



АКТИВНО учење

**Иван Ивић
Ана Пешикан
Слободанка Антић**

Институт за психологију
Министарство просвете и спорта Републике Србије
Министарство за просвјету и науку Црне Горе

ПРИРУЧНИК ЗА ПРИМЕНУ МЕТОДА АКТИВНОГ УЧЕЊА / НАСТАВЕ



АКТИВНО учење

2

Иван Ивић
Ана Пешикан
Слободанка Антић

Аутори овог *Приручника* осећају јаку потребу да се захвале свим учесницима у АУН пројекту - учитељима, наставницима, инспекторима/надзорницима а посебно **АУН инструкторима**, за њихов конструктиван допринос. Без њиховог рада и директног утицаја, ни пројекат у целини, ни овај *Приручник* (а посебно ово друго издање) једноставно не би били оно што јесу.

АКТИВНО УЧЕЊЕ

Издаје:

Институт за психологију
За издавача:

Др Бора Кузмановић

Аутори:

Проф. др Иван Ивић
Др Ана Пешикан
Слободанка Антић

Дизајн АУН знака, корица, графичко и техничко уређење:

Константин Петровић

Тираж - 10000 примерака

Штампа - Публикум

Београд, Децембар 2001.

**Штампање ове публикације
помогао је УНИЦЕФ Београд**

КАКО ВАЉА РАЗВИЈАТИ ЉУДЕ **(из писама А.М. и М.Н)**

Нови Сад, 21. октобра 1872. године

Драге пријатељице,

Човек, који хоће савесно да утиче на развитак другог човека, може да поступа само на један начин: да развија његову снагу мишљења, да га научи да проматра чињенице сам својим умом и да сам уме правити логичне закључке. Сваки онај који тако не ради, већ који човека хоће да кљука својим плановима и саветима, као умешеним колачима - тај може имати сваке друге намере, само не да помогне развићу онога на кога утиче. Такав „учитељ“ или је бесмислено дете које хоће да задовољи своју амбицију показујући своје „знање“ и задобијајући нове „пријатеље“, или је нитков који жели да постигне своје сићушне циљеве...

Светозар Марковић: *Одабрани листови*, Ново Поколење, Београд, 1949.

САДРЖАЈ

Предговор за друго издање	8
Уводне напомене	9
Како се све може користити овај <i>Приручник</i>	11

I ПРВИ ДЕО: ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА ПРИМЕНУ МЕТОДА АКТИВНОГ УЧЕЊА/НАСТАВЕ

Увод	14
Структура образовне делатности	15
A1. Активно учење/настава (АУН)	19
Традиционална школа наспрам активне школе	19
Методе учења/наставе	20
Партиципација деце/ученика	44
Најчешће заблуде о активном учењу/настави	49
Специфичности пројекта <i>Активно учење</i>	55
A2. Улоге наставника	60
Проблемска питања о сопственој наставној пракси	60
Професионални развој наставника и <i>Активно учење</i>	62
Инвентар улога наставника у наставном процесу	68
Поступци активирања ученика у настави	73
A3. Разни облици обуке за примену идеја АУН (типови семинара)	78

II ДРУГИ ДЕО: ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА ПРОЈЕКТА АКТИВНО УЧЕЊЕ

Увод	86
Програм рада у школама из мреже М30+	89
B1. Стварање АУН часова	94
Израда сценарија за извођење АУН наставе	94
Берза идеја за извођење активне наставе/учења	98
Пројекатска настава као вид активног учења	110
Едукативна радионица као облик активног учења/наставе	114
Примери едукативних радионица	122
Још која реч о практичној примени АУН идеја	139
B2. Анализа АУН часова	141
Педагошка интеракција: међузависност активности ученика и активности наставника	141
Активности и улоге деце у АУН настави	150
Сценарио за анализу текста <i>Активности и улоге деце у АУН настави</i>	156
Педагошке интервенције наставника у АУН настави	158
Сценарио за вођење ситуације Анализа сценарија за АУН часове	160
Секвенцијална анализа изведене наставе	163
Сценарио за вођење ситуације Секвенцијална анализа изведене наставе	165
B3. Модел за евалуацију у оквиру АУН	168

III ТРЕЋИ ДЕО: ТЕОРИЈСКИ ПОГОВОР

Природа активности ученика у активној настави/учењу	180
Интерактивна настава – активно учење: поглед „одозго“	192
Провера разумевања основних идеја АУН пројекта	198

ЛИТЕРАТУРА	203
-------------------	-----

ПРИЛОЗИ	207
----------------	-----

Прилог 1: Постери	207
Прилог 2: Појмовник АУН	209
Прилог 3: Сценарио за извођење базичних АУН семинара	214
Прилог 4: Неки корисни савети водитељима семинара	230
Прилог 5: Програми за базични, инструкторски, супервизијски семинар, семинар за директоре, инспекторе-надзорнике	236
Прилог 6: Листа примера школских задатака	240
Прилог 7: Улоге наставника	241
Прилог 8: Листа метода учења/наставе	242
Прилог 9: Листа васпитно-образовних циљева	243
Прилог 10: Подсетник за анализу сценарија или изведене наставе	244
Прилог 11: Образовна ТВ серија о Активном учењу (предлог и скица сценарија)	246

БЕЛЕШКЕ	248
----------------	-----

ПРЕДГОВОР ЗА ДРУГО ИЗДАЊЕ

Прво издање овог *Приручника* штампано је у 6.000 примерака. Целокупни тираж доспео је управо до оних којима је *Приручник* био и намењен – до наставника, стручних сарадника и других људи који раде у образовању, јер је дистрибуција вршена тако да су примерке књиге добијали учесници семинара *Активног учења* и они који су покушавали да идеје о активном учењу, изложене у овој књизи, примене у практичном раду.

Такав начин коришћења ове књиге утицао је повратно на даљи развој идеја активног учења и у неколико протеклих година после првог издања (1997. године) ауторски тим је на основу повратних реакција колега из праксе и корисника првог издања даље развијао изнете идеје и методе њихове примене у школској пракси. Један резултат тог развоја је ово друго издање *Приручника*, које је у правом смислу измењено и допуњено издање. Неке идеје су у току примене у пракси биле делимично промењене (на тај начин што су постале јасније, специфичније и нијансираније), а упоредо с тим, богат извор нових идеја била је продуктивна и конструктивна сарадња са великим бројем активних учесника у пројекту *Активно учење*.

Највише је новина било у практичној примени идеја активног учења у реалним условима у неколико различитих социјално – културних услова (разни региони Србије и Црне Горе, Грузија). Позитивна понуда праксе је била извориште нових облика практичне примене идеја активног учења које се налазе у овом издању и оригиналних метода анализе практичних покушаја (сценарија за иновативне часове, секвенцијалне анализе снимљених часова). Управо због тога, у другом делу овог *Приручника*, који се односи на практичну примену, дошло је до највише промена и допуна (укључујући и проблеме евалуације промена). Слободно се може рећи да хиљаде сценарија (од којих су неки штампани у различитим збиркама сценарија по школама или регионима) и хиљаде изведених часова (од којих су многи снимљени на видео-траке и на многима примењена секвенцијална анализа) чине оно право проширено издање овог *Приручника*.

На тај начин се потврђују наше речи из првог издања да овакав пројекат са масовним учешћем наставника практичара јесте једна врста савременог *педагошког фактора*, тј. колективне продукције једне нове врсте педагошке културе. Сада је сигурно да ће се тај колективни подухват наставити и аутори се надају да ће ово друго издање бити нови, свеж подстицај убрзавању, ширењу и продубљивању тог процеса промена метода наставе/учења у школама.

Аутори *Приручника*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Ово није књига за читање. И по свом настанку и по својој намени она је, пре свега, практични приручник за обуку наставника и других који раде у образовању. Али, она је, такође, један од радних инструмената за промену начина рада у нашим школама, али и у другим, ваншколским облицима образовања.

Прва верзија овог текста, у сасвим различитом облику, настала је давно (још 1994. године), као инструктивни радни материјал за један семинар за обуку наставника. Ауторима је, још тада, било јасно да се приручник који би требало корисно да послужи наставницима - практичарима не може сачинити унапред, у неком институту, од стране оних који не муче свакодневну муку извођења наставе у неповољним условима какви су данас у нашој земљи.

Свесни тога, намерно смо поступили на следећи начин: припремљена је прва верзија текстова, у којима су исказане основне намере аутора и њихове темељне концепције начина извођења наставе. При том, ауторима је било јасно да су ти текстови у приличној мери недоречени и несавршени.

Та прва радна верзија, а потом и следеће, биле су изложене суду практичара у виду кооперативних семинара, тј. семинара на којима је коришћена радна верзија овог *Приручника* и на којима су аутори износили своје још недовољно артикулисане идеје (на пример, о томе шта значи да је дете активно у настави или како да наставник смисли „активан“ час). И текстови из *Приручника* и почетни подстицаји аутора и водитеља семинара (никако предавача!) били су основа за плодноне идеје које су се обликовале у току праве и садржајне размене искустава и мисли људи који имају врло различите улоге у образовању: учитеља, предметних наставника, школских психолога и педагога, директора школа, школских надзорника / инспектора, сарадника министарства просвете.

Данас је иза нас на стотине таквих семинара и велики број активних покушаја да се промени наставна пракса у нашим основним школама. Концепција коју заступају аутори и текстови из овог *Приручника* прошли су практичну проверу: о њима је размишљало и износило свој суд неколико хиљада људи који раде на различитим условима у образовању. Неке идеје из ових текстова већ се примењују у многим школама у нашој земљи. У најмању руку, те идеје су послужиле као подстицај да се о просветном раду размишља, да се, бар делимично, размишља на нов начин, да се позиција детета у процесу школског учења сагледа из новог угла, да се, практично, покуша да се у школи ради другачије.

Тако су, сви ови текстови, у великој мери, заједничко дело свих оних који су се њима бавили, па постају нека врста новог просветарског фолклора. У интерактивном процесу са учесницима семинара, аутори су увидели да је професионално искуство наставника практичара драгоцен трезор знања и искустава о томе како се одвија процес школског учења. Један део тог блага уграђен је у садашњу верзију ових текстова. А аутори и даље чврсто верују да је та ризница богатија од постојећих теоријских сазнања о процесу учења, баш као што је и народно родитељско искуство у подизању и васпитавању деце још увек значајније од научних сазнања о тој области. Наравно, као и свако вековно практично искуство тако и практично искуство у образовању деце требало би да буде на прави начин пописано, срећено, критички анализирано и доведено до нивоа свесног знања практичара-професионалаца.

Аутори су свесни колико су црпли из тог извора и колико се нових идеја родило у дијалогу између експлицитних научних концепција од којих су пошли и практичних искустава наставника. Као што смо понекад у шали говорили на семинарима, аутори заједно са учесницима семинара стварају „акционарско друштво“ у које свако уноси своје професионално искуство, а добит је обострана и вишеструка. Надамо се да ће главни добитници бити деца у нашим школама.

Овакво настајање текстова - кооперативно, развучено у времену и праћено практичним испробавањем - даје овом *Приручнику* далеко више изгледа да постане стона, свакодневна, радна књига практичара, коју ће моћи да примене

било да раде у модерно опремљеној школи у великом културном центру, било у сиромашној сеоској школи, која је окружена „локалним ресурсима“ од непроцењиве вредности за школски рад за какав се овде залажемо.

Надамо се да ће ова књига моћи да буде корисно употребљена за обе своје намене: као практични приручник за обуку наставника и других сарадника школе, чак и студената педагошких факултета, и као радни инструмент за промену школске праксе.

На крају, ваља рећи да је овај *Приручник* део пројекта *Активно учење*, који је проистекао из нужде да се нешто у нашем образовању учини и у овим тешким временима.

Читав пројекат *Активно учење* изводи се у нашој земљи (и у Србији и у Црној Гори) захваљујући помоћи УНИЦЕФ-а, који финансира његово извођење и омогућава коришћење експертских знања те агенције Уједињених нација.

У реализацији пројекта стално смо сарађивали са Министарством просвете Републике Србије односно Министарством просвете и спорта Републике Србије и Министарством за просвјету и науку Републике Црне Горе. На основу договора између УНИЦЕФ-а и Савезне владе, оба ова министарства су прихватила пројекат *Активно учење* као део својих програма за стручно усавршавање.

КАКО СЕ СВЕ МОЖЕ КОРИСТИТИ ОВАЈ ПРИРУЧНИК?

Употреба овог *Приручника* за обуку наставника и других сарадника школе само је једна од могућих. У ствари, целокупан материјал у њему организован је по модулном систему, односно, *Приручник* се састоји од издвојених целина, модула, који се могу користити и појединачно и у различитим комбинацијама. Овде ћемо навести само неке од њих:

- за извођење специфичног типа семинара за инструкторе у пројекту *Активно учење*, тј. за обуку оних кадрова (стручни сарадници, наставници) који ће, у даљем ширењу пројекта, обучавати друге или радити на практичној примени идеја активног учења у школи. Програм тог семинара (и других типова семинара) налази се у Прилогу 5, а одговарајуће јединице програма изводе се на основу адекватних делова сценарија за извођење семинара;
- семинари за директоре школа, представнике министарства просвете (надзорници/инспектори, сарадници подручних јединица и разних одељења министарства) и друге специфичне групе (в. Прилог 5);
- специфична комбинација делова *Приручника* коришћена је за семинаре у неким школама регионалним центрима за пројекат *Активно учење*;
- *Проблемска питања о сопственој наставној пракси*, може се плодно искористити за самоанализу наставника, за почетак дискусије о улогама наставника или за почетак расправе о пројекту *Активно учење*;
- одељак *Инвентар улога наставника у наставном процесу* може се употребити за процену стварних улога које они имају у одређеној школи или за расправу о реструктурирању тих улога (које треба појачати и зашто);
- одељак *Методe наставe/учења*, могу се користити у целини или се о свакој од њих може организовати расправа и обука у школи. На пример, постоји ли и у којој мери *учење путем открића* или *решавање проблема* или не постоји и зашто; да ли постоји, колико је раширено и зашто постоји учење напамет, „бубање“ гравива које само по себи има смисла, те се не мора учити напамет, и како отклонити тај непримерени облик учења/наставе;
- одељак *Најчешће заблуде о активном учењу* може се користити за прво презентовање идеја активног учења (да се истакне шта није активно учење) и да се заинтересују људи за рад;
- део о едукативним радионицама и *Берза идеја* могу практично користити наставницима у изради сценарија за наставне ситуације, било као извор идеја за нацрт часа, било као практичан водич како да се час активне наставе/учења направи;
- делови о анализи писаног сценарија и секвенцијалној анализи часа директно су обука наставника за процену квалитета властитог рада и добијање прецизне повратне информације шта и како дорадити, прерадити или изменити;
- текстови у одељку *Теоријски поговор – Природа активности ученика у процесу школског учења* могу послужити свима онима који се занимају за теоријску разраду пројекта, или су у ситуацији да припремају предавање, дискусију, или неки рад из области активног учења;
- иако је првенствена намена овог материјала да буде помоћ при руци практичарима, у овом *Приручнику* се разматрају бројна образовна питања (шта је то активност, шта партиципација ученика, каква је повезаност појединих сегмената образовања, каква је природа процеса учења, који ментални процеси леже иза појединих активности, шта је критеријум ефикасности образовног система и како је евалуирати, шта је прототип пожељног наставника, како мењати устаљена понашања људи, како, на који начин уводити новине, итд.), па он може бити корисан и другима који се баве проблемима образовања;

- за специфичне потреbe школе или одређене групе полазника могуће је направити врло различите комбинације појединих основних јединица - модула, које излазе у сусрет стварним потребама тих школа или тих посебних група.

Сажето речено, корисници *Приручника* су позвани да оригинално и стваралачки употребе понуђене основне јединице, да смисле своје начине који ће најбоље одговарати њиховим потребама. А таква употреба је у правом складу и са духом нашег пројекта, који не носи узалуд назив *Активно учење*, већ одиста очекује активан однос корисника према овим текстовима.

I Део.

**ОБРАЗОВАЊЕ
НАСТАВНИКА
ЗА ПРИМЕНУ
МЕТОДА АКТИВНОГ
УЧЕЊА / НАСТАВЕ**

Увод

Прва и у почетку једина намена овог *Приручника* била је да послужи као радни материјал за извођење семинара за обуку наставника за примену метода активне наставе/учења. Развијање *Приручника* на начин какав је описан у уводним напоменама нужно је водило идеји да *Приручник* прерасте и у радну књигу за промену саме наставне праксе. Зато постоји и други део приручника.

Наравно, сама та подела на обуку и практичну примену (имплементацију) је условна. Јер наставник има толико претежну улогу у образовном процесу да свака промена, позитивна или негативна, намерна или спонтана, утиче на наставну праксу.

Образовање наставника, обука или, како неки воле да кажу, едукација - за њихову професионалну делатност је, наравно, од огромног значаја. Образовање за нов, другачији начин рада, за нову технологију од кључног је значаја у наставничкој, баш као и у свакој другој професији.

Да је „технологија производње ученичког знања“ у нашој школи застарела - то је опште место у критици постојећег стања. Наша школа је неким чудом успела да избегне готово све импулсе за промену начина рада, иако је, понегде, успевала да модернизује изглед школских зграда, или да на неким нивоима образовања има релативно модерне опште образовне програме, или да се избори за пристојну норму квалификационе структуре наставног особља.

У таквој ситуацији, потреба за модернизацијом метода педагошког рада у нашој земљи јесте насušна и без ње нема озбиљнијег помака у подизању квалитета и ефикасности нашег образовања.

Било би нужно да се бар будући наставници припремају за модерније облике наставног рада. Међутим, систем почетног школовања наших наставника за све нивое образовања такав је да не даје много наде.

У основи, читав пројекат *Активно учење* и систем за обуку наставника применљив је и у почетном (основном) образовању наставника. Али, стицајем околности и због ургентности потреба у општој друштвеној кризи која је последњих година до темеља уздрмала и образовање - овај систем је првенствено био намењен наставницима који већ раде и који имају извесно парактично наставно искуство. Он је управо ту и испробан - у усавршавању наставника који имају почетно образовање за своју професију.

Овај систем усавршавања наставника и других сарадника школе коришћен је, у највећој мери, за две намене: за *тренирање тренера*, тј. за обуку и усавршавање наставника, стручних сарадника и надзорника (инспектора) који би, требало да преузму његово даље развијање и ширење; за усавршавање наставника који имају и адекватно почетно образовање и практично професионално искуство, како би покушали да сопствени наставни рад промене и модернизују. Основна форма такве обуке били су активни и кооперативни, тродневни семинари, на којима се озбиљно и напорно радило, уместо уобичајеног површног слушања предавача на традиционалним семинарима. Осим општег базичног АУН семинара, у међувремену су развијени бројни други типови семинара (видети део *Разни облици обуке за примену идеја АУН (типови семинара)*).

СТРУКТУРА ОБРАЗОВНЕ ДЕЛАТНОСТИ

Намера овог текста није да систематски описује структуру образовања, већ да што прецизније означи онај сегмент сложене образовне делатности према коме је усмерен цео пројекат *Активно учење*.

У размишљањима о образовању код нас најчешће долази до сужења свести. Готово редовно, читава прича се своди на наставне планове и програме и, евентуално, на уџбенике у којима се они конкретизују. За разлику од тога, у конципирању пројекта *Активно учење* пошли смо од једног много целовитијег схватања образовања. (Резултат таквог размишљања садржан је у Схеми 1 на следећој страници.)

Овакво целовито гледање на структуру образовне делатности, важно је из више разлога. Први је што се тако долази до јасног увида о томе колики су домети сваког покушаја уношења промена у образовање. На пример, када се врши реформа наставних програма (што је код нас готово једино што се у тзв. реформама образовања чини), онда већ сам поглед на целину образовања, која је приказана на приложеној схеми, може да укаже да ће домети такве „реформе“ бити врло ограничени ако се не промене и неки други важни чиниоци образовања, на пример, финансирање образовања, методе педагошког рада, формирање и усавршавања кадрова, дидактичка опрема итд.

Други крупан разлог због којег је потребно имати увид у целину образовне делатности јесте то што целовито сагледавање омогућава да се у сваком тренутку процени шта се може а шта се не може мењати. На пример, у економској ситуацији у каквој се налази наша земља не може се очекивати неко значајније инвестирање у модерне школске зграде и скупу опрему, и то је суштинско ограничење које сваки предлог за реформу образовања мора узети у обзир.

Руководен оваквим глобалним размишљањем о образовању, тим пројекта *Активно учење* дошао је до закључка да се неки од најзначајних чинилаца који одређују квалитет и ефикасност образовања у овом тренутку у нашој земљи тешко могу мењати. Због економске кризе, не може се очекивати значајније инвестирање у образовање (ипак, финансирање плата наставника може се и мора битно променити, јер ће без тога долазити до даљег срзавања нашег образовања); није за очекивање да ће се ускоро битније променити општа образовна политика, или да ће се побољшати управљање образовним системом итд.

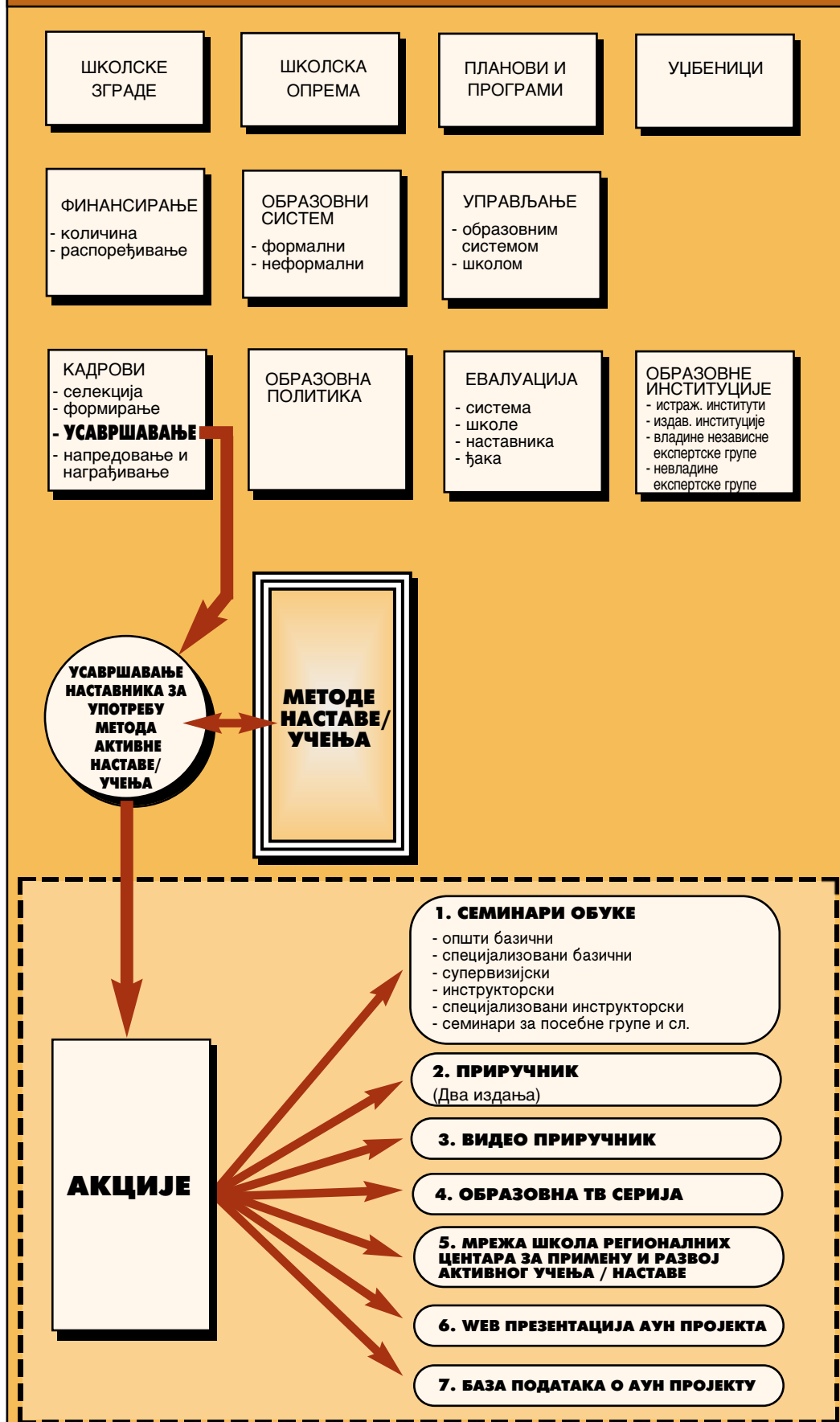
У таквој ситуацији, тим пројекта *Активно учење* видео је неке могућности за побољшање образовања у кадровима који се њиме баве. Та армија од близу 90000 квалификованих људи основни је расположиви ресурс и полуга за неки бољитак у југословенском образовању.

Да би се покренуо тај врло значајни потенцијал нашег образовања неопходно је да се реше горући проблеми финансирања плата наставног кадра, на шта тим који води пројекат *Активно учење* нема никакве могућности да утиче. Други важан услов за активирање кадровског потенцијала нашег образовања јесте нужност да се постојећи наставни кадар оспособи за нове улоге које мора да преузме. Већ смо у уводним напоменама рекли да технологија рада у нашим школама вапије за модернизацијом.

Уместо трансмисивне школе, која само преноси корпус знања из појединих предмета, остављајући дете које учи у улози пасивног примаоца тих знања, нама је потребна нова активна школа, школа која у детету које учи види активног учесника. А то значи, с једне стране, да се гледање на дете у нашој школи мора битно променити. Оно се не може сводити само на испошћену улогу ученика, него се, и у сваком узрасту, и у сваком разреду, и у сваком образовном процесу, мора третирати као целовита личност са склоностима, афинитетима, мотивацијом, потребама, способностима и могућностима. С друге стране, школско учење као трансмисија наставникових знања ученику мора бити замењено активним, партиципативним, кооперативним учењем, односно, таквим учењем у коме се дете које учи појављује као активан и конструктиван чинилац.

Из оваквог следа размишљања проистиче тежиште пројекта *Активно учење*, које је графички приказано на Схеми 1. Дакле, ако се полази од квалификованог наставног кадра као основног ресурса, неопходан је промишљени систем стручног

СХЕМА 1. Структура образовне делатности



усавршавања тог кадра, и то, пре свега усавршавање у коришћењу модернијих облика педагошког рада.

То је и предност и слабост пројекта *Активно учење*. Предност зато што почива на зрелој процени да наше образовање поседује квалификован кадар, да је кључни проблем што тај кадар не познаје добро модерне методе активне наставе/учења и не уме да их примењује и да се тај недостатак може отклонити укључивањем наставника у активне облике усавршавања за примену ових метода.

Слабост је у томе што, како Схема 1 показује, постоји више кључних компоненти образовања које овај пројекат не дотиче, какве су, на пример, финансирање наставника, управљање образовањем у целини и школом. Међутим, и те „недостакнуте“ компоненте образовања, битно одређују понашање наставника.

Из доњег дела Схеме 1 види се шта је тим пројекта до сада урадио и на чему тренутно ради да би ојачао шансе да се нешто промени у нашој школи.

Схема 2 : *Везе између метода наставе/учења и других параметара наставног процеса*, још јасније показује тежиште пројекта *Активно учење*. У средишту је покушај да се унесу промене у методе наставе/учења које се користе у нашим школама. Тај посао се не може урадити ако се методе образовног рада не доведу у везу са осталим параметрима, какви су концепција школе, положај детета у школи, улоге наставника... Отуда је у средишту пројекта *Активно учење* анализа веза међу параметрима приказаним на Схеми 2, а у текстовима у овом *Приручнику* операционализовани су начини анализе њихових сложених односа.

- Ако се већ толико заклињемо да нам је од свега важније активно учешће деце у настави, ако нам је заиста искрена та наша жеља да деца мисле, да више разумевају а мање памте, морамо тражити конкретне и ефикасне начине да децу покренемо, заинтересујемо и активирамо.

Душан Радовић, "На острву писаћег стола"

СХЕМА 2. Везе метода учења/наставе са другим параметрима наставног процеса



А1. АКТИВНО УЧЕЊЕ/НАСТАВА (АУН)

У текстовима који следе биће изложене неке информације о основним облицима наставе/учења из специфичног угла - са становишта активних облика школског рада, тј. таквог рада у коме дете/ученик бива у највећој мери активирано. Ови текстови нису систематско уџбеничко излагање из области педагогије. Они су радни материјал који се може на практичан начин користити за обуку наставника и других који раде у образовању и садрже:

- I) Сажет приказ опозиције традиционална - нова активна школа
- II) Сажет опис неких основних метода наставе/учења

ТРАДИЦИОНАЛНА ШКОЛА НАСПРАМ АКТИВНЕ ШКОЛЕ

Текст који следи требало би да послужи као једноставно дидактичко средство за почетак дискусије на семинару о активним методама учења. Зато овај текст није никакво систематско теоријско излагање о традиционалној и активној школи и у њему се не описују реално постојеће школе, већ екстремне варијанте ових концепција.

У основи, овај текст само дефинише једну димензију по којој свака реална школа може бити описана. Реч је, дакле, овде о намерно заоштреном сучељавању две различите опште концепције, два духа који могу владати у школи.

Традиционална школа се заснива на концепцији која је врло стара, али која се по многим својим карактеристикама одржава и данас у образовању готово свих земаља. Она има следеће основне карактеристике: унапред дефинисан план и програм; циљ наставе јесте усвајање програма; основна метода наставе је предавање (вербално преношење знања) уз нека помагала или без њих; улога ученика јесте да слуша, да покуша да разуме и да запамти обавезно градиво; оцењивање (усмено или писмено) састоји се у проверавању у којој мери је обавезно градиво усвојено; мотивација за учење је више спољна (оцене, похвале, награђивања - казне); у школи се на дете гледа само као на ученика, тј. на онога ко би требало с разумевањем да понови испредавано градиво.

Активна школа у изворном значењу је школа која је више центрирана, усмерена на дете, које се третира као целовита личност, а не само као ученик, тј. разни аспекти његове личности су ангажовани у наставном процесу. Основне карактеристике активне, „нове“ школе су: не мора постојати целовит унапред фиксиран план и програм него више нека врста оријентационих планова и програма, или један обавезни део програма (образовни стандард) и део који је флексибилан и варира зависно од конкретних услова наставе; полази се од интересовања деце и учење се надовезује на та интересовања; свако учење се повезује са претходним знањем и личним животним искуством детета; мотивација за учење је лична (унутрашња); доминантне су методе активне наставе/учења - практичне, радне, мануелне активности, експресивне активности (као што су цртање или литерарни састави), лабораторијске вежбе, социјалне активности, теренски рад, посматрање природних појава итд. Циљ активне школе јесте развој личности и индивидуалности сваког детета, а не само усвајање неког школског програма. Оцењује се задовољство деце предузетим активностима, напредак детета у поређењу са почетним његовим стањем, мотивисаност и заинтересованост за рад и активности, развој личности.

Ово оштро супротстављање, искључиво из дидактичких разлога, систематски је приказано речима и сликом на Постеру 1, Прилог 1. *Традиционална и активна школа* у овако чистом виду реално не постоје (сем у неким педагошким експериментима), али размишљање о овој опозицији показало се као сјајан подстицај за освешћи-

вање оних идеја и ставова о концепцији школе које, заправо поседује свако ко у школи ради.

Из овог сажетог описа два типа школе практично је употребљиво следеће:

- напуштање неких карактеристика традиционалне школе (предавање као једини вид наставе, пасивност ученика, оцењивање само тачне репродукције знања итд.);
- уважавање детета у школи, узимање у обзир његових узрасних и индивидуалних карактеристика, проширивање репертоара наставних метода при реализацији унапред утврђених програма, вођење рачуна о мотивацији детета за учење, подстицање развоја као један од циљева учења, а не само усвајање градива итд.

МЕТОДЕ УЧЕЊА/НАСТАВЕ

У овом делу текста на врло сажет начин описани су основни облици - методе наставе/учења. Гледано из угла наставника ови облици су облици наставе, а гледано из угла ученика јављају се као облици учења.

Педагошка литература прави разлику између термина *облици* (нпр. групни облик рада) и *методе* рада (нпр. дијалогска). Класификација метода наставе/учења коју дајемо у овом *Приручнику* другачија је од класичних педагошких класификација. За разлику од њих, овде су **интегрисани облици и методе рада у надређени појам метода¹**, тј. како се нешто ради. Тако на пример, у овој класификацији користи се термин *кооперативно учење*, које по својој структури комбинује групни облик рада-рад у паровима и дијалогску методу, тј. ученици раде у малим групама/паровима и тај рад се одвија кроз дијалог, размену, комуникацију међу учесницима.

¹ *Methodos*, грч. начин деловања, плански поступак за постигнуће неког циља на неком практичном или теоретском пољу (Б. Клаић, Речник страних речи и израза).

Постојећа педагошка теорија и пракса окренуте су у потпуности ка наставнику и ономе шта он чини/или би требало да чини у оквиру наставе. Тиме се баве све теорије наставе, а тако су, на пример, писани и програми или припреме за поједини час. Класификација метода учења/наставе коју овде излажемо, окренута је првенствено ономе шта дете у наставном процесу ради и томе како организовати рад школе да дете у њој буде у највећој мери активно. Другим речима, опис ових метода школског рада покушава да оцрта идеју шта значи кад кажемо да је дете у школи активно, какве природе и врсте је та активност, који степени активирања су могући, на који начин врста и степен активности ученика зависе од природе школског градива, од услова у разреду, од понашања наставника и сл.

Дефинисање метода наставе/учења извршили смо на основу пет различитих димензија. Те димензије дефинисане су помоћу два супротна пола:

- Смислено** наспрам **механичког** (дословног) учења;
- Практично** (тј. учење у виду практичних спољашних активности) наспрам **вербалног**;
- Рецептивно** наспрам **учења путем открића**;
- Конвергентно** (логичко) наспрам **дивергентног** (тј. стваралачког) учења;
- Трансмисивно** наспрам **интерактивног** учења;
- Облици учења **без помагала** наспрам метода учења који се ослањају на **различита помагала**.

Преко ових димензија дефинишу се чисте варијанте, али тиме се нипошто не искључује могућност да у школској пракси постоје, и то најчешће, управо прелазни облици. Детаљније ћемо описати основне методе учења/наставе, оне које се чешће јављају у школској пракси.

Према претходно поменутиим димензијама, методе наставе/учења класификовали смо на следећи начин:

А) Смислено наспрам механичког учења

- A1) Механичко учење (учење напамет)
 - A1 а) Напамет, не може се осмислити
 - A1 б) Напамет, али смислено градиво
 - A1 ц) „Бубање“ (учење напамет потенцијално смисленог градива)
- A2) Смислено вербално рецептивно учење

Б) Практично наспрам вербалног учења

- B1) Практично механичко учење
- B2) Практично смисаоно учење
- B3) Учење целовитих активности

Ц) Рецептивно наспрам учења путем открића

- Ц1) Решавање проблема
- Ц2) Учење путем открића у ужем смислу

Д) Конвергентно наспрам дивергентног учења

- Д1) Дивергентно (стваралачко) учење

Е) Трансмисивно наспрам интерактивног учења

- E1) Трансмисивно учење
- E2) Интерактивно (кооперативно) учење
 - E2 а) Кооперативно наставник - ученик
 - E2 б) Кооперативно у групама ученика
 - E2 ц) Тимска настава
 - E2 д) Учење по моделу

Ф) Облици учења с обзиром на степен и врсту помагала која се користе

- Ф1) Лабораторијска и кабинетска настава
- Ф2) Учење уз ослањање на школску библиотеку, медијатеку
- Ф3) Облици наставе који користе локалне образовне потенцијале
- Ф4) Учење уз помоћ рачунара

ОПИС ПОЈЕДИНИХ МЕТОДА УЧЕЊА**А. Смислено наспрам механичког (дословног) учења**

Смислено наспрам механичког је суштинска димензија за разликовање разних метода наставе/учења, јер се у школи масовно среће смислено учење, али и учење напамет (дословно, механичко учење и „бубање“). Готово да би смо све оно што се збива у разреду и у раду ученика могли, без много тешкоћа, разврстати у ове две категорије.

На основу ове димензије значајно је разликовати следеће облике наставе/учења:

А1. Механичко учење (учење напамет)

Основна одлика ове методе учења јесте да се оно што се учи - учи дословно, онако како је задато, без икаквих измена, тј. без успостављања смислених веза у самом градиву и између тог градива и других знања и искустава ученика. У пракси су уобичајени и називи: дословно (буквално) учење, „бубање“, „бифлање“ „дриловање“.

Активности наставника: Наставник задаје оно што треба да се на овај начин научи и проверава научено. Оцењује се тачност репродукције.

Активности ученика: Ученик упознаје градиво (образац) које треба да научи, основна активност јесте активност памћења, а начин да се то постигне је понављање и преслишавање (насамо или у друштву, у себи или наглас, некада уз помоћ мнемотехничких средстава² за лакше запамћивање). Мотивација за овакво учење је слаба и спољашња.

Варијанте ове методе учења су:

- A1a) Учење напамет градива које се и не може осмислити - разних назива, хемијских симбола, телефонских бројева, назива главних градова, итд.;
- A1б) Учење напамет градива које се разуме, али је из неких разлога потребно да се научи напамет - учење таблице множења (разуме се како је она настала, да је то скраћено сабирање, ако се заборави „аутоматски“ одговор може се реконструисати, израчунати сабирањем), запамћивање стихова, текстова за позоришну представу, изрека, пословица, загонетки, стручне терминологије (ако се зна како је настао назив, његова етимологија и веза са појавом коју означава), итд.;
- A1ц) Учење напамет без разумевања градива које је смислено само по себи - ученик не разуме градиво, јер му није у наставном процесу учињено разумљивим, па га учи напамет. Ова категорија („бубање“) апсолутно је неприхватљива са становишта циљева школе, али је још увек врло честа у пракси.

Разлози за жилаво опстајање „бубања“ у школској пракси су бројни и то су врло озбиљни образовни проблеми. Тако, на пример, један од разлога јесте неприлагођеност садржаја градива ученицима (њиховом узрасту, претходном знању, искуству, и сл.), али и краткоћа времена и за обраду (па није довољно јасно оно што се излаже) и за испитивање (наставник нема времена да утврђује да ли ученик заиста разуме текст који добро репродукује, посебно када је реч о *прикривеном бубању*, када се и ученику чини да разуме градиво). Некада наставници и не желе да проверавају у којој мери ученици (не)разумеју градиво. С једне стране, немају услова да са децом на прави начин прораде проблематично градиво, а с друге стране, лоше оцене које би дали свима који заиста не баратају градивом изазвале би негодовање свих актера у образовању (других наставника, деце, родитеља, директора школе и др.), јер би то нарушавало „друштвену игру“ успешности у образовању. Циљ ове „игре“ јесте давање привида о добром функционисању образовног система, а не озбиљна провера квалитета рада и корекција његових слабих тачака.

