

ПАРТНЕРСКИ ОДНОСИ У НАСТАВИ КАО ФАКТОР ПОДСТИЦАЊА УЧЕЊА И КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА

Резиме. У овом чланку се разматра улога партнерских односа у настави, успостављених између наставника и ученика, у подстицању учења и когнитивног развоја. Под партнерством се подразумева однос у коме постоји једнако уважавање између партнера. Учење се посматра као процес конструкције, а не трансмисије знања и наглашава се значај »зоне наредног развоја« за асиметричну партнерску комуникацију у процесу изграђивања знања. Посебно се разматрају две методе учења у настави – кооперативно учење наставник–ученик и учење по моделу. Анализира се и неколико облика партнерске комуникације: дискусија, разговор у кругу и постављање питања од стране ученика. Разматрање важности партнерских односа у настави илуструје се резултатима већег броја савремених истраживања у области наставе и учења. Главне импликације наведених истраживања за наставну праксу су: стварање опуштене и нехијерархијске атмосфере у процесу учења; обука наставника и ученика у вештинама комуникације значајним за партнерски однос; обука наставника за кооперативни рад са ученицима и примену учења по моделу; стварање услова за појаву ситуационог интересовања у настави; коришћење техника за подстицање спонтаних и слободних ученичких питања у настави.

Кључне речи: асиметрично партнерство, наставник, ученик, комуникација, настава.

Модерне концепције схватају учење више као конструкцију, него као трансмисију знања, вештина и вредности. Знање се не може пренети споља, од стране других, ма колико много знања они поседовали, јер је оно резултат конструкције сваког појединца на основу оног што већ зна и стратегије стицања знања коју је развио у току свог живота. Људи су активна бића и природно теже да разумеју свет у коме живе. По речима Виготског (1983), резултат тог настојања да се разуме наш животни свет је процес учења у коме различити социјални, културни и историјски чиниоци имају формативну улогу. Виготски је заступао тезу да се развој детета не може разумети само проучавањем конкретног детета, већ проучавањем и упознавањем спољашњег социјалног окружења и интеракција које у њему постоје. По Виготском, свака развојна функција јавља се два пута: на социјалном плану, као интерпсихичка функција и на психолошком плану, као интрапсихичка функција. На социјалном плану, кључно за сваку развојну функцију је да се она јавља кроз процес социјалног учења и да тај процес укључује интеракцију одрасли – дете у »зони наредног развоја«. Интеракција се заснива на међусобној комуникацији и различитим односима који се у току комуникације успостављају. Један од могућих односа је и партнерски однос одрасли–дете. С обзиром на то да нас овде првенствено интересује настава као друштвено организована и сврховита делатност, усмерићемо се на разматрање партнерског односа у настави између одраслог у улози наставника и детета у улози ученика.

Партнерски однос у настави између наставника и ученика

У овом раду под партнерством ћемо подразумевати однос у коме постоји једнако уважавање између партнера, првенствено једнако међусобно уважавање личности. У настави се остварује дијада наставник–ученик коју карактерише изражена асиметричност у искуству и компетенцијама у корист наставника. Та асиметричност не би требало да постане асиметричност моћи, већ да поприми облик сарадње коју наставник подстиче, а ученик је у тој сарадњи активни чинилац сопственог развоја. Наставник помаже ученику тако што му, захваљујући сопственом знању и искуству, олакшава процес »заједничког изграђивања значења« (Wells, 1986). На тај начин, учење кроз процес наставе постаје партнерски однос заснован на асиметричној интеракцији. Партнерски однос карактерише и комплементарност потреба и очекивања наставника и ученика. Наставник је тај који води, а ученик је вођен у процесу учења и когнитивног развоја. Ученик изражава потребу за откривањем новог, а на наставнику је да ту потребу препозна и усмери у различите форме стицања знања и изградње сопствене стратегије учења од стране ученика. Наставник, као компетентнији партнер у интеракцији, има задатак да учини доступним све оно што социјални и културни миље пружа, да се усредсреди на оне делове стварности који су битни за учеников развој и да пронађе најпогодније начине интерактивног учења. У светлу теорије Виготског (1983), зона наредног развоја нема сврхе ако је одрасли само преносник знања и вештина. Зона наредног развоја је, по својој суштини, интерактивни феномен са развојном тенденцијом који је незамислив без партиципације детета, односно ученика. Учешће ученика, засновано на партнерству са наставником, има ефекте на развој личности ученика и на развој друштвене средине. Лазаревић (1995) истиче да је зона наредног развоја централни појам у разматрањима Галимора и Гарпа о теоријским поставкама процеса образовања и наставе. Ови аутори наглашавају да је у целокупној организацији процеса образовања битно обезбедити адекватне форме социјалне интеракције у зони наредног развоја, да би дошло до процеса интернализације, да би се са

интерпсихичког прешло на интрапсихичко функционисање у области у којој се одвија процес образовања. Као најзначајније форме потпомагања, које се остварују у интеракцији детета и одраслог, истичу се: моделовање понашања у чијој основи је процес имитације, одговарајући програм поткрепљивања, обезбеђивање повратне информације, давање упутстава, постављање питања и когнитивно структурисање. У операционализацији зоне наредног развоја, поред одређених теоријских проширења, као централна остаје поставка о улози интеракције у процесу наставе у којој значајну улогу игра говор или, прецизније, наставна конверзација. Како наводи Лазаревић, Галимор и Тарп сматрају да појам »наставна конверзација« садржи у себи парадокс: настава, односно инструкција, подразумева ауторитет, а конверзација једнакост и учествовање. Настава би требало да реши овај парадокс, а наставнике би требало обучавати за наставну конверзацију тако да се она одвија у зони наредног развоја.

