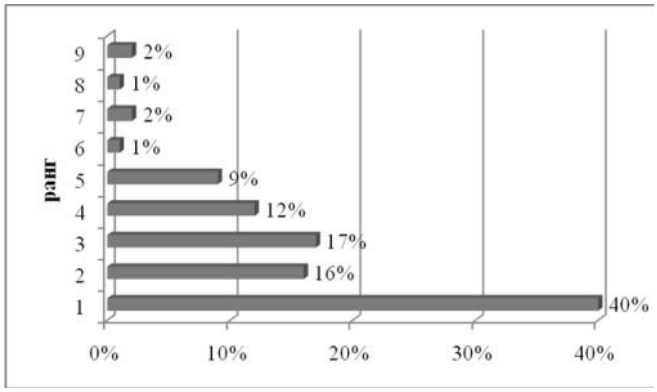
(заокружите 5 по Вашем мишљењу најзначајнијих тврдњи)

23) сте често практиковали и чије **исходе можете предвидети**
24) Вама **олакшава организацију и реализацију** наставног часа
25) омогућује да континуирано и правовремено добијате **повратне информације** о постигнућима ученика
26) је могуће једноставно реализовати с обзиром на постојеће **услове у школи**
27) олакшава одржавање **дисциплине** ученика
28) пре свега обезбеђује да ученици **схвате и усвоје нове информације**
29) који Вам омогућује да на **економичан начин** обрадите целокупан садржај - у оптималном времену и на задовољавајућем нивоу
30) који обезбеђује **систематично** стицање знања
31) омогућује уважавање **индивидуалних разлика** у знањима, могућностима и интересовањима ученика
32) интезивно **мотивише** ученике за рад
33) обезбеђује међусобну **комуникацију и кооперацију** међу ученицима
34) обезбеђује **динамичност наставног часа** кроз разнолике активности ученика
35) омогућује да ученици исказују своје **мишљење, ставове, емоције и потребе**
36) пре свега отвара могућности за испољавање и развијање спецефичних **способности ученика**
37) омогућује оспособљавање ученика за **практичну примену** нових знања у животним ситуацијама
38) омогућује да ученици **активно стичу знања** – конструишу нова знања кроз мисаону и практичну активност
39) пре свега претпоставља доста **самосталних активности** ученика
40) обезбеђује **директан однос ученика** са садржајима, средствима и материјалима
41) даје могућност ученицима да **предлажу, планирају, бирају и одлучују**
42) подстиче ученике на **стварање** нечега новог
43) у Вашем раду представља **нешто ново** и који ће Вама омогућити да стекнете нова искуства о ефикасности појединих наставних метода и поступака
44) нешто друго, шта _____
_____ .

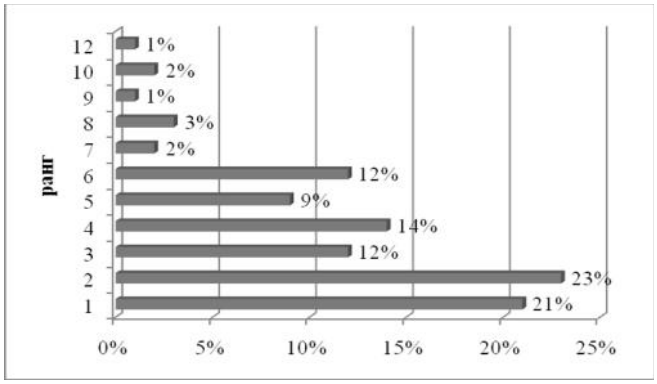
Прилог 5.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за јачање социо-емоционалне компетенције приликом рангирања циљева ППП према значају за развој и напредовање деце



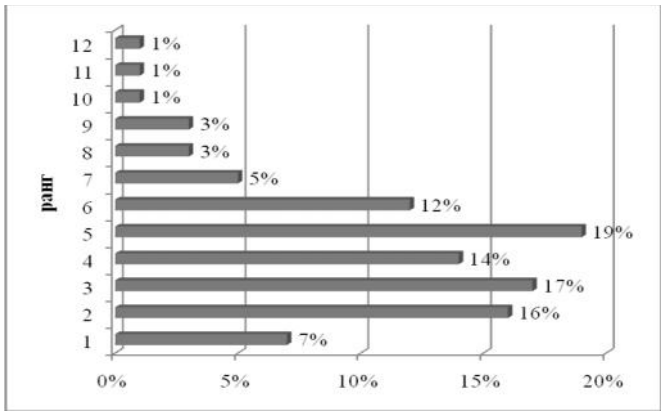
Прилог 6.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика приликом рангирања циљева Основног васпитања и образовања према значају за развој и напредовање деце и ученика



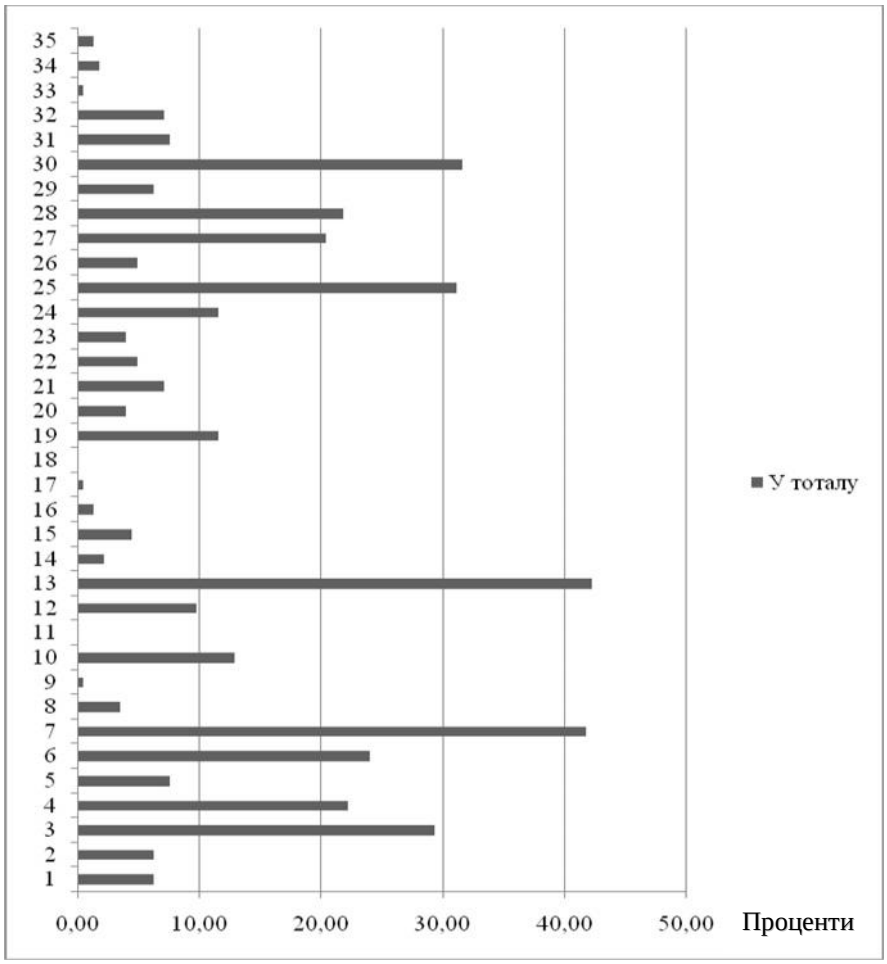
Прилог 7.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика приликом рангирања циљева Основног васпитања и образовања према значају за развој и напредовање деце и ученика



Прилог 8.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности приликом рангирања циљева Основног васпитања и образовања према значају за развој и напредовање деце и ученика

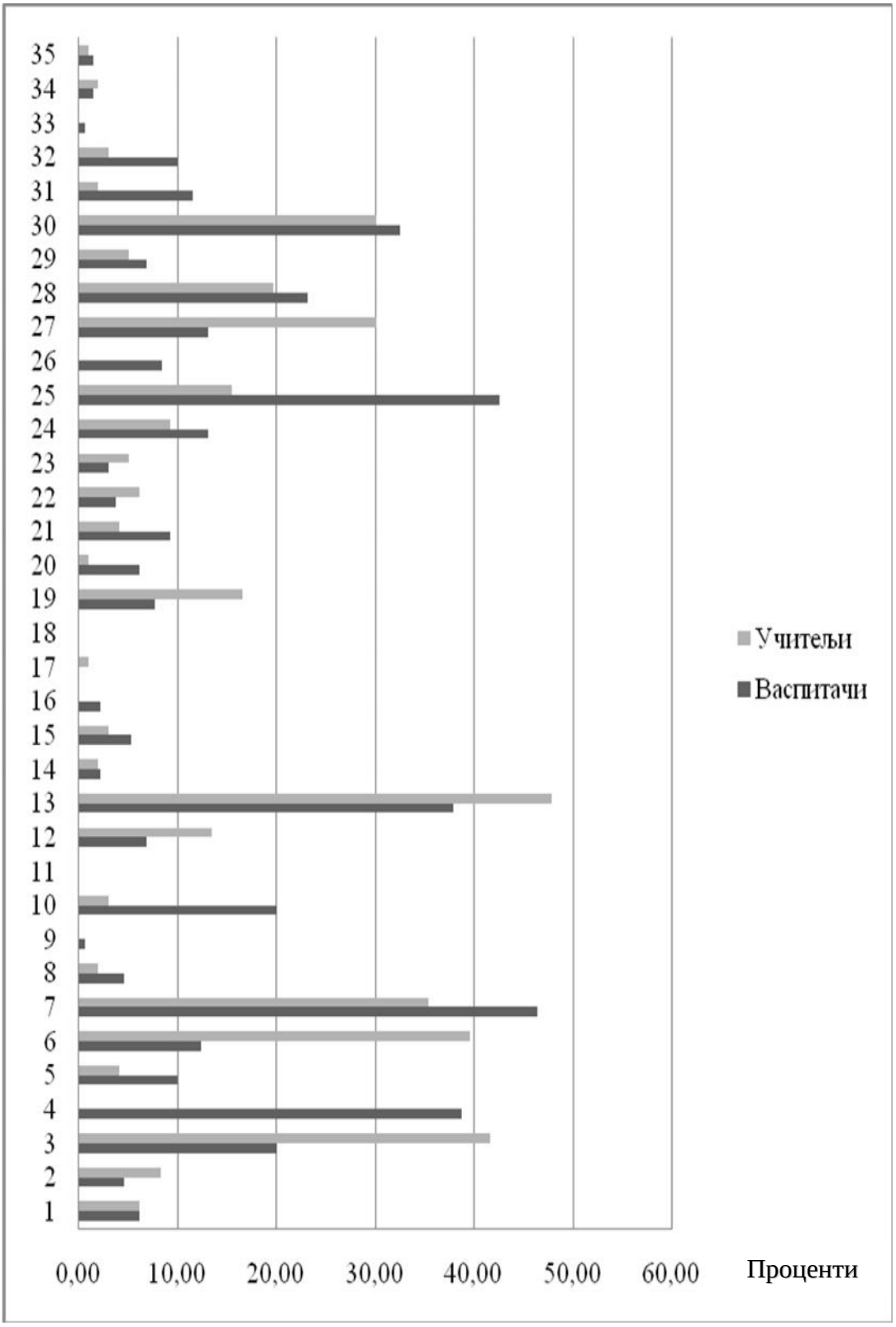


Прилог 9.
Ставови васпитача и учитеља о знањима, умењима, вештинама или навикама деце потребним за полазак у први разред у тоталу