Начином испитивања усвојености градива може се додатно обесмислити вербално учење ако се од ученика тражи да понове градиво онако како им је испредавано (а због краткоће времена, малог фонда часова и великог броја ученика у разреду то је, на жалост, често случај). Начин испитивања, провере знања је моћно средство за обликовање процеса учења. Оно што наставник награђује похвалом или добром оценом директно обликује то како ће ученици учити. На пример, ако се петица добија за течну репродукцију лекције, то ће директно подстицати учење напамет³.

Део кривике за увреженост „бубања“ носе и класична психолошка истраживања процеса учења. Дешавало се да се налази из лабораторијских испитивања невербалног, краткотрајног, механичког учења (које има врло мало примене у разреду) некритички примењују на учење и памћење организованог корпуса смисленог материјала у специфичном школском контексту, који је сасвим различит од лабораторијског.

A2. Смислено вербално рецептивно учење

Ова метода чини срж школског рада, јер је у редовним школама најчешћи и главни облик учења (то није случај у неким експерименталним школама). Ова метода се неоправдано и паушално критикује, обезвређује и изједначава са механичким учењем, вербализмом, „бубањем“, „папагајским рецитованем“, механичким памћењем изолованих података и третира као „застарели остатак

² Мнемотехничка средства су разни начини којима себи олакшавамо памћење. Једноставан пример је када желимо да запамтимо нечији телефонски број, нпр. 443-344 и прети нам велика опасност да нам се помешају оволике тројке и четворке, ми прегрупишемо ове бројеве и много лакше запамтимо 44-33-44.

³ В. Пешикан и Јанковић, 1998.

дискредитоване образовне традиције“ (Ausubel, 1963, стр.15). Стога је у савременој школи неопходна снажна рехабилитација ове методе учења.

Ниједан део овог дугог и рогобатног назива - *смислено вербално рецептивно учење* – није ни сувишан ни случајан. Сваки део овог назива означава управо кључна, дистинктивна својства ове методе учења: да је *вербално* презентован садржај који се учи; да је садржај понуђен ученику у готовом, коначном облику (зато се говори о *рецепцији*, пријему, вербално изложених садржаја), да је реч о *смисленом*, а не механичком, како процесу тако и резултату учења.

Смислено рецептивно учење је много више него „просто каталогисање готових појмова у постојећу когнитивну структуру“ (Ausubel, 1963, стр. 20). Активно слушање није само физичко регистровање аудио сигнала, већ подразумева декодирање њиховог значења, селекцију онога што је битно, разумевање контекста и односа у коме су дате нове информације, покушај смештања тих информација у постојећу сазнајну мапу ученика, уз евентуалну реорганизацију, проширење, реструктурирање те мапе.

Табела 1: Категорије процеса слушања и критеријуми за њихову процену

<i>Категорије процеса слушања</i>	<i>Критеријуми</i>
Информативни аспект слушања:	<ul style="list-style-type: none"> - Пажљиво, свесно, сконцентрисано слушање; - Разумевање језичког значења онога што се слуша; - Извлачење главних идеја, теза; - Обраћање пажње на детаље у току слушања; - Усвајање, запамћивање детаља из онога што се слуша;
Процењивачки (евалуативни) аспект слушања:	<ul style="list-style-type: none"> - Разумевање терминологије која се користи; - Хватање бележака (селекција, прерада и организација материјала); - Разумевање смисла и интерпретирање онога што се слуша; - Смишљање властитих примера и илустрација;
Критички аспект слушања:	<ul style="list-style-type: none"> - Одређивање редоследа догађаја; - Предвиђање ефеката; - Извођење закључака; - Уочавање дискрепанци, раскорака, јазова у подацима или објашњењима; - Упоредивање са претходним знањима и искуствима; - Прављење закључака; - Формулисање властитих судова, коментара, дилема; - Откривање предубеђења, закривљења у интерпретацији, предрасуда;
Социјални аспект слушања (непосредно праћење и разумевање):	<ul style="list-style-type: none"> - Активно учествовање у комуникацији: постављање питања, одговарање вербално или невербално; - Реаговање у току слушања (коментари вербални / невербални, разне емоционалне реакције: смех, уздах, чуђење, забринутост, љутња, и сл); - Саосећање са говорником (емпатија) у складу са социо-културним конвенцијама.

Код смисленог вербалног рецептивног учења најтеже је утврдити степен интелектуалне активiranости ученика. *Слушање* је доминантна спољна активност коју опажамо, али су нам потребни критеријуми на основу којих бисмо могли направити процену ефикасности вештине ученичког слушања. Тако, можемо издвојити неколико категорија слушања и критеријуме за њихово одређивање, на основу чега можемо, евентуално, направити и процену менталног ангажмана ученика (в. Табела 1).

Усвајање вербално изложеног материјала, дакле, не своди се на његово пуко памћење, већ обухвата више различитих активности. Прво се процењује важност, прикладност онога што је изложено. Потом се то ново знање покушава повезати и помирити са постојећим знањем, посебно ако постоји дискрепанца, раскорак између њих или су они контрадикторни. Нови искази се, затим, обично преводe у лични референтни оквир ученика, усаглашавају се са његовим искуством, речником, композицијом идеја.

Условно бисмо могли ставити знак једнакости између смисленог вербалног рецептивног учења и најбоље предавачке наставе. Само условно, зато што један термин описује шта се дешава на једној страни, који процеси се одвијају у ученику који учи (смислено вербално рецептивно учење), а други описује шта се дешава на другој страни, тј. шта ради наставник у наставном процесу (предаје). Наравно, не постоји директна узрочно-последична веза међу њима, тј. увек када наставник предаје да је ученик у процесу смисленог вербалног рецептивног учења и обрнуто.

Смислено вербално учење може лако да склизне у механичко и неке околности веома погодују томе. Кад год се испредаје, *ex cathedra* испоручи неки садржај без претходног утврђивања предзнања слушаоца, без икакве провере да ли чују, прате и разумеју оно што им се излаже, постоји озбиљна опасност да нешто што је смислено постане механичко. Од онога што се вербално изложи (испредаје) један део ученици и не региструју, не чују, а камоли да разумеју или примене на нове ситуације, тако да је „растур“ у току предавања све већи што је сложенији ниво баратања датим садржајима (в. Слика 1). Наставник који је овога свестан мора стално да обезбеђује различите начине којима ће проверити да ли оно што предаје ученицима заиста и стиже до њих, да ли га разумеју, јесу ли само репродуковали запамћено или су у стању да баратају усвојеним знањима.

- БУБАЛИЦА јуниор: Приликом учења мозак користи врло мало (скоро уопште). Тешко памти, али зато врло брзо заборавља... Користи се за складиштење небитних података: принос шећерне репе по хектару, извештаји водостања, бројеви телефона свих месара у граду, итд.

Јасминка Петровић: Школа

Слика 1: Приказ могућег растура у току предавања

1. Презентовано је ученицима...



2. Да ли су регистровали?



Да, регистровали су...

Не

3. Да ли су разумели?



Да, разумели су...

Не

4. Да ли су усвојили?



Да, усвојили су...

Не

5. Могу ли то применити?



Примењују...

Не

6. Могу ли створити нова знања?



Да

Не

Рецептивно учење није по свом карактеру механичко, јер многе појмове, генерализације, принципе ученик може смислено интернализovati и користити (трансфер), а да их није нужно претходно самостално открио. Активност је преваходно унутрашња, ментална активност и не можемо је поистоветити са откривањем. Рецептивно смислено вербално учење јесте облик активне наставе у најбољем смислу речи, јер доводи до интелектуалног (а не било каквог, на пример, мануелног) активирања ученика. Пре него усвоји неко значење, ученик мора да га разуме, појми његов смисао, а поимање нових значења и њихово интегрисање у постојећу когнитивну структуру јесте ванредно активан процес.

Дакле, није нужно да се вербално градиво „буба“. Али, да се смислено градиво не би учило на механички начин, неопходно је да се обезбеди један општи услов: да га ученик, на развојном ступњу на коме се налази и са предзнањима која има, може разумети. Могло би се чак рећи да је основна улога наставника управо да омогући то разумевање, тј. да посредује између градива и ученика.

Да би рецептивно учење било и смислено, целокупна организација наставе мора да буде усмерена ка томе. На жалост, не постоји идеално решење које би осигуравало да овај тип наставе не склизне у вербализам и прикривено „бубање“. Смислено вербално рецептивно учење је заиста „зона високог ризика“ и може се много тога учинити да се тај ризик смањи, али не и да се дефинитивно избегне. Навешћемо само неке од поступака који су врста контролора, „лежећих полицајаца“ у борби за очување смислености ове методе.

Активности наставника:

- Утврђивање претходних знања и искустава (чињеница, појмова, терминологије, метода и сл.) која ученици имају о градиву које треба да уче, или су потребна за усвајање новог градива;
- Повезивање нових знања са животним, ваншколским искуствима и са знањима детета (то је оно на чему изузетно инсистира „активна школа“);
- Повезивање са претходним знањима из датог предмета;
- Повезивање са знањима из других предмета;
- Показивање да је једна појава (појам, догађај, особа, предмет) у основи иста као нека друга која им је већ позната;
- Ментална припрема ученика за ново градиво тако што се на самом почетку баве проблемом чије разматрање их мисаоно уводи у централну тему часа;
- Проблемско излагање садржаја, при чему је излагање/предавање одговарање на питање, решавање проблема који је постављен;
- Реконструисање пута који је прешла наука долазећи до одређених знања (како се мислило, како су научници решавали тај проблем, куда их је тај пут водио, које су биле нужне последице одређене одлуке, шта нису могли да реше па су се окретали ка новој парадигми, и сл.);
- Предочавање стратегија бављења проблемом (како је постављен проблем, на који начин ће се осветљавати поједини његови аспекти, итд.);
- У току излагања, демонстрирање мисаоног тока, са свим питањима, дилемама, сумирањима онога што се прешло и одлучивањем куда даље;
- Подстицање ученика да постављају питања чим им нешто није јасно;
- Настава да буде не излагање листе факата већ избор, организовање, презентовање и превођење садржаја одређене дисциплине на ученицима развојно примерен начин, тако да се формира јасан, стабилан, недвосмислен, организован и трајан систем знања.
- Излагање прво општег контекста, кључне централне тезе, идеје, а тек затим периферних појмова и информација. Прво оцртати област, подручје, па тек онда разрађивати детаље. Кад детаљи дођу на ред, дете зна где се они смештају, може да их тачно лоцира, а тиме и чвршће веже у систем. Предности излагања целине су што ученик може боље да схвати односе сваког дела са осталим деловима, боље схвата целовитост задатка за учење и не губи кључне везе између делова који су одвојено учени;
- Прецизно и тачно дефинисање појмова, са нужним наглашавањем сличности и разлика међу додирним појмовима. Коришћење не само типичних

- представника групе већ и граничних, атипичних случајева;
- Објашњавање неке нове речи и новог појма преко оних за које смо проверили да их ученик зна;
 - Подвођење нове појаве или новог појма под виши појам, односно ширу појаву;
 - Навођење нечег специфичног за једну појаву (појам, догађај, особу, предмет), по чему се она разликује од осталих из исте категорије;
 - Вежбање ученика да конструишу свој пример као илустрацију одређеног феномена;
 - Хијерархијско уређење појмова, прављење појмовних мапа и стално враћање на њих;
 - Коришћење различитих техника да се дође до истог резултата, излагање градива на више различитих начина;
 - Презентовање истог садржаја из више различитих перспектива, углова;
 - Хватање бележака, демонстрирање на табли како се прави осовина кључних информација;
 - Тражење од ученика да препознају идеју носилу која лежи иза неке манифестације;
 - Развијање самокритичности ученика у процењивању да ли је значење којим су овладали адекватно, право;
 - Вежбање ученика у разликовању чињеница од хипотеза и интерпретација;
 - Инсистирање на разликовању сигурних од вероватних закључака;
 - Вежбање у прављењу прегледа, резимеа, систематизација пређеног градива;

Разни поступци проверавања разумевања: Начином проверавања разумевања материје мора се фаворизовати смисленост. То значи да је важно разликовати *репродукцију* (рецитацију) од *рекапитулације* ученога. Једно се одвија као асоцијативни низ, а у другом случају постоји логичка секвенцијална структура, факти и искази су повезани у смислену целину и логички следе из материјала. У провери разумевања од ученика је потребно захтевати да реформулише материјал, да га својим речима објасни у контексту свог појмовног апарата.

Није лако утврдити да ли је рецептивно вербално учење заиста смислено. Често је једини начин да се провери да ли су ученици заиста разумели идеје које су у стању да вербализују, дати им да самостално решавају проблем. Међутим, решавање проблема захтева много више од доброг разумевања принципа који леже иза вербалних формулација (моћ расуђивања, проверавање хипотеза, флексибилност, истрајност, импровизацију, истраживачку осетљивост, тактичну проициљивост, итд.), па ако неко није у стању да реши проблем не можемо рећи да не разуме материјал који је учио. Други начин да се провери разумевање јесте да се ученику да нови догађај, случај, који претпоставља разумевање претходно наученог. У тексту *Поступци активирања ученика* понуђене су и друге стратегије осим поменутих.

Активности ученика: Ако наставник помоћу наведених активности створи услове, ученик ће бити мисаоно (интелектуално, на унутрашњем плану) максимално активиран: постављаће питања (за себе или у разреду), тражиће информације и објашњења, вршиће повезивање новог са већ постојећим знањем (школским и ваншколским), водиће белешке које представљају избор битних информација, изводиће закључке, паралеле са претходно ученим, биће у стању да направи план, преглед градива које је обрађивано, итд.

Б. Практично наспрам вербалног учења

Због неразумевања природе активних метода, често се активно учење своди на оне облике учења у којима дете/ученик изводи спољашње практичне, моторичке активности, па се тиме из групе метода активног учења/наставе искључују оне које

почивају на *унутрашњем* мисаоном активирању, као што је то случај са обликом А2. Зато је важно увести разликовање практичних (спољашњих) активности и оних вербалних (које су најчешће унутрашње). Када се примени то разликовање, практично – вербално, и то укрсти са претходном димензијом (смислено - механичко) добијају се следеће методе учења:

- 1) практично механичко;
- 2) вербално механичко;
- 3) практично смислено;
- 4) вербално смислено.

Методe под 2) и 4), припадају вербалном учењу и већ су описане у оквиру А. димензије, па ћемо у наставку описати само преостале две методе.

Б1. Практично механичко учење

У практично механичко учење спадају сва учења практичних моторичких вештина које се морају строго научити, као што су: везивање кравате, већи део учења у физичком васпитању (стој на шакама, „звезда“, „свећа“ итд.), пливање, руковање разним техничким уређајима и инструментима (на пример, вожња бицикла, аутомобила, како се користи микроскоп, како се куца на неком типу писаће машине, како се покреће програм рачунара - које све дирке и којим редоследом треба притиснути, али и учење како се држи оловка, лењир, шестар код почетника, итд.). Овај облик учења често је део неког ширег учења, у коме су те моторичке вештине нужан део, као, на пример, руковање уређајима и инструментима у лабораторијском раду, у извођењу огледа.

Активности наставника: Наставник даје упутства о ономе што треба научити, осигурава уређаје, инструменте, средства чије руковање треба научити, даје образац вештине која се учи, изводи активност пред ученицима, врши надзор над практичним радом ученика и коригује га када је то потребно.

Активности ученика: Потребно је минимално разумевање вештина које се уче, основна активност ученика је практиковање (практично извођење) вештине која се учи, понављање делатности уз евентуално кориговање грешака, техничко усавшавање вештине.

Б2. Практично смисаоно учење

У практично смисаоно учење спадају сви они облици учења у којима је извесна активност практична (у виду спољашњих, моторичких активности), али је неопходно и разумевање смисла практичних радњи. Упрошћено речено, разлика између ове методе учења, Б1б. и методе под Б1а. јесте разлика између корисника једног уређаја /апарата/инструмента (што смо сви ми који употребљавамо ауто, ТВ, видео, машину за веш, фрижидер, рачунар) и мајстора стручњака, који зна шта стоји иза механичког следа покрета које корисник апарата изводи.

Дакле, овде спада учење сложених практичних вештина уз разумевање њиховог смисла: учење техника цртања и сликања; свирања на музичким инструментима; обављање практичних радњи у лабораторијском огледу; учење техника посматрања и бележења посматраног у природи, прављење струјног кола, цртање мапа уз употребу картографских знакова, цртање техничких цртежа и др.

Овде, такође, спада, веома значајна категорија учења: учење устаљених, стандардизованих метода, поступака, процедура (нпр. учење журналистичких метода: интервју, анкета, упитник, итд., стандардних метода обављања лабораторијских анализа) које се стичу практиковањем и разних утврђених метода примене знања (технолошки поступци, испитивања, итд.). Али да нагласимо, учење како се долази до нестандардних, тј. нових метода, поступака, процедура, не спада у практично смисаоно учење. (О томе видети облике учења путем открића или стваралачке облике учења).

Активности наставника: Организовање процеса учења и припрема услова за такво учење, демонстрација како се изводе практичне активности овог типа, праћење и контрола тока учења.

Активности ученика: Разумевање смисла практичних радњи (поступака) који се уче, практично извођење, техничко и методолошко усавршавање наученог, повећавање тачности, брзине и прецизности извођења поступака који се уче. Најкраће би се могло рећи да овим активностима ученици стичу умења (*како се нешто ради*), наспрам знања (скупа одређених информација).

У начелу, оцењивање постигнућа код овог метода учења може се извршити провером практичног извођења онога што је учено, и провером разумевања изведених активности.

Б3. Учење целовитих делатности

Учење целовитих делатности је специфичан облик учења у коме се комбинују практично и вербално учење, знања и умења, и то тако да се без иједног дела не може. У ову методу рада спада учење свих оних занимања у којима је практични аспект врло значајна компонента (разни занати, професије техничара, практичне медицинске дисциплине као што су стоматологија, хирургија, сложене делатности уметника, новинара, програмера, конструктора машина, електотехничари који праве нове технологије, конструкција телескопа, итд.). Ово је врло специфичан облик учења код кога су интелектуални и практични (манипулативни) делови равноправни, суштински се прожимају и незамислива је целовита делатност ако оба дела нису једнако добро развијена, повезана и интегрисана. На пример, код обуке за посао хирурга неопходна су како основна, тако и специфична знања из области медицине, али је посао хирурга незамислив без добро савладаног практичног умења (да вешто барата скалпелом, маказама, киретом и другим инструментима, да зна како да расече, обради, ушије рану и сл.).

Ову методу учења у основној школи не срећемо у њеном пуном, целовитом виду, већ у „фрагментима“, јер ова метода рада подразумева већу зрелост, знање и искуство и примеренија је вишим нивоима школовања. У основној школи у овај облик учења спадају: велики део учења у ликовном и музичком васпитању (нпр. теоријско упознавање ликовних техника и практична примена тог знања да би се створио ликовни продукт, нпр. акварел), део учења језичког изражавања у матерњем језику (учење неких метода новинарског рада, методе анализе књиженог дела итд.).

Активности наставника: Поред припреме и организације процеса учења основна улога наставника јесте да понуди потребна знања, а и да практично покаже моделе (обрасце) тих целовитих делатности, да непрекидно прати њихово практично извођење од стране детета/ученика, да коригује грешке и поново демонстрира целину или сегменте делатности која се учи.

Активности ученика: Овај облик учења спада у веома активне. Онај ко учи мора усвојити знања тако да може да их повеже и примени, мора разумети смисао одређене делатности и практично је изводити, кориговати грешке у извођењу и усавршавати технику извођења до рутине.

Ипак, овај облик се по природи активности разликује од метода учења путем открића и стваралачких метода учења, јер се овде учи по задатом обрасцу, а тамо је реч о самосталном или креативном проналажењу новог.

Ц. Рецептивно наспрам учења путем открића

Рецептивно је свако учење у коме је задатак онога ко учи да усвоји, прими нека знања или умења која су прописана, најчешће школским програмима. Дакле, онај ко учи не долази самостално до знања, не открива их, него их добија и дословно (механички облици учења) или са разумевањем (и на свој начин) усваја (смислено учење). Могло би се рећи да су методе рецептивног учења далеко чешће у школском учењу (поготову у основној школи) од осталих метода. Све до сада описане методе учења (према А и Б димензијама) спадају у категорију рецептивног учења.

Наспрам тога стоје методе учења у којима се учи управо самостално долажење до сазнања. На пример, у настави у природи ученици сакупљају узорке биљака и животиња и покушавају да их разврстају у таксономске категорије; или у проблемским типовима задатака из математике ученици сами треба да открију којим математичким поступцима се та класа проблема може решити; или извођењем огледа са клатнима различите дужине и теговима различите тежине ученици сами треба да открију физичку законитост од чега зависи учесталост клаћења клатна итд.

Учење је веома сложен феномен који се не може подвести под један једноставан модел објашњења. Покушаји да се нађе идеалан модел рада, једна оптимална метода школског рада, заводила је на искључивост типа: уместо рецептивних наставних облика рада користимо учење путем открића. У суштини, реч је о конфузији која је настала мешањем димензије смислено - механичко са димензијом рецептивно - путем открића (решавање проблема).

Рецептивно и учење путем открића су, по својој природи и по процесима који леже из њих, два базично различита типа учења. Код првога је реч о примању готових знања, презентованих вербално, која је потребно с разумевањем усвојити, интернализовати их тако да буду употребљива и касније у другим контекстима. Основна одлика учења путем открића јесте да оно што треба да се научи није дато ученику већ он мора самостално да га открије. Дакле, у тој првој фази учења путем открића потребно је реаранжирати податке које имамо, реорганизовати их у нове комбинације да би смо открили тражену релацију или продукт, који се потом интернализују као и код рецептивног учења.

Поред тога и улоге ова два типа учења у интелектуалном развоју и когнитивном функционисању деце сасвим су различите. Највећи део школских садржаја усваја се кроз рецептивно учење. Највећи део знања које стичемо у школи и ван ње *презентован* нам је, нисмо га самостално открили. Ипак, проблеме у свакодневном животу решавамо путем открића. Очигледно је преклапање функција рецептивног и учења путем открића: знање које смо стекли вербалним рецептивним учењем увелико користимо у решавању проблема, док решавање проблема увелико користимо када је потребно применити, проширити, интегрисати и проценити знање и разумевање одређене материје. Управо зато је некада тешко поставити строгу границу између најбољих видова смисленог вербалног рецептивног учења (А2) и решавања проблема (Ц1). Технике открића нису ефикасан начин за преношење, трансмисију садржаја неке академске дисциплине, али су ефикасно средство за долажење до нових знања. Рецептивним учењем можемо примати постојећа знања, али не можемо креирати нова⁶.

⁶ Духовита илустрација односа рецептивног и учења путем открића јесте следећа анегдота: Син пита оца ко је паметнији, ко зна више, син или отац. Отац му одговара да наравно отац увек боље и више зна од сина. На то га син упита ко је изумео парну машину. Džems Vat - одговара отац. А, зашто није његов отац? – прокоментарисао је син.

Методама учења које спадају у учење путем открића остварују се посебни циљеви образовања (и то неки општији), као што су формирање аутономије ученика у интелектуалном раду, формирање способности самосталног решавања проблема, практично стицање сазнања о томе како наука долази до открића, развијање способности за једноставна истраживања, развијање способности примене знања на нове ситуације, развој мотивације за учење и интелектуални рад, итд.

Најчистији облици наставе која почива на учењу путем открића јесу истраживачка настава, пројекатска настава и слично, али такви облици рада се у основној школи срећу тек у заметку и то више као компоненте других метода наставе него као самосталне методе.

Ц1. Решавање проблема (проблемска настава)

Ово је типичан облик наставе/учења у коме оно што се учи није дато у финалном облику у којем треба да буде усвојено (као што је случај код свих метода учења које називамо рецептивним учењем). У овој настави почиње се од проблемске ситуације (на пример, од ученичког питања „Ко је у историји био пре Римљани или Индијанци?“) за коју не постоји директан одговор у претходно ученом градиву и ученици самостално (индивидуално, у паровима или групама) траже решење.

Ова метода рада покрива читаву скалу задатака решавања проблема, од једноставнијих, где се тражи флексибилна примена ученог (при чему ученик сам треба

да одреди шта му је од онога што је учио потребно да реши задатак), до веома сложених пројекатских задатака (који, опет, могу да варирају у тежини, зависно од узраста и нивоа школовања). Једноставнији задаци решавања проблема су, на пример, решавање проблемских задатака у математици, исправљање граматичких грешака у понуђеном тексту, одређивање ком жанру припада одређени текст. Нешто сложенији су задаци повезивања знања из различитих школских предмета, а да ученици сами успоставе те везе, решавање животног, ваншколског проблема уз коришћење школских знања, или решавање разних проблемских ситуација у свакодневном животу.

За проблемску ситуацију је, дакле, карактеристично:

- а) познати су неки елементи те ситуације;
- б) неки елементи нису познати;
- в) треба јасно видети, уочити у чему је проблем;
- г) ученици сами одабирају шта им је потребно за решавање тог проблема, креирају или бирају пут, начин решавања проблема и проверу добијеног решења.

Када је реч о сложенијим видовима проблемске наставе, као на пример о пројекатској настави, кључна ствар је степен структурираности задатка који се огледа у томе колико могућности за избор имају ученици и да ли им је материјал за рад припремљен или сами треба да га обезбеде. Тако можемо разликовати *структуриране* и *неструктуриране* пројекатске задатке. У првима је ограничен избор тема за рад и обезбеђен је највећи део материјала који је потребан да се уради задатак. Наставник задаје тему, задатак (ученици ипак имају неку могућност избора) и методологија сакупљања и анализирања података је, такође, спецификована (овај вид је карактеристичан за ниже нивое школовања).

У неструктурираним пројекатским задацима ученици потпуно самостално бирају тему коју желе и сами набављају потребан материјал за рад на њој. Ученици сами дизајнирају, изводе, анализирају и представљају резултате свог рада на тему коју су сами изабрали користећи податке до којих су сами дошли. Можемо издвојити и трећу врсту, *полу-структурираних* задатака, где су истраживачко поље и методологија задати, али је природа рада таква да захтева од ученика много самосталности и одговорности у раду. На пример, ученицима су понуђени бројни историјски извори и начини на који се они користе, а од ученика се тражи да изабере три кључна на основу којих може урадити студију случаја, тј. најбоље интерпретирати одређени догађај.

Осим структурираности задатка постоји још једна важна димензија по којој се могу разликовати проблеми на којима се ради: да ли је реч о стварним (животним) проблемима или пројектима симулације. У реалним, стварним пројектима ученици се баве неким стварним животним проблемом (задатком), помажу да се у реалним животним ситуацијама реши неки стварни проблем. Код симулација наставник нуди податке које ученици анализирају вежбајући се у решавању те врсте проблема.

Пројекат може да се ради индивидуално или у групама (парови или тимови), а оно што је важно имати на уму јесте да се ученици морају претходно обучити за ову врсту наставе. Овај облик учења примеренији је старијим узрастима ученика (завршни разреди основне школе, средња школа, факултет, професионална обука).

Упркос томе што је проблемска настава захтевна (тражи више времена, боље услове, додатне трошкове за њену реализацију, претходну припрему, обуку за ову врсту рада, и сл.) постоје веома озбиљни разлози да се, ипак, створе услови за њено коришћење у школској пракси (в. део *Пројекатска настава*).

У основи, у овом облику учења није у првом плану садржај, тј. стицање неких знања, него развијање умења, метода и техника суочавања са проблемима и решавања проблема. Поред тога, циљеви овог метода наставе јесу подстицање иницијативности ученика, формирање става да већину ситуација с којима се дете суочава у школи и животу чине проблемске ситуације којих се не треба плашити већ према њима имати активан однос. Посебно треба истаћи да се на овај начин путем практиковања развија самосталност у обављању интелектуалних активности.

Активности наставника. Степен наставничких интервенција и код учења путем открића и код решавања проблема може бити веома различит: од давање пуне, јасне помоћи до врло дискретног вођења процеса, од дискретног мониторинга до партнерског рада на заједничком проблему у тиму с ученицима, где добија облик интерактивних метода рада.

У вођењу процеса решавања проблема улоге наставника врло су сложене и деликатне. Најпре је његова улога да добро одмери тежину задатка према интелектуалном, образовном и мотивационом нивоу ученика. Ако је проблем претежак или прелак, дакле, неприлагођен ученицима, његова педагошка вредност ће бити мала. Наставник помаже и у одређивању потребног материјала и избору приступа у решавању проблема, а најделикатнија и најодговорнија му је улога при вођењу процеса решавања. Наставник се може толико уплитати у ток рада да ученици само привидно решавају проблем. Превелико уздржавање, пак, може да створи додатни проблем, да ученици сувишно лутају, јер немају потребну помоћ. Могуће интервенције наставника у току рада су: враћање преформулисаног питања, постављање новог питања, изношење неке хипотезе, дискутовање са ученицима, додавање неког податка, сугерисање одређеног приступа, као и будно праћење активности ученика у току рада.

Активности ученика. Овај облик учења изазива код ученика врло сложене и осмишљене активности - уочавање, дефинисање и прецизирање проблема; постављање релевантних питања себи и другима; преузимање иницијативе за решавање проблема; планирање решења; самостално прикупљање и анализирање чињеница које су потребне за решење; самостално читање текстова и прављење извода о ономе што је потребно за решавање проблема; давање идеја за решавање проблема; самостално откривање техника и метода решавања проблема и провере решења; способност дискутовања о проблему са наставником и другим ученицима; способност саопштавања другима налаза до којих се дошло; умење писања извештаја.

Код методе решавања проблема, посебно код пројекатске наставе, тешко је некад процењивати, тј. *оцењивати* резултате ове наставе. Прво зато што захтева од онога ко процењује да користи исте стандарде за веома широку скалу различитих пројеката (проблем усклађености критеријума за оцену разних пројекатских радова). Прилична су неслагања аутора и око тога ко треба да оцењује рад: ментор који је надзирао рад ученика или нека друга независна особа. Поставља се и трећа дилема око оцене урађеног: шта се тачно оцењује и са коликим уделом учествује у коначној оцени? Да ли се оцењује само резултат до кога се дошло, да ли и начин извођења пројекта, поступак, техника, избор методологије рада, да ли избор теме (луцидан, занимљив, озбиљан проблем наипан, прави, не школска или површна тема), да ли сложеност изведеног задатка, да ли вештина повезивања и примене научног, да ли реперкусије урађеног, презентација резултата (одабрани начин, форма и квалитет изведене презентације), да ли иницијативност, самосталност у раду или квалитет сарадње у пару/групи (ниво кооперације, атмосфера...)? Зависно од тога шта мислимо да треба оцењивати, који су елементи оцене, зависи и ко то треба да чини (нпр. несумњиво да процену сарадљивости може да учини само онај ко је надзирао ток рада, посматрао пар/групу како раде и како решавају свој проблем).

Ц2. Учење путем открића у ужем смислу речи

Овај облик учења је врло сродан претходном, решавању проблема. У оба случаја оно што се учи не даје се у готовом, финалном виду него ученици самостално долазе до сазнања, а исто тако, у оба случаја основни циљ јесте стицање неких умења (вештина, метода, метода интелектуалне делатности), а не стицање одређене суме знања.

Могли би смо рећи да је учење путем открића (у ужем смислу речи) специфичан вид решавања проблема. Најјаснија разлика између њих јесте да се учење путем открића односи на она учења која почивају на *самосталном индуктивном*⁷ *долажењу до сазнања*, а решавање проблема обухвата све друге проблемске

⁷ Индуктивни пут сазнавања – пут од појединачног ка општем, тј. креће се од појединачних случајева, па се изводе опши закључци.

ситуације. У овом смислу, најчистији облик учења путем открића јесте учење у виду огледа (експеримената), тј. решавање неког проблема самосталним замишљањем и извођењем огледа. Најчешће је реч, наравно, о поновном школском откривању истина које су већ познате у науци. Али, за ученике то јесте откривање и при том поновном открићу они у сажетом виду самостално реконструишу пут доласка до открића који је наука већ прошла. На пример, ученици самостално изводе оглед да утврде од чега зависи брзина клијања семена, па варирају степен влаге, изложености светлости, температуре, итд.

У ову методу рада спадају и самостално индуктивно формирање појмова (од познавања представника једне класе биљака до дефинисања класе биљака), учење технике дефинисања класе, самостално дефинисања књижевног рода на основу упознавања одређених књижевних дела која спадају и не спадају у тај род, итд.

Активности наставника и ученика и проблеми оцењивања у овом облику наставе су готово исти као и код претходног (решавање проблема).

Д. Конвергентно (логичко) наспрам дивергентног (стваралачког) учења

Разлику између ова два типа интелектуалних активности и ова два типа учења, конвергентног и дивергентног, најбоље ћемо објаснити примером. При решавању проблема конструкције возила које је требало да се користи за кретање по Месецу, научници су прошли кроз две фазе. Прва је била - доћи до идеје како би требало да изгледа то возило, а друга - техничка реализација те идеје. За решавање проблема из прве фазе примењена је метода потпуно слободног, нецелурисаног изношења идеја, макар оне изгледале и сумануте, коришћена је, дакле, техника *brainstorminga*, тј. „можданих олуја“ или „мозгалица“. Тако су изношене идеје да возило треба да иде на точковима као ауто, да треба само себи да прави пут (као тенк са гусеницама), да лебди изнад површине, да корача, да скакуће итд. Друга фаза је била да се по свим строгим техничким и технолошким захтевима конструише возило.

Дакле, у првој фази је коришћено дивергентно, или латерално, стваралачко, креативно мишљење. То је онај облик интелектуалних активности у коме је важно стварање што већег броја идеја, што оригиналнијих и неочекиванијих замисли, флексибилност мишљења, откривање алтернативних путева решавања једног истог проблема, итд. Упрошћено речено, овакав облик је чешћи у уметничким делатностима, али је неопходан и у многим фазама научног рада.

Конвергентно мишљење јесте мишљење које се заснива на ригорозним правилима логичког мишљења, тј. на логички строго уређеном следу интелектуалних радњи, који нужно води до једног јединог исправног решења. Као пример се може узети алгоритам за решавање неке класе математичких задатака или начин на који рачунар решава проблеме (на пример, начин на који игра шах). Или, ако узмемо претходни пример, после фазе излиставања свих могућих и немогућих решења, прибегавамо другој фази тестирања појединих решења и усмеравамо се на једно, конкретизацију и разраду једног одређеног решења које нам се чини најпогоднијим за дате услове (конвергентно мишљење).

Сви до сада описани облици спадају у категорију конвергентног мишљења и конвергентног учења, осим метода Ц1. (решавање проблема) и Ц2. (учење путем открића), који комбинују конвергентно и дивергентно мишљење. Стога ће овде бити описана само једна метода учења која је нова у односу на све до сада описане.

Д1. Дивергентно (стваралачко) учење

У школској пракси овај облик учења је најчешћи у уметничкој групи предмета. Писање слободног састава на задату тему или по самосталном избору, сликање акварелом пејзажа, али тако да сваки ученик направи своју оригиналну слику, самостално драмско приказивање неког књижевног дела, сопствена интерпретација музичког дела или елементарно компоновање, проналазаштво у

техничким дисциплинама, изношење великог броја идеја за решавање неког проблема који је настао у разреду или школи итд. - то су неке конкретне форме дивергентног учења у школској свакодневници.

Дивергентне, стваралачке способности ученика доћи ће до изражаја у свим задацима који траже од њега да на свој, аутентичан начин прикаже неке податке, представи одређену појаву, презентира своје решење (индивидуално или групно), уреди понуђене елементе, дакле, у свим ситуацијама у којима је остављено простора за самостални избор, доношење одлуке и смишљање оригиналног решења. Очигледно је да се овај облик учења јавља као нужан део у процесу решавања проблема (нпр. за продуковање идеја како доћи до податка, за продукцију хипотеза, за припрему презентације података), што је још једна илустрација природног стапања, комбиновања и „преливања“ метода учења/наставе.

Циљеви ове методе учења јесу подстицање иницијативности и самосталности, неговање стваралаштва (тј. способности за проналажење властитих и оригиналних решења, способности продуковања великог броја разноврсних идеја), подстицање иноваторства и проналазаштва.

Активности наставника: Основна улога наставника јесте да ствара услове повољне за стваралаштво подстицањем опште климе опуштености, уважавањем свих идеја макар и чудно изгледале, показивањем заинтересованости за оно што је индивидуално и оригинално, уздржавањем од критика и прећутног фаворизовања неких идеја итд. Ако нема оваковог наставничковог става онда се и на први поглед чисти облици стваралачког учења, као што је писање слободних састава у матерњем језику, претварају у рад по шаблону који се наставницима највише свиђа (овај шаблом ученици савршено јасно откривају).

Активности ученика: У овом облику учења долазе до изражаја неке опште индивидуалне карактеристике (иницијативност, самосталност, независност духа, спремност да се ради оно што није типично и што штрчи у датој средини). Основне активности ученика су, већ помињани, основни дивергентни процеси: продуковање великог броја идеја; инвентивност, проналажење неуобичајених, оригиналних и не честих решења; флексибилност у мишљењу; толерантност за противречности и за истовремено бављење идејама које логички баш не иду једна са другом; смисао за парадокс итд.

Оцењивање у овом облику учења више је оцењивање неких стваралачких особина личности и ставова, а делом и оцењивање степена оригиналности процеса решавања или продукта делатности. Ако тога нема, овај облик учења може бити затрт у заметку.

Е. Трансмисивни наспрам интерактивних метода учења

Када говоримо о трансмисивној (фронталној, предавачкој) настави мислимо на наставу у којој је доминантно једносмерно преношење знања од наставника или извора знања ученицима. Ако погледамо називе свих до сада описаних метода учења у овом тексту, видећемо да су они формулисани из угла ученика, тј. описују процес који се дешава са те стране дијаде учење/настава. Термин трансмисивна дефинише угао наставника: да он преноси, предаје, „емитује“, презентује знање које треба да стигне до ученика (рецептора, пријемника тог знања). Кад год говоримо о трансмисивној настави, гледано из угла ученика несумњиво да је реч о рецептивним облицима учења.

За разумевање природе и значаја различитих метода наставе/учења, важно је, с једне стране, разумети позицију ученика у тим облицима организације школског рада и, с друге стране, природу процеса учења који се дешавају у тим облицима наставе. На пример, ако се каже рад у малим групама, тиме је описан спољни изглед разреда у току овог метода рада, али ништа није речено о томе шта се стварно збива у тим малим групама, како се одвија процес учења (ко учи, од кога учи, на који начин учи итд.). Текст који следи има намеру да покуша да осмисли природу психолошких и педагошких процеса који се одвијају у различитим методама учења.

