

ДЕЧЈА ПИТАЊА КАО ОСНОВА НАСТАВЕ

Резиме. У раду се разматра повезаност дечјег питања са учењем и наставом, у светлу експерименталног испитивања улоге и смисла дечјих питања у настави *Природе и друштва* у трећем разреду основне школе. Експеримент са паралелним групама, на узорку од 150 испитаника из две основне школе у Шапцу, реализован је у току другог полугодишта школске 2002/03. године. Представљен је део добијених резултата који се односе на: врсте питања која су деца постављала у настави, према класификацији независних посматрача; просечну заступљеност појединих врста питања; квалитативну анализу дискусија са децом вођених после два часа, на којима је иста наставна тема обрађена у Е и К-групи; квалитативну анализу два интервјуа са наставницима обављена после тих часова у Е и К-групи; општи утисак посматрача о часовима у Е и К-групи. Резултати су показали да настава заснована на дечјим питањима подстиче *проактивни став* деце према учењу и води ка његовој већој *когнитивној ефикасности*, а да деца исказују висок степен *задовољства* учешћем у тако организованом раду на часу и *преференцију атмосфере* која влада у учионици у току таквих часова, у односу на атмосферу у току традиционално вођених часова. Комуникација између деце, као и између наставника и деце мање је формална, опуштенија и динамичнија, што делује мотивационо на децу и више их ангажује у процесу учења у настави чија је основа у њиховим питањима, него у настави коју својим питањима води наставник.

Кључне речи: питање, настава, експеримент, проактивни став, комуникација.

Питање је нераскидиво повезано са учењем и наставом. Оно је истовремено облик вербалне комуникације и логичко-гносеолошки феномен, тако да је одувек привлачило пажњу филозофа, лингвиста, психолога, логичара, наставника, педагога и других. Модерни свет уопште, па и модерно образовање, почивају на информацијама. Информација је веома важна, јер је њено поседовање предност и предуслов за учешће у друштвеном животу. До информације се најчешће долази питањем. Међутим, поседовање информација није синоним за знање, односно није увек довољно за учење. Учење није просто меморисање, оно подразумева и друге процесе као што су размишљање, увиђање и процењивање. Размишљање почива на постављању низа питања себи и другима, на упитном трагању за могућим решењима опаженог проблема, као и на запитаности о релевантности информација до којих у том трагању долазимо. У школи, а посебно у настави, питања су »камен-темељац« за подстицање интересовања, давање инструкција и оцењивање. Традиционално, у настави питања најчешће користи наставник да би утврдио шта су ученици научили. Неки аутори (Sanders, 1966) истичу да постоје упадљиве разлике између наставника у погледу њихове компетентности у вештини постављања питања. Наставници који су вештији у постављању питања, обично усмеравају своје ученике на дубље и истрајније размишљање које води значајнијим ефектима учења. Наставници који су мање вешти у постављању питања, углавном се оријентишу на проверавање да ли су њихови ученици научили појединачне чињенице из одређене наставне области, што представља исход учења који је релативно мале сазнајне вредности.

Међутим, наставничково питање није једино важно у настави. Значајна су питања која постављају ученици, јер она изражавају њихове потребе и интересовања у наставној ситуацији. Гордер (1998) истиче да филозофи и деца имају једну заједничку способност, а то је способност да се зачуде и поставе суштинска питања о стварности и животу. У педагогији, психологији и сродним дисциплинама, дуго је занемаривана тема дечјих питања у настави, што делом указује на став да је пожељно понашање деце у настави углавном реактивно, а ретко или са занемарљивом учесталосту проактивно. Тако Јурић (1974) наводи резултате Флојдовога истраживања, обављеног 1960, према коме су дечја питања заступљена са 3% до 5% у укупном броју питања у настави. Захтеви модерног образовања, функционалног за савремени живот, суочавају нас са чињеницом да је реактивно понашање деце у школи потпуно неодговарајуће и намећу потребу развијања модела проактивног понашања, односно модела чија је суштина да деца активно »трагају« за знањем. Проактивни модел се не може замислити без дечјих питања у настави. У том контексту, важне теме за образовну праксу су: како подстаћи децу да у току наставе постављају питања и изразе своја сазнајна и друга ин-

тересовања, потребе и мотиве; како научити децу да постављају питања која дају широке могућности за размишљање и заснивају се на различитим формама мишљења; на који начин усмерити децу на покретање питања која воде ка учењу и разумевању новог знања, процени наученог и већој когнитивној ефикасности, више него ка стицању изолованих честица знања?

У овом раду, под »питањем« ћемо подразумевати сваку интелектуалну активност која захтева одговор. Употребљаваћемо појмове »дете« и »дечја питања«, уместо »ученик« и »ученичка питања«, јер дете у школи третирамо као целовиту личност, а не само као особу која је у улози ученика.

Могућности даљег проучавања улоге дечјих питања у настави

У актуелном тренутку развоја и реформе школе, дечје питање у настави је од већег значај него у пређашњим образовно-васпитним концепцијама. Дечје питање постаје једно од кључних средстава за остваривање жељених образовних исхода. С обзиром на то да су дечја питања део опште проблематике школског курикулума, да бисмо у потпуности сагледали њихову улогу и смисао у савременој настави, потребно их је посматрати са неколико аспеката: логичко-гносеолошког, биолошког, психопедагошког и социјалног. У контексту овог рада, бавићемо се претежно психопедагошким аспектом.