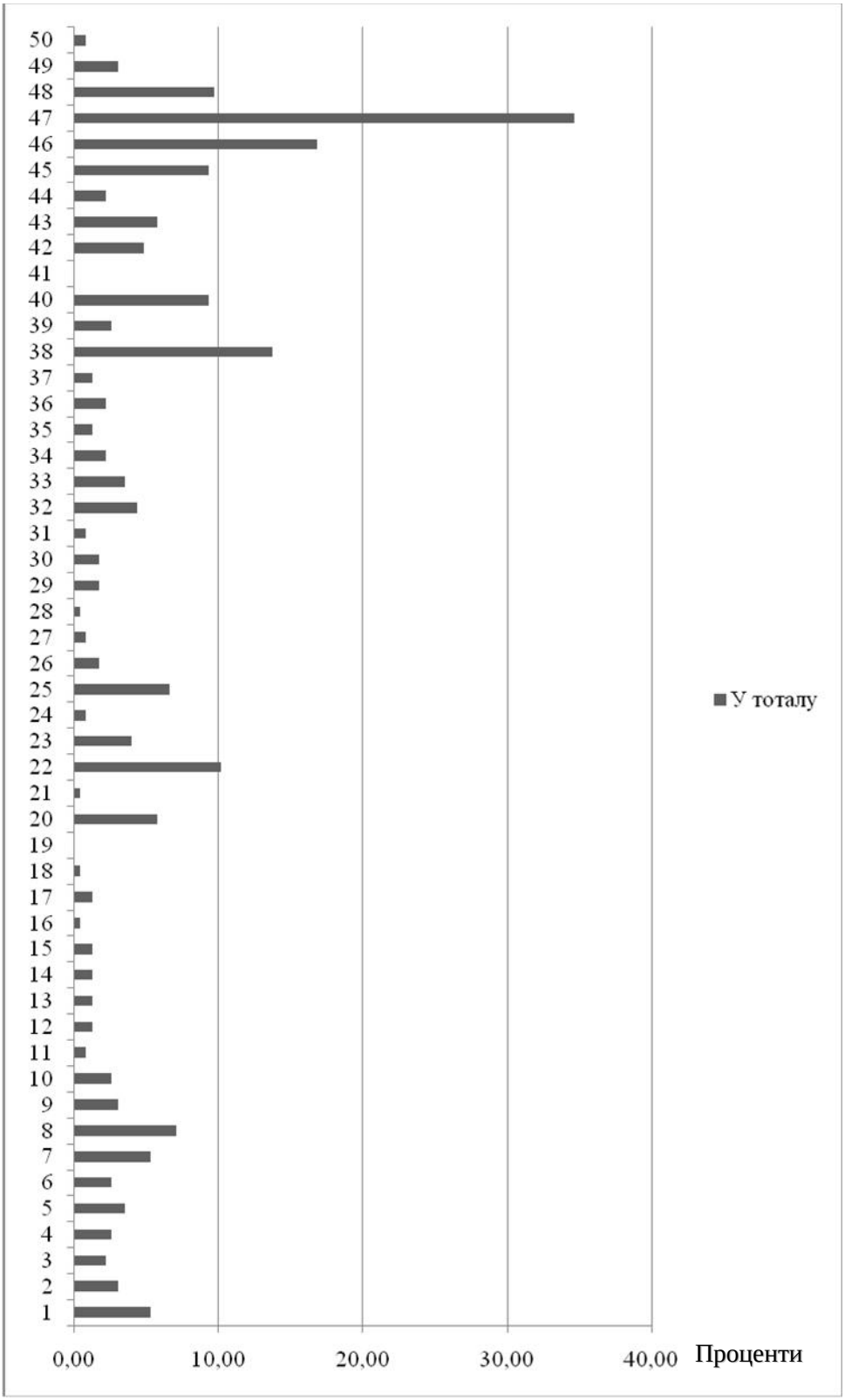
Прилог 10.

Ставови васпитача и учитеља о знањима, умењима, вештинама или навикама деце потребним за полазак у први разред у тоталу према вариабли образовни профил



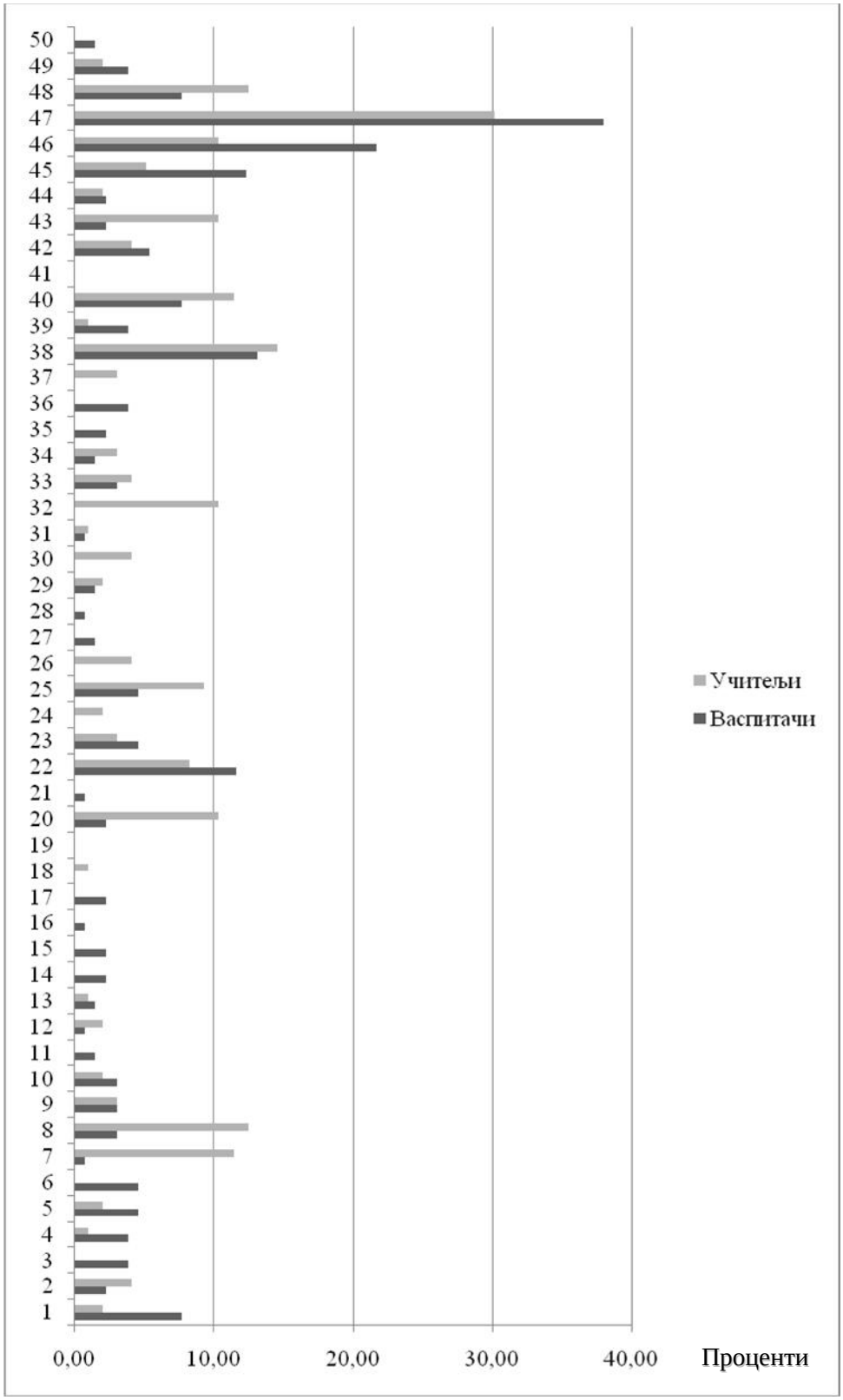
Прилог 11.

Дугорочне стратегије и конкретни поступци васпитача и учитеља који имају за циљ осамостаљивање деце и ученика и њихово оспособљавање за самостално учење у тоталу



Прилог 12.

Дугорочне стратегије и конкретни поступци васпитача и учитеља који имају за циљ осамостаљивање деце и ученика и њихово оспособљавање за самостално учење према варијабли образовни профил



Прилог 13.

Заступљеност одређених категорија методичких стратегија у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна циклуса

Категорије методичких стратегија / Узраст	Методичке стратегије које карактеришу рецептивне активности деце и ученика		Методичке стратегије које карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика		Методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце и ученика		Укупно	
	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**
Старија и предшколска узрасна група – Упознавање околине	7	**25,9**	14	**51,9**	6	**22,2**	27	**100**
1. и 2. разред – Свет око нас	6	**17,6**	23	**67,6**	5	**14,7**	34	**100**
3. и 4. разред – Природа и друштво	12	**57,1**	11	**31,4**	4	**11,4**	35	**100**
Укупно	33	34,4	48	50,0	15	15,6	96	100

χ^2*=14,322;* *df=4;* *p=0,006*

Прилог 14.

Заступљеност одређених категорија методичких стратегија према узрасту деце и ученика

Категорије методичких стратегија / Узраст	Методичке стратегије које карактеришу рецептивне активности деце и ученика		Методичке стратегије које карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика		Методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце и ученика		Укупно	
	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**
Старија узрасна група	3	**21,4**	7	**50,0**	4	**28,6**	14	**100,0**
Предшколска узрасна група	4	**30,8**	7	**53,8**	2	**15,4**	13	**100,0**
1. разред	3	**18,8**	13	**81,3**	0	**0,0**	16	**100,0**
2. разред	3	**16,7**	10	**55,6**	5	**27,8**	18	**100,0**
3. разред	9	**47,4**	8	**42,1**	2	**10,5**	19	**100,0**
4. разред	11	**68,8**	3	**18,8**	2	**12,5**	16	**100,0**
Укупно	33	**34,4**	48	**50,0**	15	**15,6**	96	**100,0**

Прилог 15.
Заступљеност одређених категорија методичких стратегија према припадности садржаја одређеној тематској целини

Варијанте експозиторног поучавања / Узраст	Излагање градива без прекидања и без прављења записа, скица, система појмова		Излагање градива уз истовремено прављење записа, скица, система појмова или наглашавање битних делова садржаја		Излагање градива уз повремено прекидање ради краћег разговора, наглашавања битног и прављења записа, скица, система појмова		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Старија и предшколска узрасна група – Упознавање околине	0	**0,0**	0	**0,0**	7	**100,0**	7	**100,0**
1. и 2. разред – Свет око нас	1	**16,7**	1	**16,7**	4	**66,7**	6	**100,0**
3. и 4. разред – Природа и друштво	5	**25,0**	7	**35,0**	8	**40,0**	20	**100,0**
Укупно	6	**18,2**	8	**24,2**	19	**57,6**	33	**100,0**

Прилог 16.
Заступљеност одређених варијанти хеуристичко-развијајућег модела у раду са децом и ученицима од 5 до 10 година подељеним на три узрасна циклуса

Варијанте хеуристичко-развијајућег модела / Узраст	Мисаоно води децу или ученике кроз процес конструисања нових знања на основу репродуктивног понављања већ стечених знања		Мисаоно води децу или ученике кроз процес конструисања нових знања на основу продуктивног понављања већ стечених знања		Мисаоно води децу или ученике кроз процес конструисања нових знања на основу актуелизације њихових властитих доживљаја стварности или личних искустава		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Старија и предшколска узрасна група – Упознавање околине	0	**0,0**	3	**21,4**	11	**78,6**	14	**100,0**
1. и 2. разред – Свет око нас	3	**13,0**	6	**26,1**	14	**60,9**	23	**100,0**
3. и 4. разред – Природа и друштво	3	**27,3**	5	**45,5**	3	**27,3**	11	**100,0**
Укупно	6	**12,5**	14	**29,2**	28	**58,3**	48	**100,0**

Прилог 17.

Заступљеност одређених категорија методичких стратегија према припадности садржаја одређеној тематској области

Категорије методичких стратегија / Тематска област	Методичке стратегије које карактеришу рецептивне активности деце и ученика		Методичке стратегије које карактерише комбинација рецептивних и самосталних активности деце и ученика		Методичке стратегије које карактеришу самосталне активности деце и ученика		Укупно	
	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**
Жива и нежива природа	5	**23,8**	15	**71,4**	1	**4,8**	21	**100,0**
Екологија	4	**66,7**	2	**33,3**	0	**0,0**	6	**100,0**
Материјали	5	**20,8**	6	**25,0**	13	**54,2**	24	**100,0**
Кретање у простору и времену	5	**35,7**	9	**64,3**	0	**0,0**	14	**100,0**
Друштво	6	**31,6**	12	**63,2**	1	**5,3**	19	**100,0**
Држава Србија и њена прошлост	8	**66,7**	4	**33,3**	0	**0,0**	12	**100,0**
Укупно	33	**34,4**	48	**50,0**	15	**15,6**	96	**100,0**

Прилог 18.