У основи, процес школског учења је по својој изворној природи интерактивни процес, јер укључује два врло различита партнера: наставника и ученика, који су окупљени око заједничког циља - усвајања система нових знања и нових компетенција. То је разлог што се у текстовима у овом *Приручнику* користи израз **настава/учење**, јер се само тако исказује та интерактивна природа процеса школског учења и присуство оба значајна партнера: наставника, кроз израз *настава*, и ученика, кроз израз *учење*. За разлику од тога, најчешће се користи само израз *настава*, или теорија наставе и сл., чиме се интерактивни процес редукује на једног партнера, а та термилошка „оскудност“ није нимало случајна.

Али, и поред изворне и, рекло би се, незаобилазне и непоништиве интерактивности образовног процеса, у пракси организације школског рада неретко долази до деформација са далекосежним последицама. Наиме, школска пракса уме да поништи интерактивност педагошког рада и да га сведе на игру једног играча - наставника.

Отуда, има оправдања да се по овој димензији трансмисивност - интерактивност разликује више различитих метода наставе/учења, који су врло различити по својој природи и по учинцима које дају.

E1. Трансмисивна настава

Често се, па и у доброј намери, каже да је настава процес преношења (трансмисије) знања. Али, чак и пука трансмисија претпоставља осигуран пријем од стране оног ко учи, јер се увек поставља питање да ли је стварно дошло до преношења знања. Има ли оних читалаца који из свог животног искуства не знају како изгледа пленарно предавање у великој сали, где предавач не познаје своју публику (њен ниво способности, претходно познавање материје на коју се односи предавање, мотивисаност за слушање тог предавања), па држи своје излагање пред немом публиком, која нема никакве могућности да на било који начин утиче на предавача? У таквим ситуацијама педагошки процес на парадоксалан начин губи своје основно својство - интерактивност!

Трансмисивне наставе, готово у чистом виду, има много по нашим школама. Поготову ако се имају на уму и **прикривени** облици трансмисивне наставе. На пример, када у класичној структури часа при увођењу новог градива, наставник „испредаје“ оно што је наурио, не дозвољавајући да га ученици прекидају у току излагања, не проверавајући да ли они разумеју бар основне појмове итд., а онда, реда ради, пита ученике да ли имају неко питање. Наравно, ученици добро схватају да је главна представа одиграна и да је позив на постављање питања чисто формално - ритуалне природе и, по правилу, не постављају никаква питања.

Дакле, у свим оним ситуацијама када се други партнер - ученик - не узима у обзир, а то значи: не проверава се припремљеност ученика за ново градиво, не ствара се никаква мотивација и заинтересованост за оно што следи, не активирају се знања која ученици већ имају а од значаја су за разумевање новог градива, не ствара се атмосфера за слободно постављање питања, ни на који начин се не проверава да ли ученици разумеју излагање итд. - имамо мање или више чисте облике трансмисионе наставе. Оваква настава нужну интерактивност образовног процеса своди на једносмеран процес од наставника ка ученику, без икакве гаранције да је стварно дошло до преношења знања.

Активности наставника и ученика у оваквим облицима наставе описане су, углавном у одељку о А2 – смисленом вербалном рецептивном учењу.

E2. Интерактивни (кооперативни) облици учења

Смислено вербално рецептивно учење (А2) у свом најбољем виду прелази у решавање проблема (на менталном плану) и интерактивно учење⁸, у коме је основ учења жива размена педагошких компетенција између самих ученика, или ученика и наставника. Полазна основа кооперативног учења јесте да се учи кроз

⁸ Чим наставник покуша да провери да ли је изложени садржај стигао до ученика, да ли га разумеју, коју врсту проблема имају с разумевањем, он већ ступа у интеракцију са њим.

интеракцију, и то асиметричну када су партнери наставник и ученик, али да и мање компетентан партнер (дете - има мање специфичних и општих знања и искустава) у ову интеракцију улази за базом претходних знања и умења и да их активно улаже, он је активни конструктор свога знања. Наставник не зида сам у дететовој глави грађевину знања већ то чине заједнички кроз интеракцију, па је учење/настава процес ко-конструкције знања.

Када су у питању вршњачке интеракције и тада се дешава мигрирање знања, когнитивни конфликт, сарадња, размена и усвајање заједничког дискурса. Сем знања, когнитивних и метакогнитивних стратегија учења кроз овај вид рада усвајају се важна „социо-интелектуална“ умења: да се формулише сопствени став тако да га други могу разумети; да се аргументује властита позиција; да се постави питање; да се уочи нејасноћа, недоследност у излагању; да се пажљиво слуша и чује друга особа; да се провери разумевање друге особе (нпр. понављање основних идеја или парафразирање онога што се чуло); да се да добра повратна информација; да се води дијалог; проверавање да ли су нас други добро разумели; да се не напада особа него став; да се покаже отвореност ума и осетљивост за друго, другачије, ново, осетљивост за различите интелектуалне и социјалне перспективе; да се не мења мишљење због притиска већине (не важи право већине) већ само под притиском логичких аргумената; да се покаже интересовање за саговорника и поштовање његове позиције без обзира да ли се са њим слажемо или не; да се од више солуција дође до једног, заједничког решења; да се прави заједнички продукт, групни, а не индивидуални; да се решење вешто представи другима; да се заједнички проблем доживљава као лични; да се поделе улоге у раду у малој групи; да се промене улоге; да се искористи „други“ као образовни ресурс и спољна помоћ у раду; да се дела за општу добробит, да се осећа лично одговорним за постизање групних циљева; да се развија осећај припадности, прихваћености, подршке, бриге, поверења у друге људе, узајамне повезаности, „социјалног сензибилитета“ шта други очекују од нас и умења и знања да испунимо очекивања; да се испуњавају обавезе и одговорности према сарадницима; да се комуницира ефикасно и конструктивно управља конфликтима, итд.

Деца се не рађају са инстинктивним знањем како се ефикасно комуницира са другима. Вештине интерперсоналне комуникације, рада са другима не појављују се магично када нам затребају. Ученике неко мора *да научи тим вештинама* и да их мотивише да их примењују. Те вештине морају да се уче и животно су важне, спадају у вештине потребне за преживљавање. Једно од првих искустава наставника који покушају да конструишу интерактивну наставну ситуацију јесте да *деца не знају да раде са другима*. Обучавање деце том важном умењу како се ради са другима није специфичан циљ ниједног школског предмета, али је обавеза сваког од њих, посебно оних којима је тај облик рада сроден са природом предмета, као што је случај с наукама о друштву.

Постоји више облика интерактивног (кооперативног) учења. Заједничко за све њих јесте то што се целином организације школског рада стварно обезбеђује активна улога и наставника и ученика. Ови облици школског рада, осим образовних циљева, омогућавају и остваривање циљева какви су: формирање социјалних способности, способности комуницирања и дијалога. Овде ћемо описати три модела кооперативног учења:

- E2 а. Кооперативно учење наставник - ученик
- E2 б. Кооперативно учење у групама ученика
- E2 ц. Тимска настава
- E2 д. Учење по моделу

Ево неких од важних разлога зашто би било потребно у наставним ситуацијама користити неке од интерактивних модела рада:

- повећавају мотивацију за рад и учење;
- ангажују ученике да активно учествују у раду на часу;
- помажу и подстичу развој виших менталних функција;
- развијају и вежбају стратегије и технике интелектуалног рада на занимљивим и смисленим задацима;

- оживљавају, приближавају ученицима апстрактне појмове (ово је посебно важно код презентовања појмова који су деци веома апстрактни и тешки за поимање, како због њихове интелектуалне (не)зрелости, тако и због мањка животног искуства);
- подстичу унутар-групну, као и међу-групну сарадњу и комуникацију;
- развијају способност координирања акција у раду на заједничком проблему;
- развијају осећај припадности, прихваћености, поверења у друге људе, узајамне повезаности, осећај обавеза и одговорности према сарадницима;
- развијају способност ефикасног комуницирања и конструктивног управљања конфликтима;
- оспособљавају ученике за доношење одлука;
- оспособљавају ученике за вођење аргументованог дијалога;
- оспособљавају ученике за уочавање и разумевање различитих углова гледања на проблем (више перспектива);
- оспособљавају ученике за уочавање, постављање и решавање проблема;
- подстичу повезивање и примену претходних (школских и ваншколских) знања.

За употребу интерактивних модела рада у настави не залажемо се само зато да би она била шаренија, забавнија, пријатнија (иако је и то важан аспект добре наставе и веома озбиљне ствари се могу радити у пријатном, забавном, занимљивом контексту). Циљ примене ових метода јесте да деца да што боље схвате и савладају репрезентативне и важне образовне садржаје, а да при томе заволе интелектуални рад, схвате његову природу, развију сазнајну глад и интересовање за свет који их окружује.

E2a) Кооперативно учење наставник - ученик

Овај облик учења полази од темељне чињенице да ученици поседују значајна претходна знања и умења у домену у коме се уводи ново знање. Са таквом претпоставком учење више није процес преношења онога ко зна (наставник) ономе ко не зна (ученик), него је добрим делом права педагошка интеракција наставника и ученика. Као што смо рекли, та интеракција је типично асиметрична, јер наставник је когнитивно зрелија особа, особа са већим животним искуством, са значајно већим знањима из области коју предаје. Али, и ученик је активан партнер у изградњи знања, поседује општа животна искуства и знања и знања из саме области коју учи.

У таквој ситуацији, у наставном процесу као облику педагошке интеракције, у први план избијају улоге наставника као партнера: улога онога ко мисли на мотивацију ученика (а не само на садржај који треба усвојити), улога партнера у педагошкој интеракцији, регулатора односа у социјалној групи, евалуатора и афективног партнера (видети текст *Инвентар улога наставника у наставном процесу*).

У основи, и овде постоје два општа метода интеракције. С једне стране, ту је конфликт између партнера. У овом случају то су они педагошки врло конструктивни **сазнајни конфликти**. Наиме, из саме асиметричности педагошке интеракције следи да ће између наставника, као неког ко је интелектуално зрелији и више зна, и ученика, који је интелектуално мање зрео и мање зна, долазити до разлика и несагласности о свим нови садржајима који се усвајају. Управо су те несагласности когнитивне природе плодна основа за педагошко вођење правога усвајања нових знања. Наиме, предочавањем чињеница, података, идеја, теорија итд., које нису у сагласности са оним што ученик зна и како разуме појаве о којима је реч у настави, наставник ствара конфликт у сазнању ученика. А тај конфликт јесте и добра мотивација и најбоља подлога за разумевање новог. Тако усвајана знања добрим делом носе печат личног открића или личног увида и отуда повећавају степен разумевања и трајност наученог.

Поред конфликта, у педагошкој комуникацији има конструктивну улогу и **сарадња** наставника и ученика. Сарадња се овде испољава најчешће у облику заједничке конструкције, заједничке изградње нових знања и у виду активности наставника и ученика које су комплементарне, тј. које се допуњују.

Активности наставника: У школској свакодневници описана сарадња изгледа тако што наставник: замишља целину ситуације учења код увођења нове лекције, припрема дидактичка средства, планира ток часа, ствара проблемске ситуације за ученике (у виду проблемског питања, предочавања нових чињеница, читања неког текста у коме се износи нова идеја, огледом, итд.), организује групе ученика.

Активности ученика су следеће: да мобилишу своја постојећа знања и искуства, да решавају предочене проблемске ситуације, да изводе практичне и интелектуалне радње које су нужне у тој проблемској ситуацији. Комплементарне улоге врло често изгледају тако да наставник игра улогу „грађевинске скеле“, која служи као ослонац све док се ученик не оспособи да сам обавља оно што се учи (нпр. давање дефиниција појма, извођење огледа, писање састава, класификација итд.).

Из овог описа јасно је да није ни потребно ни могуће да се целокупан наставни рад из сваког предмета и на сваком часу организује у облику чистог кооперативног учења наставник - ученик. Минимални ниво тог метода учења јесте да наставник при класичном предавању непрекидно прати да ли ученици разумеју оно што се излаже, а максимално је - права заједничка изградња нових знања у виду проблемског учења (видети тај облик учења у поглављу Ц₁ и улоге наставника и ученика у тим облицима учења).

E26) Кооперативно учење у групама ученика

Разлике у нивоу знања и степену интелектуалне развијености ученика у једном разреду наставник најчешће опажа као озбиљну сметњу у раду. Уосталом и узрасна подела на разреде јесте практичан покушај да се ученици који усвајају један истоветан програм што више уједначе у погледу нивоа знања и способности. Али, и у тако хомогенизованим узрастима, постоје огромне разлике. А те разлике и јесу сметње ако се организује фронтални наставни рад, тј. ако једна хетерогена група ученика треба да усвоји истоветан програм, презентован на исти начин целој групи, и то да га усвоји истом брзином. Међутим, другачијом организацијом разреда (подела на радне групе и сл.) и другачијим облицима наставе/учења (проблемска настава, кооперативно учење и сл.), та релативна сметња може се преобразити у релативну предност.

Ево неколико ситуација како то постаје изводљиво: наставник ангажује зрелије ученике као своје помагаче на различите начине - стварањем услова за сучељавање сазнања и искуства развијених и мање развијених ученика - успостављају се врло плодни облици когнитивног и социјално-когнитивног конфликта као педагошки изузетно продуктивне ситуације. Чак и када су ученици на истом развојном нивоу, али имају различита предзнања и животна искуства, када, на пример, једно дете више зна о животу биљака из књига, а друго из праксе одгајања биљака - постоји и конфликт и комплементарност сазнања као услов за унапређење сазнања целе групе; ученици добијају подељене улоге у процесу учења (једни уче један аспект, а други - други аспект исте појаве), а потом се заједнички ствара целина; подстиче се надметање између група и сл.

Здраву основу за кооперативно учење у групи ученика чине следеће компоненте:

- а) различитост развојног нивоа и знања ученика омогућава плодну размену међу њима - свако на свој начин разуме неке аспекте феномена о коме се учи и тиме их извлачи у први план;
- б) те разлике доводе до социјално-когнитивног конфликта, тј. до сукоба идеја чији су носиоци различите личности, тако да то није више само несклад између чињеница и идеја него и социјални несклад, такав социјално-когнитивни конфликт има своје предности у односу на помињани конфликт између наставника и ученика у коме ауторитет наставника може бити сметња за слободно размишљање;
- в) тиме се ствара максимална мотивација за учешће у процесу учења;
- г) разлике у гледиштима на врло очигледан начин показују сложеност и вишедимензионалност појаве;
- д) сукоб идеја и личности омогућава практиковање дијалога, размене,

расправе,и на тај начин омогућава формирање важних интелектуалних и комуникативних способности.

Е2ц) Тимска настава

Код кооперативних облика учења, било да је реч о моделу Е2а. наставник – ученик, или Е2б. учењу у групама ученика, када су подељене улоге унутар групе реч је о **тимској настави**.

Специфичност тимског рада, управо, чини подела улога (спортски тимови су чист облик такве организације). Да би се решио проблем, радна група ученика врши поделу улога (може и наставник да подели улоге ученицима, зависно од циља који жели да оствари таквим начином рада). Сваки ученик обавља одређени вид активности (и на тај начин их учи). Ова подела улога тражи од учесника да раде координисано са осталим члановима тима у свим фазама рада, да одговарају за одређени део задатка без кога нема целине и потпуног решења задатка, па тиме сваког члана групе тера на активно учествовање. Међутим, као и код сваког рада у групи, постоји изванредан ризик од „специјализације“ ученика за само један аспект градива. Због тога, када се у редовној настави усваја градиво обавезно за све ученике, требало би обезбедити ротацију улога, тако да се омогући да сви ученици практикују све улоге. Наставник у овом облику рада има улогу организатора, дискретног водитеља процеса рада, или улогу правог партнера који са ученицима, као члан тима, директно учествује у решавању проблема.

Е2д) Учење по моделу

За означавање овог метода учења користи се неколико различитих термина: имитација, учење путем посматрања, опсервационо учење, учење по моделу (моделирање), учење путем идентификације (поистовећивање). Ти различити термини описују јединствен метод учења: учи се на тај начин што се нешто ново (неки образац понашања) види код других, па се под одређеним условима понавља и присваја, и тако долази до новог учења.

Ипак, постоје и значајне разлике у природи процеса који су означени појединим од наведених термина. Када се говори о **имитацији** као облику учења, реч је пре свега о појединачним актима понашања (неки покрет, нека једноставна радња, начин говора, појединачни израз или фраза, појединачни гестови и сл.). У школском учењу најчешће је реч о процесу учења моторичких радњи. На пример, једноставно се понове неке виђене радње при руковању школским прибором, при писању слова и цифара и сл., или неке једноставније процедуре, као што је начин извођења лабораторијског експеримента или цртање географских карата и сл.

Термином **идентификација** обично се описују сложенији психолошки процеси усвајања неких целовитих образаца понашања или особина личности. Процеси идентификације претпостављају и снажно афективно ангажовање (често и несвесне природе). У школској пракси то је случај када ученици заволе неког наставника, па последично могу да заволе и предмет који он предаје и да усвајају неке специфичне обрасце понашања који су карактеристични за тај предмет.

Термини учење путем посматрања, опсервационо учење и **учење по моделу** могу да се односе на усвајање специфичних и конкретних, али и целовитих метода понашања. У школском животу могу се по моделу усвајати неки општи обрасци понашања, на пример, прецизност и тачност мишљења виђени код наставника математике или љубав према књижевности, јер је наставник књижевности заљубљеник у литературу, или склоност оригиналним ликовним решењима и креативност коју свакодневно показује наставник ликовног. Али, учење по моделу, може се састојати и у усвајању специфичних модела понашања који се срећу само у неким предметима. На тај начин се може научити како се држи тело при свирању клавира, или специфичан начин ходања спортиста, или одређени дриблинг у фудбалу, или начин баратања епруветама у лабораторији, или процедура анализе ликовних у књижевности, или начин вођења интервјуа на часовима језичког изражавања.

У школи (а и иначе) учењем по моделу најчешће се усвајају следеће значајне компоненте понашања: моторичке (практичне) радње или процедуре (поступци) специфични за поједине школске предмете, нека општа интелектуална умења (на пример начин рада на тексту који се учи), неки обрасци социјалног понашања (од правила бонтона до сложенијих социјалних понашања), ставови и уверења, систем вредности, неке особине личности.

Учење по моделу је (ако се изузму најједноставнији облици правог имитативног понашања) прави облик интерактивног учења, јер је улога оног ко учи по моделу врло активна: он врши одбир модела понашања које ће присвојити, до учење по моделу долази само ако постоји снажна мотивација оног ко учи (на пример, у виду снажне емоционалне идентификације), и ако је онај ко учи у стању да разуме смисао модела (обрасца) понашања које се усваја итд.

Из досадашњег проучавања процеса учења по моделу, следи да ће до таквог учења доћи само ако се стекне читав низ предуслова. Дакле, није довољно само постојање модела понашања (илузија је ако наставник очекује да је довољно само показати неки модел понашања и да је учење осигурано). Истраживања показују да је већа вероватноћа (али не и гаранција) да ће се модел понашања усвојити ако постоје следећи услови:

- а) велика учесталост модела, тј. пре ће се усвојити доминантни модел понашања него ретки и спорадични;
- б) културна укореееност модела, другим речима, они модели који су у складу са целином културе у којој се јављају пре ће бити усвојени него они који штрче и јављају се као страно тело у једној средини;
- в) социјална подршка и награђивање једног модела понашања;
- г) процена оног ко учи по моделу да ће имати неку добит (награду, социјално прихватање) ако усвоји дати модел понашања;
- д) мотивисаност оног ко учи да усвоји дати модел;
- ђ) социјални углед (моћ, престиж) онога ко показује неки модел понашања, пре ће се усвојити понашање онога ко је моћан, угледан и значајан у одређеној средини, него онога ко је социјално маргинална личност;
- е) разумљивост показаног модела понашања, односно, ако неко не разуме смисао одређеног обрасца понашања тешко може доћи до учења по моделу;
- ж) блискост модела понашања ономе ко га усваја - по полу, узрасту, социјалном статусу, вероватноћу учења по моделу посебно ће повећати генерацијска блискост.

Дакле, учење по моделу је прави облик интерактивног учења. У њему се одвија интензивна интеракција између понуђених модела понашања и онога ко учи. Ако сви горе наведени чиниоци делују - онда је вероватноћа учења по моделу велика. Уколико пак није обезбеђено деловање већег броја тих чинилаца или ако неки чиниоци делују у супротном смеру, онда ти модели немају велике шансе да буду прихваћени (на пример, у школи су чести модели који показују позитивне системе вредности, али ученици из живота знају да таква понашања у друштву нису награђена и „исплатива“).

У школи се јавља више метода учења по моделу. Основни су следећи:

- а) модели понашања из школских програма (ликови из књижевних дела, историјске личности, научници и истраживачи и сл);
- б) наставници као модели, било понашања специфичног за одређене школске дисциплине, било као личности - модели система вредности, правичности, моралне чврстине итд., или негативне верзије тих истих модела;
- в) модели ученика, тј. обрасци понашања које фаворизују и истичу школе и наставници.

Наравно, на ученике делују и модели понашања који се јављају ван школе: у јавном животу, у свакодневним животним ситуацијама, у средини у којој живе, у медијима. За ефикасност деловања свих тих модела (и у школи и ван школе), важе раније наведена правила. Прави проблем се јавља зато што често постоји сукоб различитих модела. Најчешће манифестације тог сукоба су следеће:

- а) сукоб између модела које посредује школа (често идеализовано позитивни модели) и модела из реалног живота;

- б) сукоб између декларисаних модела и стварних модела понашања (на пример, наставници који хвале самосталност понашања деце, а стварно фаворизују децу која показују послушност);
- в) сукоб између модела понашања специфичних за различите генерације (на пример, између модела које фаворизују и стварно показују наставници и модела које више прихватају генерације њихових ученика).

Тај сукоб различитих модела одређује сложену динамику учења по моделу: доводи до конфузија у усвајању модела, до оштрих судара различитих модела понашања, до спречавања усвајања модела понашања које школски програми и школа желе да пренесу на ученике итд. Али, од суштинског значаја јесте да се тај сукоб различитих модела не игнорише него да се сагледа као педагошки најпродуктивнији механизам. Само ако се узме у обзир преференција ученика за поједине моделе понашања и ти се преферирани модели понашања отворено сучеле са онима које школа жели да посредује - осигураће се да тај процес буде инструктиван и да оно што школа нуди допре до ученика. Ако се то не учини, ученици ће, можда, због оцена и евентуалних казни, за кратко време прихватити понуђене моделе, али ће ван школе остати при својим обрасцима понашања.

Из ових разматрања следе улоге и активности које имају наставници у ученици у овом облику учења.

Активности наставника јесу да развијају богату, позитивну понуду модела понашања (било оних садржаних у школским програмима, било модела сопственог понашања), да што јасније покажу ове моделе и оне врло специфичне и оне глобалније, како би их ученици јасније видели и разумели, да анализирају и експлицирају те моделе понашања, да покажу које су користи од њиховог усвајања, да подстакну ученике да испоље конкурентске моделе понашања (на пример, оне специфичне за дату генерацију) и наведу их да упоредно анализирају моделе које нуди школа и моделе које они преферирају, да обезбеде подршку и стално награђивање модела чије усвајање сматрају педагошки пожељним.

Активности ученика се више одигравају спонтано. То су процеси разумевања модела понашања, процеси идентификације, процеси активног бирања међу понуђеним моделима, процеси активног испробавања понашања виђених код модела.

Проблеми оцењивања постигнућа ученика код овог метода учења су специфични. По правилу, глобалне ефекте учења по моделу, школа не региструје и не оцењује. То се, пре свега, односи на глобалне и целовите обрасце понашања као што су системи вредности, ставови и уверења, глобални обрасци понашања специфични за поједине школске дисциплине. Глобални обрасци понашања се некада укључују у оцену из владања (по правилу када поприме негативне облике као што је агресивност), или се оцењују на такмичењима (спортским, или из појединих предмета), у виду признања у ваншколским активностима, секцијама итд. Специфични обрасци понашања (нека умења, познавања процедура и поступака) укључују се у оцене из појединих предмета.

Ф. Методе учења с обзиром на степен и врсту помагала која се користе

У основи, и ова класификација се може извести на сличан начин као и претходне. Наиме, могуће је облике наставе/учења поделити на две велике групе. С једне стране су облици наставе/учења (нажалост, врло чести у нашој садашњој школи) у којима се практично не користи никаква опрема. Могло би се у том смислу рећи да је то један од ретких метода људске активности у савременом свету који често не користи никакав алат, оруђе, опрему, инструментариј. У ту прву категорију наставе/учења спадају они облици рада у којима се све заснива на изговореној речи и евентуално, табли и креди. Јасно је само по себи колико скучене могућности активирања ученика даје такав облик рада. Када се има на уму да су такви облици наставе/учења најчешће рецептивни (видети одељак Ц) и трансмисивни (видети одељак Е), онда је јасно да је очекивани учинак таквог рада, учење без активности ученика и механичко учење, „бубање“.

С друге стране, савремена школа у свом најмодернијем виду одликује се богатом опремом која се користи у настави. Ту се пре свега мисли на лабораторијску опрему, медијатеку и учење уз помоћ рачунара.

Али, у склопу целине идеја у овом *Приручнику* није проблем школска опрема сама по себи. Право питање јесте које облике активирања ученика можемо остварити без икакве опреме (видети одељке А2. и Ц2.), односно, који облици активирања су могући *само* уз помоћ одговарајуће опреме, као што је то случај у многим облицима учења путем открића у току лабораторијских вежби. Такође, са становишта активирања ученика кључно је питање **ко користи опрему**: ученик или наставник. Ако се коришћење опреме сведе на демонстрацију коју обавља наставник, онда је реч о рецептивним облицима учења уз коришћење очигледних средстава, а не о методама учења/наставе које стављају ученике у позицију да активно раде на неком задатку (који може бити различитог степена тежине, од практично механичких задатака, до решавања проблема и кооперативног учења).

На основу коришћења помагала могућ је овакав растући низ:

- вербална предавања без икаквих помагала;
- коришћење само табле и креде;
- коришћење уџбеника и других писаних извора информација;
- коришћење аудиовизуелних илустрација;
- коришћење аудиовизуелних средстава (дијафилм, наставни филм, видео, видеодиск, компјутерска књига);
- учење уз помоћ рачунара, као средства за стварање текстова, за извођење разних операција, за коришћење образовних програма - образовног софтвера, за програмирање, за стварање образовног софтвера, као банке података.

Наравно, да у школској пракси постоје и све комбинације ових помагала. Овде ће, због њихове практичне важности, бити издвојена четири метода наставе.

Ф1. Лабораторијска и кабинетска настава

Ово су (бар теоријски) довољно познате ствари. Стога се задовољавамо тиме што ћемо указати на значај ове наставе за учење целовитих делатности и учење путем открића (видети одељке Б3. и Ц2).

Ф2. Учење уз ослањање на школску библиотеку (игротеку и медијатеку)

За све облике рада који треба да подстакну самосталну интелектуалну активност ученика неопходно је имати опремљену медијатеку, која садржи библиотеку (и то не само са обавезним уџбеницима и лектиром него и речнике, енциклопедије, приручнике, издања из популарне и занимљиве науке, богат избор из књижевности итд.), али и рачунаре са пратећом опремом, аудио и видео касете, наставне филмове, дискете, дидактичке материјале, учила, дидактичке играчке итд.

Овакав центар извора информација омогућава лакше извођење неких метода наставе као што су вербално смислено учење, практично смислено учење, учење целовитих делатности, решавање проблема, учење путем открића (видети одељке А2, Б1, Б2, Б3, Ц1, Ц2).

Велико практично питање јесте у којој мери се такви облици учења могу остварити и без овако замишљене школске медијатеке.

Ф3. Методе наставе које користе локалне образовне потенцијале

Наше школе су често затворене у круг школске зграде и врло ретко користе друге локалне потенцијале (ресурсе), тј. оно што постоји у блиском окружењу, а може се искористити на прави начин за подстицање активности карактеристичних за поједине облике учења. Често ови локални потенцијали могу надокнадити непостојање богате школске медијатеке.

Код примене сваког од досад описаних, метода учења школа и сваки наставник морали би да промисле који од следећих потенцијала могу искористити:

- природну средину (карактеристике земљишта, море, реке, језера, живи свет);
- културне потенцијале (библиотека - медијатека у месту, музеј, позориште, галерије, биоскопи и сл.);
- историјска места и историјске споменике;
- спортске објекте и друштва;
- предузећа и друге организације и институције;
- научно - истраживачке установе;
- локалне кадрове (истраживачи, уметници, проналазачи, људи разних профила, родитељи итд.).

Ф4. Учење уз помоћ рачунара

Наше школе су врло сиромашне у погледу рачунарске опреме. Зато је овај облик наставе/учења доста редак. У модерним школама и развијеним земљама овај облик учења развио се у чест облик школског рада - CAL (Computer Assisted Learning, тј. учење уз помоћ рачунара).

Тај облик наставе/учења најпре омогућава практично учење употребе рачунара као инструмента који се користи у готово свим делатностима ван школе. Поред техничког овладавања самим рачунаром, ученици у овом облику учења имају прилике за врло разноврсне активности: израду индивидуалних или групних текстова (све до штампања неке врсте сопствених књига), коришћење богатих рачунарских база података за било коју потребу у школском раду (укључујући и „крстарење“ Интернетом), коришћење образовног софтвера (програма) из свих школских предмета, коришћење мултимедијалних извора информација са видео-дискова и из „електронских књига“, вођење сопствене датотеке (чување и коришћење разних докумената и података), извођење сложених статистичких обрада података, вођење преписке помоћу електронске поште, израду једноставнијих програма, итд

- ЈА ИМАМ ШЕСТ ОДАНИХ СЛУЖБЕНИКА КОЈИ СУ
МЕ НАУЧИЛИ СВЕМУ ШТО ЗНАМ. ЊИХОВА ИМЕНА
СУ: ШТА, ЗАШТО, КАДА, КАКО, ГДЕ И КО.

Радјард Киплинг (Rudyard Kipling)

ПАРТИЦИПАЦИЈА ДЕЦЕ/УЧЕНИКА

За означавање онога о чему ће овде бити говора, намерно је употребљена реч „партиципација“, иначе тако ретка када се говори о школи. Намера је била да се и тиме скрене пажња на то да је реч о врло важној појави, односно, о ономе што је најважније у причи о активної школи

Партиципацијом се означава појава учешћа неке социјалне групе у доношењу одлука и активностима везаним за проблеме који су од виталног значаја за ту групу. У нашем случају, када је реч о школском учењу, очигледно је да је оно од виталног значаја за децу/ученике. Отуд се поставља питање да ли је потребна и могућа партиципација ученика, тј. учешће ученика у доношењу одлука о школском учењу и у активностима школског учења, а, изнад свега, зашто је потребно такво учешће ученика.

Шире гледано, проблем партиципације се поставља код свих активности које су заједничке за одрасле и децу, тако да има смисла анализирати проблем партиципације деце у животним заједницама - у породици, у школи, у комуналном животу, у јавном животу уопште.

Различите заједнице на различите начине решавају тај општи проблем односа деце и одраслих. Има култура које врло рано омогућавају деци да учествују у животу социјалне групе, у доношењу одлука, у активностима које се тичу саме деце, у „одраслим“ активностима. С друге стране, могло би се рећи да модерна развијена друштва све више, и то до одмаклог узраста, маргинализују децу, истискују их из живота и активности одраслих, затварају децу и младе у неку врсту узрасних резервата.

Последице тога су вишеструке. Одвојени од света одраслих, деца и млади су лишени могућности социјалног учења. Вероватно многи проблеми лоше социјалне адаптације и социјалне патологије младих (па и деце!) у модерном друштву могу бити објашњени управо том узрасном сегрегацијом (изолацијом) у формативним годинама.

Друга озбиљна последица ослабљеног учешћа (партиципације) деце и младих у животу и активностима социјалне групе јесте лишавање бића у развоју стварних смислених активности. Наиме, деца и млади се на тај начин присиљавају на псеудо-активности или на активносни вакум, тј. животну празнину.

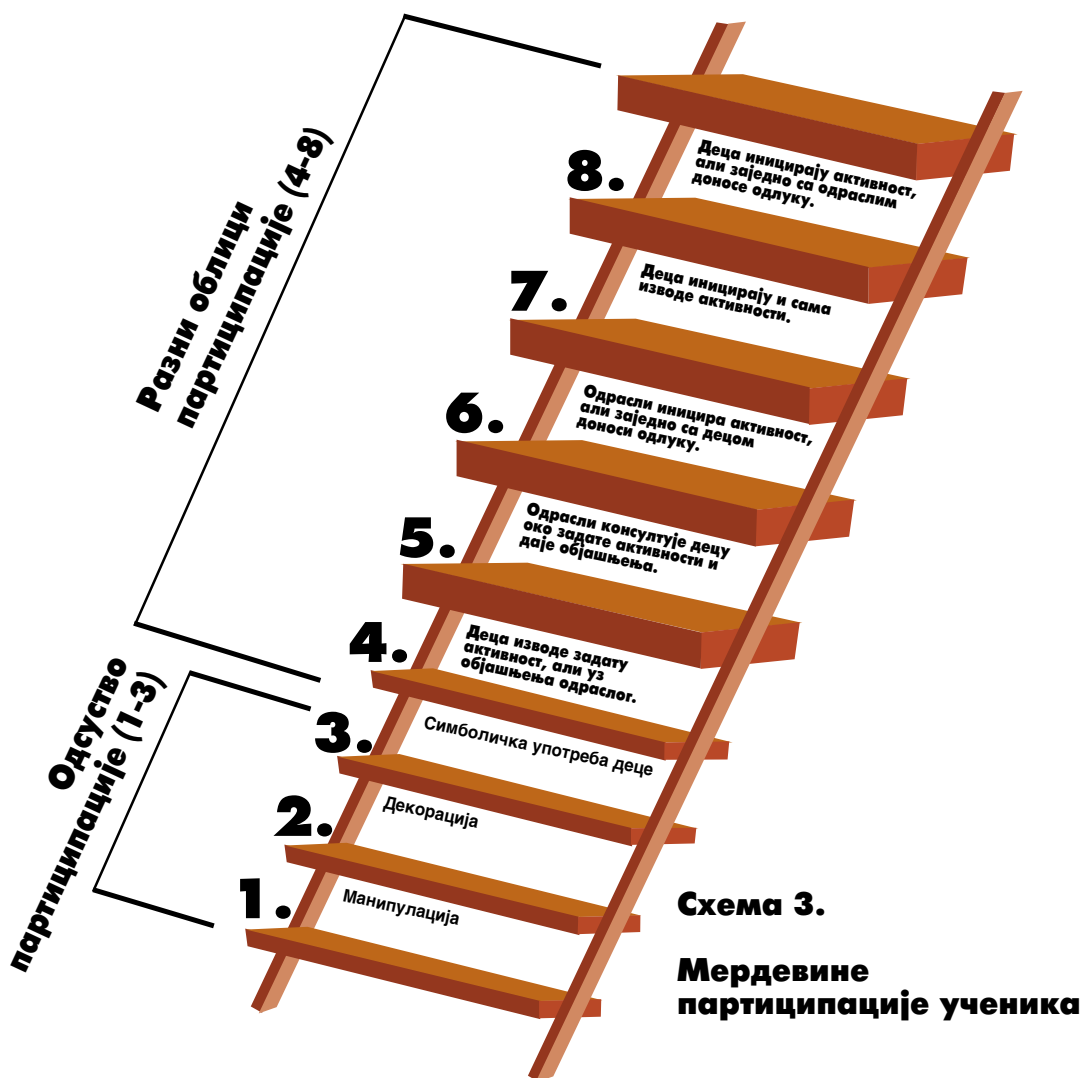
Оно што посебно изостаје из живота деце и младих у модерним друштвима јесу заједничке осмишљене активности деце и одраслих у којима деца стварно партиципирају.

За опис проблема партиципације ученика искористићемо тзв. „мердевине партиципације“ приказане на цртежу, на Схеми 3.

Као што се јасно види, на цртежу је приказана права лествица могућег учешћа у заједничким пословима деце и одраслих. Најпре, постоје облици не-партиципације, одсуства правог учешћа деце.

Манипулација је врло чест облик привидног учешћа деце. О манипулацији је реч у свим оним случајевима када се деца појављују у заједничким манифестацијама и активностима деце и одраслих, али им није објашњено у чему учествују, зашто учествују, који су ефекти тих активности уопште, а који су ефекти за саму децу (или она то и не могу да разумеју). Једном речју, одрасли злоупотребљавају децу за неке своје циљеве (на пример, нахушкавају их на неке друге одрасле; употребљавају их у комерцијалне или политичке сврхе; увлаче их у мукотрпне припреме неке представе која деци не значи много, али одрасли помоћу ње остварују свој циљ; ангажују их у школским такмичењима која више доносе школи и управи школе, а деци пружају мало задовољства и развојно подстицајне активности итд.).

Декоративна употреба деце је такође врло честа. И у овом облику ангажовања деца не одлучују сама о свом учешћу, не разумеју смисао онога у чему учествују (нико и не покушава да им то објасни), и тај ангажман им ништа не значи. Али, деца се појаве у неким кратким улогама, обично одевена на симпатичан начин, нешто кажу или ураде (а и то су им одрасли наметнули и режирали), направе се лепе



(HART, R. A. 1992: Children Participation, UNICEF, Florence)

фотографије, онда децу механички склоне као што су их и довели а одрасли наставе своје замишљене активности. Декоративна употреба деце у настави јавља се у ситуацији када само неки одабрани ученици („одликаши“) понове - издекламују лекцију коју су тек чули, или када ритуално одговоре на нека репродуктивна питања.

Символична употреба деце је нешто мање манипулативна и декоративна. Реч је најчешће о учешћу деце у активностима одраслих које се односе на децу или које могу имати последице по децу. И у овом случају деца нису обавештена о ономе у чему учествују, не разумеју добро смисао збивања и само учешће за њих нема много смисла. Али, присуство деце (више присусутво него учешће) служи као подсетник одраслима да мисле на децу. Деца која се појављују у оваквим активностима симболизују, али не представљају на прави начин, децу за коју је важно оно што одрасли чине. На пример, када се на састанак на коме одрасли доносе одлуке које задиру у судбину деце позове неко дете и од њега очекује да каже једну реченицу (за коју није имало времена да се припреми нити да се консултује са децом коју заправо треба да представља). Оно је ту само да би подсетило одрасле да иза административних, школских или других одлука стоје жива деца на чију се судбину та одлука односи.