Психопедагошки аспект је свакако централни и он наглашава сазнајну функцију питања у контексту когнитивног развоја детета. У модерној когнитивној психологији једна од кључних теорија је теорија Виготског (1983). За проблематику дечјег питања нарочито је важна његова поставка о неподударности процеса развоја са процесима обучавања (васпитања и образовања) – процеси развоја прате процесе обучавања. Обучавање ствара »зону наредног развоја«, односно стимулише, буди и покреће низ унутрашњих процеса развоја. Комуникација дете–одрасли која стимулише и води ка »зони наредног развоја« је она која суочава дете са сазнајним проблемом, доводи га у стање зачуђености и запитаности, односно пружа му могућност да иде »корак испред« тренутне фазе у којој се налази. У том светлу, дечје питање у настави требало би разматрати као начин исказивања активног односа детета према околини, који потиче из дететове потребе за сазнањем. Посебно је значајно анализирати различите педагошке импликације дечјег питања, нарочито у контексту школског образовања, као структурисаног и организованог облика стицања искуства. Пажња би требало да буде посвећена и сагледавању улоге питања у настанку когнитивне неравнотеже, дисонанце и развоја когнитивног конфликта, као покретача мисаоне активности, као и значају питања за стварање »зоне наредног развоја« код школског детета.

Бављење формулисаним проблемима може, између осталог, да допринесе: бољем разумевању сазнајне функције дечјег питања у настави; откривању покретачке улоге дечјег питања у когнитивном развоју на школском, првенствено основношколском узрасту; разумевању развоја дечје личности у контексту запитаности, радозналости, личне иницијативе; испитивању могућности за унапређење образовно-васпитног рада кроз подстицање дечјих питања у настави и школи у целини; развоју когнитивних и социјалних способности и мотивације за учењем код деце, кроз школски рад заснован на њиховим питањима; утврђивању услова под којима образовно-васпитни рад може да подстиче способности као што су, способност запажања, способност формулисања питања, иницијативност, способност разумевања социјалног функционисања и спремност да се утиче на окружење; откривању могућности за унапређење структуре и ефикасности наставе; увођењу промена у циљеве и процедуре васпитно-образовних програма, нарочито у хијерархију циљева и метода образовног рада (одговарајуће вредновање личних опсервација, запитаности, личног формулисања проблема и сл.); обликовању модела дечје иницијативности у школи, а првенствено у настави, који укључује адекватан однос према питању и отвореност за когнитивни конфликт; унапређењу опште климе и амбијента школе, у правцу пружања подршке личној иницијативи на персоналном и друштвеном плану. Виготски (1983) је сматрао да је у школи добра само она настава која иде корак испред развоја, води ка »зони најближег развоја«. Настава заснована на дечјим питањима пружа могућност испитивања колико обучавање, у овом случају школско образовање, покреће и стимулише унутрашње развојне процесе код деце. Поред већ наведеног, испитивање дечјег питања у настави покреће и низ нових, појединачних питања: (а) какве могућности деца имају за постављање питања у школи, а посебно у настави; (б) који чиниоци подстичу, а који инхибирају њихова питања; (в) како (у које врсте, категорије и сл.) се могу класификовати питања која деца постављају у школској настави;

(г) какви су ефекти учења у настави, кад се то учење заснива на дечјим питањима – да ли је оправдано и потребно подстицати њихова питања у настави?

Школа као институција је сама по себи носилац искуства и културе, а кључно место у таквом институционализованом контексту учења има интеракција дете–одрасли. Ивић и сар. (1997) описују ту интеракцију као однос у коме улога наставника није само да буде аниматор, већ и активни партнер. С обзиром на то да се ту не ради о преношењу готових знања на дете, већ о активном овладавању системом знања, дете би такође требало да буде врло активно у тој партнерској комуникацији. Афирмисање улоге дечјег питања у настави не подразумева умањивање значаја наставниковог питања, већ указује на сложеност комуникације у настави и на значај уважавања дечје иницијативе до које долази у процесу стицања знања. Истовремено, то афирмисање указује и на потребу да се наставна ситуација тако структурише да детету омогућава самостално и активно истраживање, развој његове иницијативе и радозналости, запитаности, сналажљивости, као и размену искуства и мишљења са наставником и вршњацима.

Проблем истраживања

Експериментално истраживање улоге и смисла дечјих питања у настави, које ће бити представљено у овом чланку, део је ширег научног рада *Дечја питања у школи и њихов педагошки смисао*. Општи проблем тог рада је испољавање дечјих питања у школи, посебно у настави и смисао њиховог подстицања. Овако одређен проблем рада наглашава важност дечјег питања у оквиру школе, а посебно у оквиру школске наставе и његову улогу у изражавању спонтане интелектуалне иницијативе детета у том контексту. Емпиријско истраживање овог проблема било је трансверзално и усмерено на испитивање актуелне васпитно-образовне проблематике. Истраживање је обављено на млађем основношколском узрасту, у оквиру предмета *Природа и друштво*. Избор овог предмета је условљен комбинацијом бар два фактора: значај циљева, задатака и садржаја овог предмета и лични афинитет истраживача.

Циљ образовно-васпитног рада у оквиру овог предмета је да ученицима омогући да стекну појмове о свету који их окружује, схвате условљеност и повезаност појава, односа и процеса у природи и друштву, вредност и улогу људског рада у мењању природе и друштвених односа. Неки од *задатака* предмета *Природа и друштво* су: подстицање дечјих интересовања за изучавање природе и друштва; подстицање деце да схвате повезаност, зависност и условљеност развоја природе и друштва; развијање свести о правима и одговорностима, кроз учешће у животу друштвене средине. Процењујемо да су наведени циљеви и задаци релевантни за испитивање основног проблема овог рада.

Приступ истраживању

Определили смо се да истраживање обавимо на најстаријем узрасту на коме се овај предмет изучава – узрасту трећег разреда основне школе. Деца тог узраста требало би да располажу значајним емпиријским знањима о физичком и друштвеном окружењу, у које је формално школовање унело одређену структуру, као и спремношћу да расуђују о својим запажањима. Програмски садржаји *Природе и друштва* у трећем разреду основне школе великим делом обухватају природне, привредне и историјско-културолошке особености Србије, као окружења у коме живимо. Свет који нас окружује је први и стални извор интересовања и као такав представља основни подстицај радозналости и дечјих питања. Као такав, он може да буде подстицај и за иницијативу и дечја питања у настави.