Заступљеност одређених категорија методичких стратегија (2 категорије) према припадности садржаја одређеној тематској области

Категорије методичких стратегија / Тематска област	Методичке стратегије које карактеришеу рецептивне активности деце или ученика (експозиторно поучавање)		Методичке стратегије које у мањој или већој мери карактеришу самосталне активности деце и ученика (хеуристичко-развијајући модел, учење путем открића и учење решавањем проблема)		Укупно	
	f	**%**	f	**%**	f	**%**
Жива и нежива природа	5	**23,8**	16	**76,2**	21	**100,0**
Екологија	4	**66,7**	2	**33,3**	6	**100,0**
Материјали	5	**20,8**	19	**79,2**	24	**100,0**
Кретање у простору и времену	5	**35,7**	9	**64,3**	14	**100,0**
Друштво	6	**31,6**	13	**68,4**	19	**100,0**
Држава Србија и њена прошлост	8	**66,7**	4	**33,3**	12	**100,0**
Укупно	33	**34,4**	63	**65,6**	96	**100,0**

$\chi^2=11,387;$ *df=5;* *p=0,044*

Прилог 19.
Заступљеност одређених садржаја групасаних у 6 тематске области на посматраним активностима и часовима према узрасној групи или разреду

Узраст / Тематска област	Старија уз. гр. f	%	Предш. уз. гр. f	%	1. разред f	%	2. разред f	%	3. разред f	%	4. разред f	%	Укупно f	%
Жива и нежива природа	3	**14,3**	1	**4,8**	9	**42,9**	5	**23,8**	2	**9,5**	1	**4,8**	21	**100,0**
Екологија	2	**33,3**	1	**16,7**	0	**0,0**	0	**0,0**	1	**16,7**	2	**33,3**	6	**100,0**
Материјали	5	**20,8**	4	**16,7**	0	**0,0**	7	**29,2**	6	**25,0**	2	**8,3**	24	**100,0**
Кретање у простору и времену	0	**0,0**	3	**23,1**	1	**7,7**	4	**30,8**	5	**38,5**	0	**0,0**	13	**100,0**
Друштво	4	**21,1**	4	**21,1**	5	**26,3**	2	**10,5**	2	**10,5**	2	**10,5**	19	**100,0**
Држава Србија и њена прошлост	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	3	**23,1**	10	**76,9**	13	**100,0**
Укупно	14	**14,6**	13	**13,5**	15	**15,6**	18	**18,8**	19	**19,8**	17	**17,7**	96	**100,0**

Прилог 20.
Заступљеност директног поучавања и самосталног рада деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Дидактички систем / Узраст	Директно поучавање min	%	Самостални рад min	%	Остало min	%	Укупно min	%
Старија узрасна група	439	**56,3**	272	**34,9**	69	**8,8**	780	**100,0**
Предшколска узрасна група	501	**64,2**	206	**26,4**	73	**9,4**	780	**100,0**
1. разред	731	**62,5**	323	**27,6**	116	**9,9**	1170	**100,0**
2. разред	668	**57,1**	404	**34,5**	98	**8,4**	1170	**100,0**
3. разред	715	**61,1**	362	**30,9**	93	**7,9**	1170	**100,0**
4. разред	811	**69,3**	277	**23,7**	82	**7,0**	1170	**100,0**
Укупно	3865	**61,9**	1844	**29,5**	531	**8,6**	6240	**100,0**

Прилог 21.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада у ВОР у области упознавања околине

ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	16,88	7,649	-1,125	50	0,266	4	30
Предшколска узрасна група	26	19,27	7,634				6	30

Прилог 22.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада у настави природе и друштва

ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	28,12	7,285	1,931	0,129	ИГ 3	17	42
2. разред	26	25,69	8,559			УГ 100	3	40
3. разред	26	27,50	9,412			ук. 103	5	44
4. разред	26	31,19	8,198				15	45

LSD

ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ		*p*
1. разред	2. разред	0,301
	3. разред	0,792
	4. разред	0,190
2. разред	3. разред	0,440
	4. разред	0,020
3. разред	4. разред	0,116

Прилог 23.

Заступљеност појединачних варијанти фронталног облика рада деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Варијанте фронталног облика рада / Узраст	Ф.1 min	Ф.1 %	Ф.2 min	Ф.2 %	Ф.3 min	Ф.3 %	Ф.У min	Ф.У %
Старија узрасна група	92	**11,8**	45	**5,8**	302	**38,7**	439	**56,3**
Предшколска узрасна група	56	**7,2**	95	**12,2**	350	**44,9**	501	**64,2**
1. разред	119	**10,2**	80	**6,8**	532	**45,5**	731	**62,5**
2. разред	124	**10,6**	128	**10,9**	416	**35,6**	668	**57,1**
3. разред	92	**7,9**	113	**9,7**	510	**43,6**	715	**61,1**
4. разред	80	**6,8**	103	**8,8**	628	**53,7**	811	**69,3**
Укупно	563	**9,0**	564	**9,0**	2738	**43,9**	3865	**61,9**

Ф.1 – доминира активност васпитача или учитеља, нема активности деце или ученика – не постоји увид у то

Ф.2 – доминира активност васпитача или учитеља с тим што он повремено укључује децу или ученике кроз разговор и сл.

Ф.3 – доминира активност деце или ученика, васпитач или учитељ се налази у улози организатора, иницијатора и водитеља одређених ВО, односно наставних активности

Ф.У – Заступљеност фронталног облика рада укупно за све варијанте и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 24.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност појединачних варијанти директног поучавања кроз фронтални облик рада у ВОР-у у области упознавања околине

Ф.1	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	3,54	3,603	1,429	50	0,159	0	15
Предшколска узрасна група	26	2,15	3,379				0	13
Ф.2	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	1,73	2,089	-1,707	50	0,094	0	6
Предшколска узрасна група	26	3,65	5,351				0	22
Ф.3	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	11,62	7,278	-,872	50	0,387	2	30
Предшколска узрасна група	26	13,46	7,971				2	30

Прилог 25.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност појединих варијанти директног поучавања кроз фронтални облик рада у настави природе и друштва

Ф.1	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	4,58	4,100	1,028	0,384	ИГ 3	0	17
2. разред	26	4,77	5,140			УГ 100	0	22
3. разред	26	3,54	3,373			ук. 103	0	15
4. разред	26	3,08	3,532				0	17
Ф.2	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	3,08	4,147	,352	0,788	ИГ 3	0	14
2. разред	26	4,92	8,158			УГ 100	0	25
3. разред	26	4,35	6,980			ук. 103	0	23
4. разред	26	3,96	6,702				0	24
Ф.3	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	20,46	6,002	2,670	0,052	ИГ 3	8	31
2. разред	26	16,00	12,007			УГ 100	0	38
3. разред	26	19,62	9,980			ук. 103	5	43
4. разред	26	24,15	12,511				0	45

LSD

Ф.1		***p***
1. разред	2. разред	0,866
	3. разред	0,363
	4. разред	0,190
2. разред	3. разред	0,281
	4. разред	0,139
3. разред	4. разред	0,685
Ф.2		***p***
1. разред	2. разред	0,320
	3. разред	0,494
	4. разред	0,633
2. разред	3. разред	0,755
	4. разред	0,604
3. разред	4. разред	0,835

Ф.3		*p*
1. разред	2. разред	0,127
	3. разред	0,771
	4. разред	0,205
2. разред	3. разред	0,215
	4. разред	0,006
3. разред	4. разред	0,120

Прилог 26.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност самосталног рада деце у ВОР-у у области упознавања околине

САМОСТАЛНИ РАД ДЕЦЕ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	10,46	7,517	1,196	50	0,237	0	25
Предшколска узрасна група	26	7,92	7,782				0	23

Прилог 27.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност самосталног рада ученика у настави природе и друштва

САМОСТАЛНИ РАД ДЕЦЕ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	28,12	7,285	1,775	0,157	ИГ 3	0	25
2. разред	26	25,69	8,559			УГ 100	4	42
3. разред	26	27,50	9,412			ук. 103	0	34
4. разред	26	31,19	8,198				0	24

LSD

САМОСТАЛНИ РАД ДЕЦЕ		*p*
1. разред	2. разред	0,163
	3. разред	0,500
	4. разред	0,426
2. разред	3. разред	0,467
	4. разред	0,030
3. разред	4. разред	0,143

Прилог 28.

Заступљеност појединачних облика самосталног рада деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду

Облици самосталног рада / Узраст	Групни облик рада		Рад у пару		Индивидуални облик рада		Укупно	
	min	%	min	%	min	%	min	%
Старија узрасна група	46	**5,9**	0	**0,0**	226	**29,0**	272	**34,9**
Предшколска узрасна група	79	**10,1**	0	**0,0**	127	**16,3**	206	**26,4**
1. разред	17	**1,5**	14	**1,2**	291	**25,0**	323	**27,6**
2. разред	50	**4,3**	37	**3,2**	317	**27,1**	404	**34,5**
3. разред	61	**5,2**	0	**0,0**	301	**25,7**	362	**30,9**
4. разред	105	**9,0**	0	**0,0**	172	**14,7**	277	**23,7**
Укупно	358	**5,7**	51	**0,8**	1435	**23,0**	1844	**29,5**

Прилог 29.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност групног облика рада у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине

ГРУПНИ ОБЛИК РАДА	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	1,77	4,572	-0,849	50	0,400	0	22
Предшколска узрасна група	26	3,04	6,102				0	19

Прилог 30.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност групног облика рада ученика у настави природе и друштва

ГРУПНИ ОБЛИК РАДА	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	0,65	3,334	1,395	0,249	ИГ 3	0	17
2. разред	26	1,92	6,033			УГ 100	0	27
3. разред	26	2,35	6,687			ук. 103	0	24
4. разред	26	4,04	7,313				0	22

LSD

ГРУПНИ ОБЛИК РАДА		*p*
1. разред	2. разред	0,450
	3. разред	0,314
	4. разред	0,046
2. разред	3. разред	0,801
	4. разред	0,209
3. разред	4. разред	0,314

Прилог 31.

Заступљеност појединачних варијанти групног облика рада деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Варијанте групног облика рада / Узраст	Г.1 min	Г.1 %	Г.2 min	Г.2 %	Г.3 min	Г.3 %	Г.У min	Г.У %
Старија узрасна група	0	**0**	46	**5,9**	0	**0**	46	**5,9**
Предшколска узрасна група	0	**0**	79	**10,1**	0	**0**	79	**10,1**
1. разред	17	**1,5**	0	**0**	0	**0**	17	**1,5**
2. разред	0	**0**	36	**3,1**	14	**1,2**	50	**4,3**
3. разред	0	**0**	61	**5,2**	0	**0**	61	**5,2**
4. разред	0	**0**	84	**7,2**	21	**1,8**	105	**9,0**
Укупно	17	**0,3**	306	**4,9**	35	**0,5**	358	**5,7**

Г.1 – Васпитач или учитељ одређује циљеве, садржај и задатке рада (кораке) како за сваку групу тако и за сваког члана појединачно у оквиру групе

Г.2 – Васпитач или учитељ одређује циљеве, садржај и у складу са тим задатке рада за групу али тако да на члановима групе остаје договор око појединачних задатака за сваког члана групе, односно око појединачних корака у остваривању постављеног групног циља

Г.3 – Васпитач или учитељ одређује само циљеве рада за сваку групу тако да на члановима групе остаје договор око садржаја и појединачних задатака (корака) рада свих чланова групе

Г.У – Заступљеност групног облика рада укупно и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 32.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност рада ученика у паровима у настави природе и друштва

РАД У ПАРОВИМА	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	0,54	2,746	2,062	0,110	ИГ 3	0	14
2. разред	26	1,42	3,900			УГ 100	0	18
3. разред	26	0,00	,000			ук. 103	0	0
4. разред	26	0,00	,000				0	0

LSD

РАД У ПАРОВИМА		*p*
1. разред	2. разред	0,184
	3. разред	0,418
	4. разред	0,418
2. разред	3. разред	0,034
	4. разред	0,034
3. разред	4. разред	1,000

Прилог 33.

Заступљеност појединачних варијанти рада деце и ученика у паровима у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Варијанте рада у паровима / Узраст	РУП.1 min	РУП.1 %	РУП.2 min	РУП.2 %	РУП.3 min	РУП.3 %	РУП.У min	РУП.У %
Старија узрасна група	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0,0**
Предшколска узрасна група	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0,0**
1. разред	0	**0**	14	**1,2**	0	**0**	14	**1,2**
2. разред	0	**0**	37	**3,2**	0	**0**	37	**3,2**
3. разред	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0,0**
4. разред	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0,0**
Укупно	0	**0**	51	**0,8**	0	**0**	51	**0,8**

РУП.1 – васпитач или учитељ одређује циљеве, садржај и задатке рада (кораке) како за сваки пар или групе парова тако и за сваког члана пара

РУП.2 – васпитач или учитељ одређује циљеве, садржај и у складу са тим задатке за сваки пар или групе парова али тако да на члановима пара остаје договор око појединачних задатака за сваког члана пара, односно око појединачних корака у остваривању постављеног циља

РУП.3 – васпитач или учитељ одређује само циљеве рада за сваки пар или групе парова тако да на члановима пара остаје договор око садржаја и појединачних задатака (корака) рада сваког члана пара

РУП.У – Заступљеност рада деце и ученика у паровима укупно за све варијанте и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 34.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност индивидуалног облика рада у васпитно-образовном процесу у области Упознавања околине

ИНДИВИДУАЛНИ ОБЛИК РАДА	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	8,69	7,646	1,829	50	0,073	0	24
Предшколска узрасна група	26	4,88	7,361				0	23

Прилог 35.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност индивидуалног облика рада ученика у настави природе и друштва

ИНДИВИДУАЛНИ ОБЛИК РАДА	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	11,23	7,235	2,403	0,072	ИГ 3	0	25
2. разред	26	12,19	9,466			УГ 100	0	42
3. разред	26	11,58	9,892			ук. 103	0	34
4. разред	26	6,62	6,567				0	21

LSD

ИНДИВИДУАЛНИ ОБЛИК РАДА		*p*
1. разред	2. разред	0,681
	3. разред	0,882
	4. разред	0,051
2. разред	3. разред	0,792
	4. разред	0,019
3. разред	4. разред	0,036

Прилог 36.