Као што се може видети на цртежу, постоји више видова и нивоа стварне participacije деце. Подсетимо, увек је реч о учешћу деце у ономе што је важно за саму децу. Да ли деца стварно учествују у томе, закључује се на основу неколико важних мерила:

- а) обавештеност деце (да ли деца могу да разумеју природу онога у чему учествују, да ли им је унапред довољно јасно објашњен смисао активности у којима треба да учествују и да ли је потом проверено да ли су деца то добро разумела);
- б) да ли деца учествују у доношењу одлука о покретању те активности и о свом учешћу у тој активности;
- в) да ли деца имају могућност да одлуче да добровољно учествују у одређеним активностима;
- г) да ли се деца обавештавају о току и исходу активности и о последицама по њих саме;
- д) да ли постоји могућност да и сама деца покрену иницијативу за неке активности;
- ђ) да ли постоји могућност да деца управљају током активности (или делом тока активности).

Комбинацијом наведених мерила добијају се различити видови и различити нивои партиципације деце. Важно је истаћи да у школи сваки од тих видова и нивоа има своје оправдање и своју васпитну и развојну функцију.

Као што се види, први степен стварне партиципације јесу они облици организације активности у којима деца немају иницијативу нити учествују у доношењу одлука (категија 4, на схеми), али су сигурно и добро обавештена. Логика овог облика партиципације је отприлике ова: „Морамо урадити то и то... разлози зашто то морамо урадити су следећи..., да ли вам је то јасно..., хајдемо сада да то урадимо.“ Ово је врло честа школска ситуација, али је просто невероватно колико се ретко деци објашњава оно што је задато и зашто се то мора урадити.

Следећи степен ангажовања деце је онај када се одрасли добро потруде да о ономе што треба да се уради пажљиво саслушају децу, чују (и то стварно!) шта она мисле о томе, а онда им подробно објасне смисао активности у којој ће учествовати (категија 5).

Категорије 6. 7. и 8. већ уводе три најзначајнија мерила за утврђивање партиципације - ко је иницијатор за неку активност, ко доноси одлуку о покретању активности и ко спроводи надзор над током активности.

Као што се види, прави облици партиципације јесу они који се састоје у подељеним улогама деце и одраслих. То и јесте права партиципација (категија 7. није добар пример за то, јер је реч о одвојеној активности детета). У тој заједничкој активности деце и одраслих постављају се суштински проблеми заједничког живота у социјалној групи: комуникација оних који су различити, сучељавање различитих гледишта, решавање међусобних конфликта, координација различитих намера и интереса и, најважније од свега, координација (усклађивање) акција појединаца и обављање заједничке активности. А у људским пословима нема тежих проблема од управо наведених.

Оно што је досад речено односи се на општи проблем учешћа деце и младих у животу и активностима социјалне групе. Нас овде посебно занима партиципација ученика у школском раду, пре свега у наставним активностима. Да ли је ту партиципација потребна, да ли је могућа, која би била њена сврха и оправдање?

При одговору на та сложена и озбиљна питања мора се имати на уму општи социјално-културни контекст. Наиме, при решавању тих питања никако не можемо испустити из вида да је општи контекст врло неповољан. Ту неповољну ситуацију удружено стварају три крупна чиниоца.

Најпре, општи традиционални обрасци поступања према деци и младима у нашој култури. Једноставно и сажето речено, у нашој традиционалној култури се не очекује да деца и млади показују иницијативу, они се ретко укључују у процес доношења одлука у заједници, посебно се цени послушност и пасивност. Чини се да се такви обрасци упорно одржавају у примарној социјализацији деце у нашим породицама (са ретким изузецима у либералним градским породицама средњег слоја).

Други крупан чинилац је општа друштвена клима која не подстиче и не тражи стварну партиципацију ни одраслих ни деце и младих.

Трећи крупан чинилац је општа доктрина која и традиционално и актуелно влада у нашем образовању, по којој се од ученика очекује све само не неко стварно, активно учење у животу школе и у настави. А шта тек рећи за удружено и кумулативно дејство сва три фактора!

Облици наставе какви дуго трају у нашим школама посебна су прича. Образовни процес и школско учење важан су облик људске комуникације и интеракције. Педагошка интеракција, јесте посебан облик интеракције коју одликује низ специфичности, међу којима је и та да би она требало да буде заједничка активност одраслог (наставника) и деце (ученика) са подељеним и различитим улогама.

У реалном школском животу, међутим, та интерактивна делатност разбијена је на две одвојене активности које се ретко укрштају. Наставници одраде свој ео активности у виду наставе, а ученици одвојено од тога (и често тек код куће, дакле не ни у истом простору) изводе своју активност - учење.

Отуд су идеје садржане на цртежу „мердевине партиципације“, користан инструмент за анализу партиципације ученика у настави/учењу. Остаје као прворазредни задатак за наставнике, поготово за оне који учествују у пројекту „Активно учење“ да искористе тај инструмент за анализу стварног положаја и улога које имају ученици у наставним активностима и да доведу до јасне свести шта они као наставници чине у том процесу.

Овде ће бити наведени неки подстицаји за такве анализе:

- а) Из целине ових идеја о партиципацији деце у животу и активностима у заједници нипошто не следи да се промовише идеја како деца треба да буду препуштена себи самима (*laissez - faire* схватања) или да се затворе у резервате сопствених активности. Реч је о много тежем послу - о развијању заједничких активности у којима одрасли не могу избећи своје улоге.
- б) Сваки наставник би морао да за себе лично начини исцрпну и поштenu анализу у којој мери одржава непартиципативне облике ангажовања деце/ученика (манипулација, декоративна употреба, симболичка употреба). Чини се да је у поступању према деци превише псеудоактивности за које је карактеристично да деца у њима имају врло стриктно прописане, предодређене улоге, а онда им се, тобож, препушта да буду самостална. Деца се са своје стране упуштају у ту игру и брзо схватају шта наставници прижељкују, па из интереса одрађују своју улогу. Много би се више постигло у школском учењу ако би се изоставиле те игре и манипулација децом.
- в) „Мердевине партиципације“ показују да постоје различити нивои и облици стварне партиципације ученика у школским активностима и да је сваки од тих нивоа и облика драгоцен.
- г) Посебно је широк простор да ученици остваре партиципацију и у оним облицима рада у којима, објективно, не могу да имају иницијативу и не могу да учествују у одлучивању о томе шта ће се радити (који су циљеви образовања, какви су наставни планови и програми и сл.). Ипак, и у таквим околностима, партиципација је могућа ако се задовољи раније наведени услов да ученици буду обавештени (о томе шта ће се радити, зашто се то мора радити, шта се очекује од њих, како ће се радити, шта ће бити финални резултати тог рада, како ће се оцењивати рад ученика, али, такође, обавештени о томе шта је урађено, колико су остварили оно што се од њих очекивало и сл.).

Другачије речено, овај захтев није ништа друго него гаранција да се осигура учење са разумевањем (видети одељак *Методe наставe/учења*, део текста А2. *Смислено рецептивно учење*). Јер само учењем са разумевањем обезбеђује се партиципација ученика и елиминише манипулација (која је управо дефинисана као укључивање деце у активности чији смисао она не виде и не разумеју).

- д) У наставном процесу, барем оваквом какав се најчешће среће у нашим школама данас, врло су ограничене могућности да ученици имају иницијативу или да учествују у одлучивању о ономе шта ће се радити. Уосталом, ни наставници ту нису у много бољем положају, јер школски прописи (пре свега наставни план и програм) врло стриктно и строго прописују шта ће

се радити. Нешто могућности за партиципацију ученика у нашој школи пружају изборна, факултативна настава и ваннаставне активности (секције, слободне активности). У правој активној школи много је већи простор за иницијативе и одлучивање ученика о томе шта ће се радити (већа изборност курсева, програмских садржаја, глобално, а не детаљно дефинисање програма и сл.)

Виши нивои и облици партиципације (на Схеми 3, нивои 6, 7 и 8.) могући су у оквиру одлучивања како ће се нешто радити (којим методама, у каквој организацији група ученика, где и са чиме и сл.). Те могућности за ширење домена стварне партиципације ученика треба пажљиво проучити и што више користити у пракси.

ћ) Оспособљавање деце за партиципацију у процесу школског учења јесте дуготрајан процес. Тако дуготрајан да је цели период основног образовања само једна од фаза у том развоју. Развој способности за партиципацију, посебно за више облике стварне партиципације, утемељен је на расту способности и компетенције детета. Иако је за очекивање да се неки облици партиципације споро успостављају, наставници морају бити свесни да ако не постоји континуирана пракса партиципације ученика, она се неће ни развити сама по себи, и ученици ће школско учење опажати већим делом као отуђену активност у којој безвољно учествују јер она за њих нема много смисла.

На крају, ваљало би подсетити на темељне разлоге због чега је у организацији школе нужно обезбедити све већу партиципацију ученика. Може се, додуше, рећи да је могуће реализовати стицање неке количине знања и у непартиципативној, трансмисивној настави. Међутим, неки важни циљеви, важна сазнања, разумевања и умења се не могу остварити без партиципације ученика. Отуђеност активности учења - осећање да је то нешто туђе, наметнуто и без много смисла - не може се умањити без партиципације ученика и без додатног труда наставника да им поврати осећање да и сами они имају неког удела у том послу.

Развој многих социјалних компетенција није могућ без различитих облика и нивоа партиципације. На пример, умење комуникације са онима који су различити, способност саопштавања властитих идеја да буду јасне и другима, способност убедљивог јавног наступа и убеђивања других, умење превенције и решавања међусобних конфликта, исказивање властитих интереса и потреба, разумевање туђих и усклађивање та два аспекта, усклађивање својих намера и акција и њихово уклапање у акције социјалне групе - све су то компетенције које се могу стећи само дуготрајним практиковањем у процесу партиципације у заједничким активностима. А има ли иког ко може рећи да су ови видови учења мање важни од запамћивања неког, ма како важног, низа чињеница из било ког наставног предмета.

Свест о својим правима и одговорност према другим појединцима и социјалној групи, тј. способност одбране својих права пред другима и способност одбране права других од себе самог - такође су нешто што се може ефикасно учити само партиципацијом у заједничким активностима.

Када је реч о дугорочним ефектима партиципације, јасно је да без партиципације деце и младих нема праве припреме за улоге које очекују сваког одраслог грађанина. Пошто је активност школског учења доминантна активност младих током дугих година школовања, незамисливо је да неко може бити оспособљен за улогу активног и одговорног грађанина ако не постоји партиципација у тој доминантној активности у току формативних година развоја личности.

На индивидуалном плану, од посебног је значаја и значења што се само кроз активну партиципацију и постигнућа у том процесу развија и самоспознаја и самопоштовање.

Из свих наведених разлога може се закључити да је активно учење у ствари партиципативно учење.

НАЈЧЕШЋЕ ЗАБЛУДЕ О АКТИВНОМ УЧЕЊУ/НАСТАВИ

1. Активно учење/настава јесте врста забаве, „играрија“, атрактивна активност за разбијање озбиљног и напорног школског рада и успутно мотивисање ученика за рад.

Идеја о активном учењу/настави није настала из покушаја да се деца у школи релаксирају, забаве и одморе од озбиљног интелектуалног рада, већ примарно из педагошких разлога - да оно што деца уче у школи науче квалитетније и боље и да та знања буду смисленија, трајнија и употребљивија. Резултати свих евалуација ефеката основног образовања код нас у Југославији⁹ показују озбиљне мањкавости: лош квалитет и низак ниво усвојених знања. Тако се до идеје активног учења/наставе стигло управо због педагошке неефикасности и неуспешности постојећег модела рада у школи.

Први циљ активне школе (А - школе) јесу бољи образовни резултати, а други, не мање важан, јесте поправљање положаја детета у школи, како би оно добило више прилика да буде конструктор властитог знања, да доноси одлуке, да бира, да се слободно изражава, да буде питано за став, мишљење, суд, да буде равноправно, да буде партнер у педагошкој комуникацији, да буде поштован његово темпо рада и менталне специфичности, да се више уважавају његова ваншколска знања и умења, интересовања и друге врсте способности поред оне за добру, квалитетну репродукцију наученог градива, коју максимално фаворизује традиционална школа (Т-школа). Сасвим је јасно да се деца у А-школи осећају боље, пријатније, задовољније, иако раде више и напорније. То је резултат спроведених активности, које су за дете смислене, логичне, корисне и употребљиве, поштују богатство индивидуалних разлика и максимално им излазе у сусрет, превасходно су интелектуално, ментално провокативне и атрактивне, активирају различите аспекте личности детета, разноврсна како школска тако и ваншколска знања, подстичу на продукцију, на стваралаштво. Основу те атрактивности чини то што се у новој А-школи знања доводе у везу са дететом: његовим искуством (и ваншколским и претходним школским), што се проналази пут тих знања до дететове личности, до његове мотивације, што се дете третира као партнер и као активни, добрим делом самостални чинилац у стицању нових знања. Дакле, активности у А-школи морају бити привлачне, али не за посматраче, за публику, пошто њима нису ни намењене, већ за дете које у њима учествује (не мешати *атрактивност* и *активност*)!

⁹ В. Хавелка и сар. : Ефекти основношколског образовања, Институт за психологију, Београд, 1992; Основно образовање у Федералној Републици Југославији – анализа и препоруке, УНИЦЕФ, 2001.

2. Активним учењем/наставом могу се реализовати само неки, парцијални циљеви, као, на пример, развијање способности комуницирања и дијалога, али не и већина важних васпитно-образовних циљева.

Активност ученика у настави, како је ми у овом пројекту схватамо, дефинишу три елемента, међусобно тесно повезана: циљ који желимо да остваримо, садржај, градиво које нам је дато да њиме реализујемо планиране циљеве; и метод рада, који бирамо у односу на претходна два елемента (ако хоћу да остварим овај циљ, на овом градиву, којим начином, методом то могу најбоље да постигнем). Спој ова три кључна елемента: циља, садржаја и метода рада, даје нам одговор на централна питања: шта деца раде, то јест, да ли су планиране активности ученика специфичне и релевантне за дату дисциплину, предмет или нису; и зашто то раде, то јест, шта је, заиста, резултат те њихове активности.

Из овога јасно следи да се методама активног учења/наставе могу остваривати циљеви веома широког дијапазона и да природа АУН метода не искључује сама по себи ниједан одређени циљ. Чак напротив, захваљујући широком и богатом избору метода рада, у А-школи, је остварив већи број

циљева него у Т-школи, у којој се најчешће реализују циљеви везани само за когнитивно подручје, па и ту не сви, већ углавном они везани за добру репродукцију ученог градива.

3. Активним учењем/наставом није могуће реализовати предвиђени план и програм, јер то није опште применљив метод рада, већ метод ексклузивно употребљив за поједине лекције, блок градива, или тип часа, као што је обрада новог градива.

Активност је континуум, а не дискретна димензија које има или нема. Дијапазон метода које активирају ученике, изузетно је богат и широк и АУН методе нису ексклузивно применљиве само на одређене садржаје и на одређене типове часова (обраду новог, а не и на систематизацију). Чињеница је да се АУН методама не могу обрадити сви садржаји, а да буде отпоштован принцип економичности и рационалности наставног процеса, али то није и неопходно. А-школа је свесна да је добар део градива (на пример, из историје) најбоље обрадити методом предавања, али оно на чему инсистира А-школа, јесу активирајућа предавања, тј. А-предавања која ће се ослањати на претходна дечја знања и искуства, која ће бити проблемски организована, која ће укључивати питања и одговоре, дилеме, ваншколска знања и искуства, која ће промишљеним презентацијама градива ментално активирати ученике, будити и одржавати њихову радозналост и мотивисаност за интелектуални рад (в. део *Смислено вербално рецептивно учење* у тексту *Методје наставе/учења* и текст *Поступци активирања ученика*).

Важно је напоменути да се у активној настави/учењу не везујемо за један час, већ је централно питање како одређено градиво можемо приближити детету, а идејно решење до кога дођемо може се преточити у један или више часова. Кључно је да нико не може имати за сваки свој час потпуно нову идеју и да се идеје и не односе на решавање једног часа већ откривање најефикаснијег пута да одабрано градиво стигне до детета одређеног узраста.

4. Активно учење/настава захтева примену технике у наставном процесу.

Школа не би требало да се оглушује о промене које настају у дететовом окружењу, да „тера своју причу“ без обзира на карактеристике света у коме дете живи. Техника је део свакодневнице највећег броја деце, и ту чињеницу не би требало пренебрегавати већ је укључивати у школу. (Колико деце на часовима техничког образовања још увек прави конзерве од лима, а колико њих користи те часове да би схватили како раде разни електрични или електронски апарати и научили како се њима рукује?). Добро је да школа располаже разним врстама техничких помагала, која нам могу олакшати преношење знања или његову активну употребу, али то није *condicio sine qua non* (услов без кога се не може) активне наставе.

Често школе и располажу извесном техником, али је не користе на прави начин, већ она или стоји закључана у неком орману или се користи углавном за илустрацију онога о чему наставник предаје. Идеално је ако се техника користи као помагало доступно и ученицима, за ефикасније усвајање знања.

Техника није услов без кога нема А-школе, већ А-школа максимално вешто користи све предности медија (наравно расположивих), посебно тренутно доминантног - визуелног медија, за реализацију васпитно-образовних циљева. Једно је сигурно, суштина активног учења/наставе јесте у идејном решавању проблема преношења или откривања знања, које може бити ефикасно и уз помоћ *штапа* и *канала*, али располагање већим избором помоћних средстава за разраду идеје је, наравно, добродошло. Дакле, није суштина у техници, само поседовање и коришћење технике не гарантује нам жељени исход - активно учење/наставу.

5. Активно учење/настава захтева богато опремљене школе.

Најлепше, најудобније и најлакше је учити у комфорно и богато опремљеном простору за рад, који је опскрбљен свим врстама потребног материјала: оловкама, бојама, папирима, књигама, радним материјалима, сликама, дијапозитивима, филмовима, музиком, алаткама, лабораторијским прибором, моделима, техником... Али, суштина богате и разноврсне опреме јесте да помогне, олакша и учини квалитетнијом реализацију идеје, смишљени дизајн часа - дакле, опрема је само алатка коју треба знати сврсисходно употребити. Она има смисла ако помаже да се активно ради на материјалу (нема сликања уз помоћ приче већ нам за то требају боје) и у усвајању и освајању знања и умења. Питање је која је функција богате школске опреме (сем да допринесе принципу очигледности у настави где је то могуће), ако се од ученика траже директне репродукције градива предаваног или прочитаног у уџбенику.

Овде може бити од помоћи једна сугестија: ако нема нечега што је потребно за примену АУН метода, осврнимо се око себе, можда то постоји у околини: у природи, у насељу, у другим институцијама, у локалној заједници.

6. Активно учење/настава може се, у ствари, свести на учење путем открића.

У психолошкој и педагошкој литератури (и оној новијег датума), може се срести синонимно коришћење појмова активно учење и учење путем открића. Учење путем открића јесте заиста један од активирајућих метода рада, али само један од, а не и једини такав метод. Наш концепт активног учења укључује веома разноврсне методе рада, и по типу, и по степену активiranости. И учење напамет које често тражи пуно труда и времена од ученика, јесте активност, али надасве једноставна и механичка, која сем памћења не мора ангажовати ниједну другу психичку функцију, а њен горњи домет, њен најразвијенији облик јесте ангажовање неког мнемотехничког средства за лакше и дуготрајније памћење. Јасно је да и за овај облик учења има места у школи и да је за одређене врсте садржаја ово најактивнија метода рада (рецимо за учење напамет песама, изрека, пословица, разбрајалица, таблице множења и сл.).

На другом крају континуума налазе се учење решавањем проблема, учење путем открића, кооперативно учење, стваралачко учење, сложене активности које сем базичних мисаоних процеса ангажују и друге аспекте личности.

Све методе су мање или више активирајуће и ниједна метода рада, сама по себи, не гарантује нам активно учење/наставу. Сваки садржај требало би обрађивати оном методом којом се може извући максимум из тог градива, уз поштовање принципа економичности и рационалности, а у складу са циљем који желимо тим градивом да остваримо.

7. Активно учење/настава је, у ствари, овладавање вештинама тј. подразумева споља видљиве активности.

Активно учење у класичном дјуијевском смислу (Џон Дјуи (*John Dewey*)- чувени амерички филозоф и педагог) заиста је представљало овладавање вештинама, *learning by doing* (учење кроз делање), то јест, активност ученика на којој се инсистирало била је споља видљива активност.

Активност, у нашем концепту активног учења, има шире и сложеније значење. То је сложен појам који је тешко дефинисати, а још теже класификовати. Може се издвојити мноштво критеријума, параметара по којима се могу класификовати активности, на пример: продуктивне - репродуктивне, смислене - бесмислене, менталне - моторне, једноставне - сложене, унапред задате - самостално инициране, прописане - одабране, вербалне - манипулативне, и сл. Под појмом активност ученика ми у првом реду мислимо на менталну активност, али и на широки дијапазон свих врста активности које могу допринети бољем и квалитетнијем овладавању знањима и умењима, као што су способност дијалога, доброг презентовања сопствене идеје, решења, способност аргументовања властитог става, дискутовања, постављања питања, доношења одлука, преузимања иницијативе, бољег самопознавања и ефикаснијег коришћења сопствених интереса и способности.

8. Активно учење/настава јесте примена психолошких радионица у школи.

Активно учење/настава некада се сматра „психолошким изумом“ који има за циљ да се деца боље и пријатније осећају у школи, да се смањи страх, стрепња, нервоза, чак и бројне психогене потешкоће ученика, да се поправи атмосфера и комуникација у школи. Ово су важни и ваљани проблеми и корисно се бавити њима, али они нису централни у нашем пројекту активног учења/наставе. Активно учење/настава, како и само име каже, директно задире у наставни процес, бави се основном школском делатношћу, наставом и учењем (то је један исти процес само гледан из два различита угла: наставника или ученика). Као што смо већ истакли, један од важних циљева активне наставе јесте поправљање положаја ученика у школи, али то је резултат боље конципираног, квалитетнијег и ефикаснијег педагошког рада у А-школи (в. *Специфичности пројекта Активно учење*).

9. Активно учење/настава јесте збирка рецепата које сваки наставник може директно да примени.

Нема „образовног куvara“ из кога можете да одаберете жељени рецепт и директно га примените на часу. Постоје збирке идеја, берзе добрих решења за поједине типове градива и предмета, концепти туђих часова, али суштина јесте у томе да **наставник сам**, на основу знања које је стекао о томе шта је то активно учење/настава, уз помоћ и сугестије колега из сопствене или других школа, или колега са Института за психологију - конципира, **дизајнира своје часове** у складу са принципима активног учења/наставе и карактеристикама популације, услова и средине и где ради, те у складу са својим личним афинитетима. Дакле, он не примењује директно преписани рецепт већ креира свој час, консултујући идеје и сугестије других, али у складу са оним што највише одговара и њему и условима у којима ради (в. одељак *Стварање АУН часова*).

10. Активно учење/настава је лако за примену.

Једна од озбиљних заблуда јесте та да је наставнику лакше у активној него у традиционалној школи и она, вероватно, извире из заблуде да је активно учење/настава „играрија“, забава, споља увезена новотарија. Ни наставницима ни ученицима није лакше у А-школи већ теже. Како онда мотивисати и једне и друге да раде нешто што је теже?

Најлакше је улазити двадесет година у разред са истом „песмицом“ коју издекламујемо ученицима и од њих тражимо да нам је са разумевањем понове. Дословно коришћење шаблона једноставна је и мало захтевна активност. А-школа тражи од наставника да буде организатор, креатор, дизајнер часа, „проналазач путева“ до ученика, а од ученика тражи пуно личног ангажмана, разне врсте активности (осим репродуктивних), иницијативу, доношење одлука, критичко примање информација, повезивање и трансфер разних знања и умења.

Све ове активности, мада су сложеније и захтевније, много боље излазе у сусрет људским потребама и интересовањима, доприносе бољем саопознавању, откривању сопствених потенцијала и склоности. Знања и умења овако стечена много су смисленија, сврсисходнија, употребљивија и боље повезана. Управо зато, због човекове урођене потребе за смисленим делатностима, и А-школа, са својим захтевима, јесте тежа, али и занимљивија - човек се у њој осећа боље, што потврђују и они који су „инфицирани“ идејама А-школе.

11. Примена активног учења/наставе захтева нужно разбијање предметно-разредно-часовне структуре школског рада.

Примена активног учења/наставе захтева флексибилнију организацију школског рада. То значи да је некада неопходно увођење двочаса, трочаса, блок-часова, повезивања неких часова (историје, географије и књижевности, на пример) или други слични поступци који „искачу“ из класичне часовне структуре. Дакле, могуће је конципирати активну школу и у оквирима постојећих услова рада (јер добра замена за предметно-разредно-часовну организацију школског рада још није смишљена) само уз њихову флексибилнију примену.

12. Активно учење/настава исто је што и групни облик рада.

Кооперативно учење, као један од кључних облика рада у активној школи, не може се свести на групни облик рада (јер га по врсти и структури захтева надилази), а камоли целокупна активна настава. Овде је реч о другој врсти терминологије и о другој врсти приоритета у раду. Термин групни облик рада само описује спољашњи изглед активности - да ученици раде у мањим групама, а термин кооперативно учење, поред тога што говори да се у овој врсти учења сарађује са другима, указује и на врсту активности чланова групе - они међусобно улазе у кооперације, свако са својим специфичним уделом, да би постигли жељени циљ, а говори и о врстама интеракција између чланова једне групе и група међусобно. Активно учење/настава не мора се нужно одвијати у мањим групама, некада то могу бити и веће групе, рад у паровима, индивидуални рад или комбинација ових облика рада.

13. За активно учење/наставу карактеристичан је *laissez-faire* начин руковођења групом, то јест, у учионици влада хаос.

Често се живо дискутовање, гласно договарање или кретање по учионици, у току рада на часовима активне наставе, мешају са хаосом и губитком контроле над разредом. Споља гледано, деца се заиста слободно крећу по простору, узимају шта им је потребно, некада се сасвим наглас договарају или расправљају, смеју се - али треба имати на уму две ствари. Прво: активна настава/учење не мора споља увек тако да изгледа. Она се може одвијати и у другачијој атмосфери (на пример, у потпуној тишини која је знак озбиљног мисаоног активирања), а очекивање бучне и живе атмосфере у разреду резултат је неоправданог свођења активног учења/наставе на кооперативно учење. Друго, и када се неупућеном посматрачу учини да у учионици влада недисциплина и хаос, није реч о насумичним, било којим и било каквим активностима, већ о сврховитим, задатком изазваним понашањима и активностима, који су у функцији решавања задатка и дизајном часа су планирани и предвиђени. Наставничка улога на оваквим часовима је дискретна, али изузетно важна. Он, попут режисера који је свој главни део посла обавио пре часа, ненаметљиво надгледа рад ученика, контролише и усмерава њихове активности, служи им као саветник, подсетник и сарадник у реализацији планираних задатака (в. *Педагошка интеракција: међузависност активности ученика и активности наставника*).

- ЈЕДИНО ГЛУПО ПИТАЊЕ ЈЕ ОНО КОЈЕ НЕ ПОСТАВИШ.

Пол МекКреди (Paul MacCready), проналазач

СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРОЈЕКТА АКТИВНО УЧЕЊЕ

Пројекат *Активно учење* један је од многих покушаја да се промени школа, педагошке методе у школи, положај детета у школи, да се реше кључни проблеми квалитета и ефикасности образовања (у школи, ван школе, у формално или неформално систему образовања). Отуд потреба да се што јасније искажу специфичности овог пројекта. Целина овог *Приручника* и веома бројни покушаји практичне примене идеја овог пројекта управо и говоре о томе по чему се он разликује од других старијих или новијих покушаја промена у образовању. Поједини делови овог *Приручника* као што су *Теоријски поговор*, *Најчешће заблуде о активном учењу/настави* и све идеје за практичну реализацију које су садржане у одељку *Стварање АУН часова* директно покушавају да дефинишу специфичности идеја и праксе активног учења, на којима инсистирају аутори овог пројекта.

Али, свака ауторска идеја када се јавно изнесе постаје нека врста општег добра које свако ко се сретне са том идејом може да прими на свој начин. У овом делу *Приручника* желимо да читаоце и кориснике овог *Приручника* на још један начин увучемо у размишљање о специфичностима овог приступа образовању. Дакле, улога овог дела текста није да буде замена за целину *Приручника* (а још мање богате праксе која се развила у крилу овог пројекта), него да све оне који су већ упознати са овим идејама (и посебно оне који су пробали да у пракси развију наставу/учење у духу овог пројекта) врло изричито суочи са дилемама које су саставни део оваквог једног динамичког подухвата. Држећи се основног духа активне школе и овде неће бити дати готови и коначни одговори него подстицајни проблемски задаци. Као што ћете видети, за те дилеме и задатке нема једнозначних и дефинитивних одговора, али постоје врло прецизни оквири који одређују шта АУН сигурно није, шта АУН сигурно јесте, а шта може, али не мора бити, зависно од конкретних околности и специфичности ситуација у којима се учи, шта се учи и ко су они који уче.

Први проблемски задатак садржан је у табели која следи:

Табела 2. АУН и различите тенденције у образовању

Могуће тенденције у образовању (концепције школе)			
1	Школа фокусирана на школски програм	↔	А
2	Школа фокусирана на активности наставника	↔	
3	Школа фокусирана на ученика	↔	
4	Школа фокусирана на постигнућа	↔	
5	Школа фокусирана на дете	↔	У
6	Школа пријетелски амбијент за дете	↔	
7	Интерактивна настава/учење	↔	
8	Школа фокусирана на развој мишљења	↔	
9	Школа фокусирана на развој критичког мишљења	↔	Н
10	Школа фокусирана на развој креативности	↔	
11	Школа у којој деца уче једна од других (деца – деци школа)	↔	
12	Школа у којој наставници уче од ученика	↔	

Наша је замисао да сваки учесник у АУН пројекту сопственим размишљањем потражи одговор на питање у чему су специфичности АУН, тако што ће упоредити оно што зна о овом пројекту са сваком од 12 тврдњи изнетих у Табели 2. (Подразумева се да ниједна школа не може бити, сем врло изузетно, у читавом

виду заснована на само једном од схватања о школи која су изнета у тврдњама од 1 до 12. У ствари, ових 12 тврдњи – а листа се може слободно проширивати – јесте листа семантичких маркера, тј. честица значења намерно овако издвојених, која омогућава да се за сваку реалну школу сачини специфичан профил).

Као подстицаји за размишљање о специфичностима АУН пројекта треба да послужи следећи низ проблемских питања:

1. Која од 12 наведених ставки (само једна) најбоље исказује смисао АУН идеја и праксе? Или, другим речима која од тих ставки би се могла узети као синоним за значење АУН?
2. Да ли у АУН има елемената сваке од 12 наведених тврдњи? Који део, који аспект АУН показује да у њему делимично има елемената сваке од 12 тврдњи (на пример: где се у АУН види да деца уче од деце)?
3. Одабрати три од 12 наведених тврдњи које, узете заједно, најтачније исказују специфичности АУН.
4. Које од наведених тврдњи су најдаље од онога што АУН јесте (или: које тврдње исказују оно што је у супротности са смислом АУН)?
5. За разлику од АУН, која тврдња, једна или три одабране, најтачније описују нашу реалну школу какву познаје сваки читалац овог текста?
6. Имајте на уму неки други иновативни пројекат који познајете или у коме учествујете и наведите једну једину/или три тврдње које на најбољи начин описују специфичности тог пројекта? Упоредите тако добијени профил тог пројекта са профилем АУН, до кога сте дошли одговарајући на проблемска питања 1 и 3.

Аутори овог *Приручника* верују да ће свако ко активно учествује у АУН пројекту решавањем наведених проблемских питања (може и сам отворити нова питања) самостално доћи до одговора о специфичностима АУН.

Дванаест тврдњи које су наведене у Табели 2. могу се свести на једну упрошћенију дилему о томе каква концепција наше школе треба да буде. Такво упрошћавање није само један начин да се размишља о школи и образовању и није само једна интелектуална вежба. Често се теоријски и у пракси дефинишу алтернативна схватања о томе у ком правцу требало би да се мења наша школа (сличне дилеме постоје и у другим земљама).

С једне стране, често говори о *школи по мери детета*, о *школи као пријатељу детета* (на енглеском: *child friendly school*), о школи коју деца воле и која представља пријатељски амбијент за дете, о школи фокусираној/усредсређеној на дете (на енглеском: *child - centred school*). Они који познају историју разних иновација у образовању сетиће се и практичних експерименталних покушаја стварања такве школе што су Самерхил или Декролијеве школе *центра дечијег интересовања* и сл.

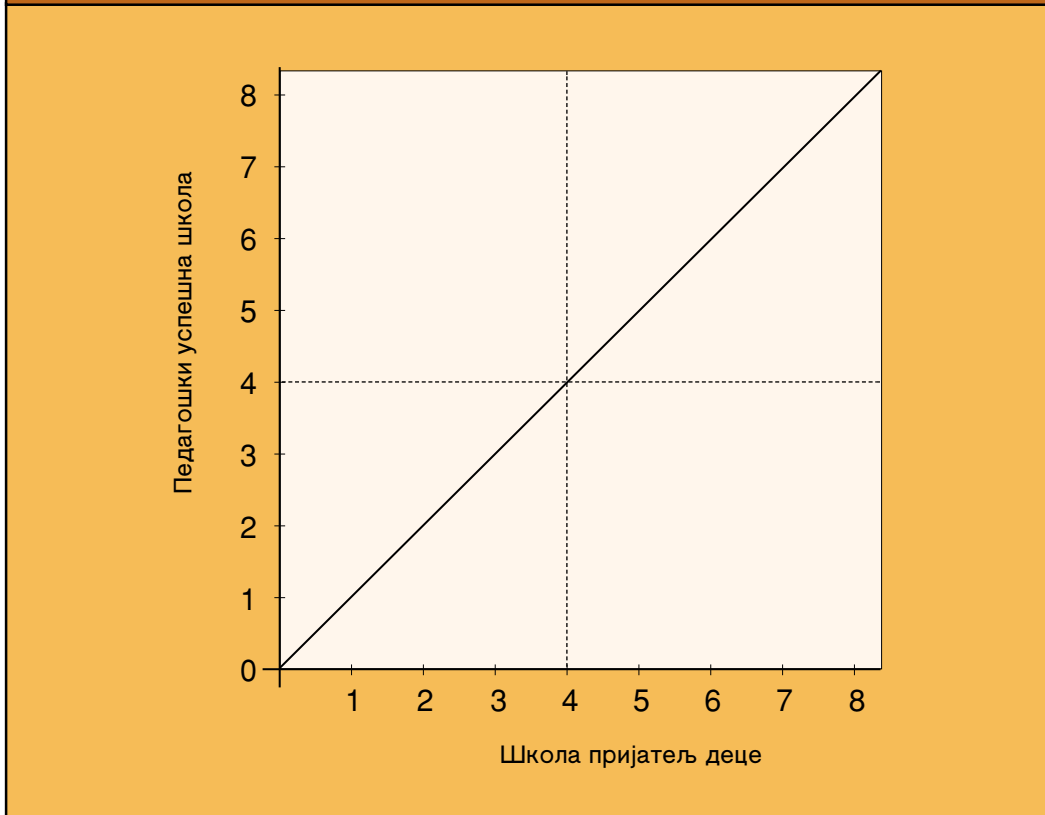
С друге стране су заговорници школе која мора бити озбиљна институција која има озбиљне друштвене функције и која, стога, мора да обезбеди висока академска постигнућа (или барем да декларише као циљ висока академска постигнућа) без много бриге о томе како се деца у таквој школи осећају. Ту спадају многе реалне школе (на пример, једна озбиљна гимназија, многе тренерске школе у спорту, амбициозне уметничке школе, или специјализоване школе за високо обдарену децу које по сваку цену треба да формирају врхунске стручњаке). Ту би спадале многе амбициозне школе интернатског (скоро касарнског) типа које родитељима гарантују висока постигнућа за њихову децу и сл.

На основу намерног оштрог супростављања оваквих схватања дефинисаћемо још један проблемски задатак који треба да допринесе још прецизнијем одређивању специфичности АУН.

Основни проблемски задатак који треба решавати уз помоћ Слике 2 јесте - где сместити АУН пројекат на овом дводимензионалном графикону и зашто баш ту (тј. које компоненте АУН пројекта вас наводе да АУН лоцирате баш ту, а не негде другде).

Али, да би се јасније увиделе специфичности АУН пројекта неопходно је извршити поређење са другим схватањима о школи и са другим иновативним пројектима који се јављају у одређеној средини. У том циљу читаоцима и корисницима предлаже се решавање следећих проблемских задатака:

Слика 2: Две димензије школског рада



- Где на овом дводимензионалном графикону сместити нашу садашњу реалну школу онакву какву познаје сваки читалац/корисник (тј. одредити положај на ординати и апсциси) и зашто баш ту, на основу којих сазнања о тој школи?
- Налажење екстрема: на основу сопственог познавања сместити на графикону неку концепцију или стварно постојећу школу која заслужује високо или највише место по димензији „школа по мери детета“, али ниско место по димензији „педагошка успешност“ – и зашто?
- За сваки иновативни пројекат који познајете или у коме учествујете одредите место на овом графикону и образложите своје решење.
- Код сваког предлога новог пројекта одредите место на графикону и сагледајте да ли је такво место у сагласности са декларисаним карактеристикама тог предлога.
- За сваки пројекат реформе образовања (било целовите, било парцијалне) одредите место на графикону, образложите зашто тако мислите и продискутујте да ли је оно што је садржано у предлогу реформе у сагласности са таквим местом на графикону.
- Где бисте Ви лично лоцирали пожељно и реално место на графикону за нашу школу у наредних 10 година?

Ово су све припремни задаци за размишљање о проблему специфичности АУН пројекта у погледу релативног значаја двеју димензија у схватању школе. Отуд је основни задатак:

- Где лоцирати АУН на овом дводимензионалном графикону и зашто баш ту (на основу којих карактеристика и компоненти овог пројекта). Размишљању о овом озбиљном проблему може допринети и следећи низ потпитања:
- Где лоцирати АУН ако имамо на уму основне карактеристике и дугорочне амбиције АУН?
- Где лоцирати АУН ако имамо на уму реалне могућности у нашим школама (или у школи у којој ради читалац/корисник)?
- С обзиром на стварно стање у нашим школама (положај деце, стварна

школска постигнућа ученика) где лоцирати АУН како бисмо унапредили баш оно што је основни проблем наше школе (или одређене школе у којој ради читалац) – да ли дати предност оним аспектима АУН који могу допринети да школа буде више по мери детета или педагошки ефикаснија?

- Где лоцирати АУН на овом графикону ако имамо на уму поједине нивое образовања (Први разред основне школе, прва четири разреда основне школе, више разреде основне школе или средњу школу одређеног типа) или ако имамо на уму поједине предмете (математика, ликовно, биологија, хемија, настава књижевности)?