Експлораторна фаза. Обављено је: (а) идентификовање најзначајнијих чинилаца који подстичу, односно инхибирају дечја питања у настави *Природе и друштва* и (б) прикупљање и анализа узорка дечјих питања из наставе *Природе и друштва* у циљу њихове класификације. На основу анализе досадашњих истраживања у овој области, запажања из вишегодишњег праћења рада у оквиру предмета *Природа и друштво*, као и испитивања упитницима–скалама процене, који су примењени на узорку наставника и професора разредне наставе и узорку деце, направљена је листа најзначајнијих чинилаца подстицања/инхибирања дечјих питања у настави *Природе и друштва*. На основу планске, систематске опсервације и прикупљања узорка питања из наставе *Природе и друштва*, формиран је узорак дечјих питања, који је анализиран помоћу логичко-гносеолошких и

психопедагошких критеријума. Резултати добијени у овој фази, чинили су основу за експериментално истраживање.

Експериментална фаза. Обављено је испитивање посебно дизајнираног програма подстицања дечјих питања у настави *Природе и друштва* у трећем разреду, односно ефеката наставе која се базира на дечјим питањима. Експеримент је реализован у току другог полугодишта школске 2002/03. године. Циљеви експеримента су били: (а) класификовање питања која деца постављају у настави и (б) испитивање ефеката учења у настави које је засновано на дечјим питањима. Полазећи од ових циљева, одређени су следећи задаци: (а) утврђивање критеријума и категорија класификације питања која деца постављају у настави *Природе и друштва* у трећем разреду основне школе и класификовање прикупљеног узорка питања у складу са утврђеним критеријумима; (б) процењивање развојне и образовно-васпитне релевантности питања која деца постављају у настави *Природе и друштва* у трећем разреду; (в) процењивање усвојености наставног градива и остварености образовно-васпитних циљева наставе *Природе и друштва* у трећем разреду, засноване на дечјим питањима; (г) утврђивање педагошког смисла подстицања дечјих питања у настави *Природе и друштва* у трећем разреду и разматрање могуће генералне импликације на осталу наставу у основној школи. Узорак ученика у експерименту са контролном групом обухватио је 150 деце трећег разреда основне школе, из две основне школе у Шапцу – 75 деце из једне школе је чинило Е-групу (експерименталну групу), а 75 ученика из друге школе – К-групу (контролну групу). У оквиру сваке групе извршено је неопходно уједначавање у погледу релевантних варијабли.

Хипотезе од којих се пошло су следеће: (а) настава у којој се креира атмосфера сигурности и афирмативног вредновања личне иницијативе деце утицаће на децу да претежно постављају »откривајућа« питања која су проблемског карактера, покрећу сазнајне активности и подстичу нова питања; (б) вредновање у настави која подстиче личне опсервације, запитаност и формулисање проблема од стране деце, утиче да ефекти учења у настави (ниво усвојености знања и способност његовог коришћења у другим ситуацијама) буду бољи у односу на традиционално организовану наставу у којој се ти елементи не вреднују; (в) наставни рад заснован на моделу дечје иницијативности (који би требало да доведе до бољих ефеката учења у настави), има генералне импликације на наставну праксу, јер потврђује потребу промене у хијерархији циљева и метода наставног рада.

Варијабле које су у експерименту праћене груписане су у независне и зависне. Као значајне *независне варијабле* за овај експеримент издвојене су следеће: (а) пол деце–испитаника, (б) образовни статус родитеља (посебно образовни статус мајке), (в) ниво општих способности испитаника, (г) општи школски успех деце у претходној школској години и (д) школски успех из *Природе и друштва* у претходној школској години. На основу ових варијабли извршено је и уједначавање експерименталне и контролне групе. Као *зависне варијабле* у овом експерименту праћене су: (а) број питања која деца постављају у настави *Природе и друштва*; (б) врста или тип питања постављених у настави *Природе и друштва*; (г) ниво усвојености наставног градива *Природе и друштва*, односно ниво остварености образовно-васпитних циљева; (д) успех деце из *Природе и друштва* на крају школске године у којој се изводи експеримент; (ђ) општи успех деце на крају школске године у којој се изводи експеримент.

Мерни инструменти, коришћени током истраживања, су: тест општих способности, протокол за регистровање питања која деца постављају, протокол за праћење часа од стране независног посматрача, тест усвојености наставних садржаја, конципиран на бази постављених образовно-васпитних циљева, структурисана групна дискусија са децом и структурисани интервју са наставницима.

Узорак градива је чинио сегмент програмског садржаја предмета *Природа и друштво* за трећи разред основне школе, који се обрађује у другом полугодишту и обухвата следеће наставне теме: *Сналажење у простору* (4 часа), *Завичај и Србија данас* (22 часа), *Србија и завичај у прошлости* (6 часова). У оквиру наведених наставних тема, реализована су 32 наставна часа у сваком одељењу обухваћеном експериментом, односно 192 часа укупно. Типови часова су били различити – обрада, утврђивање, провера и систематизација знања. С обзиром на то да нас је интересовала трајност постигнутих резултата, планирана је одложена евалуација на почетку првог полугодишта школске 2003/04. године.