У оквиру партнерства у настави, важна је природа интеракције наставника и ученика. За ту интеракцију је карактеристично да се највећи ефекти партнерског приступа учењу остварују онда када наставник води с циљем да помогне ученику да дође до сопственог циља. Наставник и ученик деле одговорност, што не умањује наставникову стручност, јер удео наставника и ученика није једнак, с обзиром на то да се они разликују у нивоу знања, вештина и искуства. Иако је у партнерском односу у настави присутна асиметрија у корист наставника, веома је важан »контролисан« ниво доминације наставника. Уколико је ниво доминације наставника веома висок, онда се смањују активност, одговорност, иницијативност и креативност ученика. Ако наставник препусти децу саму себи, ефекти учења и социјализације биће ниски. Колико ће наставник интервенисати, зависиће од садржаја активности у настави, као и од узраста и зрелости ученика. У остваривању оваквог модела партнерства у настави између наставника и ученика, потребно је имати у виду неке типичне противречности у схватањима детињства, позиције детета у социјалном окружењу, као и схватању партнерства и партиципације. Иако модерне теорије које се баве детињством заступају активну улогу детета у властитом животу и развоју, па и школској настави, реалност често демантује те афирмативне теоријске приступе. Поставља се питање: каква настава може да оствари максималне образовне ефекте, као што су стицање знања, развој критичког мишљења, способност аргументовања сопствених ставова, отвореност за сазнајне и социјалне перспективе других? Овакве образовне ефекте може да оствари настава у којој је ученик активни партнер наставника у изграђивању система знања и у којој је ученику омогућено да поставља питања, трага за одговорима, експериментира, учи на грешкама, дискутује о предмету учења и износи критичка запажања и мишљења. У таквој настави, међу најзначајније методе учења спадају кооперативно учење наставник–ученик и учење по моделу.

Кооперативне методе отварају ученицима могућност за развој низа когнитивних компетенција, као што су аргументовање сопственог мишљења, развој самосталности, учешће у доношењу одлука, вештине заједничког рада на садржајима, отвореност за другачија мишљења, планирање и реализација циљева. Поред тога, ове методе подстичу и развој важних социјалних компетенција и демократских поступака у групи: успостављање интерперсоналних релација, ненасилна комуникација, активно слушање, преговарање и сличне компетенције. Разлике у погледима на исти проблем и у нивоу искуства, доводе до когнитивног сукоба који значи могућност практиковања дијалога и размене мишљења. Кооперативно учење наставник–ученик полази од основне претпоставке да ученици поседују претходна знања и вештине у области у коју се уводи ново знање. Захваљујући тој претпоставци, учење се не третира као процес преношења знања од стране онога ко зна – наставника, ономе ко не зна – ученику. Учење постаје права педагошка интеракција наставника и ученика. Иако је овде у питању асиметрично партнерство, ученик је активан партнер у изградњи знања. Како истиче Икор (1980), између одраслог и детета постоји природна несразмера – одрасли има предности које се заснивају на његовим годинама и животном искуству и суштинско питање комуникације у образовно-васпитном процесу је *како* се та несразмера изражава. У кооперативном учењу наставник–ученик, несразмера није у функцији моћи наставника над учеником, већ у функцији подстицања ученика да развије сопствене моћи. У таквој ситуацији, како то истичу Ивић и сар. (1997), наставник првенствено практикује своје следеће улоге: улогу онога ко подстиче мотивацију ученика, улогу партнера у педагошкој интеракцији, регулатора односа у социјалној групи, евалуатора и афективног партнера. У кооперативном учењу наставник–ученик издвајају се два општа облика интеракције. Први је сазнајни конфликт између партнера, који потиче из саме асиметричности педагошке интеракције. Између наставника, као неког ко је интелектуално зрелији и више зна, и