Сва ова проблемска питања имају, као што је већ речено, један циљ – да онога ко познаје АУН и поготово онога ко покушава да практично примењује идеје овог пројекта, наведу на озбиљно и самостално размишљање о суштини овог пројекта, да се начин рада у нашем образовању промени. А такво размишљање је најбољи начин да се самом себи експлицира оно о чему се често не стигне размишљати у току практичног рада и да се на тај начин доведу до пуне свести.

Ако је читалац стварно решавао бар неке од понуђених проблемских задатака онда се до дефинисања специфичности АУН може доћи на следећи начин:

- Ако је на графикону одређено место садашње реалне школе (или конкретне школе у којој ради читалац)и место АУН, онда се доста јасно може видети у ком правцу иду промене које АУН настоји да унесе (за колико корака по хоризонтали, а колико по вертикали);
- Ако сте на графикону одредили место неког новог пројекта који познајете или у коме учествујете и место АУН онда се упоређивањем тих различитих позиција врло јасно сагледавају специфичности АУН;
- Ако сте на графикону одредили место АУН за почетне и за више разреде основне школе (или за неке друге нивое образовања) онда се могу јасно извући закључци како на дужи рок (за неколико година) у ком правцу треба померати акценте у школском раду (на пример, најпре формирати позитиван однос према школи и учењу, а потом заоштравати стандарде педагошке ефикасности);
- Ако радите у неким специфичним условима (деца из социјално-културно неповољних средина, ученици-избеглице, деца која су као група била изложена стресу или трауми, деца којој наставни језик није матерњи и сл.) онда би се могла дати предност димензији, „школа по мери детета/школа пријатељ детета“. И обрнуто, ако се ради са децом у врло повољним условима, са надареном децом која налазе задовољство у учењу, када се ради и о неким облицима неформалног образовања (летње школе, наставе у природи, истраживачке образовне станице и паркови, облици образовног рада који су деца добровољно одабрала и у којима радо учествују и сл.) где и иначе влада добра општа атмосфера – онда би се могло снажније инсистирати на постизању већих ефеката учења.

Последњи подстицај на размишљање о специфичностима АУН-школе могао би бити да саопштимо шта мисле сами аутори овог *Приручника* где на горњем графикону лоцирати АУН. Гледишта аутора би се могла овако сажето исказати:

У сваком образовном систему, у свакој школи, код сваког наставника постоји дилема којој од две димензије дати предност. То је једна вечита дилема у образовању и васпитању деце и она је исказана на Постеру 2: *Основна школска формула* (Прилог 1) и то је управо дилема у којој мери је дете у школи дете, тј. целовита личност, а у којој мери је сведено на ученика.

Не постоји један универзални одговор на ту дилему. Одговор зависи од целог сплета конкретних околности (узраст деце, природа предмета који деца изучавају, састав деце, методе наставе/учења, конкретне животне околности у којима се деца налазе, концепција школе и друштвених захтева које школа мора да испуни итд.)

За АУН у целини, али и за многе друге концепције школе идеално решење би било – отићи што више по дијагонали, тј. остварити школу по мери детета/школу

као пријатељски амбијент, а истовремено постићи максималне педагошке ефекте (образовне, васпитне, социјализацијске). Али, то једноставно није могуће због тога што те две димензије није нимало лако помирити, поготову у редовној масовној школи. Напредовање по „дијагонали“ је само општи веома пожељан циљ који се може остварити само понекад и само у неким специфичним повољним околностима. У већини ситуација у редовној школи, две димензије приказане на графикону се понашају као канап ограничене дужине, па ако јако повучете једну страну – смањује се она друга.

У конкретној ситуацији у нашој земљи, у школи таквој каква је, у ситуацији када је стварно стање образовања становништва доста забрињавајуће, у редовној масовној школи – ако већ морају да бирају (а морају!) аутори се опредељују за решење које се састоји у следећем: а) целином АУН пројекта гарантовати висока образовна постигнућа (на графикону би то значило бити доста високо на ординати, око 3/4 те висине), а по апсциси (хоризонтали) ићи колико год је то могуће (тј. бар бити на почетку десне половине по хоризонтали). А то значи да другим концепцијама школе и другим пројектима препуштамо да имају „бољи скор“ по димензији „школа по мери детета“, ако је цена коју за то треба платити ниска или нижа образовна постигнућа.

За боље разумевање оваквог нашег опредељења, важно је знати да под педагошки успешном школом подразумевамо школу која гарантује великој већини оних који уче стицање базичних знања која су трајна и употребљива и ван школе, развој умења и компетенција важних за успех у даљем школовању, у професији и у животу, интелектуалну и личну аутономију, развој социјалних и животних знања, умења и компетенција (в. део *Модел за евалуацију у оквиру АУН*). Аутори верују да ово гледиште није само њихова жеља и намера већ да је и уграђено у целину подухвата који чинимо.

- ЈА БИХ РАДИЈЕ ДА ЗНАМ НЕКА ПИТАЊА НЕГО
СВЕ ОДГОВОРЕ.

Џејмс Турбер (James Thurber)

A2. УЛОГЕ НАСТАВНИКА

ПРОБЛЕМСКА ПИТАЊА О СОПСТВЕНОЈ НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Ова листа питања требало би да послужи да се замислимо над сопственом наставном праксом: Шта желимо а шта не желимо да постигнемо у свом наставничком деловању? Шта чинимо а шта не чинимо? Колико смо свесни онога што чинимо или не чинимо?

- Које карактеристике, би, по вашем схватању, требало да има идеално дете, дете-узор, дете-модел?
- Какав је, које особине треба да има идеалан ученик, ученик који служи за пример, ученик каквог бисте најрадије имали и којег бисте истакли као узор за угледање другим ученицима?
- Ако имате своје личне или породичне проблеме да ли их „окачите о чивилук“ када улазите у разред?
- Јесте ли чешће насмејани или намргођени када држите наставу?
- Да ли сте некада чули свој глас (када говорите, када држите час) снимљен на магнетофонској траци? Да ли знате како звучи? Да ли вичете у разреду?
- Када држите час да ли се смешите, мргодите, правите гримасе, гледате у плафон, чупкате се за косу/браду, гестакулирате? Да ли сте некада себе видели на видео-снимку? Какав утисак остављате на себе самог при гледању таквог снимка?
- Утврђујете ли школско и ваншколско предзнање ученика пре него почнете са излагањем новог градива?
- Повезујете ли своје лекције, ако је то и када је то могуће, са садржајем других предмета (на пример, велика географска открића у XV веку уче се и у историји и у географији)?
- Знате ли шта ваши ученици уче из других предмета?
- Како се осећате, како реагујете када вас ученик прекине на часу у току излагања?
- Дајете ли надимке ученицима јавно или само у себи? Који су то надимци?
- Како реагујете када ученик јавно каже да је неправедно оцењен?
- Како реагујете када ученик у току предавања постави питање о ономе што сте предавали? Како реагујете када постави питање које је по вашем мишљењу глупо? Како када постави питање на које у том тренутку не можете да одговорите?
- Да ли у току излагања градива на неки начин пратите одржавају ли ученици пажњу? По чему закључујете и како?
- Да ли на неки начин пратите разумеју ли ученици оно што им предајете? Који знаци вам говоре да не разумеју? Ако имате утисак да не разумеју, да ли нешто предузимате?
- Да ли понекад донесете на час нешто што је у вези са оним што предајете (неку књигу, часопис, слику, неки кратак текст, исечак из новина, предмет, документ, фотографију и сл.), а не налази се у програму, уџбенику или у школском инвентару?
- Испишите за себе неколико најчешћих облика питања која постављате ученицима при обављању градива или при испитивању?
- Да ли сте некада имали госта на часу (наставника који предаје исти предмет, наставника неког другог предмета, неког госта који није из школе и сл.)?
- Да ли користите неке ученике као помагаче у настави и које? Коју улогу им при том додељујете?
- Да ли сте некада покушали да заједно са ученицима „изграђујете“ знања на часу, да учествујете као партнер у решавању проблема, смишљању решења за конкурс, извођењу огледа и сл.?
- Шта оцењујете позитивним оценама: тачно познавање градива, интелигентно

- понашање, сналажљивост, када ученик нешто оригинално уради, добро понашање, послушност? Да ли дајете лошу оцену због недисциплине?
- Да ли бисте могли да одржите дисциплину у разреду и да заинтересујете ученике за ваш предмет ако не би било оцењивања и могућности кажњавања ученика? Којим средствима бисте то постигли?
 - Да ли јавно саопштавате оцену одмах после одговора који је дао ученик? Да ли ученику саопштавате шта је добро знао а шта није?
 - Да ли се љутите на ђака који не зна? Како испољавате љутњу?
 - Размислите како се понашате на часу, као предавач, а како на часу разредног старешине. Да ли се понашате исто у ове две улоге, или постоји разлика и у чему се она састоји?
 - Који су по вашем мишљењу критеријуми ефикасности наставе? Када знате да је ваша настава била успешна?
 - Може ли наставник сам, својим радом, да учини наставу успешном или то зависи и од других чинилаца ван његове моћи? Којих?
 - Који је облик, метод рада у настави најтеже примењивати, а који најлакше?
 - Да ли мењате свој метод рада (на пример, зависно од лекције или од генерације до генерације)? Који метод/методе користите у раду? По ком критеријуму сте се за њих определили (највише вам лежи, најлакше је за извођење, даје најбоље резултате...)?
 - Да ли, по вашем мишљењу, ученичка активност утиче на ефикасност наставе?
 - Можете ли на основу свог искуства да илуструјете највећу слабост шеме: излагање-учбеник-одговарање? Зашто наставници најчешће примењују овај метод рада?
 - Имате ли увид како ученици уче ваш предмет?
 - Који део посла, која фаза у вашем наставном раду захтева највише времена, рада и ангажовања:
 - припрема садржаја часа
 - обезбеђивање наставних средстава и друге врсте помоћи за излагање градива
 - излагање новог градива
 - анимирање ученика на часу
 - испитивање ученика
 - проверавање колико су ученици разумели изложено градиво?
 - Која фаза је за вас најтежа? Обављате ли ове фазе рутински?
 - Знате ли како вас зову ученици, који вам је надимак/надимци?
 - Размислите које су то практичне потешкоће са којима се срећете када покушавате да учење учините ефикаснијим, трајнијим, квалитетнијим и употребљивијим? Какав став заузимате према овим потешкоћама? Можете ли сами изаћи на крај са потешкоћама или вам је потребна помоћ за њихово уклањање? Чија и каква врста помоћи?
 - Шта више утиче на ваше ученике: ви као предавач или ви као личност?
 - Након колико времена формирате коначни суд о ученику, о његовим способностима и заинтересованости за рад?
 - Пратите ли новине у својој струци и уносите ли их у редовну наставу иако нису предвиђене програмом?
 - Неки родитељи сматрају да је школа одговорнија за образовање и васпитање њихове деце од њих самих. Шта мислите о овом ставу?
 - Погледајте текст *Инвентар улога наставника у наставном процесу*. Замислите себе у овим улогама, које од њих примењујете, а које не?
 - Погледајте текст *Методе наставе/учења*. Које од ових метода примењујете, а које не? Које најчешће користите?

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА И АКТИВНО УЧЕЊЕ

Активно учење је један од облика усавршавања наставника, припрема наставника за примену другачијих метода рада с децом. Мењање метода наставе/учења нужно за собом повлачи и другачије наставничке улоге, другу врсту захтева поставља пред њих. Иако се каже да је школа припрема за живот, сваки образовни систем доброно каска за променама у друштву, у њему се промене дешавају много спорије и са много више отпора. Ипак, друштвене промене рађају нове потребе и захтеве, па самим тим траже и другачије образовање.

Наше време карактеришу изузетно бројне, разноврсне, често и радикалне промене у свим сегментима људског живота: глобализација света (посебно у области економије, где се све више иде ка повезаној, јединственој, светској економији), расте светска економска, али и културна и политичка међузависност; са већом светском повезаношћу и међузависношћу у пољу економије, политике и технологије, расте „културни национализам“, то јест, потреба да се сачува властита различитост, специфичан културни идентитет; „експлозија“ знања (у току десет година школовања данашњи ученици сретну се са више чињеница него њихови баба и деда у току целог свог живота); брзо застаривање знања (са муњевитим доласком бројних нових података и знања, нпр. инжињерима 50% стручног знања застари за 5 година); изузетним темпом развијају се ефикасне електронске нове комуникације (на само једном компакт диску - може да се смести 250000 страница текста, што је око 500 књига, а кошта петнаест пута мање од штампања на папиру); све више доминирају мала, кооперативна предузећа са високим степеном учествовања у руковођењу и доношењу одлука (нпр. осамдесетих година Америка је креирала 22 милиона нових грана послова, од њих 90% је у компанијама са 50 и мање запослених); све то доводи до мењања природе радних места и стално расте потреба за образованим кадром (велики део послова које су могли да обављају неквалификовани већ не постоји, а биће их све мање).

Сасвим је јасно да ови нови трендови светског развоја траже од образовања да другачије припреми ученике за живот. За ношење са оваквим и оволиким променама у средини, несумњиво је да поседовање готових знања не може да буде ни издалека довољно. Неопходно је да особе буду оспособљене да уоче, дефинишу и решавају проблеме, да креирају нова решења; да ефектно презентирају своја знања; да умеју да комуницирају и сарађују са другима; особе отворене за промене и нове могућности; оспособљене да бирају и самостално доносе одлуке; које добро познају себе и имају развијено самопоштовање; које преузимају одговорност за сопствено образовање и управљају својим животом.

Да би се одгајиле такве особе, школе морају да се промене. У образовању се јако споро мењају ствари, али ако имамо на уму само то да ће 80% садашњих основаца када одрасту радити послове који сада не постоје и при томе користити технологије које још нису измишљене, морају да се десе озбиљне промене у овој области.

Некада се мислило да ће напредак технологије и науке (посебно у сфери комуникација) полако истиснути наставника из школе и процеса учења. Савремене анализе образовања у будућности говоре управо супротно. Оне истичу да је *наставник кључни носилац тих промена*, он се налази у *епицентру образовне реформе*, али је неопходна и нужна реконструкција његове досадашње улоге.

У најновијим дискусијама о улогама и статусу наставничке професије све се више говори о **професионалном развоју наставника**, а не о образовању или обуци наставника. Некоме се може учинити да је реч само о језичкој игри, међутим, ово није само пуко мењање речи већ мењање концепције како мислимо о наставницима, како их припремамо, како видимо њихову улогу у школи и заједници.

Прво се говорило о *обуци за наставнички позив* (што подразумева обуку за спровођење одређеног програма), па је концепт обуке, тренинга за предавање одређених садржаја проширен у *образовање наставника* (при чему се говори о иницијалном образовању и усавршавању), а сада се у свету говори о *професионалном развоју наставника* (ПРН). У најширем смислу речи, професионални развој се

односи на развој особе унутар њене професионалне улоге и укључује формално искуство (учествовање на семинарима, радионицама, професионалним скуповима, рад са ментором, итд.) и неформално искуство (као што је читање стручних часописа, професионалних публикација, гледање телевизијских емисија које се односе на поједину научну област, и сл.). Професионални развој је шири појам од развоја каријере или усавршавања наставника (што је само једна од систематских мера која се користи у развоју наставника) и односи се на дугорочан процес који укључује разне могућности и искуства која су систематски планирана да би поспешила професионални раст и развој наставника. Неки аутори говоре о комбинацији три врсте знања у ПРН (Cochran-Smith and Lytle, 2001)¹⁰:

1. Знање за праксу – подразумева универзитетска знања и истраживања на бази којих су изведена формална знања и теорије за наставнике, да их користе да би унапредили праксу;
2. Знање у пракси: једно од најважнијих наставничких знања јесте „практично“ знање, знање које стичу у пракси;
3. Знање о пракси: знање не можемо поделити на формално и практично знање. Знање које је потребно наставнику настаје онда када наставник има могућност да размишља о својој пракси, да промишља своје искуство и да истражује на месту где ради да би научио више о ефикасној настави/учењу, а потом на бази тих рефлексивних и мења властиту праксу.

¹⁰ Према: Villegas-Reimers, E. (2001): *Teacher Professional Development: An International review of the Literature* (Професионални развој наставника: међународни преглед литературе), Wheelock College, Бостон.

Кључне одреднице овог новог појма су да је реч о континуираном процесу, систематски планираном и доживотном, смештеном у саму школу и кроз сарадњу са осталим партнерима усмереном на поправљање квалитета рада (посебно ученичког постигнућа) у школи и положаја наставничке професије у друштву.

Основне карактеристике ПРН модела дате су у односу на постојећи модел образовања наставника у Табели 3.

Табела 3: Основне карактеристике модела образовања наставника и модела професионалног развоја наставника (Н је скраћеница за наставника)	
Образовање наставника	Професионални развој наставника (ПРН)
Једнократно се одвија обука (иницијално образовање Н). Усавршавање је обично похађање једнократних курсева који дају Н нове информације о појединим аспектима посла и обично нису везане са његовим послом.	Дугорочан процес , перманентан, има фазе (универзитетско образовање је само прва фаза у припреми за улогу Н). Укључује искуства Н која је стекао и ван формалног система образовања или усавршавања.
Обука и образовање Н смештени су ван школе и, углавном, немају везе са наставниковим практичним искуством.	ПРН је процес који се дешава у специфичном контексту, најефикаснији ПРН одвија се у школи , тесно је повезан са дневним активностима Н и ученика.
За образовање Н задужена је одређена институција (тип институције, нпр. наставнички факултети).	ПРН подразумева сложен динамички модел сарадње низа различитих институција : факултета, истраживачких, владиних експертских или невладиних институција, професионалних удружења, самих школа и сл.
Модел почива на концепту преношења (трансмисије) знања и Н је у доминантној улози преносиоца/предавача тих одабраних знања.	Овај модел почива на концепту конструкције знања , па се стога Н третира као практичар који промишља о свом послу, о својој пракси, који сам стално учи.

<p>Н интерпретира туђа истраживања и теорије; Н је преносилац туђих знања.</p>	<p>Н прави властите рефлексије о својој пракси и на основу њих спроводи и мала испитивања (Н као истраживач); Н и произвођач знања, многе од тих рефлексија, резултата истраживања и искуства укључује повратно у своју наставу, мењајући је и прилагођавајући конкретним условима.</p>
<p>Настава одвојена од реалног, стварног живота и праксе - фиксни програм, а Н онај који преноси дати програм.</p>	<p>Настава тесно повезана са реалним животом, специфичним потребама и захтевима тог контекста - флексибилан програм, а Н онај је неко ко прави делове тог програма који су прилагођени специфичним условима у којима ради (и сноси одговорност за њих).</p>
<p>Н најчешће изолован (чак и од колега које предају исти предмет), Н се по свом нахођењу консултује се са другима.</p>	<p>Тимски рад Н и осталих колега системски предвиђен у дефинисању посла Н. ПРН је кооперативни процес, и мада има простора и за изолован рад и промишљања, најефикасније су смислене интеракције Н међусобно, као и са стручним сарадницима, родитељима, члановима заједнице.</p>
<p>Радно време Н је углавном време проведено у учионици (сем писања припрема за час, што се често шаблонишује и претвара у преписивање припрема, а не стварање нових часова на датом садржају).</p>	<p>Радно време Н подразумева обавезан рад и поред непосредног рада с децом (нпр. пола радног времена Н је у настави, а другу половину обавезан је да проведе на свом усавршавању, упознавању са новинама у струци, у размени са колегама, заједничком раду на проблемима, малим истраживањима, раду на програму и сл.), ради у тимовима Н, сам и са другима.</p>
<p>Усавршавање Н је лична ствар, лични избор (одлука Н хоће ли или неће да се укључи у неки вид усавршавања, систем га на то нужно не тера).</p>	<p>Стално усавршавање је обавезни део његове улоге, узидано је у систем напредовања и развоја у професији. Н не може да избегне стручно усавршавање и од њега се очекује да иновације уноси у своју праксу.</p>
<p>Повремене оцене рада Н (надзорник или инспектор дође и оцени му рад).</p>	<p>Стално праћење и редовна подршка и помоћ Н у раду, уз сталне повратне информације.</p>
<p>Надзорничка оцена рада Н.</p>	<p>Различити модели евалуације у којима Н не добија „пресуду“ већ кроз размену добија повратну информацију о ономе што ради. Сврха евалуације је и да омогући размену добрих резултата међу људима који се баве образовањем.</p>

Промоција Н је увек „извођење Н из учионице“ (он постаје директор, надзорник и сл.), тј. када напредује Н напушта директан рад са ученицима.	Професионално напредовање (промоција) одвија се унутар учионице (тј. Н остаје у настави, ради с децом), праве се разлике између Н према квалитету њиховог рада.
Контекст се ретко узимао у обзир, један модел образовања Н важи универзално за све Н.	Постоји много модела ПРН , који ће бити оптималан зависи од контекста где ће се тај модел примењивати. Не постоји један, најбољи модел ПРН који се свуда може применити. Школе и њихово особље морају да процене своје потребе, веровања, дотадашњу праксу и да онда на основу тога изаберу модел ПРН који би био ефикасан у том контексту.
Н није укључен у реформу школе, реформа се спрема углавном у министарству и „испоручује“ Н да се с њом упознају и да је спроведу.	Део реформе се развија управо у школи (<i>school-based reform</i>), обавеза Н је да са колегама учествује у том раду. Н су третирани као професионалци који раде на променама у школи или програму.
Н је на маргини друштвених збивања, најчешће не учествује у променама у локалној заједници.	Од Н се очекује да буде живи агенс промена у школи и у локалној заједници , да активно учествује у животу школе и локалне заједнице.
Синдикати су главни вид организовања наставника, а синдикат углавном брине о материјалном положају Н.	Инсистира се на професионалним удружењима Н која поред бриге о положају струке воде рачуна и о стручном развоју Н, организују разне видове професионалне помоћи Н.

У оквиру ПРН инсистира се на професионализму наставника. Наставник није радник који понавља одређени склоп радњи за који је претходно обучен и навежбан. Није ни уметник, особа „рођена за тај позив“, па је развој наставника „природан“ процес који се одвија по неком свом унутрашњем ритму и на који се мало може утицати. Годинама се у светским оквирима расправља да ли је наставник само *занимање* или *професија*. Највећи број наставничких синдиката у свету дефинише наставника као радника и брину углавном о платама, али мало чине да помогну наставницима да реализују и унапреде свој професионални статус у друштву. Ова расправа око професионализма у наставничком послу није само семантичко неслагање већ свако од ових гледишта има бројне импликације на дефинисање концепта наставника и његовог професионалног развоја.

Инсистирање на одредници да је наставник професионалац значи да он има специфична знања и умења, али професионалац има и аутономију у употреби тих знања и умења и у доношењу одлука. Разне анализе наставника као професије базирају се на пет критеријума професије:

1. **Социјална функција** – настава/школовање има огроман значај за добробит друштва и сваке његове индивидуе, па по том критеријуму наставник је професија;
2. **Знање** – знање наставника је било извор бројних дебата, неки су истицали стручна знања дисциплине коју предају, а други педагошка знања. Ипак, главно питање је да ли је реч о специфичним знањима која се могу стећи

само кроз посебне видове обуке и образовања. Реч је о знањима која не може свако кроз праксу да стекне, већ почивају на теоријским моделима и промишљању идеја;

3. Аутономија практичара – наставници имају мало аутономије у свом послу (посебно у поређењу са лекарима, правницима и сл.), њихову аутономију ограничавају држава, министарство, директор школе, инспектори, локална заједница, итд. Њима је веома одређена улога, прописан програм који ће да спроводе, чак често и садржај свакодневних активности у учионици. У земљама где наставници имају много више аутономије у дефинисању свог посла и праксе (нпр. Француска, Велика Британија, САД), њихова перцепција властитог посла као професије различита је него у земљама где имају мало (ако је имају уопште) аутономије;
4. Колективна аутономија – у већини земаља наставници су „државни чиновници“ од којих се очекује да спроводе образовну политику своје владе. У ком степену је једна организована професија, каква је наставничка, консултована у обликовању те политике јесте ствар колективне аутономије и јако се разликује од земље до земље. У већини земаља наставници су организовани више у синдикате него у професионална удружења и на програм образовања наставника наставници као струка немају уплива;
5. Професионалне вредности – веома је тешко дефинисати неки одређени сет вредности у наставничкој професији. За већину професија професионалне вредности се могу извести из тога колико је професија употребљива за клијента. Такође, у многим професијама постоји етички кодекс којим се у пракси руководе ти професионалци (само неколико земаља има етички кодекс за наставнике).

Када погледамо ове критеријуме, постаје јасно зашто се толико ломе копља око тога да ли је *наставник* професија и да ли наставници могу учинити ишта да поправе свој статус у друштву. Највећи број аутора истиче да је професионализам наставника предуслов за успешно унапређивање квалитета образовања и да је зато од великог интереса за оне који креирају образовну политику.

Очигледно је да концепт професионалног развоја наставника подразумева пуно промена у постојећем концепту наставничког позива: другачији концепт учења (како дете учи); широко, квалитетно и стално образовање наставника; континуирано школовање (формално и неформално) наставника и његов професионални развој чине целину, јединствен систем; наставници нису радници већ професионалци. Али, успешан професионални развој има значајан утицај на рад наставника у учионици и ван ње: наставник другачије види себе, своју улогу; мења праксу у учионици; учествује у променама у школи и образовању; агенс је промена у властитој средини; ученичко постигнуће је боље, квалитетније и примереније реалном животу ван школе.

Наравно, с променом концепта наставника отварају се и многи проблеми: другачија структура радног времена; другачији начин евалуације рада наставника; другачији систем промоције и материјалног награђивања; другачији захтеви у образовању наставника; већи захтеви траже квалитетнији кадар (а досадашња тенденција је негативна селекција кадра у образовању), а да би се задржао квалитетнији кадар потребни бољи материјални и радни услови; другачије улоге наставника и рад са децом; захтева и измену у базичној универзитетској обуци наставника; сарадњу различитих институција да би се осигурао развој наставника унутар његове каријере; другачију селекцију за наставничка занимања, јер образовање наставника не може бити супститут за квалитет људи који улазе у наставничку професију и за основне услове добре наставе у школи. Листа проблема (која се овде не завршава), указује нам да се до квалитетног образовања може стићи само подизањем квалитета људи и професија које су у томе ангажоване.

На крају овог приказа ПРН као новог концепта професије наставника, вратимо се за тренутак АУН и начину на који он гледа на наставника и његове улоге. Колико је концепт *Активног учења* у сагласности са овим трендом промена потражите сами консултујући поједине делове овог *Приручника*. За то вам могу као водич послужити и следећа питања и коментари:

- Које наставничке улоге су доминантне у реалној школској пракси, а на којима инсистира АУН? Са променама метода рада, које наставничке улоге избијају у први план, које се нове појављују? (в. *Инвентар улога наставника у наставном процесу*)
- Како изгледа структура радног времена наставника у активної школи?
- Колико је обука за примену АУН метода везана за реалну праксу? (в. блок *Стварање АУН часова: Идејна скица и сценарио за АУН часове, Берза идеја за стварање АУН наставе, Едукативне радионице као облик активног учења/наставе, Примери едукативних радионица*)?
- Пост-базичне АУН активности се све одвијају у реалном контексту, на радном месту наставника у самој школи, где је он у ситуацији да практично примењује идеје АУН у редовним условима (в. део *Разни облици обуке за примену идеја АУН*). Где се највећи део устаљеног усавршавања наставника у нашој земљи одвија и на који начин? Који су реални ефекти таквог система усавршавања?
- Секвенцијална анализа и анализа писаног сценарија су технике евалуације урађенога у АУН (в. *Сценарио за анализу сценарија за АУН часове, Секвенцијална анализа изведене наставе*). На супервизијским семинарима (в. *Разни облици обуке за примену идеја АУН*) обучавају се полазници (који су претходно прошли базични семинар и већ се опробали у практичној примени АУН), да сами и у тимовима, користећи научене технике, врше критичку конструктивну анализу својих часова (или сценарија за час). На основу тих информација, упоредите у којој мери наставник учествује у оцени свога рада у АУН, а колико у реалној школској пракси коју познајете или у ПРН концепту?
- Као и у извођењу семинара, у припреми али и самој реализацији часова, АУН инсистира на сарадњи колега (истих или различитих професија) у школи, на тимском раду. Колико простора има у реалној пракси за заједнички рад наставника који предају исти предмет, или наставника и стручних сарадника? Које су кључне препреке да се на тај начин (тимски рад) ради у постојећим школским оквирима?
- Кроз *Приручник* на више места истичемо да АУН семинари нису сами себи циљ, већ су само давање адекватних алатки наставницима за промену свакодневне наставне праксе. Дакле, циљ нам је да се промени тип и врста ситуација у којима нам се образују деца, као и начини на које се то чини. Читав ланац АУН активности је креиран да то подржи: базични семинар, па практично испробавање, па супервизијски семинар (да наставници науче да сами оцењују то што су урадили), па опет практична испробавања, па анализе урађенога у малим тимовима наставника и стручних сарадника у школама где раде, па даља практична примена, па опет анализе урађенога, па нови заједнички нацрти АУН активности, па њихове анализе...и тако стално, са сталним преиспитивањем шта желимо да постигнемо и колико то успешно чинимо. Размислите које све последице на рад и положај наставника има овакав концепт рада? Шта је све неопходно као потпора наставнику у његовом образовању и професионалном развоју да би се подржало овакво континуирано уношења промена у поље образовања?
- Које промене у самој школи повлачи примена АУН идеја и како се то одражава на целину система образовања?
- Неке од (за нас) веома важних последица рада у духу АУН јесте повећана наставничка мотивација за рад, њихов већи ангажман на стручним питањима, већа иницијативност у свом послу, али и шире у локалној средини, систематичније промишљање властите праксе, размена тих гледишта са другима и освешћен, мета-когнитивни однос према властитом знању и искуству, бољи увид у квалитет властитог рада, наменско усавршавање у ономе што је слабија страна, и сл. Процените колико су овакве особине потребне за формирање професионалног идентитета наставника и за његов професионални раст и развој? Размислите како се формира „стручњачка свест“ у одређеној професији? Према вашем мишљењу, какав је однос професионалног идентитета наставника и положаја образовања у друштву?

ИНВЕНТАР УЛОГА НАСТАВНИКА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Овај текст настао је тако што смо покушали да класификујемо улоге наставника - очекивања и захтеве - који се помињу у изузетно бројним психолошким и педагошким радовима и у пракси. Покушаћемо да овде дамо систематичан преглед могућих улога које наставник има у наставном процесу, и то са двоструким циљем:

1. да би овај преглед послужио наставницима за промишљање сопствене наставне праксе (коју од улога препознају у својој пракси и у којој мери је испуњавају);
2. да би био основа за дискусију на самом семинару.

Наравно, овај текст може се користити и у друге сврхе, на пример, као „мерни инструмент“ за утврђивање које су то улоге наставника доминантне, а које су занемарене у одређеној школи или у школској пракси уопште, јер је изузетно важно да имамо јасан увид у реално стање, посебно ако хоћемо нешто да мењамо; потом као операционализован опис радног места наставника, који јасно показује колико је ово сложен, деликатан, одговоран и тежак посао; те као „водич“ у дефинисању оптималних услова рада наставника, али и у разне друге сврхе, зависно од потреба и идеја читаоца.

Морамо напоменути да то што се у школској пракси најчешће преклапају поједине улоге наставника, не значи да их није могуће сасвим јасно разликовати и међусобно раздвојити.

I Наставничка улога

1. Наставничка улога у ужем смислу - наставник као предавач:

Активности наставника у току извођења наставе:

1.1. преноси информације, излаже градиво, презентира садржај:

- користи сликовни, симболички и манипулативи материјал и наводи ученике да се служе овим материјалима;
- формулише проблеме, дефинише, описује, појашњава, демонстрира, уопштава, интерпретира, класификује, врши поређење, контрастирање, закључивање, повезивање, извођење трансформација, извођење импликација;
- понавља, сумира, истиче оно што је важно (вербално и писањем на табли).

1.2. Вођење наставног процеса

Ова улога односи се на вођење учења у целини, на све оно што наставник чини у текућем процесу, у динамици часа, да би олакшао ученичко разумевање и усвајање градива:

- примењује одабране наставне технике, принципе и методе рада;
- користи одабрану дидактичку и другу апаратуру;
- припрема и уводи у ситуацију учења;
- повезује знања која се усвајају са знањима из других предмета (трансфер знања);
- указује на могуће примене знања која се стичу на часу у животним, практичним ситуацијама

2. Наставник као организатор наставе

- поставља циљ часа (фокусира проблем);
- планира наставне садржаје, средства, опрему, аудио-визуелне технике за извођење часа;

- планира наставне облике и методе рада на часу;
- планира време потребно за реализацију часа и распоред тог времена по функцијама часа.

3. Наставник као партнер у педагошкој комуникацији:

Овде спадају сва питања, захтеви, задужења и реакције који имају за циљ да подстакну стручну интеракцију, тј. у функцији су ученичког сазнавања:

- поставља питања, захтеве, даје вербалне и невербалне поруке и одговарање на њих;
- даје мишљења, судове и подстиче ученике да дају своја мишљења, своје судове;
- даје савете као реакцију на дечје активности на часу или на њихов директни захтев;
- подстиче интеракцију наставник-ученик и размену између самих ученика;
- пружа позитивну и негативну повратну информацију - фидбек: прихватањем одговора (одобравањем на стереотипан начин, понављањем ученичког одговора или одговарањем на специфичан начин), или неодобравањем одговора (на стереотипан, специфичан, или ироничан, оптужујући, прекоревајући, карикирајући начин);
- моделује разредне дискусије (прихватањем, одбијањем, модификовањем или проширивањем онога о чему се говори на часу), као водитељ дискусије или партнер који игра одређену улогу у дискусији, у циљу подстицања интеракције у разреду;
- повезује градиво са постојећим ваншколским знањима и искуствима ученика;
- прихвата реакције ученика на ново градиво, отвара могућности да ученик слободно пита, истражује, конструише, експериментира новим градивом;
- прихвата ученичке грешке као важне информације о степену усвојености и разумевања градива или као илустрације за фазу у развоју одређених знања („некад су и научници исто тако мислили, али ...“);
- оспособљава ученике за самосталну процену њихових постигнућа у предмету (дефинисање критеријума успешности за тај предмет), детаљном анализом ученичких одговора, грешака, активности на часу;
- структурира ученичко мишљење: прецизира њихове спонтане исказе, парафразира и враћа ученицима оно што су рекли, појашњава речено, водећи ученика потпитањима, позива га да прецизира своје мишљење, да уопшти, генерализује неки став, да издвоји битно, и сл.;
- допуњава оно што се ради на часу, позива ученике на проверу изложеног, на коментарисање урађеног, оријентише и води самосталан рад ученика, пружа помоћ када је ученик тражи.

4. Наставник као стручњак, експерт за своју област

Ова категорија наставничких улога често изазива неспоразуме. Наилазили смо на коментаре да се ова улога не може издвојити, јер наставник мора увек да буде стручњак за своју област, иначе није наставник. Наравно, нико не спори да наставник мора бити стручно квалификован за свој посао, али када говоримо о улози наставника као експерта мислимо на следеће: *колико наставник прати развој дисциплине коју предаје и колико од тих новина уноси у своју наставу*. На пример, да ли неке од резултата истраживања, или нових теорија, или нових метода рада уноси у своје часове, примерено узрасту ученика, и тиме иновира наставу предмета који предаје.

4.1. Наставник као модел интелектуалног понашања у датој области

- наставник као физичар, биолог, историчар, итд. представља модел како се мисли, ради и истражује у тој области, пружа ученицима модел одговарајућих техника и стратегија интелектуалног рада (како се изводе експерименти у тој специфичној области, шта су специфичности истраживања и сл.);
- учењем по моделу, наставник као модел интелектуалног рада, оспособљава ученике за самосталан рад у тој области, за самостално налажење и коришћење потребних информација, за приступање проблемима и њихово решавање и сл.

4.2 Наставник као „банка података“, *resource person*, извор информација за дату област

- ученик је у прилици да пита и „инстант“ сазна информације које га занимају из дате области, без обзира да ли су предвиђене наставним програмом или не.

II Мотивациона улога

Ово је важна и тешка улога у којој наставник решава проблеме како, на који начин и којим путевима да развија, подстиче и одржава радозналост и сазнајну глад код ученика; како да развија, подстиче и одржава дечја интересовања за интелектуални рад; како да мотивише децу за рад са садржајима који су им тешки, (тешко разумљиви, тренутно не могу сасвим да их појме, не виде директно сврху и могућу примену тог учења), некада и далеки, а има пуно оправдања и смисла да се они обрађују у школи; како да развија и одржава радне навике код деце.

1. Мотивисање ученика за рад и одржавање тих интересовања

У ову улогу спадају сва понашања наставника чији је циљ да мотивишу, подстакну дете на учење и рад и да одрже та интересовања:

- наставник као path finder, проналазач путева, начина како да поједина знања стигну до детета (наставник хемије, на пример, није у улози хемичара већ у улози онога ко треба да посредује, да пренесе хемијска знања деци);
- развијање унутрашње мотивације за учење (циљ учења јесте сазнавање, добијање одговора, задовољавање радозналости, овладавање вештинама и умењима), на супрот спољној (учење за оцену, похвалу родитеља или наставника и сл.);
- коришћење постојећих дечјих интересовања да би се настава приближила ученицима и учинила смисленијом и занимљивијом;
- подстицање постојећих и стварање и развијање нових ученичких интересовања;
- праћење флукуације пажње и методе за њено изазивање и одржавање у току часа;
- методе буђења интересовања за градиво које се излаже на часу, буђење жеље да се схвати и научи изложено;
- наставник чини рад пријатним и занимљивим;
- коришћење ученичких интересовања као основе за образовно и професионално саветовање;
- коришћење позитивних поткрепљења (похвала, награда, истицање) за моделовање жељеног понашања ученика.

2. Наставник као личност - модел за професионалну идентификацију

Наставник својим специфичним начином рада, вештим преношењем знања, својом „личном једначином“ привлачи децу, подстиче их да заволе предмет који предаје, да се њим баве, буди у њима жељу за идентификацијом (жеље да буду као он/она), тако да некима то постане и професионално опредељење.

III Улога процењивача, евалуатора

1. Оцењивање у домену знања

- Оцењивање и све врсте интервенција које дају повратну информацију о успешности процеса учења;
- сви облици оцењивања и процењивања знања: усмено испитивање, тест, оцене задатака, вежби, радова, излагања семинарских радова, збирки, продуката активности ученика итд.;
- све врсте вербалних и невербалних одобравања и неодобравања ученичког рада од стране наставника;
- коментари и примедбе на ученички рад (љубазне, јетке, критичке,

ироничне...) који имају функцију квалификације ученичког знања и способности;

- анализирање индивидуалног постигнућа ученика у односу на његове способности, радне навике, мотивацију за рад;
- учесталост позитивних (похвала, истицање, награда и сл.) и негативних (казна, покуда, исмевање, згражавање и сл.) вербалних и невербалних реакција на дејје активности на часу.