Технике подстицања деце да постављају питања у оквиру наведеног узорка наставног градива, у експерименту су следеће:

- асоцијације у облику питања на назив наставне јединице, односно подстицање деце да слободно асоцирају на одређену наставну јединицу, у форми питања која им падају на памет, када чују или прочитају назив наставне јединице;
- очекивања деце од наставног часа, саопштена у форми питања;
- формулисање питања на која одговара одређени текст из уџбеника или приручника, на коме деца непосредно раде;
- деца састављају питања за интервју са писцем уџбеника;
- деца састављају питања за интервју са познатом личношћу из одређеног историјског периода која се помиње у садржају градива (државник, научник, уметник);
- постављање питања која структуришу и разрађују, по корацима, проблем ситуацију у учењу у оквиру наставе (шта треба откривати, на чему треба радити, којим редоследом);
- у току процеса обнављања градива, деца формулишу што већи број разноврсних питања о градиву и покушавају на њих да одговоре;
- деца састављају квиз-питања, као део процеса обнављања наставног градива;
- деца састављају питања за писмену вежбу или тест, а наставник потом заиста бира са те листе питања која ће им задати на писменој вежби или тесту;
- »кутија за питања« – постављање кутије за питања у учионици у коју би деца увек могла да убацају листиће са исписаним питањима која су им пала на памет у најразличитијим ситуацијама у току боравка у школи. Оваква кутија би требало да допринесе неговању атмосфере постављања питања.

Наведене технике подстицања деце да постављају питања биле су основа за дизајнирање сваког наставног часа. Часови су се одвијали као посебне *когнитивне радионице*. С обзиром на то да постављање питања подразумева и давање одговора, односно интерактивност између свих учесника наставног процеса, радионица која се заснива на кооперативном учењу била је погоднији облик рада од традиционалне трансмисивне наставе, у којој се комуникација одвија само као пренос знања од стране наставника ка деци, односно ученицима.

Пре почетка директне реализације експерименталног дизајна, три наставника који воде експериментална одељења и три независна посматрача (дипломирани професори разредне наставе), прошли су тронедељни *програма обуке*. Циљ обуке наставника био је да код њих унапреди разумевање важности слободних ученичких питања у настави, развије њихове вештине радионичарског рада и оспособи их да заједно са експериментатором дизајнирају часове наставе *Природе и друштва* у трећем разреду, као когнитивне радионице које су фокусиране на подстицање ученичких питања и организовање учења у настави у складу с њима. Циљ обуке посматрача био је да се оспособе за диференцирано опажање, непристрасно праћење процеса рада на часу и за јасно разликовање запажања од тумачења ситуације.

Резултати експеримента

С обзиром на то да је обрада укупних резултата експеримента у току, овде ће бити представљени само неки од резултата и то: (а) врсте питања која су деца постављала у настави, према класификацији независних посматрача; (б) просечна заступљеност појединих врста питања; (в) квалитативна анализа дискусија са децом, вођених после два часа, на којима је иста наставна тема обрађена у Е и К-групи; (г) квалитативна анализа два интервјуа са наставницима обављена после тих часова у Е и К-групи; (д) општи утисак посматрача о часовима у Е и К-групи.

Врсте дечјих питања. Независни посматрачи су бележили и касније класификовали питања која су деца постављала у Е и К-групи у току трајања експеримента. Посматрачи су прво радили сами, а потом су се усаглашавали око појединих врста питања. Као коначни резултат процене и класификације, определили су се за следеће врсте или категорије питања: питања којима се траже информације, проблемска питања, питања за утврђивање веза између ствари и појава, проценивачка (евалуациона) питања, питања за подстицање социјалне комуникације. *Питања којима се траже информације* су она која су деца постављала са очигледном намером да добију одређену, појединачну информацију о нечему или скуп информација које им омогућавају да задовоље радозналост, прошире знања о стварима и појавама и евентуално да боље разумеју неки појам. Примери таквих питања су: »Ко су народни посланици и шта они раде?«, »Шта је све нацртано на плану града?«, »Како, на које начине могу да нађем Народно позориште у Београду?« *Проблемска питања* су она којима су деца показивала да уочавају различите проблеме у контексту наставне теме и да

умеју да их формулишу. Нека од тих питања су: »Како су се људи сетили да праве географске карте?«, »Како можемо да будемо сиромашни, кад имамо толико природних богатстава? Шта се са њима дешава?«, »Зашто су неке фреске очуване а неке доста оштећене?« *Питања за утврђивање веза између ствари и појава* су она којима су деца показивала тежњу да откривају односе између чињеница, појава и објеката. Примери таквих питања су: »Који делови Србије су највише међусобно слични по рељефу (природним богатствима, привреди...)?«, »Да ли су народни обичаји у Врању слични народним обичајима у Нишу?« *Процењивачка (евалуациона) питања* су она која су деца постављала са намером да процене вредност, квалитет или значај неке појаве или ствари. Нека од таквих питања су: »Колико су данас за нас вредни остаци градова и накита из старе српске државе?«, »Да ли се код нас довољно користе рудна богатства?« *Питања за подстицање социјалне комуникације* су обухватила једну врло широку групу питања која су деца постављала првенствено да би остварила комуникацију с наставником и другом децом у одељењу, а која нису имала директну сазнајну функцију у контексту наставе. Примери за таква питања су веома разноврсни и бројни: »Где си набавила овај ранац?«, »Учитељице, када ћемо поново ићи у позориште?«, »Ко ће да ми позајми оловку?« Табела 1 приказује процентуалну заступљеност свих врста питања у Е и К-групи, у току истих наставних јединица. Приказ је збирни за све наставне часове који су били обухваћени експериментом.