Заступљеност појединачних варијанти индивидуалног облика рада деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Варијанте индивидуалног облика рада / Узраст	И.1 min	И.1 %	И.2 min	И.2 %	И.3 min	И.3 %	И.У min	И.У %
Старија узрасна група	11	**1,4**	92	**11,8**	123	**15,8**	226	**29,0**
Предшколска узрасна група	0	**0**	93	**11,9**	34	**4,4**	127	**16,3**
1. разред	88	**7,6**	176	**15,0**	28	**2,4**	291	**25,0**
2. разред	143	**12,2**	163	**14,0**	11	**0,9**	317	**27,1**
3. разред	109	**9,3**	192	**16,4**	0	**0**	301	**25,7**
4. разред	71	**6,1**	101	**8,6**	0	**0**	172	**14,7**
Укупно	422	**6,8**	817	**13,1**	196	**3,1**	1435	**23,0**

И.1 – васпитач или учитељ одређује циљеве, садржај и прецизне начине, односно активности и кораке у раду детета или ученика

И.2 – васпитач или учитељ одређује циљеве и активности кроз које се одвија индивидуални рад, док одговорност за садржај и кораке у раду препушта детету или ученику

И.3 – васпитач или учитељ одређује циљеве рада, док се одговорност за садржај и изабране активности и у складу са њима предузете кораке препушта детету или ученику

И.У – Заступљеност рада деце и ученика у индивидуалном облику рада укупно за све варијанте и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 37.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност појединачних варијанти индивидуалног облика рада деце у ВОР у области упознавања околине

И.1	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	0,42	2,157	1,000	50	0,322	0	11
Предшколска узрасна група	26	0,00	,000				0	0

И.2	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	3,54	6,185	-,021	50	0,983	0	19
Предшколска узрасна група	26	3,58	6,941				0	23
И.3	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	4,73	7,592	2,037	50	0,047	0	24
Предшколска узрасна група	26	1,31	3,968				0	17

Прилог 38.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност појединих варијанти индивидуалног облика рада ученика у настави природе и друштва

И.1	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	3,38	4,090	1,217	0,307	ИГ 3	0	16
2. разред	26	5,50	6,068			УГ 100	0	21
3. разред	26	4,19	7,294			ук. 103	0	32
4. разред	26	2,73	3,842				0	14
И.2	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	6,77	7,860	0,901	0,444	ИГ 3	0	25
2. разред	26	6,27	9,315			УГ 100	0	42
3. разред	26	7,38	8,922			ук. 103	0	34
4. разред	26	3,88	6,514				0	21
И.3	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	1,08	3,643	1,733	0,165	ИГ 3	0	17
2. разред	26	0,42	1,501			УГ 100	0	6
3. разред	26	0,00	,000			ук. 103	0	0
4. разред	26	0,00	,000				0	0

LSD

И.1		***p***
1. разред	2. разред	0,169
	3. разред	0,598
	4. разред	0,670
2. разред	3. разред	0,394
	4. разред	0,073
3. разред	4. разред	0,341
И.2		***p***
1. разред	2. разред	0,827
	3. разред	0,788
	4. разред	0,209
2. разред	3. разред	0,626
	4. разред	0,298
3. разред	4. разред	0,128
И.3		***p***
1. разред	2. разред	0,234
	3. разред	0,052
	4. разред	0,052
2. разред	3. разред	0,441
	4. разред	0,441
3. разред	4. разред	1,000

Прилог 39.

Заступљеност појединачних варијанти самосталног рада деце и ученика у ВОР у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Варијанте самосталног рада / Узраст	СР.1 min	СР.1 %	СР.2 min	СР.2 %	СР.3 min	СР.3 %	СР.У min	СР.У %
Старија узрасна група	11	**1,4**	138	**17,7**	123	**15,8**	272	**34,9**
Предшколска узрасна група	0	**0,0**	172	**22,1**	34	**4,4**	206	**26,4**
1. разред	105	**0,0**	190	**16,2**	28	**2,4**	323	**27,6**
2. разред	143	**12,2**	236	**20,2**	25	**2,1**	404	**34,5**
3. разред	109	**9,3**	253	**21,6**	0	**0,0**	362	**30,9**
4. разред	71	**6,1**	185	**15,8**	21	**1,8**	277	**23,7**
Укупно	439	**7,0**	1174	**18,8**	231	**3,7**	1844	**29,5**

СР.1 – Васпитач или учитељ има контролу над циљевима, садржајима, активностима и процедурама, корацима

СР.2 – Васпитач или учитељ има контролу над циљевима док контрола над садржајима, активностима и процедурама (корацима) може бити расподељена између васпитача или учитеља и деце или ученика у зависности од конкретног облик рада – полусамостални рад

СР.3 – Васпитач или учитељ има контролу само над циљевима рада док је контрола и избор садржаја, активности и процедура (корака) у домену деце или ученика – продуктивни рад

СР.У – Заступљеност самосталног рада деце или ученика укупно за све варијанте и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 40.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност појединачних варијанти самосталног рада деце у ВОР у области упознавања околине

СР.1	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	0,42	2,157	1,000	50	0,322	0	11
Предшколска узрасна група	26	0,00	,000				0	0
СР.2	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	5,31	7,434	-,614	50	0,542	0	25
Предшколска узрасна група	26	6,62	7,925				0	23
СР.3	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	4,73	7,592	2,037	50	0,047	0	25
Предшколска узрасна група	26	1,31	3,968				0	23

Прилог 41.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност појединих варијанти самосталног рада ученика у настави природе и друштва

СР.1	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	4,04	4,821	1,041	0,378	ИГ 3	0	17
2. разред	26	5,50	6,068			УГ 100	0	21
3. разред	26	4,19	7,294			ук. 103	0	32
4. разред	26	2,73	3,842				0	14

CP.2	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	7,31	7,858	0,612	0,609	ИГ 3	0	25
2. разред	26	9,08	8,781			УГ 100	0	42
3. разред	26	9,73	9,396			ук. 103	0	34
4. разред	26	7,12	7,633				0	22
CP.3	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	1,08	3,643	0,624	0,601	ИГ 3	0	17
2. разред	26	0,96	3,053			УГ 100	0	14
3. разред	26	0,00	0,000			ук. 103	0	0
4. разред	26	0,81	4,118				0	21

LSD

CP.1		*p*
1. разред	2. разред	0,354
	3. разред	0,922
	4. разред	0,407
2. разред	3. разред	0,407
	4. разред	0,081
3. разред	4. разред	0,354
CP.2		***p***
1. разред	2. разред	0,452
	3. разред	0,304
	4. разред	0,935
2. разред	3. разред	0,781
	4. разред	0,404
3. разред	4. разред	0,267
CP.3		***p***
1. разред	2. разред	0,895
	3. разред	0,220
	4. разред	0,758
2. разред	3. разред	0,273
	4. разред	0,860
3. разред	4. разред	0,357

Прилог 42.

Заступљеност директног поучавања и самосталног рада деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према природи садржаја

Дидактички системи / Тематска област	Директно поучавање min	%	Самостални рад min	%	Остало min	%	Укупно min	%
Жива и нежива природа	993	**57,6**	567	**32,9**	165	**9,6**	1725	**100**
Екологија	271	**60,2**	148	**32,9**	31	**6,9**	450	**100**
Материјали	706	**63,6**	321	**28,9**	83	**7,5**	1110	**100**
Кретање у простору и времену	495	**55,0**	316	**35,1**	89	**9,9**	900	**100**
Друштво	774	**66,2**	305	**26,1**	91	**7,8**	1170	**100**
Држава Србија и њена прошлост	626	**70,7**	187	**21,1**	72	**8,1**	885	**100**
Укупно	3865	**61,9**	1844	**29,5**	531	**8,6**	6240	**100,0**

Прилог 43.

ANOVA – Утицај природе садржаја на заступљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада и самосталног рада деце у ВОР у области упознавања околине (1. ТО – Жива и нежива природа и Екологија; 2. ТО – Материјали; 3. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 4. ТО – Друштво и Држава Србија и њена прошлост)

ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	26	16,77	8,618	1,199	0,320	ИГ 3	4	30
2. ТО	10	21,90	4,654			УГ 48	14	27
3. ТО	3	15,67	11,240			ук. 51	6	28
4. ТО	13	18,31	6,330				10	30
САМОСТАЛНИ РАД	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	26	10,77	8,914	1,526	0,220	ИГ 3	0	25
2. ТО	10	5,00	4,055			УГ 48	0	10
3. ТО	3	11,67	10,214			ук. 51	0	19
4. ТО	13	8,69	5,808				0	17

LSD

ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,077
	3. ТО	0,813
	4. ТО	0,555
2. ТО	3. ТО	0,220
	4. ТО	0,268
3. ТО	4. ТО	0,591
САМОСТАЛНИ РАД		***p***
1. ТО	2. ТО	0,046
	3. ТО	0,847
	4. ТО	0,423
2. ТО	3. ТО	0,187
	4. ТО	0,252
3. ТО	4. ТО	0,542

Прилог 44.

ANOVA – Утицај природе садржаја на заступљеност директног поучавања кроз фронтални облик рада и самосталног рада ученика у настави природе и друштва (1. ТО – Жива и нежива природа и Екологија; 2. ТО – Материјали; 3. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 4. ТО – Друштво и Држава Србија и њена прошлост)

ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	31	26,71	7,854	3,285	0,024	ИГ 3	14	44
2. ТО	18	27,06	9,270			УГ 100	5	43
3. ТО	18	24,89	9,273			ук. 103	3	40
4. ТО	37	31,41	7,489				15	45
САМОСТАЛНИ РАД	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	31	14,03	7,525	2,746	0,047	ИГ 3	0	27
2. ТО	18	15,06	8,967			УГ 100	0	34
3. ТО	18	15,61	9,623			ук. 103	4	42
4. ТО	37	10,24	6,593				0	24

LSD

ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ		*p*
1. ТО	2. ТО	0,888
	3. ТО	0,458
	4. ТО	0,021
2. ТО	3. ТО	0,432
	4. ТО	0,069
3. ТО	4. ТО	0,007
САМОСТАЛНИ РАД		***p***
1. ТО	2. ТО	0,662
	3. ТО	0,500
	4. ТО	0,051
2. ТО	3. ТО	0,833
	4. ТО	0,036
3. ТО	4. ТО	0,020

Прилог 45.

Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља којима се деце и ученици припремају за самостални рад – размештање и подела дидактичког материјала

Ознака категорије методичког поступка / Стручни профил	1 и 2		3		4		5		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Васпитачи	6	**15,0%**	19	**47,5%**	7	**17,5%**	8	**20,0%**	40	**100,0%**
Учитељи	3	**3,4%**	7	**8,0%**	31	**35,6%**	46	**52,9%**	87	**100,0%**
Укупно	9	**7,1%**	26	**20,5%**	38	**29,9%**	54	**42,5%**	127	**100,0%**

χ^2*=35,970;* *df=3;* *p=0,000*

1 и 2 – Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности деце или ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад у потпуности или делимично иде по принципу „нека иде како иде“

3 – Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце или ученика у технике самосталног рада

4 – Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци или ученицима и који делимично воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад

5 – Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци или ученицима и који у потпуности воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад

Прилог 46.

Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз давање уводних и додатних инструкција потребних за самостални рад

Ознака категорије методичког поступка / Стручни профил	1 и 2		3		4 и 5		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Васпитачи	8	**20,0%**	31	**77,5%**	1	**2,5%**	40	**100,0%**
Учитељи	16	**18,4%**	67	**77,0%**	4	**4,6%**	87	**100,0%**
Укупно	24	**18,9%**	98	**77,2%**	5	**3,9%**	127	**100,0%**

χ^2*=0,345;* *df=2;* *p=0,842*

1 – Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности деце или ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад у потпуности или делимично иде по принципу „нека иде како иде“
3 – Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце или ученика у технике самосталног рада
5 – Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци или ученицима и који делимично или у потпуности воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад

Прилог 47.

Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика – понашање васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика и одмеравање времена потребног за самостални рад деце и ученика

Ознака категорије методичког поступка / Стручни профил	1 и 2		3		4 и 5		Укупно	
	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**
Васпитачи	9	**22,5%**	27	**67,5%**	4	**10,0%**	40	**100,0%**
Учитељи	28	**32,2%**	44	**50,6%**	15	**17,2%**	87	**100,0%**
Укупно	37	**29,1%**	71	**55,9%**	19	**15,0%**	127	**100,0%**

χ^2*=3,247; df=2; p=0,197*

1 – Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности деце или ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад у потпуности или делимично иде по принципу „нека иде како иде“
3 – Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце или ученика у технике самосталног рада
5 – Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци или ученицима и који делимично или у потпуности воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад

Прилог 48.

Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља током самосталног рада деце и ученика – пружање помоћи и корекција рада деце и ученика

Ознака категорије методичког поступка / Стручни профил	1 и 2		3		4 и 5		Укупно	
	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**
Васпитачи	4	**10,0%**	34	**85,0%**	2	**5,0%**	40	**100,0%**
Учитељи	7	**8,0%**	70	**80,5%**	10	**11,5%**	87	**100,0%**
Укупно	11	**8,7%**	104	**81,9%**	12	**9,4%**	127	**100,0%**

χ^2*=1,413; df=2; p=0,493*

1 – Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности деце или ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад у потпуности или делимично иде по принципу „нека иде како иде“
3 – Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце или ученика у технике самосталног рада
5 – Поступци који показују предусретљив однос одраслог према деци или ученицима и који делимично или у потпуности воде ка успоравању њиховог оспособљавања за самостални рад

Прилог 49.

Допринос оспособљавању деце и ученика за самостално учење кроз методичке поступке васпитача и учитеља након самосталног рада деце и ученика – стварање услова за излагање или демонстрирање резултата самосталног рада деце и ученика и давање повратне информације

Ознака категорије методичког поступка / Стручни профил	1 и 2 f	1 и 2 %	3 f	3 %	Укупно f	Укупно %
Васпитачи	**36**	**90,0%**	**4**	**10,0%**	**40**	**100,0%**
Учитељи	**30**	**34,5%**	**57**	**65,5%**	**87**	**100,0%**
Укупно	**66**	**52,0%**	**61**	**48,0%**	**127**	**100,0%**

χ^2*=33,835;* *df=1;* *p=0,000*

1 – Поступци који показују да одрасли нема увид у одређене могућности деце или ученика и да прецењује њихове могућности, те процес оспособљавања за самостални рад у потпуности или делимично иде по принципу „нека иде како иде“

3 – Поступци који су у складу са могућностима деце или ученика и који доприносе увођењу деце или ученика у технике самосталног рада

Прилог 50.

Заступљеност одређених категорија активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва премас узрасној групи или разреду

Категорије активности / **Узраст**	Активности рецептивног карактера проузроковане директним поучавањем васпитача или наставника min	%	Активности током којих постоји комбинација активности рецептивног карактера и самосталних активности деце или ученика min	%	Самосталне или практичне активности деце или ученика min	%	Остало min	%	Укупно min	%
Старија узрасна група	206	**26,4**	149	**19,1**	356	**45,6**	69	**8,8**	780	**100,0**
Предшколска узрасна група	152	**19,5**	239	**30,6**	316	**40,5**	73	**9,4**	780	**100,0**
1. разред	206	**17,6**	475	**40,6**	373	**31,9**	116	**9,9**	1170	**100,0**
2. разред	195	**16,7**	422	**36,1**	455	**38,9**	98	**8,4**	1170	**100,0**
3. разред	224	**19,1**	490	**41,9**	363	**31,0**	93	**7,9**	1170	**100,0**
4. разред	180	**15,4**	675	**57,7**	233	**19,9**	82	**7,0**	1170	**100,0**
Укупно	1163	**18,6**	2450	**39,2**	2096	**33,6**	531	**8,6**	6240	**100,0**

Прилог 51.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност рецептивних активности деце у ВОР у области упознавања околине

РЕЦЕПТИВНЕ АКТИВНОСТИ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.	SUM min	%
Старија узрасна група	26	7,92	6,273	1,246	50	0,218	1	22		
Предшколска узрасна група	26	5,85	5,732				0	24		

Прилог 52.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност рецептивних активности ученика у настави природе и друштва

РЕЦЕПТИВНЕ АКТИВНОСТИ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.	SUM min	%
1. разред	26	7,92	5,059	0,271	0,846	ИГ 3	1	18		
2. разред	26	7,50	6,476			УГ 100	1	29		
3. разред	26	8,62	8,050			ук. 103	0	25		
4. разред	26	6,92	7,899				0	26		

LSD

РЕЦЕПТИВНЕ АКТИВНОСТИ		*p*
1. разред	2. разред	0,827
	3. разред	0,721
	4. разред	0,606
2. разред	3. разред	0,566
	4. разред	0,766
3. разред	4. разред	0,384

Прилог 53.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност комбинованих активности деце у ВОР у области упознавања околине

КОМБИНОВАНЕ АКТИВНОСТИ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.	SUM min	%
Старија узрасна група	26	5,73	4,035	-2,348	50	0,023	0	18		
Предшколска узрасна група	26	9,19	6,344				0	23		

Прилог 54.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност комбинованих активности ученика у настави природе и друштва

КОМБИНОВАНЕ АКТИВНОСТИ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.	SUM min	%
1. разред	26	18,27	7,114	5,759	0,001	ИГ 3	0	27		
2. разред	26	16,23	6,276			УГ 100	0	28		
3. разред	26	18,85	9,405			ук. 103	5	43		
4. разред	26	25,96	12,098				0	45		

LSD

КОМБИНОВАНЕ АКТИВНОСТИ		*p*
1. разред	2. разред	0,417
	3. разред	0,818
	4. разред	0,003
2. разред	3. разред	0,298
	4. разред	0,000
3. разред	4. разред	0,005

Прилог 55.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност самосталних активности деце у ВОР у области упознавања околине

САМОСТАЛНЕ АКТИВНОСТИ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	13,69	6,473	0,697	50	0,489	2	26
Предшколска узрасна група	26	12,15	9,199				0	30

Прилог 56.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност самосталних активности ученика у настави природе и друштва

САМОСТАЛНЕ АКТИВНОСТИ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	14,35	7,299	4,987	0,003	ИГ 3	0	26
2. разред	26	17,50	8,194			УГ 100	5	42
3. разред	26	13,96	9,049			ук. 103	0	34
4. разред	26	8,96	7,587				0	24

LSD

САМОСТАЛНЕ АКТИВНОСТИ		*p*
1. разред	2. разред	0,161
	3. разред	0,864
	4. разред	0,018
2. разред	3. разред	0,117
	4. разред	0,000
3. разред	4. разред	0,028

Прилог 57.

Заступљеност одређених врста рецептивних активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва премас узрасној групи или разреду

Врста активности / **Узраст**	Посматрање min	Посматрање %	Слушање min	Слушање %	Укупно min	Укупно %
Старија узрасна група	107	**13,7**	99	**12,7**	206	**26,4**
Предшколска узрасна група	61	**7,8**	91	**11,7**	152	**19,5**
1. разред	74	**6,3**	132	**11,3**	206	**17,6**
2. разред	77	**6,6**	118	**10,1**	195	**16,7**
3. разред	82	**7,0**	142	**12,1**	224	**19,1**
4. разред	39	**3,3**	141	**12,1**	180	**15,4**
Укупно	440	**7,0**	723	**11,6**	1163	**18,6**

Прилог 58.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност посматрања као активности деце у ВОР у области упознавања околине

ПОСМАТРАЊЕ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	4,12	5,339	1,373	50	0,176	0	16
Предшколска узрасна група	26	2,35	3,826				0	14

Прилог 59.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност посматрања као активности ученика у настави природе и друштва

ПОСМАТРАЊЕ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	2,85	4,106	0,826	0,483	ИГ 3	0	15
2. разред	26	2,96	3,181			УГ 100	0	10
3. разред	26	3,15	5,781			ук. 103	0	21
4. разред	26	1,50	3,362				0	15

LSD

ПОСМАТРАЊЕ		*p*
1. разред	2. разред	0,922
	3. разред	0,794
	4. разред	0,254
2. разред	3. разред	0,870
	4. разред	0,216
3. разред	4. разред	0,162

Прилог 60.

Заступљеност појединачних варијанти посматрања као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Варијанте посматрања / **Узраст**	ПОС.1 min	ПОС.1 %	ПОС.2 min	ПОС.2 %	ПОС.3 min	ПОС.3 %	ПОС.П. min	ПОС.П. %	ПОС.У min	ПОС.У %
Старија узрасна група	75	**9,6**	8	**1,0**	0	**0,0**	24	**3,1**	107	**13,7**
Предшколска узрасна група	33	**4,2**	11	**1,4**	0	**0,0**	17	**2,2**	61	**7,8**
1. разред	44	**3,8**	1	**0,1**	6	**0,5**	23	**2,0**	74	**6,3**
2. разред	49	**4,2**	7	**0,6**	2	**0,2**	19	**1,6**	77	**6,6**
3. разред	56	**4,8**	11	**0,9**	2	**0,2**	13	**1,1**	82	**7,0**
4. разред	25	**2,1**	6	**0,5**	0	**0,0**	8	**0,7**	39	**3,3**
Укупно	282	**4,5**	44	**0,7**	10	**0,2**	104	**1,6**	440	**7,0**

ПОС.1 – парцијално или фрагментарно посматрање праћено и прекидано инструкцијама васпитача или наставника и разговором о запаженом

ПОС.2 – глобално или целовито посматрање уз истицање циља посматрања и дате начелне инструкције на почетку посматрања и разговор са децом или ученицима или њихово извештавање о запаженом након завршеног посматрања

ПОС.3 – глобално или целовито посматрање којем је претходила само најава посматрања на почетку и извештавање деце или ученика о запаженом након завршеног посматрања

ПОС.П – васпитач или наставник усменим излагањем образлаже презентоване детаље или ситуације, не ствара услове за самосталним запажањем деце или ученика

ПОС.У – Заступљеност посматрања као активности деце или ученика укупно за све варијанте и процентуално учешће у укупном времену посматрања активности и часова

Прилог 61.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност слушања као активности деце у ВОР у области упознавања околине

СЛУШАЊЕ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	3,81	2,829	0,291	50	0,772	0	10
Предшколска узрасна група	26	3,50	4,580				0	21

Прилог 62.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност слушања као активности ученика у настави природе и друштва

СЛУШАЊЕ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	5,08	3,393	0,154	0,927	ИГ 3	0	12
2. разред	26	4,54	4,950			УГ 100	0	23
3. разред	26	5,46	5,687			ук. 103	0	21
4. разред	26	5,42	7,414				0	26

LSD

СЛУШАЊЕ		*p*
1. разред	2. разред	0,727
	3. разред	0,803
	4. разред	0,823
2. разред	3. разред	0,550
	4. разред	0,567
3. разред	4. разред	0,980

Прилог 63.