2. Оцењивање понашања и личности ученика

Све интервенције (оцене и процене) наставника које дају повратну информацију о понашању и самој личности ученика:

- јавно, пред разредом, коменатрисање и квалификовање понашања и личности ученика;
- истицање узора међу ученицима („угледајте се на...“);
- постојање „љубимца“ у разреду, модел-ученика у понашању;
- имена којима се наставник обраћа ученицима, надимци које им даје.

IV Сазнајно - дијагностичка улога

Ово је интелектуално сазнајно дијагностичка улога, то јест, наставник установљава шта и колико ученик зна, може, на који начин мисли и ради, шта су му преференције и интересовања и сл.:

- дијагностицирање индивидуалних способности, преференција, талената, потенцијала, сазнајних карактеристика ученика;
- познавање когнитивног стила ученика (начина на који уче), њихове академске и интелектуалне компетенције;
- препознавање индивидуалних разлика у способности ученика, у њиховој зрелости и спремности за одређене врсте наставних активности;
- уочавање и праћење интелектуалних и сазнајних промена код ученика;
- познавање узрасних карактеристика ученика (шта се може у интелектуалном погледу очекивати од ученика одређеног узраста).

V Улога регулатора социјалних односа у разреду као групи

Ова социјализаторска улога посебно је наглашена код функције разредног старешине, али је срећемо и у раду предметних наставника, како у оквирима наставе тако и у ваннаставним активностима. Ту спадају:

- начини регулисања дисциплине (контрола директном интервенцијом, посредна контрола или контрола стварањем ситуације);
- правичност у односима са ученицима у оцењивању знања и понашања;
- утицај на социјалну климу у разреду: отворена-затворена, неутрална, атмосфера такмичења или сарадње, подстицање хомогености групе наспрам „разбијања“ разреда ради лакше контроле (подржавање „тужибаба“ и доушника);
- утицај на односе наставник - ученик и узајамне односе самих ученика;
- различите улоге наставника као члана социјалне групе - разреда: вођа, организатор и иницијатор социјалних активности, равноправан члан групе, и сл.;
- познавање социјалног статуса и прилагођености ученика у разреду (фаворит - одбачени и сл.);
- ставови према припадницима „нестандардних“ група (Роми, Црнци...);
- решавање конфликта међу ученицима, односно подстицање ученика да их сами реше;
- начини решавања сопствених конфликта са ученицима (самостално их решава, дискутује о проблему са разредом, укључује друге особе као директора, родитеље, психолога и сл.);
- наставник као социјални модел и као преносилац одређеног система вредности (процењује какав је и који је систем вредности појединих ученика и

носи се са тим, освешћује постојећи систем, експлицира га, евентуално утиче на њега, васпитна улога школе).

VI Улога партнера у афективној интеракцији

Ова улога се испољава у три врсте деловања и то:

1. Познавање менталног здравља, афективних стања и потреба ученика различитих узраста и начини на које наставници реагују на њих:

- познавање емоција и потреба (потреба да се припада групи, потреба да се одраста, потреба за усмеравањем, за правилима и границама, потреба за сигурношћу и др.), као и начина њиховог изражавања;
- ставови према осећањима и начинима њиховог испољавања;
- помагање детету да прихвати основне људске емоције као нормалне и да се конструктивно носи са њима;
- учесталост позитивних (истицање заслуга, охрабривање, подстицање, тепање ученицима, примена хумора) и негативних (подсмех, казна, имитирање) вербалних или невербалних реакција на дечје понашање.

2. Дијагностицирање (непрофесионално) психичких стања ученика (дијагноза нивоа проблема).

3. Предузимање акција за помоћ детету, када је то потребно, од разговора са ученицима, родитељима, психологом, до упућивања детета у специјализовану установу за пружање помоћи.

Све три врсте деловања одвијају се на три нивоа:

- а) тренутно афективно стање ученика (уплашен у ситуацији испитивања, тренутно збуњен, расејан и сл.);
- б) трајне емоционалне карактеристике ученика (стидљиво дете, инхибирано, агресивно и сл.);
- ц) развојни проблеми и кризе (адолесцентне кризе, породичне кризе као развод родитеља и сл.).

- СВЕТ У КОМЕ ЋЕ НАША ДЕЦА ЖИВЕТИ, МЕЊА СЕ ЧЕТИРИ ПУТА БРЖЕ НЕГО НАШЕ ШКОЛЕ.

Др Вилард Дагет (Willard Dagget), директор
Интернационалног центра за вођство и образовање

ПОСТУПЦИ АКТИВИРАЊА УЧЕНИКА У НАСТАВИ

У покушају да преведемо активност ученика из декларативног захтева у реално понашање у учионици, нужно нам је потребно да идентификујемо које су то активности наставника, процедуре, поступци, начини рада, који ће иницирати, охрабрити и развијати адекватне ученичке активности и ставове у настави. Основни циљ активирања ученика јесте остваривање праве рационализације школског рада, то јест, тежња да у датом времену ефекти наставе буду бољи, квалитетнији, трајнији и да се остварују брже и ефикасније.

Списак процедура који у овом материјалу дајемо није ни исцрпан ни коначан. Сврха овог списка и није да буде коначан рецепт за ефикасну наставу, јер је савете (а камоли рецепте) у овој области веома тешко и незахвално давати. Да ли ће и у ком ће степену понуђене процедуре бити ефикасне или не, зависи од много чинилаца, првенствено од начина њихове примене, од целокупног контекста и атмосфере у разреду, као и од интеракције наставник - ученик и интеракције између самих ученика. Дакле, ни једна процедура сама по себи не гарантује добар резултат. Циљ овог материјала, у оквиру овог одељка који анализира једну страну дијаде: наставника, јесте да буде подстицај, да освести, покрене и да идеју наставнику у ком правцу да тражи и развија решења за бољу наставу, да га учини пријемчивим за препознавање ове проблематике и помогне му у покушају да се носи са њом у својој редовној пракси. Бројне идеје које се односе на практичну реализацију АУН, изложене су у оквиру одељка *Стварање АУН часова* (нпр. видети текстове: *Берза идеја*, *Пројекатска настава*, *Едукативне радионице као облик Активног учења*).

Који су то поступци, процедуре који подстичу и развијају активност ученика?

I. Дијагноза почетног стања: утврђивање дечијих предзнања

Неопходно је утврдити знања и искуства која деца имају да би ново градиво било логичан наставак ширења сазнања о свету у нама и око нас, да би оно детету било јасније, смисленије и сврховитије, да би самим тим, развијало ученичка интересовања за свет око себе и будило „сазнајну глад“. Утврђивање дечијих предзнања прилика је да се понове и утврде чињенице, појмови и терминологија коју деца већ поседују.

1. Утврђивање претходних знања и искустава која су потребна као основа за стицање нових:

- утврђивање шта знају о појави, феномену о којем треба да уче;
- утврђивање нивоа чињеница којим деца располажу (на пример, за лекцију о фотосинтези важно је шта знају о биљкама, њиховом изгледу, боји и сл.);
- утврђивање појмова који су потребни за усвајање новог градива (нпр за схватање ланца исхране у природи нужно је да имају изграђен појам животиње и појам биљке);
- владање терминологијом (да ли имају изграђен појам и усвојен термин који га означава, или владају појмом а немају термин, или знају дефиницију а не схватају суштину појаве која стоји иза ње).

2. Утврђивање дечијих предзнања прилика је да се, понове и утврде чињенице, појмови и терминологија коју деца већ поседују.

- откривање, „извлачење“, што већег броја различитих дечијих искустава која могу бити у вези са датим феноменом, при чему треба инсистирати на различитости, истицати је, јер та различитост може да осветли разне аспекте феномена, да послужи као илустрација у упознавању феномена или као основа за причу о настанку тог знања;
- Идентификовање и експлицирање пута, метода, начина тј. утврђивање и експлицирање базе података, чињеничке основе која нам је потребна и од које полазимо у излагању нових знања;

3. Повезивање постојећих знања и искустава са новим градивом:

- повезивање различитих делова претходних знања и искустава (која могу бити распарчана и хаотична) у смислену целину са новим знањима. "Претресање" постојеће структуре (ако је изграђена) укључивањем новог градива у њу или помагање деци да структурирају постојећа знања и искуства и повежу их са новим;
- повезивање дечијих знања и искуствене основе (припрема и извођење малог експеримента, доношења исечка из новина или другог материјала из свакодневнице који је повезан са појавом која се обрађује, планирана и усмерена опсервација, припремљена и сазнајно вођења посета золошком врту, музеју, биоскопу и сл.);
- стављање деци познатих података и појмова у нове односе и откривање нових правила.

II. Начин презентовања новог градива

1. Проблемско излагање градива. Користећи дечија предзнања требало би тако увести ново градиво да дете уочи где је проблем, дискрепанца, „рупа“ у постојећем знању.

- Дефинисати и експлицирати проблем којим ће се бавити. Добро је проблем поставити у виду питања, или више њих, тако да лекција буде смислен одговор на постављено питање. Пожељно је, када је то могуће, градити лекцију око задатака, проблема који су научници хтели да реше (на пример, проблем филтера на димњацима). Организовати лекцију у мање, логичне, проблемске целине.
- Када се дефинише проблем којим ће се бавити, пожељно је дати систематски план излагања, стратегију бављења проблемом. Веома је корисно коментарисање наглас стратегије коју користимо у бављењу проблемом: „Дакле, треба у ствари да решим то...“; „Почећу прво овим...“; „Чекај да видим који је пут најефикаснији...“; „Остало ми је ово... „ и сл., јер је то детету модел како се ради, како се суочава са проблемом и приступа његовом решавању. То је и први корак у стицању увида у технике и стратегије интелектуалног рада.

2. Коришћење питања и задатака у излагању градива. Рекли смо да је пожељно тему рада поставити у виду питања. Али, питања и задатке треба користити и у току излагања градива као увод, као ланац логичких дилема које израстају једна из друге, као начин да се повезује градиво „Какве то има везе са...“; „Учили смо да...“; „А како сада овде...“) или као начин да се „отвара“ ново градиво, постављањем питања на које ће одговорати тек у некој следећој лекцији. Такав отворен а не довршени задатак може успешно мотивисати дете за рад.

3. Излагање градива на што више различитих начина

- Испричати градиво у више варијанти, како иста садржина изгледа из разних углова и сем вербалног дати и графички приказ: цртежом, сликом, графиконима, табелама, мапама, графо-фолијама и другим средствима.
- Обезбедити деци да усвајају нова знања кроз бројна искуства, било случајно, лично, било планирано.

4. Показивати како су настајала знања. Кад год је могуће не давати готову, коначна знања већ истицати које су све биле странпутице, погрешне идеје, покушаји да се реши неки проблем и како је дошло до промене претходне парадигме. Утврђујући ученичко предзнање, њихова различита искуства и идеје које имају о феномену, могу се повезати дечији погрешни одговори са покушајима у науци да се реши проблем. Тако погрешан одговор добија другачији смисао, није знак да је неко глуп/паметан, да зна/не зна, већ показује да се и у науци размишља, греши, коригује грешка, покушава поново, да наука није скуп рецепата и коначних знања која треба „попити“ већ отворено поље рада у коме има много позитивних

знања, али и много сумњи, дилема, интерпретација, претпоставки и много отвореног простора за рад. Управо због формирања адекватног односа према науци и знању, добро је помињати и проблеме који су још увек отворени и чекају решење (на пример, још увек наука није решила проблем бежичног преноса енергије).

5. Повезивање градива - корелација. Повезивање градива омогућује холистички (целовит) приступ школском знању, да она не остану расцепкана и подељена по фиокама различитих предмета и различитих разреда, покреће и охрабрују дете да слободно користи знања из једног предмета или ваншколског живота у другим предметима и ситуацијама.

- Повезивање градива са градивом (прошлим и будућим) које се учи из истог предмета у истом разреду - хоризонтална корелација.
- Повезивање са градивом из истог предмета, али из различитих разреда - вертикална корелација.
- Повезивање са градивом различитих предмета или различитим разредима (cross - curriculum links).
- Повезивање градива са дететовим ваншколским животним искуством.

6. Поступно изграђивање знања

6.1. Одмереност новине садржаја. То подразумева да садржај није претежак, ни превише удаљен од постојећег знања, тако да дете не може да га прати и схвати, а ни прелак, превише познат детету, тако да му је досадан. У изградњи знања сваки претходни ступањ мора бити добро савладан да би се без тегоба ишло даље: од усвајања знања, преко примене анализе, синтезе и евалуације.

6.2. Поступно изграђивање појмова, правила и принципа. Не може се „набубати“ појам већ само његова дефиниција. Појмом се мора овладати кроз сопствену, самосталну мисаону активност. Ово овладавање и појмовима и принципима могу олакшати:

- прецизно, тачно дефинисање;
- јасно разграничавање од других, посебно сличних појмова, принципа, (давање великог броја примера, не-примера, контра-примера, изузетака, истицање граничних случајева, за које је тешко одредити где припадају);
- индуктивно учење (од појединачног ка општем) појмова и принципа треба базирати на довољном броју случајева јер иначе нема индукције, па тиме ни мисаоне активности ученика, већ се правило учи напамет, без повезаности са примерима који су му основа и из којих је изведено;
- примена у различитим контекстима од оних у којима су извесни појмови учени;
- подстицање изградње хијерархије појмова и принципа (на пример, појмови биљка, животиња, човек сви припадају вишем, општијем појму живо биће).

7. Објашњавање нових речи. Стално објашњавање свих непознатих, мање познатих речи, а посебно метафора које могу бити извор забуне и неразумевања градива, као и свакодневних термина који се у понекој дисциплини користе у измењеном, стручном значењу (на пример, црква за дете може да значи само зграду, док је појам црква у историји много комплекснији, означава читаву институцију са специфичним карактеристикама).

8. Подстицање маште. Показивање функције маште у иновацијама (научним, техничким...) и доласку до научних сазнања.

9. Коришћење хумора као начина да се направи слободнија, опуштенија, топлија атмосфера. Помињање анегдота везаних за проблематику о којој је реч, коришћење духовитих описа особа и атмосфере у којој је настало неко знање, спајање когнитивно дисонантних ствари и сл.

III. Начин утврђивања градива и проверавања ученичких знања

1. Често понављање наученога („Понављање је мајка знања“).

- Ученичко понављање лекције властитим речима, прављењем графикона, паноа, скица, и то не имитирањем модела већ самостално.
- Ученичко самостално дизајнирање прегледа градива (мањих или већих целина), резимеа, подсетника, водича кроз градиво.
- Ученичко самостално прављење питања, задатака, као начин провере усвојености градива.

2. Примена наученога. Организовање школских и ваншколских ситуација које захтевају примену знања, директну или удаљенију, индивидуалну или групну. Доводити ученике у прилику да пробају научено.

3. Анализа погрешних одговора. Грешке су саставни део учења. Погрешно је ученике грдити, ругати им се кад не знају, називати их погрдним именима („глу-пане“, „ништа од тебе“, „немаш ти појма“, „незналице“...) већ треба искористити погрешан одговор: прво, као илустрацију једне од идеја водиља у развоју знања која је смислена, али не доводи до решења проблема. (Детету се чини да се Сунце и Месец окрећу око Земље, и научници су имали исту ту идеју, али су од ње одустали када су открили да...); друго, као информацију о степену разумевања и усвојености градива, при том, треба разлучити да ли је грешка резултат лапсуса, махиналне грешке у примени поступка, непознавања чињеница или ученик не зна поступак или није усвојио појам.

4. Детаљно познавање резултата учења (фидбек) активира ученика, јер му даје смернице шта се од њега тражи, даје увид у урађено - шта је добро, и у којој мери, а шта није и због чега. Ова сазнања могу бити коректор будућих активности, модел како би нешто требало урадити. Дете не остаје збуњено са осећањем да је оцена израз наставникових симпатија/антипатија или његовог расположења, већ добија меру, „репер“, како очекивана активност треба да изгледа. Детаљна повратна информација о одговору омогућује ученицима увид у карактеристике и ограничења сопствених сазнајних моћи („мораш вежбати писање...“, „одлично организујеш, памтиш материјал...“), нуди им начине за поправљање, компензовање недостатака, а тиме и сазнања о интелектуалним процесима и стратегијама рада, која стратегија одговара којој врсти задатака (подвлачење, понављање, прављење извода, мнемотехничка средства и сл. да би се боље упамтио неки садржај).

5. Играње улога. Треба ставити децу у ситуацију да морају неком другом, на пример, млађем детету, да објасне и пренесу неко знање или у ситуацију да доказују, бране или аргументовано нападају неки став (игре *pro et contra*, докажи да... и сл.)

6. Слободно бирање активности. У утврђивању, понављању, чак и проверавању знања могу се организовати ситуације у којима дете слободно бира између више понуђених активности (да испроба, види како оне изгледају, само одабере која му лежи). Нужно је понудити ученицима што је могуће више разноврсних, различитих активности на одређеном садржају.

7. Повећавање практичне компетенције детета за сналажење у ваншколским, животним ситуацијама:

- да научено користи и ван школе;
- да уме да нађе податак када му затреба.

8. Повећавање компетенције ученика за самоучење

- 8.1. Упућивање на рад са књигом (како се служи књигом, уџбеником, њиховим садржајем, индексом појмова, имена и сл., како се уопште долази до књига и информације).
- 8.2. Упутства за учење - вежбе активног посматрања, слушања, бележења, памћења, издвајање битног, подвлачење, прављење питања, мреже знања, писање резимеа, прегледа...
- 8.3. Упућивање на друге изворе, на знања ван школских предавања и уџбеника (коришћење ТВ, новина, часописа, других људи и сл.). Веома је важно да наставник истиче како је он сам дошао до одређених информација, знања...
- 8.4. Практиковање *заједничких активности* у којима су наставник и ученици у партнерском, кооперативном односу у решавању проблема.

Сви наведени поступци су, у ствари, лоцирање места, поља на којима се може чинити много тога да ученици буду активни у настави, и то првенствено мисаоно активни. Како ће у ком пољу изгледати активност наставника зависи од његовог избора активности, његове вештине, способности, жеље и мотивације да побољшава наставу, а превасходно од његове одлуке хоће ли уопште улагати труд, напор и креативност у припрему часова какву захтева активна настава.

- ДЕЦА МОГУ НАУЧИТИ СКОРО СВЕ АКО СУ У ПРИЛИЦИ ДА СЕ ИГРАЈУ, ДА ПРОБАЈУ, ДОДИРНУ, ЧУЈУ, ВИДЕ И ОСЕТЕ ИНФОРМАЦИЈЕ.

Џејн Хјустон (Jane Huston)

А3. РАЗНИ ОБЛИЦИ ОБУКЕ ЗА ПРИМЕНУ ИДЕЈА АУН

(типови семинара)

У досадашњем развоју АУН пројекта у првом плану била је обука наставника и других учесника у пројекту за примену идеја активnog учења. У систему обуке (а оправдано је да се већ говори о систему обуке) најпре је израђена концепција основног тродневног (кооперативног) семинара АУН обуке. Та концепција је више пута мењана и усавршавана и до сада је изведено више стотина семинара (само овим обликом обуке обухваћено је преко 3500 учесника). То је семинар који је познат као „тродневни кооперативни семинар“, а пошто су у даљем развоју пројекта настали и други облици семинара, овај основни облик обуке је постао оно што треба да буде – **базични АУН семинар**.

Међутим, општи развој пројекта, ширење круга учесника у њему и све бројнији покушаји примене идеја активnog учења у свакодневној школској пракси, наметнули су и нове активности у пројекту, као што су:

- развијање различитих облика обуке за различите категорије учесника у пројекту;
- развијање виших облика обуке (после базичне обуке);
- померање нагласка са обуке на практичну примену идеја.

У овом делу текста биће описани управо ти разноврсни облици обуке.

Базични АУН семинари

Најважнија функција базичног АУН семинара јесте да учеснике упозна са основним идејама активnog учења, оним што чини главни садржај овог Приручника. Упознавање са основном концепцијом активnog учења и промишљање властите праксе у светлу ових идеја јесте почетак учешћа у АУН пројекту. Није од мањег значаја ни **начин извођења семинара**: нема натурања идеја о активном учењу, као ни њихове просте трансмисије. Уместо тога, семинар је кооперативан у смислу да учесници семинара улажу у заједнички рад сво своје педагошко искуство, слободно излажу своја размишљања, равноправно дискутују о свим проблемима уз пуно уважавање разлика у гледиштима. У току семинара, сви учесници заједно трагају за решењима неких реалних проблема нашег образовања, а посебно проблема везаних за методе наставе и учења. Последице оваквог рада су: отварање бројних проблема образовања, дефинисање дилема као и увиђање сложености промишљања о методама наставе и учења (посебно међусобног односа циљева, садржаја и метода образовања). Међутим, у току рада добијају се и нека систематизована знања (посебно о различитим методама наставе/учења) и нека умења (компетенције), као што је умење вођења уљудне, толерантне и садржајне стручне комуникације. А поврх свега, учесници на семинару искуствено доживе сам образац (модел) активnog, интерактивног партиципативног образовања.

Важно је рећи и шта базични АУН семинар није. Он није сам себи сврха, већ је само почетак једног дугорочног процеса промене ставова и наставне праксе самих учесника, који би потом требало да буду основни носиоци промена у реалној пракси образовања. Овај дугорочнији циљ постиже се учешћем у читавом низу пост-базичних активности у оквиру АУН пројекта.

Оквирни програм за базични АУН семинар налази се у Прилогу 5, а сценарио за његово извођење налази се у Прилогу 3.

Специјализовани базични АУН семинари

Састав учесника базичних АУН семинара, најчешће је био мешовит: наставници разредне наставе, предметни наставници, стручни сарадници (психолози, педагози). Временом се појавила потреба да се за наставнике појединих предмета, наставнике разредне наставе, као и специфичне образовне групе организује посебан облик базичног семинара, који смо назвали **специјализовани базични АУН семинар**.

Основни циљеви специјализованих базичних АУН семинара остају исти: упознавање предметних наставника и учитеља са основним идејама активног учења. И оквирни програм тих семинара остаје исти. Начин рада (активне, партиципативне, интерактивне методе рада) на семинару остаје исти. Међутим, због специфичности сваког предмета и све сложенијих знања у сваком од тих предмета или разредној настави, делимично се мења конкретни садржај појединих ставки. Све илустрације из наставне праксе односе се на тај предмет, дискусије се воде у правцу одређивања којих метода наставе/учења има више или мање и који су циљеви лакше или теже оствариви у настави тог конкретног предмета. Едукативна радионица и израда идејне скице су такође прилагођени одређеном наставном садржају.

Оваквим делимичним променама у садржају специјализованих семинара обезбеђује се боље разумевање општих идеја активног учења, јер се успоставља веза између тих идеја и практичног искуства наставника у настави свог предмета.

Као резултат оваквих промена у базичном АУН семинару добијају се две врсте базичних семинара: базични за разредну наставу и базични за предметну наставу (било у основној или средњој школи) сваког предмета понаособ. Уједно се јавила се потреба да се обуче две врсте инструктора за вођење базичних АУН семинара и за даљи рад на пројекту: стручни сарадници (психолози, педагози) као инструктори за опште базичне АУН семинаре и учитељи, односно, предметни наставници (свако за свој предмет) као инструктори за специјализоване базичне АУН семинаре, које изводе у сарадњи са стручним сарадницима – инструкторима.

У току развоја АУН пројекта јавила се потреба да се уведу неки видови **предбазичне обуке**, као врсте припреме за базични семинар. Тако су настала следећа два облика обуке.

Промотивни АУН семинари

Основна функција овог типа семинара јесте да се нека специфична категорија будућих учесника у АУН пројекту прелиминарно упозна са идејама активног учења и тим путем анимира за будући рад. Промотивни АУН семинари могу бити организовани на врло различите начине, зависно од профила учесника којима су намењени: као показивање видео-снимака АУН часова (или колаж делова таквих часова) са пратећом дискусијом; отворени разговори са ауторима пројекта или АУН инструкторима; организовање едукативне радионице уз кратку анализу тога што је рађено и заједничку дискусију; извођење дела програма базичног АУН семинара (нпр. дискусија традиционална наспрам активне школе); дискусија о власти тој наставној пракси учесника у светлу идеја активног учења; радионица о циљевима учења одређеног предмета или специфичностима АУН пројекта у односу на остале програме (в. *Специфичности пројекта Активно учење*), итд. Након промотивних, за заинтересоване учеснике организује се базични АУН семинар.

Пилотски (пробни) АУН семинари

Основни циљ овог облика пред-базичних активности јесте да се идентификују и експлицирају основни проблеми примене АУН пројекта у неком школском предмету или у неком посебном облику образовног рада (нпр. у раду школских секција, у настави у природи, у летњим школама, у раду са обдареном децом, у раду с децом са специјалним потребама и сл.).

Као и код промотивних семинара, облици рада могу бити врло различити, а након њих обавезно следи дискусија и разрада концепције базичних АУН семинара за те специфичне намене, специјализованих базичних АУН семинара.

Поред пред-базичних активности у АУН, пракса је наметнула потребу да се развије читава лепеза разноврсних **пост-базичних активности**.

Готово све те пост-базичне активности су, у ствари, покушаји да се после базичног АУН семинара идеје активног учења примене у школској пракси. Овај вид обуке и стручног усавршавања наставника има шансе да буде много ефикаснији од семинара општег типа (в. део *Професионални развој наставника и Активно учење*), поготово од општих семинара „републичког“ типа који су по правилу масовни, предавачки оријентисани и неприлагођени учесницима. Ево основних разлога зашто овај облик пост-базичне обуке наставника има далеко више изгледа да доведе до успешне промене наставне праксе:

- а) обука се изводи у одређеним школама са наставницима те школе или из неколико школа из региона;
- б) групе учесника су мале (по правилу између 10 и 30 учесника);
- в) обука се састоји у систематској анализи пробних покушаја практичне примене. Сваки учесник има лично искуство са практичном применом АУН идеја и кроз то је увидео проблеме и нове шансе које отварају ове идеје. Учесници су лично мотивисани за учешће јер знају о чему се ради и да се ради у конкретним условима - њиховом предмету и њиховој школи;
- г) кроз анализу практичних покушаја постепено се формирају екипе наставника који решавају заједничке проблеме, што је увек плодније од самосталног рада изолованог појединца;
- д) инструктори који учествују у таквим облицима рада преносе искуства других, до којих се дошло у целини АУН пројекта.

У досадашњем развоју АУН пројекта усталили су се следећи облици такве ефективне практичне обуке у примени АУН идеја:

Супервизијски АУН семинари

Ови семинари су намењени оним учесницима у АУН који су прошли базични АУН семинар и који су се сами опробали у практичној примени тих идеја (програм супервизијских семинара дат је у Прилогу 5).

Основни садржај супервизијских АУН семинара су следећи:

- идентификација и анализа проблема који су се у одређеној школи, региону или одређеном предмету јавили у тим првим покушајима практичне примене АУН;
- даља обука за примену АУН идеја која се састоји од: обуке за анализу писаног сценарија за АУН час и почетне обуке за примену секвенцијалне анализе изведених часова (уживо виђених, снимљених или на разне друге начине регистрованих часова).

Важно је напоменути да се све вежбе у анализи практичних покушаја примене АУН идеја раде на сценаријима или снимцима АУН часова које су израдили сами учесници семинара (самостално или у сарадњи са колегама) или наставници из школе или региона где се изводи семинар.

Од изузетне важности је да је у досадашњем развоју АУН већ развијена специфична процедура анализе АУН праксе и, рекло би се, чак и једна посебна култура те процедуре. И процедура и култура исказане су на добар начин кроз назив и мото те анализе: конструктивна критичка анализа покушаја развијања АУН праксе. Реч је о:

- анализи која се изводи по стандардизованој процедури и која у великој мери гарантује објективност анализе (в. *Сценарио за вођење ситуације Анализа сценарија за АУН часове, Секвенцијална анализа изведене наставе*);
- анализу заједнички обавља група наставника и сарадника, који решавају проблеме побољшања метода наставе/учења, а не критикују рад појединца;
- увек се анализира идеја и потенцијали те идеје за решавање специфичног циља, а не личност аутора те идеје;
- заиста се врши анализа, тј. подела целине часа на смислене јединице које се

анализирају и избегава се импресионистичко и паушално оцењивање на нивоу утиска о часу;

- врши се критичка анализа, тј. у сваком издвојеном сегменту часа и часу као целини утврђује се смисленост активности које изводе ученици, степен релевантности тих активности за учење датог предмета и типа тога часа, региструје се број деце која су активна и трајање сваке поједине активности и објективно се констатују недостаци и проблеми тога часа по свим тим параметрима;
- врши се конструктивна критичка анализа, тј. група заинтересованих настоји да после анализе часа понуди што више конструктивних идеја за отклањање мањкавости часа, с тим да сви учесници раде конструктивну дораду часа остајући у оквирима почетне идеје аутора (не мењајући основну замисао аутора).

У досадашњој примени конструктивне критичке анализе изграђен је дух стварног заједништва екипа наставника који сваки практични покушај примене АУН идеја виде као позитивни покушај који се објективно и добронамерно анализира и дорађује у духу почетне замисли и то представља основни механизам превођења идеја активног учења у свакодневницу школске праксе.

Развијање и култивисање заједничког – тимског, критичког и конструктивног рада остаје важан фокус АУН пројекта и у даљем развоју, а то је и основна оријентација рада на супервизијским семинарима и у свим пост-базичним активностима.

Посебни облици пост - базичних активности

После базичних и супервизијских семинара, развија се велики број разноврсних облика пост-базичних активности. Заједничко свима њима јесте да:

- а) су то покушаји практичне примене идеја активног учења;
- б) све активности уључују анализу тих покушаја коју ради заједница стручњака најчешће у самој школи;
- в) све те активности подразумевају богату размену професионалних искустава у оквиру пројекта АУН.

Облици тих пост-базичних активности могу бити различити, као на пример:

- анализа једног или више сценарија за АУН часове;
- припрема за штампање анализираних сценарија;
- састанци групе наставника у једној школи у циљу анализе АУН праксе;
- организовање дискусије наставника који су укључени у АУН пројекат и оних који нису;
- секвенцијална анализа видео записа АУН часа;
- гостовање на АУН часовима и дискусија о том часу;
- промоција пројекта или учествовање у дебати о АУН у локалним медијима;
- организовање тематских скупова о томе како решити неке уочене проблеме у АУН пракси (оцењивање, проблеми групног облика рада);
- дискусија о томе како применити идеје активног учења у неким посебним облицима образовног рада (секције, ваннаставне и вашколске активности, рад са надареном децом...) и слично.

Оно што посебно треба овде истаћи јесте да су све то **облици стручног усавршавања** и то **посебно продуктивни облици стручног усавршавања**, јер се учи кроз сопствене практичне покушаје и тимску анализу тих покушаја. Такви децентрализовани облици учења и стручног усавршавања су успешнији, јер максимално уважавају реални контекст у коме ће се примењивати оно што се учи и баве се управо проблемима из тог контекста. Осим тога, обезбеђују највећи степен активности и личног ангажовања наставника, а самим тим и његов висок степен мотивације (в. *Професионални развој наставника и активно учење*).

С обзиром на то да је ширење пројекта конципирано по „каскадном систему“ (први тим обучава друге који затим обучавају шири круг наставника), конципирани су и изведени семинари за ову посебну намену. Овде ћемо описати неке од њих.

Инструкторски семинари

Основни циљ ових семинара јесте да се обуче АУН инструктори који ће потом самостално изводити пре свега базичне АУН семинаре. Програм за извођење тих семинара налази се у Прилогу 5.

Обука АУН инструктора пролази кроз неколико фаза:

- обука на базичном АУН семинару;
- учешће у пост-базичним активностима: стварање АУН часова (сценарији и изведени часови) и учешће у пробним (едукативним) анализама сценарија и изведених часова
- обука на супервизијском семинару;
- обука на инструкторском семинару;
- асистирање при извођењу базичног АУН семинара неком од већ обучених инструктора и самостално вођење неке од ставки семинара и постепено проширивање броја ставки које нови инструктор самостално изводи.

Инструкторски семинар полази од оквирног програма базичног АУН семинара и директно, кроз различите активне и интерактивне облике рада припрема учеснике за извођење свих ставки базичног семинара. Рад на семинару укључује: дискусију концептуалних проблема, анализу сценарија за извођење базичног семинара, анализу најчешћих грешака при извођењу семинара, симулацију извођења неких ставки семинара, играње улога инструктора и анализу таквих пробних извођења, дискусију о специфичним циљевима које у базичном семинару има свака од ставки програма семинара.

Специјализовани инструкторски АУН семинари

Основни циљ овог семинара јесте да се обуче предметни наставници и учитељи за улоге инструктора. По природи ствари ти инструктори су специјализовани за рад у појединим школским предметима и у разредној настави.

Начин обучавања специјализованих инструктора је готово истоветан са обуком општих инструктора. Постоји извесна разлика утолико што су неки наставници најпре прошли специјализовани базични АУН семинар. Наравно, главне разлике су у садржају пост-базичних активности и садржају супервизијских АУН семинара, јер се те активности изводе на садржајима из предмета, односно разредне наставе.

Кроз специјализоване инструкторске семинаре обучавају се наставници – инструктори активне наставе. Њихов главни посао је, пре свега, извођење специјализованих базичних АУН семинара, а потом и учешће и у пост-базичним активностима у матичном школском предмету, односно разредној настави.

Инструкторски супервизијски АУН семинари

Ови семинари имају за циљ даље усавршавање инструктора у њиховом специфичном домену (разредна настава, предметна настава).

Основни садржаји инструкторског супервизијског АУН семинара је:

- а) анализа дотадашњег практичног искуства инструктора (сценарија за АУН часове које је урадио сам или у сарадњи са другима, изведених часова, дискусија о учешћу инструктора у пробним анализама АУН сценарија и изведених часова) и анализа вођења базичних АУН семинара;
- б) практична обука за вођење анализе сценарија за АУН часове и вођење секвенцијалне анализе изведених часова.

АУН семинари за инспекторе/надзорнике

Основни циљ ових семинара јесте да се инспектори/надзорници (с обзиром на улогу коју имају) оспособе за давање подршке школама и наставницима који примењују АУН идеје и да се оспособе за сарадњу са АУН наставницима и инструкторима. Програм тих семинара налази се у Прилогу 5.

Садржај ових семинара обухвата упознавање са основним идејама пројекта (укључив и критичку анализу тих идеја), дискусију о условима за практичну примену тих идеја у одређеном региону у коме инспектори/надзорници раде, почетну обуку за анализу АУН сценарија и демонстрацију секвенцијалне анализе изведених АУН часова. Централна активност је заједничко (партиципативно) дефинисање улога које инспектори имају у практичној реализацији идеја активног учења у својој редовној сарадњи са наставницима, стручним сарадницима и школама које учествују у АУН пројекту.

АУН семинари за директоре школа

Садржај ових семинара и методе рада готово су исте као у семинарима који су намењени инспекторима/надзорницима, само што је овај пут фокус на обуци директора школа за специфичне улоге у подршци реализацији АУН у њиховој школи. Програм ових семинара садржан је у Прилогу 5.

Поред горе описаних облика обуке за учешће у АУН пројекту, извођене су и друге врсте семинара за специфичне партнере у пројекту као што су семинари за новинаре који стварају листове и часописе за децу. Такође су у изгледу и семинари за друге групе заинтересованих, као што су произвођачи дечјих књига и уџбеника, сарадници неких одељења Министарства просвете, наставници средњих школа, војних школа, предшколских установа, наставнике методика на вишим школама и факултетима итд.

- МОГУ ЛИ СЕ ЛЕПЕ ОБРАЗОВНЕ СТВАРИ
ДЕШАВАТИ САМО ВАН ШКОЛЕ?

Светлана Маројевић



II ДЕО

**ПРАКТИЧНА
ПРИМЕНА
ПРОЈЕКТА
АКТИВНО УЧЕЊЕ**

Увод

На самом почетку овог *Приручника* у тексту *Уводне напомене*, речено је да он има две основне намене - обуку наставника и примену метода активне наставе/учења.

Наставници у образовном процесу имају тако значајну улогу (мало је делатности у којима људски фактор има толику улогу као у образовању!) да је свака обука наставника, већ сама по себи, почетак њене практичне примене. Могућност практичног увођења новина у образовању несумњиво зависи од промена у понашању наставника (до којих може довести адекватна и ефикасна обука), али у многоме зависи и од других, такође, утицајних чинилаца. Савремено образовање је тако сложена делатност, да сплет његових различитих структурних компоненти може бити тако неповољан да, у крајњој линији, доведе до ометања продуктивне употребе људских ресурса.

Бринући се за практичне исходе пројекта *Активно учење*, који представља озбиљан покушај иновације и модернизације нашег образовања, настојимо да избегнемо илузије због којих су доживеле крах бројне реформе испробаване у нашој земљи.

Неуспеси тих реформи имају једно заједничко полазиште, које је, на жалост, често било доминантан модел размишљања у образовању. Тај начин размишљања пати од просветитељске илузије веровања у изговорено, тј. да је за реформу довољно декларисати циљеве и усвојити нека документа у којима су изложене основне идеје реформе¹¹. Као да се све зауставља на ономе шта има да се каже о реформи. Никада, или скоро никада, није постојао оперативан програм увођења реформе, којим би се утицало на промену бар неке кључне детерминанте у образовању (на пример, промена начина финансирања образовања, начина управљања образовањем итд.). Овде се, дакле, ради о дефектности базичног модела размишљања о образовању и деловања у образовању, како код реформатора образовања, тако и код оних који изводе основну делатност у образовању - наставника.

У ствари, сваки покушај промене у образовању тежак је, претежак подухват, баш као и у другим сложеним делатностима у савременим друштвима. Разлог је врло једноставан - образовање је тако сложена област да сваки покушај промене задире у живот великог броја појединаца (наставника и других који раде у образовању), великог броја институција и једног система друштвене структуре који је тесно повезан са другим системима (привреда, наука, технолошки развој, запошљавање, демографски чиниоци, слојна структура друштва итд.).

Требало би поставити једно једноставно, али темељно питање: зашто би толики број појединаца и институција мењали своје понашање на начин који изискују неке реформе? Шта ће их то натерати да се укључе на планирани начин, да не наставе са устаљеном праксом? Одговор на ово тешко питање би потом требало узидати у концепцију и оперативни план спровођења реформе.

Промене у образовању никада се не могу свести само на њихову педагошку компоненту. Досадашњи реформатори су управо то чинили и готово све сводили на папирнате промене наставних планова и, посебно, наставних програма. Често се није проверавало да ли су те измене одиста допрле до оних који би требало да их остваре, а да не говоримо о томе да се није постављало питање њихове мотивисаности да их остваре и сл.