Табела 1: Просечна заступљеност различитих врста дечјих питања у настави (%)

Врста питања	Е-група	К-група
Питања којима се траже информације	17 .9	64 .7
Проблемска питања	34 .7	9. 1
Питања за утврђивање веза између ствари и појава	23 .5	9. 8
Процењивачка (евалуациона) питања	18 .6	5. 2
Питања за подстицање социјалне комуникације	5. 3	11 .2

Као што се из табеле види, заступљеност појединих врста питања је веома различита у Е и К-групи. У Е-групи, прва по рангу заступљености су проблемска питања (34.7%), затим питања за утврђивање веза и односа између ствари и појава (23.5%), а најмање су заступљена питања за подстицање социјалне комуникације (5.2%). У овој групи је приближно исти ниво заступљености евалуационих питања (18.6%) и питања којима се траже информације (17.9%). У К-групи су најзаступљенија питања којима се траже информације (64.7%), док су све остале врсте питања знатно мање заступљене. Друга по заступљености су питања за подстицање социјалне комуникације (11.2%), која се у традиционално оријентисаној настави сматрају ометајућим или реметилачким фактором. На приближно истом нивоу заступљена су и питања за утврђивање веза између ствари и појава (9.8%). Из табеле 1 се такође може запазити да је у Е-групи већа релативна уједначеност заступљености појединих врста питања, док је у К-групи изразита доминација питања којима се траже информације које им омогућавају задовољење радозналости, у односу на све остале врсте питања.

Ако дечја питања посматрамо као основу наставе, онда се из резултата представљених у табели 1 може закључити да су у Е-групи, захваљујући разноврсности дечјих питања и релативно уједначенијој заступљености свих врста питања него у К-групи, створени услови за постизање бољих ефеката учења у настави, односно високог нивоа сазнајних активности и усвојености нових знања. Другим речима, деца су ефикасније учила и то на квалитетнији и продубљенији начин, јер је то учење почивало на низу разноврсних »откривајућих« питања, која су сами поставили као слободан израз својих сазнајних потреба и интересовања у оквиру одређене наставне теме.

Анализа наставног процеса. У наставку ће бити представљени резултати рада у току два наставна часа на тему »Главни град Србије« (час обраде градива). Резултати рада ће бити представљени кроз квалитативну анализу дискусије вођене са децом после одржаних часова и квалитативну анализу интервјуа са наставницима, одржаног такође после часа. Наставна тема »Главни град Србије« у Е-групи је обрађена као когнитивна радионица, чији је основни циљ био повећање знања деце о Београду, главном граду Србије, и именовање и сналажење на географској карти. Ова

наставна тема је у К-групи обрађена са истим циљем, али на традиционални начин, комбинованом дијалогско-монолошком методом и демонстрацијом сналажења на географској карти. У оквиру когнитивне радионице у Е-групи, наставница је децу прво упознала с циљем часа, а затим их је поделила у четири мале групе, тако што су извлачили из платнене врећице комаде папира, од којих је сваки био у једној од четири боје. У наставку часа, деца су у малим групама формулисала питања на која, по њиховом мишљењу, одговарају текст и фотографије у уџбенику у оквиру лекције »Београд – главни град Србије«. Две мале групе су постављале питања у односу на текст, а друге две мале групе, у односу на фотографије. Текст говори о институцијама, организацијама и знаменитостима које се налазе у Београду, а фотографије приказују панораму града и значајне државне, образовне, културне, привредне и спортске објекте. После одређеног времена рада у четири мале групе, две по две групе које су имале исти задатак су се спојиле, с циљем да се усагласе око избора најбољих питања између свих оних које су формулисали. Уследила је презентација одабраних питања, а затим је свака група поставила своја питања супротној групи и тако је директно проверен сазнајни квалитет питања. Уколико деца нису знала да одговоре на нека питања својих другова, наставница је покушавала да им помогне, дајући додатне, корисне информације. Група која се бавила текстом о Београду (»Главни град Србије«), одабрала је дванаест питања, а група која се бавила фотографијама, изабрала је четрнаест питања. Критеријум за избор најбољих питања је био: колико питање помаже да се сазна нешто ново о Београду или да се прошири постојеће знање о главном граду?

Настава у К-групи одвијала се тако што је наставница показала позицију Београда на карти Србије, објаснила његове основне географске карактеристике и број становника и поставила неколико питања деци: да ли знају шта је то »главни град«, чега се сећају са излета у Београд, на који су ишли у првом полугодишту трећег разреда; шта им се највише допало на том излету? Већи број деце давао је појединачне одговоре на постављена питања. Потом је наставница представила деци најважније друштвене и привредне карактеристике Београда, наводећи значајне државне, културне, образовне и спортске институције, саобраћајне и туристичке објекте. Наставница је своје излагање пратила краћим записима на табли. Упутила је децу да отворе своје уџбенике и да погледају фотографије на којима се налази већина институција и објеката о којима је говорила. Интересовала се да ли имају неко питање које би јој упутили, да ли им је све било јасно или је потребно да нешто додатно појасни. Деца нису тражила додатна објашњења, разгледала су фотографије у уџбенику и неколико ученика је поставило исто питање: када ће поново ићи на излет у Београд? Наставница је кратко одговорила да сада немају времена да о томе причају, али да је предлог занимљив и да ће детаљније разговарати сутра, на часу разредне заједнице.

Дискусија са децом. И у Е и у К-групи дискусија је вођена после часа и структурисана је помоћу истих питања: шта им се на претходно одржаном часу допало, а шта не; шта су ново научили, што нису имали прилике раније да сазнају на неки други начин; да ли је нешто у току претходног часа за њих представљало проблем или им било тешко на било који други начин и ако јесте, шта је то било; како им претходни час изгледа у поређењу са осталим часовима? У табели 2 су приказани резултати квалитативне анализе дискусија вођених са децом. За свако питање представљена су по три типична и најдоминантнија одговора у Е и К-групи.