Заступљеност појединачних варијанти слушања као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту деце и ученика

Варијанте слушања / **Узраст**	СЛ.1 min	СЛ.1 %	СЛ.2 min	СЛ.2 %	СЛ.3 min	СЛ.3 %	СЛ.П min	СЛ.П %	СЛ.У min	СЛ.У %
Старија узрасна група	32	**4,1**	24	**3,1**	2	**0,3**	41	**5,3**	99	**12,7**
Предшколска узрасна група	52	**6,7**	3	**0,4**	0	**0,0**	56	**4,6**	91	**11,7**
1. разред	42	**3,6**	10	**0,9**	1	**0,1**	79	**6,8**	132	**11,3**
2. разред	38	**3,2**	5	**0,4**	0	**0,0**	75	**6,4**	118	**10,1**
3. разред	38	**3,2**	3	**0,3**	1	**0,1**	100	**8,5**	142	**12,1**
4. разред	14	**1,2**	17	**1,5**	60	**5,1**	50	**4,3**	141	**12,1**
Укупно	216	**3,5**	62	**1,0**	64	**1,0**	401	**6,4**	723	**11,6**

СЛ.1 – парцијално или фрагментарно слушање, односно слушање повремно прекидано најавом онога што следи, истицањем истраживачких задатака, демонстрирањем предмета, појава, активности или разговором о ономе што је у претходној фази слушања била тема или о ономе о чему ће тек бити речи

СЛ.2 – глобално или целовито слушање коме је претходила најава теме са истицањем истраживачких задатака или разговором о ономе што ће бити тема слушања

СЛ.3 – глобално или целовито слушање коме је претходила само најава теме

СЛ.П – слушање без претходне најаве и без предузимања поступака којима би се на неки начин обезбедио минимум интелектуалне активности деце или ученика или може бити у вези са нечим што не предтставља део васпитно-образовног деловања

СЛ.У – заступљеност слушања као активности деце или ученика укупно за све варијанте и процентуално учешће у укупном времену посматрања активности и часова

Прилог 64.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност одређених варијанти слушања као активности деце у ВОР у области упознавања околине

СЛ.1	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	1,23	1,945	-0,853	50	0,398	0	6
Предшколска узрасна група	26	2,00	4,167				0	19
СЛ.2	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	0,92	1,787	2,240	50	0,030	0	5
Предшколска узрасна група	26	0,12	0,431				0	2
СЛ.3	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	0,08	0,272	1,443	50	0,155	0	1
Предшколска узрасна група	26	0,00	0,000				0	0
СЛ.ПОС	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	1,58	1,579	0,423	50	0,674	0	6
Предшколска узрасна група	26	1,38	1,699				0	6

Прилог 65.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност одређених варијанти слушања као активности ученика у настави природе и друштва

СЛ.1	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	1,62	2,624	1,002	0,395	ИГ 3	0	8
2. разред	26	1,46	3,432			УГ 100	0	14
3. разред	26	1,46	2,177			ук. 103	0	6
4. разред	26	0,54	1,334				0	6
СЛ.2	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	0,38	,983	0,588	0,625	ИГ 3	0	3
2. разред	26	0,19	,634			УГ 100	0	3
3. разред	26	0,12	,326			ук. 103	0	1
4. разред	26	0,65	2,952				0	15
СЛ.3	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	0,04	0,196	3,321	0,023	ИГ 3	0	1
2. разред	26	0,00	0,000			УГ 100	0	0
3. разред	26	0,04	0,196			ук. 103	0	1
4. разред	26	2,31	6,380				0	23
СЛ.ПОС	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	3,04	2,441	1,588	0,197	ИГ 3	0	9
2. разред	26	2,88	2,944			УГ 100	0	10
3. разред	26	3,85	4,831			ук. 103	0	21
4. разред	26	1,92	1,671				0	6

LSD

СЛ.1		*p*
1. разред	2. разред	0,825
	3. разред	0,825
	4. разред	0,125
2. разред	3. разред	1,000
	4. разред	0,188
3. разред	4. разред	0,188

СЛ.2		*p*
1. разред	2. разред	0,665
	3. разред	0,544
	4. разред	0,544
2. разред	3. разред	0,862
	4. разред	0,300
3. разред	4. разред	0,227
СЛ.3		***p***
1. разред	2. разред	0,965
	3. разред	1,000
	4. разред	0,012
2. разред	3. разред	0,965
	4. разред	0,011
3. разред	4. разред	0,012
СЛ.ПОС		***p***
1. разред	2. разред	0,862
	3. разред	0,364
	4. разред	0,211
2. разред	3. разред	0,280
	4. разред	0,280
3. разред	4. разред	0,032

Прилог 66.

Заступљеност одређених врста активности током којих постоји комбинација активности рецептивног карактера и самосталних активности деце или ученика у васпитно-образовном раду у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасној групи или разреду

Врста активности / **Узраст**	Демонстрирање min	Демонстрирање %	Рад на тексту min	Рад на тексту %	Излагање min	Излагање %	Разговор min	Разговор %	Укупно min	Укупно %
Старија узрасна група	0	**0,0**	0	**0,0**	13	**1,7**	136	**17,4**	149	**19,1**
Предшколска узрасна група	0	**0,0**	0	**0,0**	43	**5,5**	196	**25,1**	239	**30,6**
1. разред	16	**1,4**	25	**2,1**	89	**7,6**	345	**29,5**	475	**40,6**
2. разред	17	**1,5**	3	**0,3**	69	**5,9**	333	**28,5**	422	**36,1**
3. разред	17	**1,5**	39	**3,3**	136	**11,6**	298	**25,5**	490	**41,9**
4. разред	25	**2,1**	102	**8,7**	165	**14,1**	383	**32,7**	675	**57,7**
Укупно	75	**1,2**	169	**2,7**	515	**8,2**	1691	**27,1**	2450	**39,2**

Прилог 67.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност демонстрирања као активности ученика у настави природе и друштва

ДЕМОНСТРИРАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	0,62	1,551	0,200	0,896	ИГ 3	0	7
2. разред	26	0,65	1,599			УГ 100	0	7
3. разред	26	0,65	1,696			ук. 103	0	7
4. разред	26	0,96	2,391				0	10

LSD

ДЕМОНСТРИРАЊЕ		*p*
1. разред	2. разред	0,940
	3. разред	0,940
	4. разред	0,499
2. разред	3. разред	1,000
	4. разред	0,548
3. разред	4. разред	0,548

Прилог 68.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност рада на тексту као активности ученика у настави природе и друштва

РАД НА ТЕКСТУ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	0,96	1,907	5,462	0,002	ИГ 3	0	6
2. разред	26	0,12	0,326			УГ 100	0	1
3. разред	26	1,50	2,387			ук. 103	0	9
4. разред	26	3,92	6,437				0	22

LSD

РАД НА ТЕКСТУ		*p*
1. разред	2. разред	0,394
	3. разред	0,587
	4. разред	0,003
2. разред	3. разред	0,165
	4. разред	0,000
3. разред	4. разред	0,016

Прилог 69.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност усменог излагања деце у ВОР у области упознавања околине

ИЗЛАГАЊЕ	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	0,50	0,860	-1,449	50	0,154	0	3
Предшколска узрасна група	26	1,65	3,969				0	14

Прилог 70.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност усменог излагања ученика у настави природе и друштва

ИЗЛАГАЊЕ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	3,42	4,683	1,467	0,228	ИГ 3	0	14
2. разред	26	2,65	3,346			УГ 100	0	13
3. разред	26	5,23	8,946			ук. 103	0	43
4. разред	26	6,35	9,338				0	45

LSD

ИЗЛАГАЊЕ		*p*
1. разред	2. разред	0,696
	3. разред	0,359
	4. разред	0,140
2. разред	3. разред	0,192
	4. разред	0,063
3. разред	4. разред	0,571

Прилог 71.

Заступљеност појединачних варијанти усменог излагања деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту

Варијанте излагања / Узраст	ИЗЛ.1 min	ИЗЛ.1 %	ИЗЛ.2 min	ИЗЛ.2 %	ИЗЛ.3 min	ИЗЛ.3 %	ИЗЛ.У min	ИЗЛ.У %
Старија узрасна група	5	**0,6**	2	**0,3**	6	**0,8**	13	**1,7**
Предшколска узрасна група	8	**1,0**	12	**1,5**	23	**2,9**	43	**5,5**
1. разред	0	**0,0**	56	**4,8**	33	**2,8**	89	**7,6**
2. разред	1	**0,1**	60	**5,1**	8	**0,7**	69	**5,9**
3. разред	3	**0,3**	112	**9,6**	21	**1,8**	136	**11,6**
4. разред	5	**0,4**	120	**10,3**	40	**3,4**	165	**14,1**
Укупно	22	**0,3**	362	**5,8**	131	**2,1**	515	**8,2**

ИЗЛ.1 – Дословно репродуковање – излагање садржаја које је претходно научено „напамет“

ИЗЛ.2 – Полусамостално излагање садржаја – излагање претходно прочитаног, тумаченог или само слушаног садржаја „својим речима“ (причање, препричавање, ...)

ИЗЛ.3 – Продуктивно излагање – излагање садржаја које је у потпуности осмишљено од стране детета или ученика (извештавање, описивање посматраног, доживљеног или замишљеног и сл.)

ИЗЛ.У – Заступљеност усменог излагања укупно и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 72.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност појединих варијанти усменог излагања деце у ВОР у области упознавања околине

ИЗЛ.1	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	0,19	0,634	-0,508	50	0,614	0	3
Предшколска узрасна група	26	0,31	0,970				0	4
ИЗЛ.2	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	0,08	0,392	-1,068	50	0,291	0	2
Предшколска узрасна група	26	0,46	1,794				0	9
ИЗЛ.3	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	0,23	0,587	-1,024	50	0,311	0	2
Предшколска узрасна група	26	0,88	3,204				0	14

Прилог 73.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност појединих варијанти усменог излагања ученика у настави природе и друштва

ИЗЛ.1	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	0,00	,000	0,562	0,641	ИГ 3	0	0
2. разред	26	0,04	,196			УГ 100	0	1
3. разред	26	0,12	,588			ук. 103	0	3
4. разред	26	0,19	,981				0	5

ИЗЛ.2	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	2,15	3,749	0,992	0,400	ИГ 3	0	12
2. разред	26	2,31	3,172			УГ 100	0	13
3. разред	26	4,31	8,394			ук. 103	0	43
4. разред	26	4,62	9,025				0	45
ИЗЛ.3	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	1,27	3,683	0,643	0,589	ИГ 3	0	14
2. разред	26	0,31	1,050			УГ 100	0	5
3. разред	26	0,81	3,555			ук. 103	0	18
4. разред	26	1,54	4,474				0	16

LSD

ИЗЛ.1		*p*
1. разред	2. разред	0,812
	3. разред	0,475
	4. разред	0,235
2. разред	3. разред	0,634
	4. разред	0,341
3. разред	4. разред	0,634
ИЗЛ.2		***p***
1. разред	2. разред	0,934
	3. разред	0,245
	4. разред	0,184
2. разред	3. разред	0,280
	4. разред	0,213
3. разред	4. разред	0,868
ИЗЛ.3		***p***
1. разред	2. разред	0,316
	3. разред	0,630
	4. разред	0,778
2. разред	3. разред	0,601
	4. разред	0,200
3. разред	4. разред	0,445

Прилог 74.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност разговора као активности деце у ВОР у области упознавања околине

РАЗГОВОР	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	5,23	4,274	-1,555	50	0,126	0	18
Предшколска узрасна група	26	7,54	6,243				0	23

Прилог 75.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност разговора као активности ученика у настави природе и друштва

РАЗГОВОР	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	13,27	7,728	0,686	0,563	ИГ 3	0	27
2. разред	26	12,81	6,506			УГ 100	0	26
3. разред	26	11,46	8,358			ук. 103	0	40
4. разред	26	14,73	10,192				0	40

LSD

РАЗГОВОР		*p*
1. разред	2. разред	0,842
	3. разред	0,434
	4. разред	0,527
2. разред	3. разред	0,560
	4. разред	0,406
3. разред	4. разред	0,159

Прилог 76.

Заступљеност појединачних варијанти разговора као активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрасту

Варијанте разговора / Узраст	РАЗ.1 min	РАЗ.1 %	РАЗ.2 min	РАЗ.2 %	РАЗ.3 min	РАЗ.3 %	РАЗ.У min	РАЗ.У %
Старија узрасна група	74	**9,5**	62	**7,9**	0	**0,0**	136	**17,4**
Предшколска узрасна група	87	**11,2**	109	**14,0**	0	**0,0**	196	**25,1**
1. разред	142	**12,1**	203	**17,4**	0	**0,0**	345	**29,5**
2. разред	185	**15,8**	148	**12,6**	0	**0,0**	333	**28,5**
3. разред	151	**12,9**	144	**12,3**	3	**0,3**	298	**25,5**
4. разред	247	**21,1**	136	**11,6**	0	**0,0**	383	**32,7**
Укупно	886	**14,2**	802	**12,9**	3	**0,05**	1691	**27,1**

РАЗ.1 – строго контролисани разговор као разговор заснован на затвореним питањима и репродукцији овладаних садржаја

РАЗ.2 – слободан разговор као разговор заснован на отвореним питањима којима се од деце или ученика очекује изражавање властитих ставова, искустава, потреба, интересовања, идеја, предлога, претпоставки и сл.