ученика, који је мање интелектуално зрео и мање зна, потенцијално може да дође до разлика и несагласности о свим новим садржајима који се усвајају. Когнитивна несагласност је плодна основа за педагошку интеракцију која води усвајању нових знања. Други, важан облик интеракције је сарадња наставника и ученика. Сарадња се најчешће испољава у облику заједничке изградње нових знања и комплементарних активности наставника и ученика. У наставној пракси, наставникове активности би биле да осмишљава целину ситуације учења и проблемске ситуације, припрема дидактичка средства, планира ток часа и организује рад. Главне активности ученика су да мобилишу своја постојећа знања и вештине и да решавају предочене проблемске ситуације. Асиметричност партнерства између наставника и ученика огледа се у томе што наставник представља ослонац или подршку све док се ученик не оспособи да сâм обавља различите активности учења. Посебна предност кооперативног учења је могућност да ученици погреше и да за грешку не буду кажњени, да у току рада исправљају грешке и уче се на њима. На неки начин, кооперативно учење је »безбедно« учење. Шевкушић (2003) наводи да су резултати истраживања о кооперативном учењу изненађујуће конзистентни у погледу тога да подржавају овај облик учења и указују да се он може успешно примењивати на свим узрастима ученика, у свим наставним предметима и на великом броју задатака. Исто тако, Џилис (Gillies, 2000) говори о експериментално доказаним предностима кооперативног учења у разумевању и решавању математичких проблема, усвајању научних појмова и групном писању есеја и прича. Такође, постоји сагласност о томе да кооперативно учење доприноси већем постигнућу, вишим нивоима резоновања, бољој ретенцији и трансферу знања, унутрашњој мотивацији за учење, развоју социјалних вештина, бољим интерперсоналним односима и сличним личним компетенцијама.

Суштина учења по моделу је у томе да се учи тако што се нешто ново, неки нови образац понашања види код других, а затим се под одређеним условима понавља и усваја. По Ротовом мишљењу (1972), оправдано је говорити о три облика учења по моделу – идентификацији, имитацији и учењу улога. Ивић и сар. (1997) као један облик учења по моделу наводе и учење путем посматрања или опсервационо учење. Из бројних досадашњих истраживања учења по моделу, закључено је да само постојање модела понашања не гарантује да ће се такво учење и реализовати. До учења по моделу доћи ће само ако се стекне низ предуслова. Према Ивићу и сар. (1997), уколико постоје следећи предуслови, већа је вероватноћа да ће се жељени модел понашања усвојити: велика учесталост јављања модела; културна укорененост модела; социјална подршка и награђивање једног модела понашања; процена ученика да ће имати неку добит или награду уколико усвоји дати модел понашања; мотивисаност ученика да усвоји дати модел понашања; социјални углед онога ко показује неки модел понашања; разумљивост показаног модела понашања и блискост модела понашања ученику према полу, узрасту, социјалном статусу и сличним карактеристикама. Учење по моделу је прави облик партнерског учења у коме се одвија интензивна интеракција између понуђених модела понашања и ученика. У школи постоји већи број различитих облика учења по моделу. За ову тему је веома значајан облик у коме је наставник модел понашања за одређене школске дисциплине или модел као личност са својим системом вредности.

Најважније активности наставника су да развијају богату, позитивну понуду модела понашања (модела сопственог понашања, модела садржаних у школским програмима), да што јасније покажу ове моделе како би их ученици што боље разумели, да анализирају и објасне те моделе понашања, да покажу користи од њиховог усвајања, да охрабре ученике да испоље конкурентске моделе понашања и наведу их да упоредо анализирају моделе које нуди школа и моделе које они преферирају, да обезбеде подршку и стално награђивање модела чије усвајање сматрају педагошки оправданим. Активности ученика нису унапред планиране, већ се више одвијају спонтано. То су процеси разумевања модела понашања, процеси идентификације, активног бирања међу понуђеним моделима, као и активног експериментисања са понашањима виђеним код модела. У току учења по моделу, ученик успоставља комуникацију са наставником, процењује и вреднује понашање и карактеристике модела, формира одређени однос према њему, активно експериментира са одређеним облицима понашања модела и мање или више успешно усваја оно што модел емитује, било да је то на нивоу понашања или вредносних ставова и система.

Познато је да је учење по моделу врло утицајан облик учења. Више пута је потврђено да уколико постоји несклад између онога што особа која неког васпитава или подучава вербално саопштава и онога што изражава кроз друге форме свог понашања, онај ко је изложен тим утицајима

маће ће усвојити вербални садржај, а више оне поруке које се емитују кроз остало понашање, односно кроз оно шта та особа ради, на који начин вреднује своју околину, како решава извесне социјалне ситуације. Наше истраживање значаја спонтаних ученичких питања у школи за развијање друштвеног активизма ученика (Павловић, 2002), дало је, између осталог, и неколико резултата који говоре о важности наставника као модела за успостављање партнерских односа у настави. Један од резултата је показао да ако желимо да се код ученика развије став заинтересованости за окружење, спонтаности у покретању питања, свест о сопственим правима и улози у животу заједнице, наставници и сви други који раде у школи требало би да у свом понашању, а посебно у комуникацији са ученицима, емитују те вредности. Првенствено, да недвосмислено показују уважавање према другој особи, без обзира на њен узраст и статус који има у школи, као и да поштују људска и грађанска права свих учесника у животу школе, а не само да такво поштовање испољавају према онима који су хијерархијски виши. С обзиром на то да су у нашој школи ученици неравноправно позиционирани у односу на наставнике, нарочито би било пожељно да наставник–модел својим понашањем исказује вредност уважавања оних који су у било којој ситуацији и по било којој основи друштвено маргинализовани. Поред тога, од посебног је значаја начин на који наставници излажу ученицима чињенице у току процеса наставе, јер тај начин представља за ученике модел сазнајног понашања. Пожељан начин наставничког понашања је онај који ученицима отвара могућности за размишљање и јасно указује да ниједно сазнање није готово и коначно, већ да се сазнања стварају или надограђују кроз процес партнерске комуникације у настави.