Уместо таквог система мишљења, примереније би било да се реформе у образовању сагледају као сложене социјалне акције које укључују велики број актера (мање или више утицајних појединаца, мале или велике институције). Отуд би требало да образовне реформе буду налик на мале револуције или друштвене преокрете који покрећу или не покрећу неке реалне делатне чиниоце (што је, на пример, свима јасно када је реч о привредним реформама), а не на просветитељске акције на нивоу једне лекције или на неке вербалне пропагандне кампање.

У одељку *Структура образовне делатности* већ је речено да се аутори пројекта *Активно учење* ослањају на другачији модел размишљања о образовању. Наравно, пројекат *Активно учење* је већ по првобитној замисли скроман и ограничен

¹¹ На сличној илузији, веровања у изговорено, почива предавачка и трансмисивна настава: довољно је дефинисати наставне програме, по њима одржати предавања (у нашем систему надзора врло се помно проверава да ли су наставници испредавали све по програму) - и тиме је завршен главни посао. Наивност таквог гледања је запрепашћујућа. Довољно је подсетити на један фолклоризовани исказ који указује на све шупљине таквог размишљања о производњи знања у школи: оно што је речено, још не значи да је и чуо онај коме је то речено - ако је и чуо не значи да је то разумео - ако је и разумео, не значи да га је усвојио - ако га је и усвојио, не значи да то може да употреби и примени (в. Приказ могућег растура у току предавања, код Смесног вербалног рецептивног учења).

покушај измене у само једном сегменту образовања. На Схеми 1 овог *Приручника*, то је саопштено на два начина: показано је које структурне компоненте чине целину образовања и на коју од тих компоненти је усмерен пројекат *Активно учење* (методе наставе/учења).

Иако је *Активно учење* пројекат делимичних промена у образовању, његови носиоци нису ослобођени обавезе да решавају проблеме његове практичне реализације (имплементације). Најпре, ауторски тим пројекта је, остајући веран новом моделу размишљања у образовању, до краја свестан ограничености претензија пројекта. Довољан је један проницљив поглед на Схему 1 (горњи део Схеме), па да свако унапред буде заштићен од илузорних очекивања да ће пројекат који задира у само једну, додуше изузетно важну, компоненту целог система образовања, довести до неких глобалних ефеката.

И покушај изазивања делимичних промена у основној технологији рада школе наилази у датом социјално-културном контексту на озбиљне препреке. Бити свестан тих препрека - предуслов је за свако успешно деловање. Ауторски тим се нада да је дубоко свестан основних препрека на путу ка практичној реализацији ових промена.

Чак и када се оставе по страни макро - детерминанте, као што су општи проблеми финансирања образовања, одсуство било какве образовне политике, опште осиромашење образовања и сл. - основне, непосредне препреке су мотивација наставника да прихвате оно што пред њих поставља АУН, систем управљања образовањем који је, због претеране централизације, у потпуности обесправио и појединачне школске институције и наставнике, недостатак непосредне подршке идејама активне школе у виду барем неопходне школске опреме и уџбеника.

Доиста, зашто би наставници, који су лоше плаћени, доведени у статус послушних извршиоца туђих одлука на које немају никакав утицај (чак ни одлуке из своје најуже професионалне компетенције, као што је то који ће уџбеник користити за свој предмет) и које не подстиче никакав институционални систем да квалитетније раде (ни систем оцењивања рада наставника, ни систем професионалног напредовања, ни општи углед професије), дакле, зашто би такви наставници улагали додатни труд и још мењали свој устаљени начин рада.

Ауторски тим пројекта нема решење за те преголеме проблеме. И то је очигледно ограничење овог пројекта.

Када постоји подршка овом (и сличним) пројектима од стране просветних власти, онда изгледа да се новине које носи АУН пројекат трајно уграде у образовну праксу, постају изузетно велики. Подршка просветних власти може бити вишеструка. С једне стране је стварање општег повољног амбијента за иновације овог типа. Најповољнији амбијент настаје када су пројекти (као што је АУН) део општих промена које су међусобно усклађене и повезане.

С друге стране, подршка просветних власти може бити и директнија. На пример, тиме што би обука наставника у оквиру пројекта *Активно учење* била део постојаног система стручног усавршавања наставника. Тај систем стручног усавршавања требало би да буде саставни део промишљене политике професионалног развоја наставника: да постоји напредовање у току каријере, да постоји могућност повећања плата у зависности од стручног усавршавања, да систем финансирања школа и плате наставника буду инструмент за подстицање квалитета рада и сл. (в. *Професионални развој наставника и Активно учење*).

С треће стране, подршка иновацијама попут овог пројекта, може бити у виду низа конкретних системских мера:

- а) да учешће у програмима усавршавања (посебно оних на нивоу школе), буде део радног времена наставника;
- б) да се у радно време рачуна и више сати припреме наставника за иновативне часове;
- в) да се створи могућност флексибилније организације наставе (двочас, трочас, блок часова, заједнички часови из два предмета и сл.);
- г) да се системски подржи тимски рад наставника (посебно за анализу иновативних часова);
- д) да се просветни надзорници/инспектори обуче да буду сарадници и саветници при изради и анализи иновативних часова;

- ђ) да се директори обуче да у оквиру својих надлежности подржавају наставнике који изводе АУН и сличну иновативну наставу;
- е) да се системски подржава сарадња школе и партнера из локалне средине у увођењу иновација у наставу.

Ако нема системског решења тих важних предуслова за практичну успешност пројекта, потражили смо друга, резервна решења. Ево основних: окупити око пројекта оне наставнике који већ раде на неки сличан начин и који су нашли своју личну мотивацију (уместо системске и институционалне); учинити да оно што нуди пројекат буде и људски и професионално атрактивно и корисно; развити мрежу наставника и сарадника који раде на нов начин; обезбедити комуникацију међу њима, све до стварања једне врсте интелектуалне заједнице која ће бити подршка свима.

Досадашњи рад на семинарима широм земље, који је обухватио више хиљада наставника, показује да ова резервна решења почивају на здравој основи. Наиме, многи наставници налазе и индивидуална решења проблема мотивације за рад у пројекту. Кажу: „Баш зато што је све неповољно, радићу на нов начин“, „Из ината“; „Радићу због себе самог“; „Довољна ми је награда што у оваквом раду видим сјај у децијим очима“, и сл. Из досадашњег тока пројекта, јасно је да рад у духу активне школе једном броју наставника даје веће професионално задовољство и доприноси развоју јаког професионалног идентитета. Веома је важно што пројекат, по правилу, прихватају бољи наставници, са снажнијим професионалним амбицијама, који имају већи углед у школским колективима. То ствара основу за ширење идеја активне школе путем „инфекције“. Али, јасно је да то није системско решење које би обухватило све наставнике. Гледано на дужи рок - можда је и боље што је тако.

Системске мере које пројекат *Активно учење* развија у циљу повећања практичних ефеката, приказане су на Схеми 1: *Структура образовне делатности* (у доњем делу схеме са ознаком „Акције“). То је репертоар могућих мера у условима у којима се реализује пројекат. Основу за очекивање извесних ефеката чини управо удружено дејство свих тих појединачних практичних акција.

Појединачне мере су утемељене на следећим компонентама:

Приручник (то је књига коју имате у рукама), који због начина настанка и свог садржаја има повећану практичну применљивост. О томе је већ било речи на почетку овог текста. Око 6000 примерака првог издања и око 10 000 примерака овог другог издања су значајни ресурс на располагању наставницима.

Видео-приручник, на коме су приказани добри обрасци активне наставе/учења, медијски је модернија варијанта *Приручника*. Велики број снимљених АУН часова је један значајан трезор и веома добра основа за професионалну размену искустава.

Због значаја и утицаја телевизије, припремљен је предлог сценарија *Образовна ТВ - серија активно учење*, који се налази у Прилогу 11. У току су озбиљне припреме за остварење те серије, као и за друге облике медијске презентације.

Семинари обуке за све оне који имају утицаја на збивања у образовању, припремају кадрове који ће бити основни носиоци послова пројекта. Тај посао је добро одмакао, у припреми је база података АУН која ће омогућити интензивнију сарадњу и размену.

Основна стратегија за практичну реализацију (имплементацију) пројекта *Активно учење* јесте мрежа школа – регионалних центара за примену и развој АУН идеја, М 30+.

И на крају, али можда најважније за практично остваривање, било ког пројекта - саставни и суштински део програма имплементације јесте и *евалуација*. И то евалуација полазних идеја, евалуација процеса уношења тих идеја у школску праксу, евалуација процеса ширења пројекта. Тако схваћена евалуација је свакодневна активност оних који раде на примени: вођење и чување документације о свим покушајима примене идеја активне школе, праћење ефеката код деце, код себе самог, у школи, у настави, у околној средини. Евалуације пројекта, процеса његове примене и његових ефеката ће бити систематски рађене као тема посебних пројеката (в. *Модел за евалуацију у оквиру АУН*).

ПРОГРАМ РАДА У ШКОЛАМА ИЗ МРЕЖЕ М30 +

1. Циљеви Мреже (М 30+)

М30+ треба да обезбеди остваривање следећих група циљева:

1.1. Обучавање

Обучавање обухвата учитеље, наставнике, професоре, стручне сараднике (школске психологе, школске педагоге, библиотекаре-медијатекаре, директоре, надзорнике /инспекторе). То стручно усавршавање лоцирано је у самим школама (*school-based in-service teacher training*) и има следеће одлике:

- а) на најбољи начин узима у обзир стварне потребе за усавршавањем конкретне групе оних који раде у школи;
 - б) на непосредан начин обучавање се повезује са решавањем реалних проблема текуће школске праксе;
 - в) у највећој мери се узимају у обзир локални услови под којима ради одређена школа;
 - г) обучавање за методе активне наставе/учења директно се везује са покушајима њихове практичне примене;
 - д) на тај начин се осигурава највећа могућа партиципација учесника у процесу обуке.
- У целини узете, ове карактеристике обезбеђују у највећој мери практичну примену знања и умења која се стичу у процесу обучавања.

1.2. Практична примена (имплементација) активне наставе/учења

Функција имплементације обухвата:

- а) стварање другачије опште климе у нашој школи;
- б) промену положаја детета/ученика у процесу наставе тако да се боље осећа, активније учествује у процесу учења, практично испробава различите улоге и разноврсне активности;
- в) чешће коришћење метода активне наставе/учења: смисаоног вербалног рецептивног учења, проблемске наставе/учења, кооперативног учења, учења путем открића, стваралачког учења, практичног усвајања умења, метода, поступака, процедура, моторичке и интелектуалне природе (посебно умења проналажења и коришћења различитих извора информација), уз елиминацију „бубања“ и смањивање удела репродуктивних облика учења;
- г) померање улоге наставника са предавачко-оцењивачко-дисциплинске ка улогама дизајнера, организатора и водитеља наставе и партнера у педагошкој интеракцији са дететом/учеником;
- д) промену система вредновања и оцењивања, који треба да постану компатибилни са промењеним обцима наставе.

Гледано у целини овакве активности у примени идеја активног учења у пракси су, уједно, и најплоднији облик обуке наставника.

1.3. Евалуација

У процес функционисања М30+ уграђено је непрекидно вођење надзора над током процеса примене и евалуација свега што се чини - мониторинг. (в. *Модел за евалуацију у оквиру АУН*).

1.4. Промоција активне школе

Најопштији циљеви М30+ јесу промоција новог модела активне и интерактивне школе новог, различитог сагледавања детета у школи и ван школе, као активног учесника у процесу учења и у животу заједнице чији је оно члан, уз поштовање његових права и духа конвенције о правима детета.

2. Партнери у раду школа из мреже М30+

У раду сваке поједине школе регионалног центра која улази у састав М30+ учествују сви чиниоци који директно или индиректно утичу на рад школе. Схема 4 приказује све partnere у раду школе регионалног центра и њихове међусобне односе.

3. Садржај рада школа из мреже М 30+

Садржај рада М30+ одређују основне функције ове мреже: даље обучавање за активну наставу/учење и практичну примену метода активне наставе/учења и духа активне школе.

3.1. Обучавање

Садржај обучавања обухвата: познавање општих принципа активне школе, знања и умења о активним методама наставе/учења, познавање услова за њихову примену. Ти садржаји изложени су у *Приручнику*.

У погледу начина извођења обуке важно је истаћи следеће. Обучавање за методе активне наставе/учења може се остварити само уз активно учешће учесника обуке и интензивну интеракцију између учесника, ученика и организатора обуке.

Активно учешће учесника у обуци (наставника и других) темељи се на свим њиховим животним и професионаним компетенцијама, знањима и умењима.

Обука се изводи на разне начине, видети текст *Разни облици обука у оквиру АУН (типови семинара)*.

3.2. Практична примена принципа активног учења

Ово ће бити основна функција М 30+. Другим речима, М30+ требало би да буде инструмент за иновацију метода педагошког рада у нашим школама. Иновација се састоји у претварању наше школе од традиционалне у интерактивну и активну. М30+ треба да оствари своју улогу на тај начин што ће све школе у тој мрежи постепено постајати места у којима се људски потенцијали наших наставника мобилишу да изврше модернизацију педагошког процеса.

3.2.1. Пројектовање иновација

Прва група послова коју ће обављати свака школа из М30+ јесте продукција што више нових идеја за извођење наставе у духу активног учења. Реч је о оној фази делатности наставника (и других који се баве образовањем) која је по својој природи креативна, тј. која треба да произведе опште и конкретне идеје за нове облике наставе. Наравно, тај стваралачки процес темељи се на свим постојећим искуствима и компетенцијама. Овде је посебно важно да школе из М30+ изврше неку врсту пописа и *инвентарисања иновативних облика наставе* који већ постоје у школама у одговарајућем региону. То значи да свака школа из М30+ требало би да окупи све наставнике који самоиницијативно раде у духу активне школе, да прикупи документацију и опише све облике такве наставе, све типове часова, све облике активирања ученика, који већ представљају реализацију активне школе у пракси. Иновирање педагошког рада једино је и могуће зато што зачеци такве школе већ постоје, а улога М30+ јесте да их подржи, развије, прошири и обогати. Дакле, први задатак М30+ јесте прикупљање и мобилизација практичних искустава иновација у настави, која већ постоје, и анализа тих искустава.

Други задатак јесте подстицање процеса стварања нових идеја за наставу, у духу принципа активног учења и примењујући методе активне наставе/учења. Конкретно, тај посао ће школе из М 30+ обавити тако што ће наставници, стручни сарадници и други - индивидуално или тимски - направити низ пројеката за извођење наставе на нов начин.

Основна сврха тих пројеката требало би да буде управо продукција што више, што разноврснијих и што оригиналнијих идеја за наставу у духу активног учења. Дакле, у овој фази рада не би требало ићи на техничку дораду, поготово не у виду увелико формализоване „припреме“ за час. Уместо тога, требало би створити атмосферу да се врло слободно износе и формулишу све идеје, ма колико неке од њих необично изгледале. У овој фази рада у потпуности би требало избећи рутинску тенденцију да се увек (и једино) осмишљавају идеје за извођење једног часа, из простог разлога што се не може увек имати нова идеја за сваки појединачни час. Уместо тога, требало би првенствено имати на уму веће блокове градива, који су по својој природи хомогени.

Учесници у пројекту *Активно учење* могу наћи у *Приручнику* у целини, а посебно у одељку *Б1. Стварање АУН часова*, богат извор идеја за свој рад. Размена међу учесницима (директно, преко публикација, видео-касета, Интернет сајта, на различитим скуповима), неисцрпан је извор идеја за АУН часове.

Други корак у стварању иновација јесте дискусија о идејама које су изнете у пројекту. У дискусију треба укључити све заинтересоване, из школе - регионалног центра и других школа у региону. Основни циљ ове дискусије јесте конструктивна и кооперативна анализа изнетих идеја, како би основна замисао аутора постала јаснија, прецизнија, операционална, кохерентна (тј. доследно развијена) и сагласна са духом АУН. У процес анализе идеја садржаних у пројектима укључиће се и инструктори и, по потреби, стручни тим Института за психологију.

После фазе дискусије о пројектима прелази се на фазу дораде идеја, конкретизацију и превођење у одређене организационе облике као што су: један час, двочас, трочас, блок-настава, заједнички час из више предмета, настава ван школске зграде (у природи, у некој културној установи итд.), учешће госта на часу, час - часови које изводе ученици, теренско истраживање, лабораторијске вежбе, истраживања у библиотеци итд.

3.2.2. Извођење нових облика наставе

Иновативни облици наставе изводе се према претходно продискутованој замисли и њеној операционализацији. За даљи развој тих иновативних идеја важно је што богатије регистровање онога што је изведено, како би се створиле могућности за потоњу анализу, даљи развој тих идеја и њихову финализацију у виду неког продукта рада М30+.

3.2.3. Анализе изведене наставе

Основна сврха ове анализе јесте да се стекне јасан увид о томе:

- колико је стварно реч о настави у духу АУН принципа;
- да ли се таквом наставом остварују прокламовани циљеви активног учења;
- да ли таква настава има предности у поређењу са традиционалном наставом и врло прецизно побрајање које су те евентуалне предности.

У анализи учествују сви у школи - регионалном центру који су ангажовани у пројекту *Активно учење*, сви остали заинтересовани из те школе, сви заинтересовани из других школа у региону, представници Министарства просвете (посебно надзорници/инспектори), инструктори, а, у одређеним фазама рада, и стручни тим Института за психологију. При томе, најважније је следеће:

- да се створи атмосфера толерантне и конструктивне анализе изведене наставе;
- да се схвати да нема спољног арбитра који има готово решење шта је добра активна настава/учење, него да се до тих сазнања долази заједничком и кооперативном анализом;
- да је овакво заједничко практично решавање проблема шта је то добра активна настава/учење најбољи начин едукације за активну школу;
- да кључну улогу у целом овом процесу имају наставници који су стручњаци за поједина наставна подручја;
- да је крајњи циљ овакве анализе и оваквог заједничког учења да се сваки наставник оспособи за самоанализу, тј. да уме сам да процењује у којој

мери је своје ученике довео стварно у позицију активних учесника у процесу учења.

Анализа изведене наставе се врши по следећим параметрима:

- израда пројеката за практичну примену (како се ради пројекат, заједничка анализа пројекта);
- практична реализација пројеката у школи (извођење наставе планиране пројектом, видео/аудио запис или писани протокол о изведеној настави);
- анализа изведене наставе;
- анализа основне замисли;
- анализа осмишљавања градива и мобилисања постојећих знања и искустава ученика;
- анализа мотивационих средстава;
- анализа улога наставника;
- анализа улога и активности ученика (равномерност оптерећења ученика, типови и трајање активности, колики број ученика учествује у којим активностима, разноврност активности, улоге и промене улоге које имају ученици, анализа размене међу њима);
- анализа врсте и броја одлука које ученици доносе у току наставе;
- анализа међуодноса циљева, наставних садржаја и метода наставе/учења;
- анализа расположивих и употребљивих дидактичких средстава и локалних образовних ресурса;
- анализа економичности и рационалности изведене наставе (рационалност употребе одређених метода наставе/учења, утрошак времена, материјала, итд.);
- анализа могућег система вредновања и оцењивања активности ученика и ефеката изведене наставе;
- анализа услова за остваривање активног учења у школи-регионалном центру и осталим школама у региону (отпори, сметње, повољне околности и могућности).

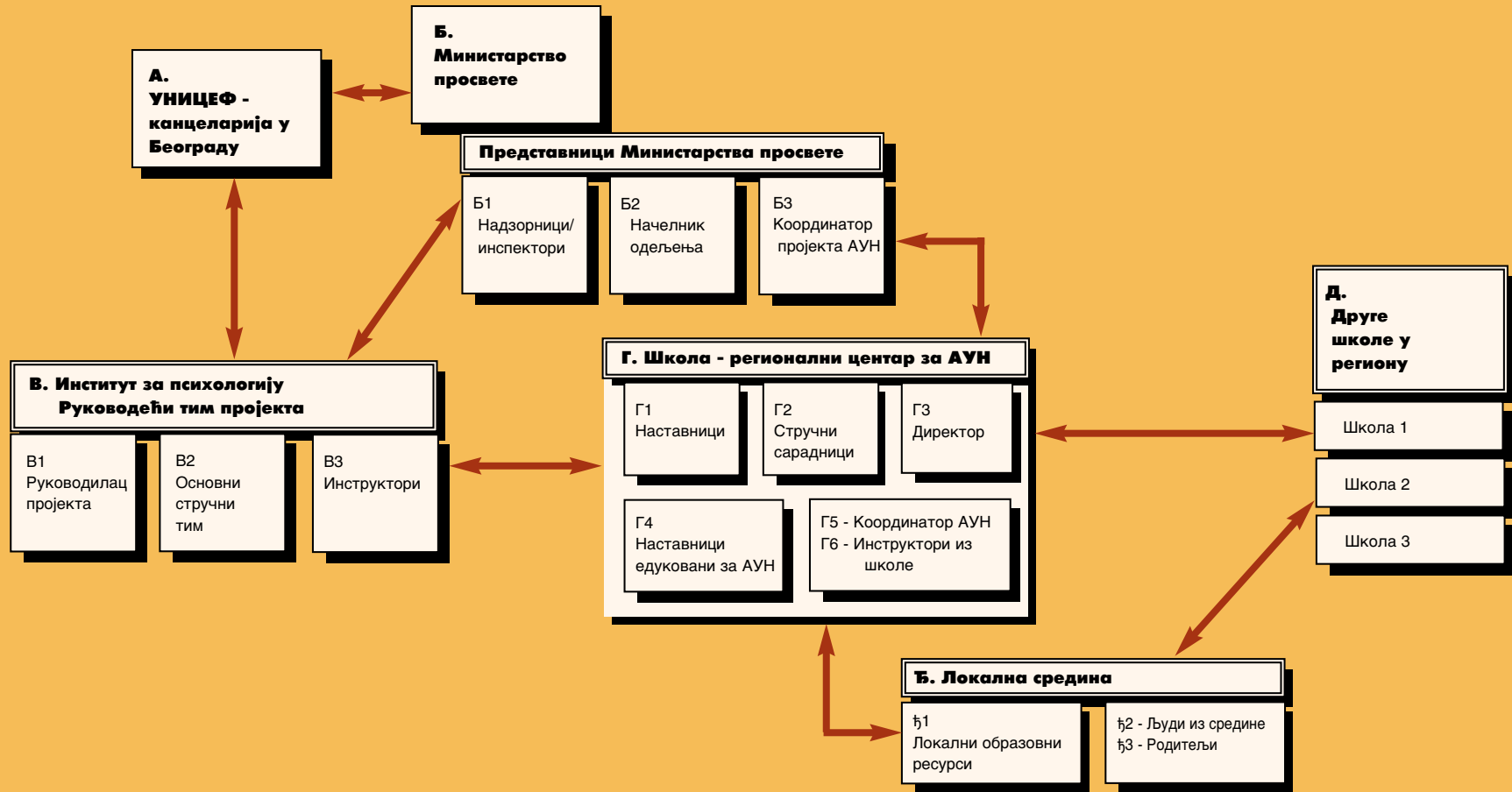
Као помоћно средство за обављање анализе користи се текст *Улоге и активности деце у активној настави* и Прилог 10: *Подсетник за анализу сценарија или изведене наставе (Како је решено?)*.

4. Оспособљавање школа из мреже М30+ за обављање њихове улоге

Оспособљавање укључује низ промишљених мера:

- Оспособљавање кадрова (неопходно је да велики број наставника школа које чине мрежу прође кроз различите облике обуке како би се обезбедила „критична маса“);
- Опремање школе из мреже М30+ будућном опремом (видео опрема, фотокопир апарати, део лабораторијске опреме, спортска опрема), потребном за рад и пружање помоћи другим школама у региону, при обављању активности из оквира АУН;
- Обезбеђивање системске подршке тим школама и наставницима који раде у АУН духу (подршка Министарства просвете, подршка инспектора/надзорника, давање могућности за флексибилнију организацију наставе, урачунавање времена рада на пројекту у радно време и сл.).

Схема 4. Организација рада школе - регионалног центра за активно учење која улази у М 30+



Б1. СТВАРАЊЕ АУН ЧАСОВА

ИЗРАДА СЦЕНАРИЈА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ АУН НАСТАВЕ

Базични семинар *Активно учење* завршава се израдом скице сценарија за иновативне, активне облике наставе. Ту се чине први покушаји да се од идеје о активној школи пређе на главни део посла - на примену тих идеја у пракси, и то у реалним условима у којима функционише наша школа, у којима раде наши наставници и уче наша деца.

Када озбиљно размишљамо о овој фази рада АУН пројекта, јасно се види да је реч о *пројектовању (планирању) новина на микро-нивоу* (тј. о пројектовању новина које изводе наставници, појединачно или тимски, у једној одређеној школи и за одређене делове програма из појединих предмета).

Постоје три крупне препреке због којих се могу очекивати проблеми у реализацији ове фазе пројекта:

- а) у нашем образовању не постоји традиција озбиљног рада у планирању новина и не постоји обука за то;
- б) положај наших наставника у образовном систему је такав да се од њих нити тражи, нити очекује да аутономно планирају новине у свом раду;
- в) постојећи систем израде писаних припрема за час (који је довео до велике шаблонизације) велика је сметња да наставници увиде колико је важна ова фаза у процесу образовања.

Из тих разлога, у пројекту *Активно учење* улаже се посебан напор да се учесници подстакну на размишљање како да се у свим активностима после базичног семинара овај посао планирања што боље обави.

Потребно је одмах скренути пажњу и на још један суштински проблем. Често се каже да је настава креативан посао. Она то добрим делом и јесте. Ако конкретније одређујемо по чему је настава креативан посао, онда *креативност наставника* можемо лоцирати баш у овој фази пројектовања (планирања) новина у начину извођења наставе.

На основу оваквог следа размишљања долазимо до кључне одредбе значења израде оригиналних сценарија за извођење иновативне АУН наставе.

Израда сценарија за АУН наставу је кључна тачка у реализацији пројекта, она је спона између идеја о активном учењу/настави и праксе активног учења/наставе, између теорије и праксе.

Дакле, у овој фази пројекта врши се прелаз од идеја и начела активне школе на њихову конкретизацију, прелаз са опште обуке за активно учење на примену тих начела у врло одређеном и врло специфичном контексту у коме се изводи настава. А то значи да се при таквој конкретној примени општих идеја активног учења морају узети у обзир све специфичне околности:

- а) специфични циљеви образовања у одређеном предмету (и за одређене блокове градива из тог предмета);
- б) специфичности природе наставног садржаја одређеног школског предмета (и одређених делова сваког предмета);
- в) специфичан одабир метода наставе/учења које су добро усаглашене са природом наставних садржаја који се изучавају;
- г) посебне карактеристике групе ученика који уче (њихова мотивација за учење, способности, предзнања и животна искуства о ономе што се учи, знања из других предмета, њихови афинитети, могући отпори учењу одређеног градива итд.);
- д) конкретне околности у којима се одвија процес учења (у школи - ван школе, у природи, у лабораторији, расположиви локални ресурси и опрема итд.);
- ђ) специфичности идеје наставника или тима наставника о томе како да се изведе настава кроз учење одређеног градива у планираним и замишљеним околностима (тј. у одређеној наставној ситуацији).

С обзиром да се показало у досадашњем раду да је инерција израде шаблонизираних писаних припрема за час велика препрека да се уочи колико је важна ова фаза у промени начина размишљања и праксе израде иновативних часова, у следећој табели сажето су изложене разлике између постојеће писане припреме за час и *сценарија за АУН наставу*.

Табела 4: Разлике између писане припреме за час и сценарија за АУН наставу	
КЛАСИЧНА ПИСАНА ПРИПРЕМА ЗА ЧАС:	АУН СЦЕНАРИО:
1. Планира се извођење једног часа од 45 минута .	Планира се извођење једног часа, али и целине мање (део часа) или веће од једног часа (двочас, блок часова, циклус већег броја часова итд.).
2. У њој спецификује шта ради наставник , како ће извести час.	Акцент је на томе шта раде ученици , спецификују се наставне ситуације (које би требало да изазову различите активности релевантне за дати садржај и предмет) и активности ученика (које ће бити изазване у тој ситуацији).
3. Спецификује се садржај (ШТА се ради, распоред градива и временска артикулација уз навођење наставних метода и дидактичних средстава која ће се користити.)	Доминира КАКО ће се изазвати одређене активности ученика и КОЈЕ активности ће бити изазване, педагошка интеракција међу ученицима и између наставника и ученика. А то значи да је нагалсак на методама наставе кроз учења и то специфичне за предмет (градиво).
4. Тежиште је на извођењу реализацији часа.	Тежиште је на припреми пре часа, дизајнирању наставне замисли која ће на најбољи начин реализовати одређене циљеве (и временски припрема узима више времена од самог извођења часа - од долажења идеје, па до креирања наставне ситуације).
5. Писана припрема има скоро униформну структуру : увод, ток, закључак (па отуд прети опасност шаблонизације, механичког преписивања припрема за наставу, својих и туђих).	Не може да има фиксну, униформну структуру (то не значи да не треба да има неке основне податке о наставном садржају, циљевима, узрасту, и тд.) већ врло различите структуре сценарија зависно од ауторове идеје. Ова карактеристика проистиче из чињенице да се исто градиво може учити на више различитих начина.
6. Доминира предавачка улога наставника и, делом, организаторска.	Доминирају: организаторска (режисерска, дизајнерска), мотивациона улога наставника, улога наставника као партнера у педагошкој интеракцији .

Као што се види, разлике су више него јасне и довољно велике да је оправдано користити термин сценарио (како би се тиме указало на те разлике). Важно је истаћи да ове разлике *нису техничке природе*, него се кроз њих практично види суштина различитих схватања природе процеса наставе/учења *на делу*.

Сажето речено, у основи израде *писмене припреме за час* конкретизује се (и материјализује!) концепција школског учења у којој је *нагласак на школским програмима* (и испоруци тих програма, уз врло упадљиво запостављање процеса учења и исхода процеса учења) и *нагласак на улогама наставника тј. на процесу подучавања* (уз, опет, упадљиво изостављање планирања процеса учења код ученика).

У основи израде *сценарија за АУН наставу* конкретизује се (и материјализује!) концепција рада у школи у којој је *нагласак на процесу учења у педагошки*

прецизно дефинисаним условима (дефинисање наставне ситуације, дефинисање улога и активности ученика у процесу учења) и *на исходима процеса учења* (јер у процесу одвијања активности учења наставник непрекидно добија информације о томе како ученици раде, где имају тешкоће, како напредују)¹².

¹² Да би се боље разумеле разлике између ова два схватања о природи школског учења, видети одељак Специфичности пројекта Активно учење.

Дакле, да још једном поновимо. Процес израде сценарија за АУН наставу је кључна фаза у превођењу идеја о активном учењу у наставну праксу. Управо кроз сценарио за АУН наставу конкретно се могу сагледати обриси праксе активног учења у којој се мењају улоге наставника (в. *Инвентар улога наставника и Професионални развој наставника и Активно учење*) - и посебно - стварају услови да у жижи процеса рада у школи буде *процес учења ученика* (што укључује и све отпоре због претходних ограничених искустава и све тешкоће у учењу новог градива, али и све позитивне напоре ученика да асимилира и изгради нова сазнања). Једноставно речено, да школа игра улогу која оправдава само њено постојање, да се у први план ставља оно што би и требало да буде у првом плану: *процес учења ученика у педагошким* (наставним) ситуацијама, које школа као институција и наставник као кључни партнер (али, не сведен само на улогу предавача!) промишљено стварају и дефинишу.

Први проблем са којим се срећемо у изради скице јесте како доћи до идеје за конципирање активне наставе/учења. Уместо исцрпног рецепта, нудимо вам неколико постицаја:

- Наставник би требало да се ослободи шаблона израде такозване писане припреме за час, која је до те мере формализована да може бити сметња слободној продукцији нових идеја;
- Идејну скицу, пројекат нипошто не треба везивати само за један наставни час: може, се планирати за градиво које се обрађује на једном часу, али може и за веће блокове градива које је хомогено по својој природи или за мање од часа (за део часа);
- Било би плодно ако би група наставника и стручних сарадника у овој фази радила као тим (и лаик за један школски предмет може дати занимљиву општу идеју);
- Било би веома добро ако би се понекад и од ученика тражило да кажу како би желели или како би, по њиховом мишљењу, требало обрадити неко градиво, као и да се при стварању идејне скице искористе неке реакције деце на то градиво из претходних школских година;
- Сваки наставник за себе или више њих заједно могу испробати технику мозгалица, тј. слободног, нецензурисаног изношења идеја (в. *Берза идеја за извођење активне наставе*) - изнад свега не би се требало бојати нових идеја, ма колико у почетку изгледале бесмислене или чудне;
- Сваки наставник може да погледа своју наставну праксу, па да види који његови часови највише наликују на активну наставу и да тако дође до нове идеје (ако има могућности, било би добро да наставник сними неки свој час на видео траку - сигурни смо да би му то, због увида у своје професионално понашање, више користило него неколико семинара);
- Још један поглед око себе, тј. око школе, могао би дати неку идеју о томе како да се околина (локални образовни ресурси) искористе за иновирање наставе: нека ливада, музеј, културни споменик, географска особеност и сл.;
- Можда можемо добити идеју када видимо друге како пласирају информације (а и настава то чини), као, на пример, на телевизији, у другим медијима или разним врстама пропаганде, искуства маркетинга, како се то ради у неким модерним не-школским књигама, у новинама и часописима итд.

Овај *Приручник* нуди *веома богате подстицаје* за практичну примену АУН идеја у настави. Он то чини како својим теоријским поставкама, тако и кроз поглавља која на конкретан начин подстичу стваралаштво наставника и помажу им да дођу до идеја које треба уградити у сценарио (а да, притом, не ограничавају наставника, не нуде му готове рецепте): *Метод наставе/учења, Инвентар улога наставника, Берза идеја за извођење активне наставе, Пројекатска настава, Едукативна радионица као облик активног учења/наставе, Примери едукативних радионица*.

Додатни механизам за подстицање стваралаштва наставника при изради сценарија јесте *размена искустава међу учесницима у АУН пројекту*: размена унутар тимова наставника, размена међу наставницима једног предмета, размена путем објављених збирки сценарија, размена путем видео касета са снимљеним АУН часовима, размена на семинарима и скуповима учесника пројекта, размена међу школама у мрежи М 30+ (преко рачунарске опреме коју користе школе - регионални центри), размена преко web странице пројекта, и сл.

Пожељно је да се израда АУН сценарија одвија кроз две фазе, које логички следе једна другу и које се постепено спајају у једну целину.

Прва фаза је *израда идејне скице* за АУН наставу. Израда идејне скице је и природно први корак у активностима наставника у сопственој школи после базичног семинара. Идејна скица се разликује од правог сценарија по степену разрађености. Наиме, идејна скица садржи прве идеје о томе како би изгледала нека АУН настава за неко одређено градиво. Таква прва идеја (једног наставника, групе наставника или наставника и стручних сарадника – инструктора) служи као полазна основа за дискусију и разраду која постепено води до писаног сценарија за АУН наставу.

Разрађени сценарио за АУН наставу је, у ствари, дотерана и дорађена идејна скица. У првој верзији разрађеног сценарија (која ће послужити као основа за *критичку конструктивну анализу* учесника у пројекту) већ се јасно дефинишу основни параметри планиране наставе:

- а) која мотивациона средстава се користе;
- б) који и колики део градива се обрађује;
- в) који циљеви се желе остварити;
- г) које методе наставе/учења ће се употребити;
- д) који део наставе (један час, мање од часа, више од часа) се планира као активна настава/учење;
- ђ) која је основна замисао наставне ситуације којом се чврсто повезују циљеви, природа градива и методе наставе/учења и којом се великој мери гарантују увлачење великог броја (циљ је свих) ученика у релевантне активности које воде ка остваривању образовних ефеката.

Поред ових уопштених правила стварања АУН сценарија, *основни начин да се помогне наставницима јесу сви видови активности које следе базични семинар*. Један изузетно важан (по значају и по времену које се томе посвећује) део активности *после базичног семинара* одлази на израду сценарија (израда идејне скице - израда сценарија - тимска анализа и дорада сценарија међу свим учесницима у пројекту *Активно учење*). Ове пост-базичне активности *представљају најефикаснији вид конкретне обуке наставника јер се одвијају у њиховом специфичном окружењу, у специфичним условима у којима наставник ради*.

Идејна скица и сценарио за АУН наставу *анализирају* се тимски, уз примену *конструктивне критичке анализе*, по поступку који је стандардизован и практично провераван у протеклим годинама. Тај поступак је описан у поглављу под називом *Сценарио за анализу сценарија за АУН наставу*.

- ОСЕЋАЛА САМ СЕ КАО СИЈАЛИЦА КОЈУ ЈЕ ОВАЈ
СЕМИНАР УПАЛИО.

Изјава једне учеснице АУН семинара

БЕРЗА ИДЕЈА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ АКТИВНЕ НАСТАВЕ/УЧЕЊА

Овај део текста има за циљ да изнесе прегршт конкретних идеја о томе како практично може изгледати активна настава/учење. У текстовима који претходе овом, говорило се о активној настави/учењу на посредан и нешто уопштенији начин. Овај текст би требало да допринесе да се ове идеје сагледају на животнији и практичнији начин.

Текст је и по свом настанку и намени стварна берза идеја, тј. изложба понуда идеја које читаоци могу разгледати и прихватити их или не прихватити, које могу дорађивати према својим потребама и којима могу приложити нека своја нова, различита решења.

До идеја које су овде изложене дошло се на различите начине. Неке су директно изведене из других одељака овог *Приручника*. Неке су прикупљене из литературе (не само психолошко-педагошке). До неких су аутори долазили током изаде самог *Приручника* и реализације семинара. Многе идеје су формулисали учесници наших семинара у току разноврсних активности на самом семинару, и најчешће није забележено ко је формулисао неку идеју и како је изгледала њена првобитна форма.

Формулација идеја је намерно остављена у незавршеном облику. Исто тако, намерно су неке идеје дате детаљније, а друге су остављене тек у виду најаве и назнаке. Тиме смо хтели да будемо у пуној сагласности са духом активне партиципативне школе, јер у њеном духу није да даје готове рецепте како да се организује активна настава/учење. Дакле, овај део текста ће одиграти своју пуну улогу ако послужи као низ подстицаја за нове идеје како, и на које се све начине може замислити и организовати активна настава/учење. Ова берза оправдаће, дакле, свој назив ако се сви који буду видели шта је на „тезги“ изложено одазову и изнесу на исти „штанџ“ своја конкретна решења и нове идеје. Размена идеја на „берзи идеја“ требало би да помогне наставницима - практичарима да дођу до конкретних облика наставе/учења који су усклађени са специфичним условима у којима раде.