РАЗ.3 – расправа или дискусија као разговор заснован на размени ставова, идеја и порука ради конструкције нових знања

ИЗЛ.У – Заступљеност разговора као активности деце и ученика укупно и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 77.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност појединих варијанти разговора као активности деце у ВОР у области упознавања околине

РАЗ.1	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	2,85	4,487	-,373	50	0,711	0	18
Предшколска узрасна група	26	3,35	5,153				0	22
РАЗ.2	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	2,38	2,801	-1,869	50	0,068	0	10
Предшколска узрасна група	26	4,19	4,060				0	15
РАЗ.3	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	0,00	/	/	/	/	0	0
Предшколска узрасна група	26	0,00	/				0	0

Прилог 78.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност појединих варијанти разговора као активности ученика у настави природе и друштва

РАЗ.1	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	5,46	6,519	1,282	0,285	ИГ 3	0	21
2. разред	26	7,12	7,318			УГ 100	0	26
3. разред	26	5,81	7,975			ук. 103	0	39
4. разред	26	9,50	10,592				0	40

РАЗ.2	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	7,81	7,531	0,796	0,499	ИГ 3	0	23
2. разред	26	5,69	6,104			УГ 100	0	20
3. разред	26	5,54	6,269			ук. 103	0	26
4. разред	26	5,23	6,878				0	24
РАЗ.3	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	0,00	0,000	1,860	0,141	ИГ 3	0	0
2. разред	26	0,00	0,000			УГ 100	0	0
3. разред	26	0,12	0,431			ук. 103	0	2
4. разред	26	0,00	0,000				0	0

LSD

РАЗ.1		*p*
1. разред	2. разред	0,471
	3. разред	0,880
	4. разред	0,080
2. разред	3. разред	0,569
	4. разред	0,299
3. разред	4. разред	0,109
РАЗ.2		***p***
1. разред	2. разред	0,259
	3. разред	0,226
	4. разред	0,170
2. разред	3. разред	0,934
	4. разред	0,805
3. разред	4. разред	0,869
РАЗ.3		***p***
1. разред	2. разред	1,000
	3. разред	0,057
	4. разред	1,000
2. разред	3. разред	0,057
	4. разред	1,000
3. разред	4. разред	0,057

Прилог 79.

Заступљеност појединачних варијанти практичних активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и настави природе и друштва према узрасту

Варијанте практичних активности / Узраст	ПА.1 min	ПА.1 %	ПА.2 min	ПА.2 %	ПА.3 min	ПА.3 %	ПА.У min	ПА.У %
Старија узрасна група	42	**5,4**	184	**23,6**	130	**16,7**	356	**45,6**
Предшколска узрасна група	97	**12,4**	181	**23,2**	38	**4,9**	316	**40,5**
1. разред	114	**9,7**	231	**19,7**	28	**2,4**	373	**31,9**
2. разред	143	**12,2**	289	**24,7**	23	**2,0**	455	**38,9**
3. разред	120	**10,3**	243	**20,8**	0	**0,0**	363	**31,0**
4. разред	78	**6,7**	134	**11,5**	21	**1,8**	233	**19,9**
Укупно	594	**9,5**	1262	**20,2**	240	**3,8**	2096	**33,6**

ПА.1 – репродуктивне активности
ПА.2 – вођене активности
ПА.3 – продуктивне активности
ПА.У – Заступљеност практичних активности деце и ученика укупно и процентуално учешће у укупном времену посматрања

Прилог 82.

t тест – Утицај узраста (узрасне групе) на заступљеност појединих варијанти практичних активности деце у ВОР у области упознавања околине

ПА.1	N	M	SD	t	*df*	*p*	Мин.	Макс.
Старија узрасна група	26	1,62	2,981	-1,401	50	0,167	0	11
Предшколска узрасна група	26	3,73	7,097				0	30
ПА.2	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	7,08	6,852	0,056	50	0,956	0	22
Предшколска узрасна група	26	6,96	8,042				0	23
ПА.3	**N**	**M**	**SD**	**t**	***df***	***p***	**Мин.**	**Макс.**
Старија узрасна група	26	5,00	7,568	2,109	50	0,040	0	24
Предшколска узрасна група	26	1,46	3,992				0	17

Прилог 83.

ANOVA – Утицај узраста ученика (разреда) на заступљеност појединих варијанти практичних активности ученика у настави природе и друштва

ПА.1	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. разред	26	4,38	4,776	0,834	0,478	ИГ 3	0	17
2. разред	26	5,50	6,120			УГ 100	0	21
3. разред	26	4,62	7,195			ук. 103	0	32
4. разред	26	3,00	4,648				0	14
ПА.2	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	8,88	8,838	2,182	0,095	ИГ 3	0	25
2. разред	26	11,12	9,471			УГ 100	0	42
3. разред	26	9,35	9,002			ук. 103	0	34
4. разред	26	5,15	7,103				0	21
ПА.3	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. разред	26	1,08	3,643	0,676	0,569	ИГ 3	0	17
2. разред	26	0,88	2,123			УГ 100	0	8
3. разред	26	0,00	0,000			ук. 103	0	0
4. разред	26	0,81	4,118				0	21

LSD

ПА.1		***p***
1. разред	2. разред	0,488
	3. разред	0,886
	4. разред	0,390
2. разред	3. разред	0,582
	4. разред	0,122
3. разред	4. разред	0,316
ПА.2		***p***
1. разред	2. разред	0,355
	3. разред	0,848
	4. разред	0,123
2. разред	3. разред	0,463
	4. разред	0,015
3. разред	4. разред	0,084
ПА.3		***p***
1. разред	2. разред	0,814
	3. разред	0,191
	4. разред	0,743
2. разред	3. разред	0,282
	4. разред	0,925
3. разред	4. разред	0,325

Прилог 84.

Заступљеност појединих практичних активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према узрсту

Активности / Тематска област	Писани радови min	Писани радови %	Графичко-ликовни радови min	Графичко-ликовни радови %	Музичко изражавање min	Музичко изражавање %	Драмско изражавање min	Драмско изражавање %	Физичке и плесне активности min	Физичке и плесне активности %	Истраживачке активности min	Истраживачке активности %	Мануелно-техничке (производне) активности min	Мануелно-техничке (производне) активности %	Укупно min	Укупно %
Старија узрасна група	0	**0**	210	**26,9**	19	**2,4**	32	**4,1**	9	**1,2**	27	**3,5**	59	**7,6**	356	**45,6**
Предшколска узрасна група	0	**0**	154	**19,7**	1	**0,1**	47	**6,0**	36	**4,6**	15	**1,9**	63	**8,1**	316	**40,5**
1. разред	222	**19,0**	88	**7,5**	10	**0,9**	2	**0,2**	10	**0,9**	0	**0**	41	**3,5**	373	**31,9**
2. разред	308	**26,3**	78	**6,7**	4	**0,3**	5	**0,4**	12	**1,0**	20	**1,7**	28	**2,4**	455	**38,9**
3. разред	272	**23,2**	83	**7,1**	5	**0,4**	3	**0,3**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	363	**31,0**
4. разред	201	**17,2**	5	**0,4**	0	**0**	0	**0**	6	**0,5**	10	**0,9**	11	**0,9**	233	**19,9**
Укупно	1003	**16,1**	618	**9,9**	39	**0,6**	89	**1,4**	73	**1,2**	72	**1,2**	202	**3,2**	2096	**33,6**

Прилог 85.

Заступљеност појединих активности деце и ученика у ВОР-у у области упознавања околине и наставе природе и друштва према природи садржаја

Активности / Тематска област	Посматрање min	Посматрање %	Слушање min	Слушање %	Демонстрирање min	Демонстрирање %	Рад на тексту min	Рад на тексту %	Излагање min	Излагање %	Разговор min	Разговор %	Практичне активности min	Практичне активности %	Остало min	Остало %	Укупно min	Укупно %
1. ТО	105	**6,1**	160	**9,3**	10	**0,6**	52	**3,0**	146	**8,5**	424	**24,6**	663	**38,4**	165	**9,6**	1725	**100**
2. ТО	7	**1,6**	63	**14,0**	0	**0,0**	6	**1,3**	28	**6,2**	146	**32,4**	169	**37,6**	31	**6,9**	450	**100**
3.ТО	185	**16,7**	125	**11,3**	14	**1,3**	16	**1,4**	36	**3,2**	291	**26,2**	360	**32,4**	83	**7,5**	1110	**100**
4.ТО	59	**6,6**	92	**10,2**	13	**1,4**	7	**0,8**	54	**6,0**	224	**24,9**	362	**40,2**	89	**9,9**	900	**100**
5. ТО	68	**5,8**	153	**13,1**	12	**1,0**	39	**3,3**	106	**9,1**	322	**27,5**	379	**32,4**	91	**7,8**	1170	**100**
6.ТО	16	**1,8**	130	**14,7**	26	**2,9**	49	**5,5**	145	**16,4**	284	**32,1**	163	**18,4**	72	**8,1**	885	**100**
Укупно	440	**7,1**	723	**11,6**	75	**1,2**	169	**2,7**	515	**8,3**	1691	**27,1**	2096	**33,6**	531	**8,5**	6240	**100,0**

1. ТО – Жива и нежива природа; 2. ТО – Екологија; 3. ТО – Материјали; 4. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 5. ТО – Друштво; 6. ТО – Држава Србија и њена прошлост

Прилог 86.

ANOVA – Утицај природе садржаја на заступљеност појединих активности деце у ВОР-у у области упознавања околине (1. ТО – Жива и нежива природа и Екологија; 2. ТО – Материјали; 3. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 4. ТО – Друштво и Држава Србија и њена прошлост)

ПОСМАТРАЊЕ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. ТО	26	2,27	4,143	4,321	0,009	ИГ 3	0	15
2. ТО	10	7,40	5,481			УГ 48	0	16
3. ТО	3	4,67	8,083			ук. 51	0	14
4. ТО	13	1,62	2,063				0	6
СЛУШАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	26	3,00	2,786	2,137	0,108	ИГ 3	0	10
2. ТО	10	5,80	5,827			УГ 48	0	21
3. ТО	3	0,67	0,577			ук. 51	0	1
4. ТО	13	4,00	3,416				0	10
ИЗЛАГАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	26	0,92	2,652	1,265	0,297	ИГ 3	0	13
2. ТО	10	0,20	0,422			УГ 48	0	1
3. ТО	3	0,00	0,000			ук. 51	0	0
4. ТО	13	2,31	4,289				0	14
РАЗГОВОР	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	26	5,88	4,685	0,292	0,831	ИГ 3	0	18
2. ТО	10	6,00	4,784			УГ 48	1	15
3. ТО	3	8,00	4,000			ук. 51	4	12
4. ТО	13	7,31	7,565				0	23
ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	26	15,46	7,941	2,847	0,047	ИГ 3	0	29
2. ТО	10	7,50	6,364			УГ 48	1	20
3. ТО	3	14,00	7,211			ук. 51	6	20
4. ТО	13	11,77	7,452				0	30

LSD

ПОСМАТРАЊЕ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,002
	3. ТО	0,363
	4. ТО	0,655
2. ТО	3. ТО	0,337
	4. ТО	0,002
3. ТО	4. ТО	0,272
СЛУШАЊЕ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,045
	3. ТО	0,300
	4. ТО	0,424
2. ТО	3. ТО	0,038
	4. ТО	0,247
3. ТО	4. ТО	0,161
ИЗЛАГАЊЕ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,503
	3. ТО	0,602
	4. ТО	0,163
2. ТО	3. ТО	0,916
	4. ТО	0,088
3. ТО	4. ТО	0,217

РАЗГОВОР		*p*
1. ТО	2. ТО	0,956
	3. ТО	0,534
	4. ТО	0,453
2. ТО	3. ТО	0,586
	4. ТО	0,577
3. ТО	4. ТО	0,846
ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,006
	3. ТО	0,751
	4. ТО	0,155
2. ТО	3. ТО	0,195
	4. ТО	0,183
3. ТО	4. ТО	0,645

Прилог 87.