Партнерска комуникација у настави

Асиметрично партнерство у настави између ученика и наставника почива на одговарајућој комуникацији. Према запажањима посматрача и наставника у оквиру нашег истраживања улоге и смисла дејних питања у настави (чији резултати још нису у целости публиковани), партнерска комуникација између наставника и ученика има неколико важних предности: пружа могућност за прилагођавање потребама и интересима деце; ствара већи број прилика за увођење креативних промена и иновација у саму комуникацију и наставни процес у целини; подстиче процесе размене између наставника и ученика; ствара могућности за покретање питања; производи позитивне ефекте новог и конструктивног доживљаја. Истовремено, постоје одређени ризици којих би требало бити свестан, како не би преовладали над позитивним могућностима. Међу такве ризике спадају: непрепознавање потреба ученика и несвесно пројектовање потреба самог наставника у комуникацију у настави; губитак контроле над процесом наставе, односно скретање у неформалну комуникацију која нема васпитно-образовне циљеве; услед превелике усмерености на методу, постоји могућност губитка везе између методе комуникације и садржаја наставе; отпор код наставника због времена које им је потребно за припрему часа заснованог на партнерској комуникацији. Међутим, наше истраживање је показало да се уз одговарајућу подршку наставницима поменути ризици могу знатно ублажити или претворити у предности. Тако, на пример, више времена које је потребно за припрему повољно утиче и олакшава извођење часа и процес комуникације који се одвија између наставника и ученика. Свака форма комуникације у настави између ученика и наставника требало би да садржи елементе развијајућег партнерства. Ипак, ако говоримо о препознатљивим формама партнерске комуникације, међу најчешће спадају дискусија, разговор у кругу и постављање питања од стране ученика. Постоје и други облици, али ови су се већ довољно афирмисали у пракси.

Дискусија. Баковљев (2001) разматра дискусију као највиши и најделикатнији облик наставног разговора у коме наставник и ученик или сами ученици између себе излажу и аргументују мишљења и ставове о одређеном наставном градиву у процесу његовог учења и при утврђивању, проширивању и проверавању претходно наученог. По његовом мишљењу, наставна дискусија је успешна само ако није наметнута ученицима од стране наставника, већ до ње долази спонтано, на иницијативу ученика или наставник индиректно, коришћењем одређених педагошких метода, утиче да ученици пожелу одговарајућу дискусију. Као најцелисходнији начин индиректног утицања на ученике, Баковљев предлаже да се у настави стварају проблемске ситуације и то првенствено ненаметљивим изазивањем код ученика конфликтних ситуација између знања којима већ располажу и захтева проистеклих из градива и задатака које уче, јер је то истовремено и стварање услова за спонтано јављање дискусија. Да би наставне дискусије биле успешне, Баковљев предлаже да се код ученика развијају и негују одређена правила и вештине дискутовања. Као најважније, он издваја следеће: све што се тврди

треба солидно да се образложи и аргументује; потребно је да се говори сажето, јер је време за дискусију ограничено и требало би да и други могу да изложе свој став; да би дискусија била рационална и продуктивна, не треба понављати оно што су други већ рекли; онај ко дискутује требало би да се држи предмета расправе; учесници у дискусији не би требало да упадају једни другима у реч; неопходно је развијати толеранцију за различита мишљења; важно је неговати критичност и самокритичност; неприхватљиво је превелико подлегање емоцијама које замагљују чињенице и логику.

Јурић (1979) под *дискусијом* подразумева формализовану форму разговора о различитим темама које допуштају детаљно разматрање и проучавање с различитих становишта. Он сугерише да би тема дискусије требало да буде прорађена неколико дана пре дискусије, најављена или задата у прикладном облику који упућује на одговарајуће припреме за тему, као што су трагање за изворима у литератури, распитивање и прикупљање мишљења од других, утврђивање личног става и знања о садржају теме и сл. Исти аутор, као кључну карактеристику дискусије, истиче то да она не даје победника и побеђеног, већ да се сви учесници, односно и наставник и ученици труде да дођу до заједничког решења. Посебну вредност дискусије он види у следећем: велика активност ученика и висока групна динамика; унапређивање вештина слушања, сарадње и прихватања другачијих мишљења; развој способности вођења разговора, као што су брзо реаговање на питања, јачање концентрације, разликовање битног од небитног због формулисања аргументације. Као један од важних узрока неприхватања дискусије у школској пракси, Јурић истиче то што је велики број наставника навикао да сувише говори својим ученицима. Такви наставници заборављају да поред говорне спретности, иницијативе и организационих способности вођења, њихова улога је и да покажу спремност у помагању, прилагођавању и развијању иницијативе код ученика. У контексту разматрања партнерских односа у настави, могли бисмо рећи да дискусију тешко прихватају наставници који нису спремни за партнерску комуникацију са својим ученицима.