Табела 2: Резултати дискусија вођених са децом

Питање	Типични одговори у %
Шта вам се допало на претходном часу?	Е-група
	Што смо све ми питали, а не учитељица.
	40
	Кад смо радили у групама.
	36
	Кад смо испитивали другу групу.
	20
	К-група
Шта вам се на претходном часу није допало?	Кад је учитељица причала о Зоолошком врту.
	34
	Кад смо се сетили нашег излета у Београд.
	32
Шта вам се допало на претходном часу није допало?	Слике у уџбенику.
	27
Шта вам се на претходном часу није допало?	Е-група
	Све ми се допало.
	71

	Што нема више слика у уџбенику.
	11
	Што се нисмо сетили још питања.
	9
	К-група
	Учитељица је много испредавала.
	39
	Учитељица је дуго причала.
	36
	Нисам могао(ла) све да запамтим.
	21
Шта сте ново научили, што нисте имали прилике раније да сазнате?	Е-група
	Колико ствари има које би требало да знам о Београду.
	46
	Како да се снађем у Београду.
	32
	Колико је занимљиво правити питања.
	19
	К-група
	О позориштима у Београду.
37	
Колико има школа у Београду.	
32	
О Калемегдану.	
29	
Да ли је нешто представљало проблем или потешкоћу? Ако јесте, шта?	Е-група
	Ништа.
	64
	Да изаберемо баш најбоља питања.
	17
	Да престанемо да смишљамо питања, јер је занимљиво.
	16
	К-група
	Не знам.
52	
Видећу код куће кад будем учио(ла).	
23	
Треба да запамтим много ствари.	
22	
Како вам је претходни час изгледао у поређењу са осталим часовима?	Е-група
	Било је много боље него на другим часовима.
	49
	Час је брзо прошао.
	28
	Није лично на час, него на квиз.
	23
	К-група
	Свиђа ми се што смо учили о Београду.
33	
Лично је на друге часове.	
32	
Не знам. Нисам приметио(ла).	
29	

Оно што се допало деци из Е-групе претежно се односи на технику рада и активност формулисања питања, док су деца из К-групе издвајала појединачне теме и доживљаје. Примедбе деце из К-групе односе се на метод рада на часу, који је час учинио дугим и не претерано занимљивим, док су деца из Е-групе истакла као кључну примедбу што нису још више упражњавала занимљиву активност постављања питања. Као коментар шта су ново научили, деца из Е-групе су показала извесни степен уопштавања, што није развојно типично за узраст трећег разреда основне школе, а К-група је навела појединачна, чињенична знања. Истовремено, Е-група није имала значајних потешкоћа у току часа и овакав час јој се допао, док је К-група, као потенцијални проблем навела обим оног што треба да науче и није уочила да је час по нечему био изузетан у односу на остале. Може се закључити да резултати у табели 2 илуструју да су деца из Е-групе била аналитичнија и одређенија у својим запажањима и одговорима, него деца из К-групе.

Интервју са наставницама. Обављен је после часова одржаних у Е и К-групи и структурисан је око следећих питања: како процењују припрему и реализацију претходног часа – колико им је времена било потребно за припрему, да ли сматрају да је остварен циљ часа, какав утицај овај час има на даљи рад; да ли мисли да су деца научила оно што је очекивано на основу постављеног циља и какав је квалитет оствареног учења; шта је наставница научила реализујући овај час; шта би могло да се унапреди у реализацији ове наставне теме и како; какво је мишљење наставнице о важности дечјих питања у настави?

У вези са *припремом и реализацијом часа*, наставница која води Е-групу је одговорила да јој је потребан најмање један школски час за припрему која се састоји од израде сценарија когнитивне радионице. Таква припрема јој олакшава реализацију часа. Она је проценила да је циљ часа остварен и да су деца научила оно што је очекивано, а да овакав час, у чијој је основи активност постављања питања и вежбање њихове формулације, има значаја за њихово будуће учење и разумевање оног што уче. Наставница која води К-групу, уобичајено се припремала за претходни час, кроз преглед литературе и читање стандардне припреме за овај час, коју користи последње две године, јер је проверена у пракси. Сматра да је циљ часа остварен и да су деца добила много нових и важних сазнања и да су управо та сазнања важна за њихово будуће учење предмета *Природа и друштво*. Када је у питању *квалитет учења који су деца остварила на часу*, наставница Е-групе сматра да се он огледа у дечјем практичном искуству како добра питања воде ка знању, док наставница К-групе процењује да се квалитет учења огледа у упознавању деце са мноштвом нових информација о главном граду. Обе наставнице сматрају да су деца научила оно што је очекивано на основу постављеног циља. Као одговор на питање о *сопственом учењу у току реализације часа*, наставница Е-групе је навела да је кроз реализацију овог часа научила колико је битно како се наставни час креира и како се избором активности може утицати на квалитет учења код деце. На основу искуства стеченог кроз овај и сличне часове, наставница је закључила да су деца врло мотивисана да уче, ако кроз учење у настави могу да покажу и задовоље своју радозналост. Наставница К-групе је проценила да није ништа посебно ново научила, сем што је запазила уобичајена дечја интересовања за тему главног града. *Могућа унапређења у реализацији ове наставне теме*, по виђењу наставнице Е-групе су: обезбеђивање деци већег броја различитих извора информација (књиге о Београду, фотографије, туристички водичи, каталози различитих институција културе и уметности, странице из различитих дневних новина на којима су представљени догађаји у Београду); на почетку часа, увођење игре концентрације; бржи темпо рада у току часа и веће наглашавање такмичарског духа. Наставница К-групе је као потенцијално унапређење навела презентовање деци већег броја информација о Београду, које би она прикупила из различите литературе. Када је у питању *важност дечјих питања у настави*, наставница Е-групе сматра да се тек водећи часове као когнитивне радионице засноване на дечјим питањима, уверила како су она аутентичније полазиште за било које учење у школи, док је наставница К-групе истакла да увек охрабрује децу да питају оно што им није јасно, али и да има деце која сувише питају, што може да наруши основну концепцију часа.