ANOVA – Утицај природе садржаја на заступљеност појединих активности ученика у настави природе и друштва (1. ТО – Жива и нежива природа; 2. ТО – Екологија; 3. ТО – Материјали; 4. ТО – Кретање и оријентација у простору и времену; 5. ТО – Друштво; 6. ТО – Држава Србија и њена прошлост)

ПОСМАТРАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	27	1,96	2,696	4,227	0,002	ИГ 3	0	9
2. ТО	4	0,00	0,000			УГ 48	0	0
3. ТО	18	6,17	6,981			ук. 51	0	21
4. ТО	18	2,50	3,276				0	10
5. ТО	18	2,61	3,928				0	15
6. ТО	19	0,84	1,642				0	5
СЛУШАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	27	4,33	3,584	0,822	0,537	ИГ 3	0	13
2. ТО	4	7,00	9,018			УГ 48	0	20
3. ТО	18	3,72	5,603			ук. 51	0	23
4. ТО	18	5,00	3,395				0	15
5. ТО	18	5,67	5,029				1	21
6. ТО	19	6,79	8,284				0	26
ДЕМОНСТРИ-РАЊЕ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	27	0,37	0,967	0,807	0,548	ИГ 3	0	4
2. ТО	4	0,00	0,000			УГ 48	0	0
3. ТО	18	0,78	2,365			ук. 51	0	10
4. ТО	18	0,72	1,841				0	7
5. ТО	18	0,67	1,782				0	7
6. ТО	19	1,37	2,314				0	7
РАД НА ТЕКСТУ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	27	1,93	4,075	0,862	0,510	ИГ 3	0	18
2. ТО	4	1,50	3,000			УГ 48	0	6
3. ТО	18	0,89	1,605			ук. 51	0	6
4. ТО	18	0,39	0,979				0	4
5. ТО	18	2,17	5,328				0	22
6. ТО	19	2,58	4,811				0	19

ИЗЛАГАЊЕ	N	M	SD	F	*p*	*df*	Мин.	Макс.
1. ТО	27	5,11	8,671	1,489	0,200	ИГ 3	0	43
2. ТО	4	3,00	4,243			УГ 48	0	9
3. ТО	18	1,89	2,166			ук. 51	0	7
4. ТО	18	3,00	3,531				0	12
5. ТО	18	4,22	4,493				0	11
6. ТО	19	7,63	11,097				0	45
РАЗГОВОР	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	27	12,44	6,699	0,895	0,488	ИГ 3	0	26
2. ТО	4	20,25	7,500			УГ 48	9	24
3. ТО	18	12,83	8,807			ук. 51	1	40
4. ТО	18	11,11	7,332				0	27
5. ТО	18	13,83	7,350				0	26
6. ТО	19	13,79	11,163				0	40
ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ	**N**	**M**	**SD**	**F**	***p***	***df***	**Мин.**	**Макс.**
1. ТО	27	14,48	7,925	2,967	0,015	ИГ 3	0	27
2. ТО	4	9,75	4,992			УГ 48	3	14
3. ТО	18	15,83	9,407			ук. 51	0	34
4. ТО	18	17,78	9,302				4	42
5. ТО	18	12,56	6,626				0	26
6. ТО	19	8,58	7,662				0	24

LSD

ПОСМАТРАЊЕ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,353
	3. ТО	0,001
	4. ТО	0,654
	5. ТО	0,589
	6. ТО	0,343
2. ТО	3. ТО	0,005
	4. ТО	0,252
	5. ТО	0,232
	6. ТО	0,697
3.ТО	4. ТО	0,006
	5. ТО	0,008
	6. ТО	0,000
4. ТО	5. ТО	0,933
	6. ТО	0,202
5. ТО	6. ТО	0,174
СЛУШАЊЕ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,368
	3. ТО	0,716
	4. ТО	0,692
	5. ТО	0,428
	6. ТО	0,140
2. ТО	3. ТО	0,284
	4. ТО	0,513
	5. ТО	0,662
	6. ТО	0,945
3.ТО	4. ТО	0,488
	5. ТО	0,292
	6. ТО	0,094
4. ТО	5. ТО	0,717
	6. ТО	0,326
5. ТО	6. ТО	0,537

ДЕМОНСТРИРАЊЕ		*p*
1. ТО	2. ТО	0,706
	3. ТО	0,466
	4. ТО	0,528
	5. ТО	0,595
	6. ТО	0,071
2. ТО	3. ТО	0,443
	4. ТО	0,476
	5. ТО	0,511
	6. ТО	0,177
3.ТО	4. ТО	0,928
	5. ТО	0,856
	6. ТО	0,328
4. ТО	5. ТО	0,928
	6. ТО	0,285
5. ТО	6. ТО	0,246
РАД НА ТЕКСТУ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,835
	3. ТО	0,372
	4. ТО	0,187
	5. ТО	0,836
	6. ТО	0,568
2. ТО	3. ТО	0,772
	4. ТО	0,598
	5. ТО	0,752
	6. ТО	0,607
3.ТО	4. ТО	0,694
	5. ТО	0,316
	6. ТО	0,180
4. ТО	5. ТО	0,164
	6. ТО	0,083
5. ТО	6. ТО	0,742
ИЗЛАГАЊЕ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,577
	3. ТО	0,136
	4. ТО	0,327
	5. ТО	0,679
	6. ТО	0,235
2. ТО	3. ТО	0,776
	4. ТО	1,000
	5. ТО	0,754
	6. ТО	0,235
3.ТО	4. ТО	0,637
	5. ТО	0,323
	6. ТО	0,015
4. ТО	5. ТО	0,604
	6. ТО	0,048
5. ТО	6. ТО	0,144
РАЗГОВОР		***p***
1. ТО	2. ТО	0,082
	3. ТО	0,878
	4. ТО	0,598
	5. ТО	0,583
	6. ТО	0,589
2. ТО	3. ТО	0,109
	4. ТО	0,049
	5. ТО	0,164
	6. ТО	0,160

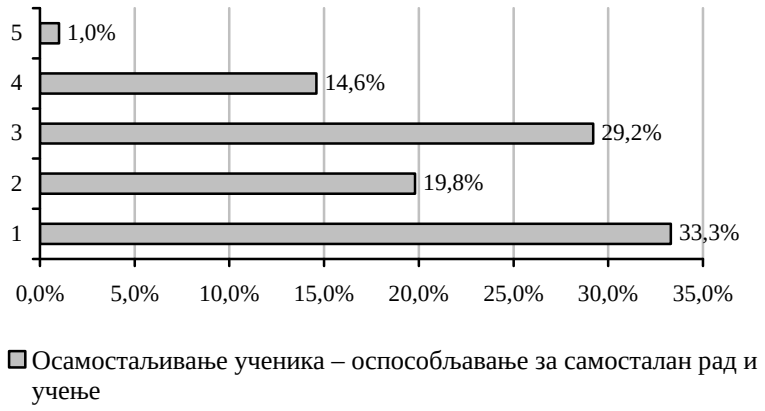
3.ТО	4. ТО	0,534
	5. ТО	0,718
	6. ТО	0,726
4. ТО	5. ТО	0,327
	6. ТО	0,328
5. ТО	6. ТО	0,987
ПРАКТ. АКТИВНОСТИ		***p***
1. ТО	2. ТО	0,280
	3. ТО	0,586
	4. ТО	0,186
	5. ТО	0,438
	6. ТО	0,017
2. ТО	3. ТО	0,179
	4. ТО	0,077
	5. ТО	0,534
	6. ТО	0,794
3.ТО	4. ТО	0,475
	5. ТО	0,230
	6. ТО	0,008
4. ТО	5. ТО	0,057
	6. ТО	0,001
5. ТО	6. ТО	0,140

Прилог 88.

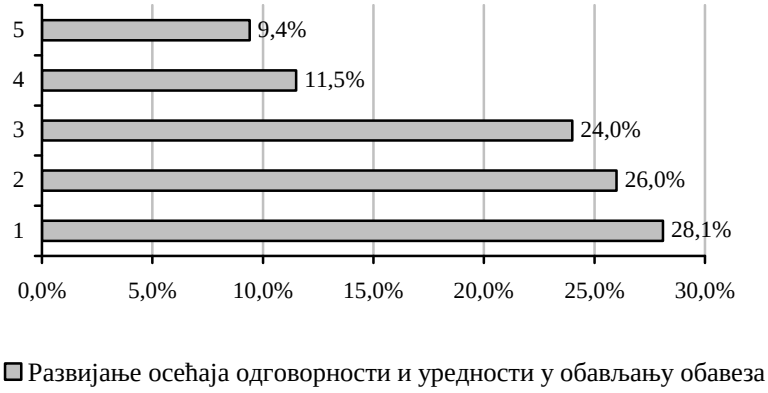
Заступљеност појединих практичних активности деце и ученика у васпитно-образовном процесу у области упознавања околине и наставе природе и друштва према природи садржаја

Активности	Писани радови		Графичко-ликовни радови		Музичко изражавање		Драмско изражавање		Физичке и плесне активности		Истраживачке активности		Мануелно-техничке (производне) активности		Укупно	
Тематска област	min	%	min	%	min	%	min	%	min	%	min	%	min	%	min	%
Жива и нежива природа	255	**14,8**	217	**12,6**	8	**0,5**	41	**2,4**	33	**1,9**	12	**0,7**	97	**5,6**	663	**38,4**
Екологија	36	**8,0**	72	**16,0**	1	**0,2**	0	**0,0**	5	**1,1**	3	**0,7**	52	**11,6**	169	**37,6**
Материјали	191	**17,2**	84	**7,6**	16	**1,4**	5	**0,5**	2	**0,2**	52	**4,7**	10	**0,9**	360	**32,4**
Кретање и оријентација у простору и времену	262	**29,1**	61	**6,8**	3	**0,3**	0	**0,0**	15	**1,7**	5	**0,6**	16	**1,8**	362	**40,2**
Друштво	122	**10,4**	172	**14,7**	8	**0,7**	43	**3,7**	18	**1,5**	0	**0,0**	16	**1,4**	379	**32,4**
Држава Србија и њена прошлост	137	**15,5**	12	**1,4**	3	**0,3**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	11	**1,2**	163	**18,4**
Укупно	1003	**16,1**	618	**9,9**	39	**0,6**	89	**1,4**	73	**1,2**	72	**1,2**	202	**3,2**	2096	**33,6**

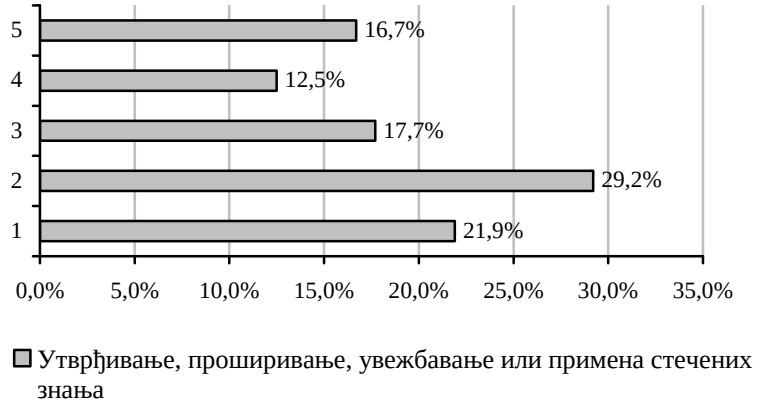
Прилог 89.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за значај домаћих задатака у *осамостаљивању ученика – оспособљавању за самосталан рад и учење*



Прилог 90.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за значај домаћих задатака у *развијању осећаја одговорности и уредности у обављању обавеза*



Прилог 91.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за значај домаћих задатака у *утврђивању, проширивању, увежбавању или примени стечених знања*



Прилог 92.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за значај домаћих задатака у *провери остварености постављених ВО циљева и постигнућа ученика*

Прилог 93.
Приказ учесталости одређене вредности ранга за значај домаћих задатака у *изграђивању личног стила рада ученика и развијању индивидуалности*

Прилог 94.
Учесталост прегледања домаћих задатака ученика на часовима природе и друштва према варијабли године радног стажа

Године радног стажа	Учитељ задаје нови домаћи задатак f %	Учитељ не задаје нови домаћи задатак f %	Укупно f %
Часови обраде	44 **63,8%**	25 **36,2%**	69 **100,0%**
Часови утврђивања и проверавања	10 **28,6%**	25 **71,4%**	35 **100,0%**
Укупно	54 **51,9%**	50 **48,1%**	104 **100,0%**

χ^2*=10,157;* *df=1;* *p=0,001*

Биографија аутора

Мр Зорица Ковачевић је рођена 1.5.1974. године у Земуну. Основну школу је завршила у Војки, а 1993. године Средњу педагошку школу у Београду. Године 1998. дипломирала је на Учитељском факултету у Београду. Дипломски рад под насловом *Разредно-часовни систем у савременој школи и школи будућности* одбранила је са оценом 10. Последипломске студије из дидактичко-методичких наука, смер образовна технологија, на Учитељском факултету у Београду, завршила је 2006. године успешном одбраном магистарске тезе под насловом *Инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе*.

Током 1998. године, као професор разредне наставе, ради у ОШ „Иван Гундулић“ у Београду. Од новембра 1998. године ради на Учитељском факултету у Београду, најпре као млади истраживач на научноистраживачким пројектима, затим, од 2001. године, као асистент приправник, а од 2008. године као асистент за за уже научну област Дидактика.

Мр Зорица Ковачевић је аутор преко 20 научних и стручних радова објављених у часописима и зборницима међународног, водећег националног и националног значаја и једне научне монографије чије је објављивање помогло Министарство за науку и технолошки развој. Учесник је више истраживачких пројеката и научних скупова.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Зорица С. Ковачевић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Континуитет у оспособљавању деце предшколског и млађег основношколског узраста за самостално учење

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 5.6.2013.

Зорица Ковачевић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Зорица С. Ковачевић

Број уписа _____

Студијски програм Дидактичко-методичке науке

Наслов рада Континуитет у оспособљавању деце предшколског и млађег основношколског узраста за самостално учење

Ментор проф. др Вељко Банђур

Потписани Зорица С. Ковачевић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 5. 6. 2013.

Зорица Ковачевић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Континуитет у оспособљавању деце предшколског и млађег основношколског узраста за самостално учење

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. **Ауторство – некомерцијално – без прераде**

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 5. 6. 2013.

Зорица Ковачевић

1. Ауторство - Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.