Разговор у кругу. Разговор у кругу је посебан облик дискусије с високим захтевима. Након што се чује излагање о проблему, сви учесници разговора морају да изнесу своје гледиште о том проблему или да се изјасне за неко већ саопштено мишљење. Да би се поштовале договорене процедуре, неопходно је да разговор води наставник или ученик који већ поседује одговарајуће вештине. Када се заврши један круг разговора, постоји могућност да се поново јави за реч неко ко је већ говорио, уколико жели нешто да допуни или разјасни неку нејасноћу. Као главну предност разговора у кругу, Јурић (1979) истиче да оваква форма комуникације у настави помаже нееластичним и пасивним одељењима, јер постоји обавеза да се учествује у разговору, тако да су ученици подстакнути да изнесу властито мишљење и формулишу говорни исказ. Он препоручује да се разговор у кругу користи у мањим одељењима или са групом ученика. Такође, разговор у кругу захтева од ученика да размишљају, постављају питања, преиспитују сопствено мишљење, јер свака изговорена реч представља подстицај за све ученике. Ако желе да смислено учествују, морају да прате шта други говоре и тако вежбају своју пажњу. Улога наставника је да ствара и негује атмосферу у којој ће се ученици осећати сигурним и слободним да се изразе, односно у којој не страхују да ће њихова питања бити процењена као смешна или несувисла.

Постављање питања од стране ученика. Свако спонтано постављање питања од стране ученика које је у контексту наставног садржаја, представља висок ниво интелектуалне и социјалне иницијативе, самосталности, слободе, активизма и преузимања одговорности. На тај начин, ученик покреће сазнајну интеракцију са наставником. Ивић и сар. (1997) описали су ту интеракцију као однос у коме улога наставника није само да буде аниматор, већ и активни партнер. С обзиром на то да се не ради о преношењу готових знања на ученика, већ о активном овладавању системом знања, и ученик је врло активан партнер. У тој интеракцији развијају се различити облици размене знања и искустава између наставника и ученика. Нажалост, ученичка питања нису успела да се довољно афирмишу у школи јер је школа у највећој мери остала трансмисивна. Настава почива на претпоставци да наставници знају шта би ученици, у просеку, требало да науче, они им преносе знања, а ученици би требало да слушају и уче. Коцић (2002) разматра Клапаредово схватање »школе по мери« која би водила рачуна о природи деце и уважавала њихове разлике у способностима и другим личним карактеристикама. Коцић наводи да Клапаред приговара укупној концепцији школе која је оријентисана на »просечног ученика« који нигде у стварности не постоји, већ је вештачки

продукт управо такве концепције усмерене на неговање осредњости, безбојности и једноличности. Једно од решења, које може ублажити овакву ситуацију, јесте развијање наставне концепције која уважава и подстиче ученичка питања.

Улога ученичких питања у партнерској комуникацији у настави

Питања која ученици постављају у настави су једна од форми партнерске комуникације. Партнерска комуникација наставник–ученик, у којој ученик својим питањима иницира сазнајни проблем а наставник олакшава долажење до његовог решења, подстицајна је за напредовање ка зони наредног развоја. Међутим, она само спорадично налази своје место у савременој настави, иако има потврда о њеној успешности у пракси васпитно–образовног рада и у прошлости и садашњости. У већ поменутом нашем истраживању улоге и смисла ученичких питања у настави (Павловић, 2003), коришћен је већи број техника којима је наставник подстицао ученике да постављају питања. Најчешће коришћене технике су биле: асоцијације у облику питања на назив наставне јединице, односно подстицање ученика да слободно асоцирају на одређену наставну јединицу у форми питања која им падају на памет када чују или прочитају назив наставне јединице; очекивања ученика од наставног часа саопштена у форми питања; формулисање питања на која одговара неки текст из уџбеника или приручника на коме ученици непосредно раде; ученици састављају питања за интервју са писцем уџбеника; ученици 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 би требало радити и којим редоследом); у току процеса обнављања градива ученици формулишу што већи број разноврсних питања о градиву и покушавају да на њих одговоре; ученици састављају квиз–питања, као део процеса обнављања наставног градива; ученици састављају питања за писмену вежбу или тест, а наставник са те листе бира питања која ће им задати.