Резултати интервјуа врло илустративно говоре о разликама у приступу припреми, реализацији и укупном виђењу значаја часа и ефеката учења који су у току њега остварени. Наставница која води Е-групу, показала је већу аналитичност и детаљнија запажања, како о ефектима учења у настави, тако и о сопственом раду и учењу кроз рад. Истовремено, она је показала и потенцијално већу инвентивност у вези са будућим унапређењем наставе, што указује на отвореност за промене. Коментари наставнице која води К-групу били су краћи, са мањим бројем аналитичких детаља и задржали су се на нивоу уобичајене наставне рутине. Она је више посматрала час и његову динамику из позиције особе чији је првенствени циљ да се наставни процес што једноставније одвија. С обзиром на то да се ради о само једној наставној теми и анализи само два интервјуа, сматрамо да не би било оправдано извлачити далекосежније закључке, али изнесене информације јасно илуструју да резултати истраживања потврђују почетна очекивања аутора.

Утисак посматрача. Независни посматрачи су пратили часове и бележили своја запажања у унапред припремљене протоколе. За систематизовање својих посматрања користили су следеће критеријуме: атмосфера на часу, комуникација између деце, комуникација наставник–деца, заинтересованост деце за рад, остваривање циљева и ниво контроле наставника над часом. У оквиру сваког критеријума, своје процене су давали на тростепеној скали, а очекивало се да детаљно опишу

сва запажања која могу да употпуне општи утисак о часу. Утисак посматрача о одржаним часовима, изражен по појединим критеријумима, приказан је у табели 3.

Табела 3: Утисак посматрача о одржаним часовима

Критеријум	Е-група			К-група		
	Неповољна	Неутрална	Повољна +	Неповољна	Неутрална +	Повољна
Атмосфера на часу						
Комуникација између деце	Оскудна	Умерена	Живахна +	Оскудна +	Умерена	Живахна
Комуникација наставница–деца	Оскудна	Умерена	Живахна +	Оскудна +	Умерена	Живахна
Заинтересованост деце за рад	Ниска	Умерена	Висока +	Ниска	Умерена +	Висока
Остваривање циљева и ниво контроле наставнице над процесом учења	Низак	Умерен	Висок +	Низак	Умерен +	Висок

Из табеле 3 види се да је у Е-групи атмосфера на часу била повољна, комуникација између деце, као и између наставнице и деце – живахна, да су деца показала високу заинтересованост за рад и да је постигнут висок ниво остваривања циљева часа и контроле наставнице над процесом учења. У К-групи, атмосфера на часу је процењена као неутрална, комуникација између деце и између наставнице и деце била је оскудна, заинтересованост деце за рад била је умерена, као и остваривање циљева и ниво контроле наставнице над процесом учења. Посматрач који је пратио час у Е-групи, навео је додатна запажања, док посматрач из К-групе није имао таквих коментара. Према опису посматрача из Е-групе, у овој групи атмосфера на часу била је опуштена, подстицајна за слободно изржавање ставова и мишљења и за дечју креативност. Комуникација између деце описана је као отворена, слободна, оријентисана на задатак на коме раде и на групни процес. Комуникација наставница/деца опажена је као обострано иницирана, партнерска, при чему се мишљења и ставови деце уважавају и подстиче се њихово испољавање кроз самостално формулисана дечја питања. Заинтересованост деце за рад манифестовала се кроз њихову активну укљученост на нивоу малих група и емоционалну ангажованост у свим аспектима рада. Поред формулисаног, остварени су и други, имплицитни циљеви часа, од којих је најважнији развој комуникације и правилног језичког изражавања. Очигледно је већ на језичком нивоу да су посматрачи врло различито доживели и проценили часове у Е и К-групи. Из њихових оцена датих у табели 3 види се да је Е-група по свим критеријумима најповољније процењена, док је К-група вреднована средњом оценом у погледу атмосфере на часу, заинтересованости деце за рад и остваривања циљева часа и контроле наставнице над процесом учења. Оба комуникацијска аспекта у К-групи су вреднована ниском оценом. Уз ограду да се ради о само два часа која су била предмет процене, може се закључити да резултати јасно говоре у прилог предности начина рада на часу који је примењен у Е-групи.

Генерално посматрано, сви добијени резултати – квалитативна анализа дискусија са децом које су вођене после часова, на којима је иста наставна тема обрађена у Е и К-групи, квалитативна анализа два интервјуа са наставницима обављена после тих часова у Е и К-групи и општи утисак посматрача о часовима у Е и К-групи, говоре о предностима наставе засноване на дечјим питањима и бољим ефектима учења који се остварују у таквој настави.

Закључак

Као што је већ напоменуто, све што је овде приказано представља прелиминарне и делимичне резултате експеримента у настави *Природе и друштва* у трећем разреду основне школе. У том смислу су и закључци само прелиминарне смернице за даље размишљање и потпуније тумачење свеукупних резултата експеримента. Оно што се са сигурношћу већ сада може тврдити, то је да настава заснована на дечјим питањима подстиче *проактивни став деце* према учењу и води ка његовој већој ефикасности. Да ли ће та ефикасност бити и постигнута, зависи од адекватности циљева, припреме и квалитета реализације такве наставе. Реакције деце на наставу засновану на њиховим питањима, указују на *висок степен задовољства* учешћем у тако организованом раду на часу и *преференцију атмосфере* која влада у учионици у току таквих часова, у односу на атмосферу у току традиционално вођених часова. *Комуникација између деце*, као и између наставника и деце,

мање је формална, опуштенија и динамичнија, што делује мотивационо на децу и више их ангажује у процесу учења у настави чија је основа у њиховим питањима, него у настави коју својим питањима води наставник. Учење које се одвија у атмосфери ученичких питања, поред мотивационе, има и позитивну емоционалну компоненту, о чему говоре запажања посматрача, а посредно томе у прилог говоре и поједини, типични одговори деце дати у дискусији после часова. Као што је истакнуто у неким другим радовима (Павловић, 2003), вербално и невербално испољавање подршке од стране наставника слободном саопштавању идеја, размишљања, питања или асоцијација деце, координирање тих испољавања у складу с циљем часа, одсуство процењивачког и критизерског става, деца препознају као подстицај за сопствену радозналост и иницијативу. Другим речима, може се закључити да је у настави заснованој на дечјим питањима дошло до повећане партиципације деце. Слични резултати су добијени у експерименталном истраживању дечјих питања у настави, које су на Питсбуршком универзитету обавили Бек и сар. (Beck *et al.*, 1996). Циљ тог истраживања је био да се деца у четвртој разреду основне школе доведу у позицију да »постављају питања аутору уџбеника«. Кључни исход је био повећање партиципације деце у настави, која се манифестовала као склоност деце да иницирају сопствена питања и коментаре о проблемима о којима се дискутује. Посебно је занимљив налаз да је до тога дошло услед промене природе наставникових акција, односно метода и техника рада у настави.

Овде презентовани резултати показују да школа, а посебно настава као главни део школског циклуса, не морају да буду непријатно и отуђено искуство које би деца радије избегла него што би у њему учествовала. Настава и учење *могу* да буду привлачни, а школа *може* да буде доживљена као природна и домаћа средина. Деца могу да воле школу и да се радују учењу у настави. Што је најважније, да би се то постигло нису неопходне обимне и корените реформе образовног система или школског курикулума. Значајнија је спремност да се направе неке мање промене у методама и техникама рада са децом, у ставу према томе које и какве потребе дете има право да задовољи у настави и каква ће се важност дати дечјим питањима као природном изразу радозналости, жеље за комуникацијом и новим и интересантним доживљајима. Настава која се заснива на уважавању дечјих питања и интерактивним методама и техникама, много је примеренија развојним потребама и могућностима деце млађег основношколског узраста, јер чини учење интересантним, често и врло забавним и боље кореспондира са природним активностима деце тог доба, која су још увек претежно оријентисана на игру. Резултати истраживања дечјих питања, које је обавила Н. Бабић (1983), показали су да систематски облици учења често спутавају развој самоиницијативности, радозналости, самопоуздања, дивергентног мишљења, што су нужни услови развоја детета у целини. Давање готових, унапред строго одређених садржаја ради формирања специфичних понашања и вештина код деце, може да спута испољавање њихове сазнајне радозналости.

Настава заснована на дечјим питањима, поред мотивационих, комуникацијских и емоционалних ефеката, има значајне когнитивне ефекте. Квалитет и врста питања која указују на проблемски приступ свету и учењу код деце, на интересовање за везе и односе између ствари и појава, као и на способност процењивања вредности и значаја различитих ствари, стварају услове за квалитетнији когнитивни развој и значајнију конструкцију знања. То нас враћа на суштинске почетке знања и мудрости, на филозофску запитаност и питања која личе на дечја. Другим речима, у овако организованој настави, негује се позиција чуђења и природне радозналости у односу на свет који нас окружује.

Са тачке гледишта одраслих, нарочито наставника, као непосредних учесника у процесу, настава заснована на дечјим питањима има две врло значајне одлике: захтева више времена за припремање и веома олакшава извођење часа, а нарочито процес комуникације у току часа. Овако организована настава даје могућности да се боље сагледа како се развија учење и пружа основу да се у самом току учења процењују његови непосредни ефекти. Истраживање фактора који утичу на постављање дечјих питања у настави (Павловић, 2001) показало је да је најважније развијати: (а) наставу у којој се активно учествује а не само слуша; (б) стил рада у коме наставник »дели«
време и простор са децом и пружа могућност да се искажу; (в) став наставника према дечјим питањима као изразу интересовања; (г) захтеве доминантно усмерене на размишљање; (д) услове да дете слободно формулише питања и да се високо вреднује свака врста слободне иницијативе; (ђ) активирајући модел питања у уџбенику или приручнику.

Овде ћемо прокоментарисати само став о дечјим питањима као изразу интересовања. Овакав став је, према налазима истраживања, подстицајан за децу, јер им пружа могућност да се осећају уважено као личности које теже сазнању. Према мишљењу самих наставника који су учествовали у истраживању, овакав став је релативно мало присутан у нашој актуелној школи, односно дечје питање се чешће *a priori* сматра изразом незнања, сама деца то брзо уче и нерадо постављају питања. С обзиром на то да су наставници главни преносиоци социјалног искуства и знања, неопходно је у њихово школовање и систем стручног усавршавања уградити, као једну од основних вредности, уважавање и подстицање дечјих питања у настави као кључног елемента успешног учења.

Литература

- Babić, N. (1983): *Dečja pitanja, Priručnik za odgajatelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Beck, L.I. et al. (1996): »Questioning the author: a yearlong classroom implementation to engage students with text«, *Elementary School Journal*, Vol. 96, No. 4, 467–474.
- Гордер, Ј. (1998): *Софијин свет – роман о историји филозофије*. Београд: Геополитика.
- Ивић, И., А. Пешикан, С. Јанковић и С. Кијевчанин (1997): *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Jurić, V. (1974): *Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Павловић, Б. (2001): »Колико је пожељно дечје питање у школи«, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (417–429). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2003): »Дечја питања у настави као израз индивидуалних различитости«, *Уважавање различитости и образовање* (34–39). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Sanders, M.M. (1966): *Classroom questions*. New York: Harper & Row.
- Требјешанин, Б., Б. Гачановић и Љ. Новковић (2002): *Природа и друштво за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. (1983): *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.