Да би се ове технике успешно примениле, било је неопходно створити услове за подстицајну комуникацију наставник–ученик у којој ће се изградити међусобно партнерство. Истраживање фактора у школској настави, који утичу на ученичку иницијативу и питања (Павловић, 2001), показало је да су ученици иницирани да постављају питања уколико су присутни следећи фактори: став наставника према ученичком питању као према изразу интересовања; високо вредновање самосталне иницијативе ученика; доминантан захтев наставника према ученицима да активно учествују и да размишљају; подстицање ученика да слободно формулишу питања; стил рада у коме наставник дели време и простор са ученицима, што подразумева да су облици и дужина комуникације успостављени кроз интеракцију наставник–ученик, односно да нису *a priori* задати. Наведени фактори подразумевају мање формалних оквира у односу на традиционалну школску комуникацију наставник–ученик, већу динамичност саме комуникације и већу заинтересованост наставника за потребе и очекивања ученика. Настава, чија је основа у питањима које формулишу сами ученици, има много јаче мотивационо дејство него настава коју својим питањима води наставник. Резултати истраживања улоге и смисла ученичких питања у настави (Павловић, 2003) показали су да је оваква настава имала првенствено значајне когнитивне ефекте. Квалитет и врста питања која су се јавила у партнерској комуникацији наставник–ученик указала су на то да су ученици развили проблемски приступ свету и учењу, као и интересовања за везе и односе између ствари и појава, за процењивање вредности и значаја различитих ствари, што представља базу за значајнију конструкцију знања. Настава заснована на дечјим питањима била је подстицајна за испољавање радозналости и иницијативе од стране ученика, што је довело до њихове веће партиципације. 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 ученици четвртог разреда основне школе доведу у позицију да »постављају питања аутору уџбеника«. Кључни исход је био повећана партиципација ученика у настави, која се манифестовала као склоност ученика да иницирају сопствена питања и коментаре о проблемима о којима се дискутује. Посебно је занимљив налаз да је до тога дошло услед промене наставникових акција, односно метода и техника рада у настави.

Наше истраживање улоге и смисла ученичких питања у настави (Павловић, 2003) показало је да настава која се заснива на ученичким питањима, поред когнитивних има и значајне мотивационе, комуникацијске и емоционалне ефекте. Комуникација између наставника и ученика била је мање

формална, опуштенија и динамичнија, што је деловало мотивационо на ученике и више их ангажовало у процесу учења у настави, него у ситуацији када наставу својим питањима води наставник. Учење које се одвијало у атмосфери ученичких питања, поред мотивационе, имало је и позитивну емоционалну компоненту, на шта су указала запажања посматрача, као и поједини типични одговори ученика дати у дискусији после часова. Вербално и невербално испољавање подршке од стране наставника слободном саопштавању идеја, размишљања, питања или асоцијација ученика, координирање тих испољавања у складу с циљем часа, одсуство процењивачког и критизерског става, ученици препознају као подстицај за сопствену радозналост и иницијативу.

У прилог важности ученичких питања у настави као фактора партнерског односа са наставником, посредно говоре и резултати различитих истраживања. Истраживање Тервела и сар. (Terwel *et al.*, 2001) о ефектима обуке у основним комуникацијским вештинама значајним за процес сарадње и објашњавања у кооперативним групама, обављено са ученицима основне школе, показало је да сарадња у групи делује подстицајно на давање тражених објашњења. Такође, резултати истраживања су показали да обука у основним комуникацијским вештинама доприноси успешној сарадњи, као и да постоји директна позитивна веза између сарадње и давања тражених објашњења. Аутори истичу да ово има значајне импликације на школску праксу. Одељења и мале групе требало би да се обучавају како би постали социјално компетентнији, што би била основа за давање и примање адекватне помоћи. Мада на први поглед изгледа могуће да се ученици директно науче давању одговарајућих објашњења, обучавање ученика изолованим вештинама, без одговарајућег контекста и без везе са садржајем, дугорочно посматрано – није успешно. Индиректни приступ је знатно погоднији. Кроз процес обучавања ученика општим вештинама комуникације може се створити сарадничка радна атмосфера из које се може развијати давање објашњења. По нашем мишљењу, обучавање у општим вештинама комуникације требало би да обухвати и развијање вештина постављања питања у настави од стране ученика, а сарадничка радна атмосфера требало би да обухвати и партнерство наставник–ученик.

У истраживању посвећеном изворима ситуационог интересовања, Чен, Дарст и Пангрази (Chen, Darst & Pangrazi, 2001) су закључили да би у циљу повећања ситуационог интересовања наставници требало да понуде ученицима широке истраживачке могућности у оквиру интеракције ученик–задаток које могу да доведу до тога да ученици тренутно уживају у учењу. Они дефинишу ситуациони интерес као привлачећи ефекат једне активности или задатка у току процеса учења на појединца, пре него као личну преференцију те активности од стране појединца. Аутори наглашавају да се у процесу образовања претпоставља да интересовање може да интегрише ученикова искуства из ваншколских ситуација, охрабри ученике да користе претходна знања у стицању нових знања и мотивише их да се ангажују у тренутним задацима. Понуда широких истраживачких могућности ученицима представља елемент креирања подстицајне атмосфере за учење што је, такође, један од задатака наставника у настави заснованој на ученичким питањима, у којој се успоставља партнерски однос између наставника и ученика.

Касадеј, Блумфилд и Хејвард (Cassaday, Bloomfield & Hayward, 2002) у свом испитивању утицаја опуштене атмосфере на процес учења и памћења, закључили су да таква атмосфера врло позитивно утиче на унапређење процеса учења и на успешно памћење. Ово истраживање сугерише да опуштена и мање формална атмосфера за учење може позитивно да утиче на презентовање знања, посебно кад су и услови у којима се презентује знање слични. Већ је наглашено да је истраживање улоге и смисла ученичких питања у настави (Павловић, 2003) показало да је управо таква атмосфера доминирала на часовима на којима су ученици слободно и самоиницијативно постављали питања и креирали сазнајне ситуације.

Поред значаја који настава заснована на ученичким питањима има за сазнајни и укупни лични развој ученика, оваква настава има високо позитиван утицај и на наставника као другог учесника у партнерској комуникацији, на шта су такође указали резултати нашег истраживања (Павловић, 2003). Резултати интервјуа са наставником експерименталне групе, који је један блок наставе Природе и друштва у трећем разреду основне школе реализовао полазећи од ученичких питања, показали су да је он, у односу на наставника контролне групе, испољио већу аналитичност и детаљнија запажања, како о ефектима учења у настави, тако и о сопственом раду и учењу кроз рад. Исто тако, наставник

експерименталне групе изразио је потенцијално већу инвентивност у вези са будућим унапређењем наставе и већу отвореност за промене.

Импликације за наставну праксу

Важно питање које се намеће јесте: како изгледа наша наставна пракса? Декларативно, очекивања од наставе су бројна и изузетно висока. Настава би требало да обезбеди усвајање програмских знања, подстицање самосталности у расуђивању и раду, систематско развијање интелектуалних способности и критичког мишљења, унапређење комуникације и других социјалних вештина које су основа за успешне релације у друштвеном животу. Разматрајући реалну позицију ученика и наставника у наставном процесу, Хавелка (2000) говори о »општем парадоксу«: што се неки циљ више велича као вредан и значајан, то се његова операционализација теже препознаје у редовним наставним активностима. Посебно изражен парадокс јесте да се нормативни положај ученика и њихова аутономност у реализовању сопствене улоге не мењају, иако процес школовања одмиче и деца се развијају. Из године у годину ученици су старији, образованији, искуснији, структура њихових узрасних потреба и мотивације временом се мења, али њихов положај у школи остаје исти. У ствари, он се фактички погоршава, јер не узима у обзир њихове развојне промене. У истом раду, Хавелка оцењује да како одмиче школовање, од првог разреда основне школе па надаље, могу се уочити велике разлике у начину рада и односа према ученицима између наставника који раде у млађим и старијим разредима. У млађим разредима основне школе наставници са одобравањем прихватају сваки знак самосталности и заинтересованости својих ученика. Већина њих у први план ставља радозналост, запитаност и активитет ученика и настоји да се настава одвија тако да сваком ученику омогући да осети задовољство због свог постигнућа. Већ од првог дана, наставници млађих разреда основне школе уводе у наставу такве ситуације у којима ученици, држећи се одређене наставне теме, самостално одлучују. Међутим, у току школовања мења се однос степена аутономије коју ученици имају у свом раду (мерено бројем ситуација у којима ученици доносе одлуке о појединим елементима или аспектима свога рада) и развоја њихове опште компетентности (психофизичке, интелектуалне и емоционалне). Хавелка (2000) наглашава 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.

Ако се узму у обзир резултати истраживања већ описаних у овом чланку, онда се с правом може закључити да они нуде већи број могућности за унапређење актуелне наставне праксе. При том, потенцијална унапређења не захтевају корените и скупе реформске захвате. У контексту резултата истраживања, међу најважнија унапређења која би требало увести у наставу на свим нивоима школовања спадају: стварање опуштене и нехијерархијске атмосфере у процесу учења; обука наставника и ученика у вештинама комуникације значајним за партнерски однос; обука наставника за кооперативни рад са ученицима и примену учења по моделу; стварање услова за појаву ситуационог интересовања у настави; коришћење техника за подстицање спонтаних и слободних ученичких питања у настави.

Стварање опуштене и нехијерархијске атмосфере у процесу учења. Процес учења као процес изградње знања требало би да буде позитивно и привлачно искуство које подстиче и сазнајне и стваралачке напоре. Да би до тога заиста и дошло, неопходно је да настава буде растерећена ригидности, сувишног формализма који се понавља по навици или зато што нико не зна за боље могућности, као и хијерархијског односа у коме наставник води и увек је у праву, па чак и онда када евидентно није у праву. Ако желимо да настава буде функционална и омогући ученицима да се сазнајно развијају ка зони наредног развоја, онда је неопходно да почива на интеракцији наставник–ученик коју карактеришу живост, спонтаност, усмереност на заједнички формулисани циљ и подржавајући и подстицајан однос наставника према ученику, чак и онда када ученик греша у току процеса учења. Опуштену и нехијерархијску атмосферу може да карактерише и одређена доза примереног хумора који подстицајно делује на процес учења.

Обука наставника и ученика у вештинама комуникације значајним за партнерски однос. Поред тога што мора да влада садржајем свог предмета, наставник би морао да има израђене и вештине комуникације које му омогућавају да тај садржај користи у функцији вођења ученика кроз процес израђивања знања. Вештине комуникације без којих је тешко замислити партнерску комуникацију у настави су активно слушање и давање конструктивне повратне информације. С обзиром на то да се ове вештине не уче у редовном процесу образовања за наставничку професију, као и да их ученици

не уче у оквиру школских предмета, потребно је у оквиру постојећих школских активности пронаћи услове за обуку. Када су у питању наставници, то може да буде у оквиру професионалног усавршавања кроз стручне активе и састанке наставничког већа, а ученици би могли да уче одговарајуће вештине комуникације на часовима одељењске заједнице.

Обука наставника за кооперативно учење са ученицима и примену учења по моделу. С обзиром на то да су кооперативно учење наставник–

–ученик и учење по моделу показали своје предности за постизање когнитивних, мотивационих, емотивних и комуникацијских ефеката наставе у различитим предметима, сви наставници би требало да се обучавају њиховој примени, кроз искусно учење и стицање нових искустава у обуци заснованој управо на тим облицима учења. Претходно наведене форме редовног професионалног усавршавања наставника у школи биле би погодне и за ову врсту обуке. У току процеса ове обуке, као и току обуке у вештинама комуникације значајним за партнерски однос, неопходно је развијати акциони план примене у настави и обезбедити обавезност његове реализације у пракси.

Стварање услова за појаву ситуационог интересовања у настави. Ситуационо интересовање у настави јавља се уколико постоји одговарајућа атмосфера и ако су понуђене могућности за истраживање, спонтано испољавање, постављање питања и отворену комуникацију. Да би се тако нешто постигло, најчешће су довољни и мали подстицаји као што је, на пример, договор између наставника и ученика о начину рада на часу, који укључује: слободно постављање питања, без њиховог вредновања као паметних или мање паметних; слобода изражавања сопственог мишљења, уз поштовање другачијих мишљења; одлучивање ученика о саставу група у којима ће радити у току часа итд. Лако достижан подстицај у већини школа је и промењени просторни распоред клупа и столица, који већ указује на предстојећу новину у настави. Познато је да полукружни или кружни распоред седења, без клупа испред ученика, подстиче директну комуникацију и групну дискусију, док седење у малој групи, у круг око стола, доприноси усмеравању на задатак и кооперативном раду на његовом решавању.

Коришћење техника за подстицање спонтаних и слободних ученичких питања у настави. Ако наставну интеракцију посматрамо као што је то овде описано, не би требало да прође ниједан час, а да ученици његовим током и атмосфером не буду иницирани да поставе неко питање. Сваки наставник би требало да развија свој репертоар подстицајних наставних техника и да искуства из њихове примене размењује са колегама у току стручних актива. Да би се то заиста и дешавало, у оквиру програма рада школе, неопходно је афирмисати иновативни приступ и пратити да ли се он и у којој мери заиста и остварује.

Литература

- Баковљев, М. (2001): Навикавање ученика на уљудну дискусију као допринос васпитању за демократију, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (256–259). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- 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.
- Cassaday, H.J., E. R. Bloomfield & N. Hayward (2002): Relaxed conditions can provide memory cues in both undergraduates and primary school children, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 531–547.
- Chen, A., P.W. Darst & R.P. Pangrazi (2001): An examination of situational interest and its sources, *British Journal of Educational Psychology*, Vol 71, 383–400.
- Gillies, R.M. (2000): The maintenance of cooperative and helping behaviours and helping behaviours in cooperative groups, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 1, 97–111.
- Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ikor, R. (1980): *Škola i kultura ili univerzitet – plen životinja*. Београд: BIGZ.
- Ivić, I. i sar. (1997): *Aktivno učenje*. Београд: Institut za psihologiju.
- Jurić, V. (1979): *Metoda razgovora u nastavi*. Загреб: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Pedagoško-književni zbor, Savez pedagoških društava SR Hrvatske.
- Коцић, Љ. (2002): »Школа по мери« Едуарда Клапареда, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34 (141–155). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лазаревић, Д. (1995): Настава и развој појмова: неовиготскијански приступ, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (121–137). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2001): Колико је пожељно деље питање у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (417–429). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2002): Деље питање у школи као израз активног односа према окружењу, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34 (176–192). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2003): Деље питања као основа наставе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 35 (131–150). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Rot, N. (1972): *Osnovi socijalne psihologije*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Шевкушић, С. (2003): Креирање услова за кооперативно учење: основни елементи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 35 (94-110). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Terwel, J. *et al.* (2001): Cooperative learning processes of students: a longitudinal multilevel perspective, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 619–645.
- Vigotski, L. (1983): *Mišljenje i govor*. Београд: Nolit.
- Wells, G. (1986): *The meaning makers children learning language and using language to learn*. New Hampshire: Heinemann Portsmouth.