У средишту свих изнетих идеја јесте такво конципирање наставе које неизбежно увлачи ученике у смислене активности примерене природи градива које треба да савладају.

Следи почетни излог идеја за активну наставу/учење.

1. Урбанистичка и ликовна решења града будућности

Активност из ликовног васпитања. Ученицима се дефинишу фиктивни услови: у будућности ће градови морати да се изграђују под водом, а они треба да техником акварела прикажу како ће ти градови изгледати, водећи рачуна и о томе како ће представити воду (њену боју, преламање светлости...). Дакле, задатак ученика је да акварелом креативно прикажу ликовни изглед града и његових грађевина (изглед неке урбанистичке целине, модерне облике зграда и друге елементе те целине...). Решавајући овакав ликовни задатак, ученици неизбежно обављају стваралачке ликовне активности: изграђују своју замисао таквих будућних градова и њихових елемената, решавају проблем боја и сл., али, истовремено, морају да се замисле и реше разноврсне друге проблеме везане за организацију града под водом (како ће људи изгледати пошто не могу да дишу под водом, да ли ће имати кућне љубимце и које, како ће изгледати паркови у таквом граду...). Ученици раде индивидуално и налазе своја решења. Наставник дискретно води ученике и на њихов захтев дискутује с њима о њиховим замислима.

2. Самостално долажење до појма реченице

Циљ оваквог облика рада јесте да ученици сигурно и самостално схвате шта је то реченица, уместо да понављају готову дефиницију коју често не разумеју.

Ученицима се поделе листови са исписаним следећим низовима од по пет речи (или се ти низови испишу на табли):

- а) Лепа девојчица спретно прескаче ластич;

- б) Плава добро прозор дрво писати;
- в) Глокава куздра блако кудрачи бодрића

После тога се ученицима даје низ задатака (један по један): Упореди ова три низа речи? По чему су различити а по чему су слични (и то по паровима: први и други, други и трећи, први и трећи)? Шта нам саопштава а), б) и в)? Који од ових низова је најсмисленији а који најбесмисленији и зашто? Који од тих низова су правилне реченице а који нису и зашто? Ако треба да их поделиш у две групе која два низа иду заједно, а који се издваја и зашто? Упореди низ а) и низ в): ком делу низа а) одговара део низа в) који гласи „Глокава куздра“ и зашто? Требало би дати деци исписану дефиницију реченице из уџбеника и поставити им задатак да утврде који од дата три низа речи испуњава захтеве из дефиниције а који не и зашто. Потом се ради даљег подстицања на размишљање о појму реченице деци дају сродни задаци: да од задатог низа смислених речи сачине реченицу, да од бесмислених речи сачине низ који ће имати структуру реченице (као раније задати низ в) итд.

У току рада мора се створити атмосфера за врло слободно изношење мишљења деце, ма каква она била, јер ће се само тако сагледати како она размишљају и биће врло плодно да се организује дискусија међу децом (на пример, међу онима који тврде да низ в јесте, односно није реченица). Кроз овакву серију провокативних задатака, које самостално решавају, постоји велика шанса да деца самостално и трајно схвате шта је то реченица.

3. Самостална примена математичких формула

Деци која знају шта је ар као мера за површину и која су учила како се рачуна површина појединих геометријских фигура - даје се задатак да на терену направе парцелу површине једног ара у облику круга, правоуглог троугла, ромба. Од самог почетка деци се оставља да раде потпуно самостално. Ако нема просторних услова за рад на терену, деци се може дати да то ураде на папиру у некој пропорцији.

4. Упоредјење два појма по семантичким цртама

У току стицања појмова, или пошто је неки скуп појмова савладан, ученици се суочавају са задатком да два појма, или више њих упореде по семантичким цртама или маркерима (то су мање јединице значења чијом комбинацијом се добијају сложенија значења). Наставник зада појмове које треба упоредити, испише листу семантичких црта по којима се појмови пореде, дозволи коришћење уџбеника и других извора информација и остави ученике да, самостално раде, индивидуално или у малим групама.

На пример, наставник биологије затражи да ученици упореде појмове „сисар“, „шимпанза“, „инсект“ и „алге“. Понуђен списак семантичких црта може бити: „врши фотосинтезу“, „размножава се“, „храни се“, „има ћелије“, „самостално се креће“, „дише“, „има нервни систем“, „има кичму“, „служи се говором“, „умире“, „расте“, „има интелигенцију“, „вари храну“, итд. У састављању ове листе предметни наставник ће најбоље умети да одабере оне семантичке црте око којих ученици имају озбиљна колебања да ли су присутне или не код неких појмова. Присуство, односно одсуство неке семантичке црте ученици означавају помоћу знакова плус и минус (+, -). Најбоље је да то ураде у виду табеле. После тога следи упоређивање појмова, извођење дефиниција навођењем семантичких црта које су присутне, писање малих текстова итд.

Овакво упоређивање два или више појмова може се примењивати у свим школским предметима: тако се, на пример, могу упоредити балада и романса, у настави књижевности, или робовласнички систем, феудализам и капитализам у историји и тако редом.

5. Идеја за теме, појаве, појмове које имају више тумачења

Групе или парови добијају више различитих цитата из уџбеника и других извора који се односе на ту тему; распоређују их на пак папиру или постеру, дописују или доцртавају односе међу цитатима: исто, различито, укључује у претходно, групишу

их, повезују линијама, праве дијаграм, повезују стрелицама... На крају, на основу свих цитата, смишљају своју дефиницију.

6. Израда логичке схеме организације појмова

Да стечена појединачна знања не би остала изолована, и да би била интегрисана у систем појмова и знања, неопходан је континуиран процес уклапања појединачних знања и појмова у опште логичке схеме, којима се исказује структура појмова.

Као приступачна илустрација може послужити таксономска класификација биљака и животиња. На пример, основна схема треба да искаже међусобне односе појмова различитог степена општости: од појмова „живо биће“, „животиња“, преко општих категорија какве су „бескичмењаци -кичмењаци“, до посебних, као што су „сисари“, и до појединих врста сисара. Од највећег је значаја да ученици активно учествују у изради тих схема (целовитих или парцијалних) и да учење о свакој појединачној врсти повезују са општом схемом класификације животиња, тј. да непрекидно обављају мисаоне операције „одозго“ - од најопштијих до посебних категорија - и „одоздо“, обрнутим смером, уз експлицирање мерила за ту класификацију. На наставнику је да одреди да ли ће се радити целовита класификација или парцијална (која ће се потом довести у везу са целовитом), да изради полазни „костур“ те логичке схеме и да потом подстакне ученике да је дорађују тако да у сваком тренутку, када стичу било које појединачно знање, обавезно одређују његово место у целини знања (тј. на логичкој схеми).

Јасно је да је овакав темељни рад на изградњи система знања - уместо постојеће парцијализације која за последицу има отежано разумевање појединачног градива и брзо заборављање - могуће применити у свим школским предметима.

7. Логика природних закона

Слично претходном, графички приказ је помагало, средство које деци олакшава самосталну потрагу за узроком неке појаве. На пример, деци се наведе само крајњи ефекат неке појаве (зашто изумиру панде). Полазећи од овога, деца трагају за узроцима: најпре непосредним, па посредним, па узроцима трећег нивоа удаљености од крајњег ефекта.

Варијација овога је да уз помоћ графичког приказа, деца претпостављају које су последице неког феномена. Најпре трагају за непосредним последицама, па посредним, па тако даље. На пример, у историји: утицај неког догађаја на каснија дешавања; у књижевности: грађање праваца; у природним наукама: утицај нових изума.

8. Графички приказ осе историјског времена

Један од проблема у настави историје јесте разумевање појма историјског времена. Изградња стабилне окоснице, осе, линије историјског времена један је од начина да се ученицима олакша разумевање историјског времена. У ту сврху може се, исцртати једна дуга хоризонтална линија (од неколико метара), која приказује ток историјског времена. У почетку на њој се означе стара (пре Христа) и нова ера (после Христа). Потом се, попречним цртама, означе векови (свака црта сто година). Даље попуњавање и богаћење те схеме историјског времена препушта се деци. Наиме, у току учења историје ова основна схема (оса) попуњава се тако што се на њој означавају године важних, прекретничких историјских догађаја, уписују имена историјских личности (са стране се могу ставити и њихове слике), лепе слике значајних споменика сваке епохе (грађевине, уметничке творевине, изуми и сл.), слике типичних представника епохе, доминантног оруђа, оружја, одеће, итд.

Поред тога, приликом сваке нове лекције од ученика се тражи да лоцирају историјске догађаје на временској осци, да вербално искажу шта је карактерисало то историјско време и сл. Ученици се стално подстичу да прикупљају слике, репродукције итд. које предлажу да се унесу на постојећу схему историјског времена. Када је схема добрим делом попуњена, ученици се подстичу да врше синхронизација упоређења, односно поређења збивања у једном историјском периоду или у време једног значајног историјског догађаја или дијахронизација поређења да, на пример, прате промену у одевању, оруђу, оружју и сл. у току краћег или дужег тока времена).

Општа схема историјског времена (оса историјског времена) може се попуњавати као приказ општег историјског тока или као специјализована историјска мапа, на пример, приказ само војне или само културне историје или приказ развоја производних оруђа или оружја, итд. Ученици се могу подстаћи да праве и своје личне историјске схеме.

Главну наду у напредовање ученика у разумевању тока историјског времена требало би полагати у лични ангажман у попуњавању схеме историјске осе и у кумулативно дејство таквог ангажмана, тј. у стално повезивање нових историјских сазнања са основном схемом која је ученицима свакодневно пред очима.

Технички гледано схема се може нацртати на зиду учионице (кабинета), а прилози се могу стављати и скидати. Схема може бити нацртана и на папиру који се лепљењем може продужити или на траци платна.

9. Реципрочно учење

Ово је једна од техника учења типа „ученици од ученика“, уз дискретно вођење од стране наставника. Ученици се поделе у групе од по пет-шест и сваки од чланова једне групе води један део групног рада. Група има задатак да проучи једну лекцију (један чланак, да погледа неку ТВ емисију или видео снимак, итд.). Задатак вође групе јесте да води расправу о ономе што је прочитано или виђено, тако што ће постављати питања групи или тражити да се формулишу питања о ономе што је упознато; што је потребно да се разјасни; што ће повезивати ново са сродним знањима; што ће сажето резимирати тако разјашњено градиво. Према томе, ово је техника вођења процеса разумевања, а наизменично преузимање улоге водитеља међу члановима групе, тако да сви играју и ту улогу, добро је средство да се избегне „забушавање“ и да свако неизоставно буде активан.

10. Слагалица знања

Ово је један од облика учења типа „ученици од ученика“, у коме ученици уче једни од других што и у целини, у највећој могућој мери активира. У основи, то је рад у малим радним групама мада је могућа и таква организација рада у којој се добијају и индивидуалне улоге. Суштина „слагалице“ јесте у томе што свака радна група, односно појединац, даје посебан допринос, па се ти посебни доприноси обједињују и размењују.

Овакав облик рада почива на идеји да деца у једном одељењу имају различита животна искуства, знања и способности и да мобилизација тих различитих искустава и њихова размена може обогатити знања свих.

Могућа су два облика „слагалице“. Први се заснива на мобилизацији знања која деца већ имају, на њиховој размени и систематизацији. Као пример може да послужи час о дивљим животињама на коме се, уместо предавања о тој лекцији (из програма за II разред), деца поделе у онолико група колико се животиња обрађује, па се од сваке групе тражи да на папирићима испише све што група зна о тој животињи (изгледу, месту живљења, начину исхране итд.). Потом се врши размена знања међу групама, систематизација итд. Други облик „слагалице“ организује се тако што се ново градиво, које ученици тек треба да стекну, подели на посебне теме, па сваку тему обрађује (на основу уџбеника, истраживања у библиотеци, прес клипинга итд.) посебна група деце, потом свака група подноси свој извештај, о тим извештајима се дискутује, заједнички се врши синтеза и сумирање.

11. Мозгалице (brainstorming)

Ово је техника слободног продуковања речи и идеја. У једној групи се створи атмосфера сасвим слободног и нецензурираног асоцирања речи и изношења идеја, ма какве оне биле на први поглед - будаласте, сумануте, необичне, јавно неприхватљиве.

Тај облик рада у настави се може користити као увод у неке више структуриране активности, као нека врста „пробијања леда“. На пример, почињући нове лекције о инквизицији, или о гравитацији, наставник утרוши минут - два а на слободно асоцирање о тој теми, гарантујући потпуну слободу. Поред „пробијања

леда“, такво продуковање асоцијативних значења може наставнику указати са којим другим појмовима деца доводе у везу кључни појам из нове лекције, и тако му дати кључ за осмишљавање нових појмова.

Још је значајнија употреба технике „мозгалица“ у продуковању нових и необичних идеја - предлога при решавању било ког проблема. „Мозгалица“ је, наравно, само почетна фаза формулисања предлога за решење. Потом следи логичка анализа и селекција изнетих решења, бирање решења које је оствариво итд. Све те активности потоње анализе и бирања решења требало би, наравно, да врше сами ученици. Неки ће бити бољи у првој фази продуковања великог броја разноврсних идеја, а неки у другој фази строге логичке анализе и реализације идеја, тако да ће деца са различитим менталним склопом добити прилику за исказивање.

12. Постављање питања

Типична ситуација у школи јесте да наставници постављају питања, најчешће репродуктивног типа, а ученици одговарају понављајући оно што им је већ „сервирано“. Било би врло подстицајно ако би се повремено практиковало обртање тих класичних улога у школи, односно ако би се обезбедило неко време када ученици могу (али, стварно, слободно, „без фолирања“) да постављају наставнику питања о било чему. Могло би се повремено тражити да питања за контролне вежбе сачине сами ученици, или би им се могао дати неки текст и тражити да га резимирају тако што ће поставити три кључна питања на која он даје (или би требало да даје) одговоре итд. Постављање смислених питања увек ће бити бољи показатељ разумевања неког штива него пука репродукција. Уз то, на овај начин се ученици практично вежбају у обављању једне фундаменталне сазнајне делатности: у уочавању проблема и артикулисаном формулисању питања, као предусловима за њихово решавање.

13. За и против (*pro et contra*)

Ово је универзална техника за активирање ученика. Једноставно се поделе улоге оних који нешто бране и заговарају и оних који то оспоравају и критикују. Улоге за и против могу играти појединци или групе. Може се допустити да се ученици поделе у ове две групе према својим индивидуалним опредељењима или наставник може сам одредити ко је у групи ЗА а ко у групи ПРОТИВ, независно од опредељења ученика (често су обе варијанте једнако ефикасне). Обавезно је пре почетка расправе обезбедити време да се групе или појединци припреме, прикупе неке информације, осмисле аргументе, организују наступ и сл.

Основни захтеви у надметању за и против јесу да се расправа води на основу познавања предмета расправе (дакле, не на основу лаким импровизација), да се надметање усмери на снагу аргумената, да се поштује излагање друге стране. У ту сврху наставник или група ученика који не учествују могу преузети улогу арбитра који се стара да се расправа води на коректан начин.

Расправа за и против може да се води око два сучељена гледишта о неком проблему, у виду одбране и критике неког понашања, о два различита решења неког проблема, о неком предлогу, о одбрани и критици неке личности (садашње, историјске или о неком лику из књижевности), о једној историјској епохи или једном историјском догађају итд.

Овај облик организације школског учења има велику динамичку снагу јер се око неког становишта окупе појединци или група која се постепено, све више идентификује са тим становиштем, па оно добија личну димензију. Врло је корисно у одређеном тренутку (на пример, када свака страна исцрпе своју аргументацију) извршити ротацију улога, тако да они који су били за, буду против и обратно. Могуће је формирати и трећу групу која покушава да нађе синтезу или компромис између ставова за и против. У оваквом ангажману ученици неизбежно развијају разноврсне активности: проуче неко градиво, самостално прикупљају чињенице и аргументе за неко становиште, практично уче да воде аргументован дијалог, морају пажљиво да слушају опоненте да би умели да нађу најбоље аргументе како да им одговоре, покушавају да разумеју и супротно становиште (нарочито ако дође до ротације улога), опробавају се у налажењу синтетичких решења и на тај начин лично ангажовано (уз партиципацију!) уче.

14. Суђење историјској личности

Ово је једна од варијанти техника *pro et contra*. Основни циљ јесте да се ученици активирају тако што ће изградити лични однос према некој историјској личности, или одређеном историјском догађају, или према неком књижевном правцу, научној теорији или тези и сл.), али и тако што ће практично испробати своје умеће да извесни став аргументовано критикују или бране.

Незаобилазан услов да то не буде проста импровизација јесте да наставник обезбеди пробране и релевантне изворе информација, да ученици то проуче, сачине изводе, систематизују аргументе у корист одређеног става или против њега, и да потом, без много уплитања наставника, практично испробају своје способности аргументованог расправљања на основу познавања основних чињеница. Могуће је установити и ученички жири, који би управљао расправом и просуђивао снагу аргумената. Пожељно је на крају резимирати различите ставове о разматраној тези, и покушати извести неки закључни суд.

15. Логика историјског следа

Деца добијају (индивидуално или у паровима) први и последњи корак, односно догађај или приказ ситуације. Затим кораке између почетног и крајњег догађаја сами реконструишу или добијају готове па треба да их сложе по логици временског следа. Решења упоређују у малим групама.

16. Улога критичара ТВ емисије

Одабере се телевизијска емисија која је од значаја за остваривање неког васпитно-образовног циља, зато што доприноси савлађивању неког дела наставног програма, или је од значаја за изградњу система вредности и ставова ученика). Ако има могућности, направи се видео снимак те емисије, како би се неки делови могли поново погледати. Од ученика се затражи да свако за себе направи скицу критичке анализе виђене емисије. Потом се по групама или у одељењу у целини расправља о изнетим ставовима и они се обједињују у целину (наравно, оставља се могућност да се формулишу и алтернативна гледишта о истом проблему).

17. Израда пропагандног плаката и постера

Умења ефикасног јавног саопштавања порука од огромног су значаја у модерном друштву (у привреди, друштвеном животу, јавном деловању). Било би добро када би ученици имали прилику да кроз често практиковање усвајају та важна социјална умења, посебно у духу модерних визуелних медија (постери, плакати, видео спотови), који могу ефикасно деловати на примаоце поруке. Ученицима се, на пример, могу дати задаци да направе туристички плакат за своје место, да начине привлачан постер који приказује један историјски период или историјску личност о којој се пре тога учило, да сачине и визуелно уобличе слогане и поруке зашто би и савремени млади људи требало да читају неко класично књижевно дело итд.

18. Вођена израда заједничког текста

Групе ученика или појединци могу добити задатак да неко градиво, о коме су управо учили, приреде у виду текста, односно илустрованог текста за одређену групу читалаца (за њихове вршњаке, за људе који немају систематско образовање, као текст о неким нашим домаћим проблемима намењен странцима итд.). Ученици самостално раде прве верзије текста, а потом се та верзија анализира у групи, или наставник заједно са ауторима анализира текст, пре свега са становишта његове приступачности читаоцима којима је намењен (Да ли мислиш да ће читаоци то разумети; како да изменимо текст да би га боље разумели; да ли си то исказао властитим речима; које важне чињенице су изостављене; шта је главна идеја овог пасуса; да ли ће читаоци бити заинтересовани да читају овакав текст; како бисмо још више привукли пажњу таквих читалаца итд.).

Ако ништа друго, овакав начин рада подразумева активан однос према градиву и учење са разумевањем, али може уз то и подстицати способност комуникације и међусобног разумевања

19. Писање сценарија

Овде се ученици ангажују у сложеним активностима писања сценарија за мали видео или филмски запис на основу неког полазног текста. На пример, писање сценарија за снимање видео филма на основу једне приче или новинске репортаже или песме. Такав посао ученике нужно увлачи у детаљну анализу полазног текста, у сложен посао замишљања сцена у које треба преточити текст а да се сачува његов основни смисао, у посао стварања нове целине у другачијем медију што све подразумева значајне имагинативне и стваралачке активности.

Ова форма рада право је решење за увлачење ученика у уметничке и естетске активности (посебно оних из старијих разреда, код млађих је могућа израда парцијалног сценарија). Јер приликом организовања активне наставе/учења из уметничких предмета постоји опасност да се ученици активирају, али да то не буде активност која репрезентује природу самог предмета. Приликом писања сценарија, нужно се раде анализе почетог уметничког текста, морају се разумети основне уметничке поруке, те поруке се транспонују у други медиј и ангажују се стваралачке и имагинативне моћи, дакле, све оно што и треба да се подстиче приликом усвајања уметничких дисциплина.

20. Драматизација прозних и поетских текстова

Овај облик активне наставе/учења сродан је претходном, јер је његова суштина у превођењу једног уметничког жанра (медија) у други, који је много специфичнији (дефинисање ликова, стварање драмских ситуација, њихово секвенционирање итд.).

Отуд, овај облик рада ангажује сличне способности као и претходни (писање сценарија), у сваком случају задржава ученика у домену уметничких делатности, а додатно доприноси јасном практичном разликовању књижевних родова и жанрова.

Општије би се могло рећи да је транспонување једних уметничких области, радова и жанрова у друге, један од добрих начина да се ученици увуку у уметничке а не вануметничке облике делатности. Реч може бити о једноставнијем компоновању на основу литерарног текста, о ликовном изражавању музичког или литерарног дела, о превођењу дужих у краће уметничке форме (нпр. епска песма у низ пословица), прозне у песничку форму, озбиљне форме у хумористичку и сл.

21. „Тужан сам - који литерарни текстови на најбољи начин исказују моја осећања“

Како би боље разумевали природу прозних и песничких текстова којима се уметнички уобличавају различита људска осећања, ученици се могу подстаћи да активно претражују неку збирку текстова (читанку, књиге за лектуру, дела одређеног аутора), како би пронашли она дела (песме, стихове, одломке) који, по њиховом мишљењу, на најупечатљивији начин исказују одређена осећања. Најбоље ће бити ако се ученицима да слобода да се лично или по групама одреде којим осећањима ће се бавити. Када се сачине исписи литерарних пасаж, требало би ученике заинтересовати за разноврсне анализе прикупљених текстова. Могу се упоређивати прозни текстови и песме, анализирати уметничке слике и стилски обрти, речник, или књижевни жанр и њихов однос према одређеним људским осећањима (лирске-епске форме; баладе-романсе; трагедије-комедије и сл.).

22. Шта би твој лик урадио

Свако дете извлачи по једну картицу са именима ликова из једног или из више обрађених књижевних дела. Наставник задаје неку ситуацију из свакодневног живота. На пример, „Ти и твој лик ишли сте улицом и наишли на новчаник са већом количином новца. Шта би твој лик урадио?“ Задатак сваког детета је да смисли шта би његов лик урадио у таквој ситуацији и да за то нађе доказе у самом књижевном делу

23. Детективска прича

Свака група од по троје изуче по сет од три картице (значи свако извлачи по једну) различитих категорија: место (библиотека, сауна, парк, двораци...), ствари (упаљач, штап, пиштољ, новине...) и професије (батлер, глумица, ватрогасац...). Задатак сваке групе је да од добијена три елемента направи детективску причу.

24. Анализа уџбеничког текста

Наставник задаје ученицима да индивидуално читају нови уџбенички текст. Да би подстакао активан однос према тексту, задаје им низ задатака које ученици решавају свако за себе: исписати све непознате речи и самостално решити како да се пронађе њихово значење; исписати реченице или пасус који се односе на неку специфичну тему из те лекције; извући главне идеје текста (на пример, у виду три - четири кључне речи); формулисати тачнији и специфичнији наслов за тај уџбенички текст; направити резиме текста у 20-30 речи; утврдити са којим је другим градивом из тог предмета повезано градиво из прочитаног текста, а са којим градивом из других предмета и у чему је та повезаност; да ли се ученик, на неки начин, већ срео са темама о којима се говори у тексту (где и како и шта је тамо речено о тим темама); да ли се оно о чему се говори у тексту може негде применити у животу (где и како); направити (ако је могуће) графичко-ликовне илустрације текста. Наравно, могу се дати само неки од ових задатака у зависности од циља који наставник хоће да постигне (повезивање са другим градивом, осмишљавање градива, повезивање са животним искуством итд.).

Потом наставник организује саопштавање резултата индивидуалног рада, организује размену међу ученицима, користи сваку згодну прилику да подвуче оно што би ученици требало да науче.

25. Прављење дела уџбеника

Овај облик рада могућ је само у старијим разредима. Дobar повод би било то што ученици, евентуално, имају критички став о неком уџбенику или делу уџбеника.

Ученицима се може предложити да за неки, не велики блок градива, сами покушају да направе бољи алтернативни уџбеник. Техником „мозгалица“ (видети ставку 11. овог поглавља) могу се прикупити почетне сирове идеје о томе шта би требало да се уради и на који начин. Потом се организују посебне радне групе, које се баве појединачним проблемима: прикупљањем и селекцијом градива које мора да уђе у уџбеник, његовом логичком организацијом, дефинисањем кључних појмова, структуром текста, графичко - ликовним решењима, питањима који елементи дидактичке апаратуре (питања и задаци из уџбеника итд.) треба да нађу места у тексту, како да та нова уџбеничка целина буде разумљива и привлачна за ученике итд.

26. „Не љути се човече“

На задату тему (нпр, граматичка правила) деца праве своју таблу за друштвену игру, као што су „Не љути се човече“ или „Монопол“. Деца могу да користе правила која је наставник дао на табли или да праве своја, али да имају у виду који је циљ игре: да се науче правила

27. Истраживање у библиотеци/медијатеци

Многе наше школе немају ни библиотеке. Али и када је имају, она се најчешће користи само за позајмицу књига из обавезне лектире и понекад за литерарне активности. Ретко се школске библиотеке користе као праве мале истраживачке лабораторије. Међутим, сасвим је могуће да, од оног часа када деца стабилно овладају техником читања, библиотеке постану место где се ученици рано оспособљавају за самостално корићење различитих извора информација. У ту сврху, наравно, могу се користити и градске библиотеке поред школских.

Једноставно, уместо да наставник испредаје једну лекцију и тако сервира све у готовом виду ученицима, којима остаје само да то меморишу, он може да смисли занимљиве задатке за појединце или групе ученика и да их упути да самостално

пронађу разне енциклопедије, речнике, књиге из занимљиве науке, уџбенике итд. Задатак им може бити да у тим разноврсним изворима информација пронађу податке, сведочанства, различита тумачења, занимљивости итд.; да то обједине, да сачине мали извештај; да ураде коректну библиографију коришћених књига; да о томе реферишу у разреду; да се рад појединих група продискутује и интегрише. Тако и само тако ће ученици од малих ногу научити да се самостално служе изворима информација, да стекну умења проналажења, чувања, коришћења, саопштавања и размене информација, да вреднују информације, да их сажето приказују у слично.

28. Претраживање база података

Наше школе су сиромашне и врло лоше опремљене рачунарима. Али, где год има могућности, требало би оспособљавати децу и младе да, слично као и у претходном облику рада (истраживање у библиотеци), претражују различите рачунарске банке података и да на основу тога обављају све оне делатности које су описане у претходној ставци. Јер, данас је већ реалност да деца основношколског узраста у многим земљама „крстаре“ по Интернету. То ће бити садашњица и наше деце. Истраживање у библиотеци из претходне ставке може бити сасвим, сасвим добра припрема за такву сутрашњицу, јер главне активности ученика су у основи исте, постоје само разлике у техници коришћења информација.

29. Лична датотека

Ово је врста активности која се може врло широко примењивати. Основни циљ је да деца науче да самостално прикупљају, складиште, а потом и активно користе информације које су значајне за неку школску дисциплину и које ће имати прилике да дуготрајније користе у даљем учењу или, чак, да примењују у животу.

Важно је, чак врло важно, не оптеретити децу да то раде за сваку ситну јединицу градива, него само код кључних појмова и појава из једне области.

На пример, деца од првог сусрета са појмом живо биће могу прикупљати и на једном месту чувати списе реченица, исечке текстова, илустрације и сл. које се односе на тај појам. На тај начин обезбеђује се прави, дугорочни развој појма и чувају се трагови о томе како је дете напредовало од површнијег и конкретнијег, до потпунијег и апстрактнијег разумевања. Истовремено, успут се учи и да се према прочитаном тексту заузима активан став: текст се изабере, препише или исече, стави се у фасциклу са другим исечцима који се односе на исту појаву, упоређује се с њима, исписују се делови који доводе у питање оно што је већ било у раније похрањеним текстовима, прикупљени подаци се чувају и користе кад затреба.

Технички се то може извести у виду картотеке (у многим земљама се у књижарама продају и картонске кутије и картончићи разних боја и величина које деца разних основношколских узраста увелико користе у ове сврхе), или у виду обележених фасцикли у које се убацује све што се прикупи. Наравно, данас је могуће и компјутерско вођење посебних фајлова. Поред индивидуалних датотека могуће су и разредне или датотеке које праве поједине групе ученика.

30. Прес-клипинг

Овим изразом се у савременој документаристици назива прављење исечака (фотокопија) из штампе који се односе на једну тему. Према томе, то је техника активног односа према информацијама, које се систематски прикупљају, класификују, анализирају у циљу даљег коришћења. Та техника, проширена и прилагођена, мора бити широко коришћена у настави у циљу изграђивања стабилних умења прикупљања, складиштења и коришћења информација.

Дакле, ученике треба подстаћи да из уџбеника, из других књига, из новина, литературе, са аудио касета, итд. систематски прикупљају информације на одређену тему (на пример, исечке из новина о новим генетичким открићима; исечке о одређеном историјском догађају или о једном научнику, аудио-снимке музичких мотива који исказују одређена осећања или користе одређена музичка средства итд.). Потом треба пронаћи најподеснију технику чувања прикупљених информа-

ција и често давати ученицима задатке који траже коришћење прикупљеног материјала (упоређивања и класификовање, размишљање о могућој практичној примени, повезивање два низа информација, писање радова на задату тему, коришћење прикупљеног градива ради осмишљавања лекције из уџбеника итд.).

31. Гост на часу

Овај облик оживљавања наставе често се користи. Мање је сигурно да се то чини на промишљен и специфичан начин и да стварно доприноси активирању ученика.

Већ сам улазак новог лица у школски простор ствара почетну мотивацију - радозналост ученика. Тај почетни позитивни импулс мора се искористити тако да се искористе све предности новог лица у улози наставника: да се персонализовано прикаже модел понашања (на пример: ликовног уметника, проналазача, активног ученика историјског или актуалног збивања); да гост покаже неки репертоар умења специфичних за професију или улогу коју представља; да се покажу специфични продукти делатности те професије, које гост доноси са собом или могуће улоге; да се ученици припреме да постављају истраживачка питања госту; да група ученика направи интервју са гостом; да се договори евентуална даља сарадња школе (једног одељења или само групе ученика са посебним интересовањем) са гостом или са институцијом коју он представља.

32. Лабораторијски експеримент

Ово је облик наставе који се одавно изводи у појединим природним наукама. Међутим, свако извођење лабораторијског експеримента није права активна настава. Ако, на пример, наставник изводи оглед и то коментарише, то ће бити обична предавачка настава са нешто показивања. Услови које би требало да испуни лабораторијски експеримент, да би био прави облик активног учења, јесу следећи:

- а) учешће у експерименту појединачних ученика не сме се свести на механичко извођење изолованих радњи;
- б) дете (и то свако које нешто обавља у огледу!) треба на самом почетку да разуме који проблем се решава тим огледом;
- в) сва деца која учествују у огледу требало би да схвате логику следа радњи у експерименту, помоћу којих се решава проблем (наставник повремено треба да објашњава шта се ради и зашто је то нужно);
- г) када наставник дефинише услове рада, ученицима треба да се препусти да самостално раде (чак и када уочи да греше, наставник треба да пусти децу да наставе, па тек када увиде да примењени поступак није дао резултате треба са њима продискутовати грешку;
- д) све што се у току огледа уради на крају треба довести у везу са почетним проблемом, продискутовати (деци оставити да воде главну реч), сумирати, и, евентуално, у виду краћег записа поделити свим учесницима.

33. Природњачки центар

Ово може бити сложен подухват који обједињује различите школске предмете и подстиче врло разноврсне и богате формативне активности.

Природњачки центар може да се бави једном мањом или већом регијом (завичајем), једном планином, језером, баром, специфичном шумом итд. Уз помоћ појединих предметних наставника ученици могу у целини или парцијално да изводе врло сложене и формативно важне активности као што су: проучавање биотипа одабране средине; израдом фотоса о томе (можда чак и фототапета), обрадом скелета животиња и препарирањем или израдом хербаријума; анализом здравља средине и степена загађења и извора загађења; дискусијом о проблемима заштите средине; планирањем и предузимањем практичних еколошких акција; припемањем изложби о одређеној животној средини и о живом свету те средине; израдом општинских и специфичних мапа; израдом дидактичких средстава која ће омогућити онима који не познају ту средину да уче о њој. Све то може резултирати стварањем једног сталног мањег или већег центра који се трајно бави проблемима одабране средине. У мањим местима таква активност ученика и школе, уз помоћ локалне заједнице, може постати зачетак једне стварне институције

(природњачког центра, ботаничке баште, малог природњачког музеја, центра за проучавање и заштиту неког локалитета), који ће имати трајнију образовну и еколошку функцију. Наравно, некад је могућа и реално остварљивија само делимична реализација оваквог пројекта.

34. Ботаничка експедиција

Уместо екскурзија, које често немају јасан циљ, могу се ораганизовати ботаничке експедиције са врло јасно дефинисаним циљевима активног упознавања неких врста биљака или неког биотипа, неке еколошке нише или неке животне заједнице. Да би се то постигло, треба одабрати одређено годишње доба и направити промишљени план експедиције. Такав план подразумева: општи задатак експедиције; посебне задатке за радне групе ученика или поједнице; обезбеђивање минималног инструментаријума; одређивање форме записника који се мора направити (укључивши и прилоге - фотографије, прикупљене биљке или делове биљака, узорке земљишта и слично).

Када се обаве припреме, од апсолутне је важности да се ученицима да пуна слобода и самосталност како би стварно доживели искуство теренских истраживача. Та самосталност се мора обезбедити чак и по цену неуспеха експедиције (са становишта онога што је замислио наставник) јер је и то саставни део истраживачког искуства. Таква експедиција је прилика да ученици кроз сопствени доживљај и искуство науче неке технике природњачког посматрања, прикупљања материјала на терену, конзервисања прикупљеног материјала, али и да науче понешто о конкретним животним заједницама биљки, о вези између еколошких услова и биљног света итд.

После експедиције, неопходно је ангажовање деце за даље значајне активности какве су писање извештаја о посматрањима; обрада прикупљеног материјала и његово чување; анализа тог материјала; упоређивање онога што је самостално прикупљено и уџбеничког текста; размишљање о еколошким проблемима; дискусија о могућим практичним еколошким акцијама; размишљања о другим практичним акцијама (прикупљање лековитог биља, могућност гајења одређених биљака у малој ботаничкој башти у школи, израда дидактичких средстава - паноа, постера, хербаријума, разних схема - од прикупљеног и проанализираног материјала.

35. Израда туристичког локалног водича

Овај сложени задатак има за циљ повезивање знања из више школских дисциплина у нову смислену целину. Једно одељење се подели у више радних група (а могу се поставити индивидуални захтеви) и свака група добије посебан задатак. Заједнички задатак јесте да финални производ рада буде туристички водич краја, региона или оног његовог дела у коме се налази школа.

Припремајући такав заједнички рад, ученици неизбежно обављају низ значајних и продуктивних активности. Задаци за поједине групе могу бити: израда географске карте региона (града и његове околине); проучавање (из писаних извора или на терену) природе краја; прикупљање фотографија природних лепота, споменика културе, делова града, знаменитих личности (било објављених, било нових, које ће сами снимити); попис и опис туристичке понуде; проучавање историје; проучавање културе; смишљање програма за туристе који су засновани на традицији, природним и културним особеностима тог краја (на пример, оживљавање неког историјског догађаја или традиције, берба лековитог биља, оригинална форма сеоског туризма, итд.).

Потом следи значајан и замашан низ послова - склапање прикупљеног у смислену целину (селекција материјала, атрактивна обрада, текстуално и графичко-ликовно уобличавање, техничка припрема за штампу), маркетиншко уобличавање целине продукта, јер је циљ туристичког водича да привуче туристе. Током свих ових послова практично се увежбава сарадња, решавање конфликта између различитих гледишта, стварање заједничког продукта кроз дијалог и расправу о различитим предлозима. Могуће су и различите варијанте овог задатка: израда само једног дела водича (на пример, само природне особености региона), израда општег туристичког водича или специјализованих водича - за младе, за ловце и

риболовце или за љубитеље старина и традиције и сл. У сарадњи са туристичким организацијама и локалним властима овај посао може довести до израде и штампања стварно употребљивог локалног туристичког водича.

36. Истраживање у завичајном музеју

Важна знања из различитих школских предмета и трајна интелектуална умења могу се стећи ако се искористи завичајни музеј, локални образовни ресурс који постоји у многим нашим градовима.

Шта је то историјски документ или историјски извор, какви историјски извори постоје (музеалије, документи, уметничка дела, артефакти, иконографски документи итд.) и како се на основу њих реконструише историја (укључивши и празнине у историјском сазнању) - то су задаци за појединце или радне групе, чије решавање доводи ученике у ситуацију да стекну нека умења из „заната“ историчара. С друге стране, проучавања тока историјских промена (општих или у појединим областима, као што су привреда, технологија, култура, итд.) омогућава ученицима, на примеру краја у коме живе, чију садашњост познају и за који су емоционално везани, да сагледају процес историјских промена, повезаност тих мена у њиховом завичају са општим збивањима одређене епохе, па и узроке тих промена. Захваљујући томе они могу да време у коме живе сагледају у континуитету историјског времена, што је темељни смисао учења историје.

Подразумева се да се после обављеног истраживања заједнички уради један или више посебних текстова - извештаја о обављеном послу.

37. Прављење речника локалног дијалекта

Поред стандардног језика, сваки крај има и неки локални дијалект. Ученици се могу подстаћи да направе право лингвистичко истраживање како би сачинили речник локалног дијалекта. У породици, у разговору са становницима места (нарочито старијим), у градској библиотеци или завичајном музеју, требало би да ученици записују речи које су специфичне за тај крај (локализме), сва значења тих речи и, евентуално, њихово порекло. Обједињавањем ових записа може се сачинити целовитији речник локалног дијалекта, и то може послужити као основа за педагошки продуктивне активности и анализе које ће бити интересантне за децу: о различитом пореклу речи којима се служе (словенске, турске, германске), о историјским променама лексике једног језика, о плурализму језичких средстава, о односу језичке норме и варијанти, о социолингвистичким и психолингвистичким проблемима (јавна и приватна употреба језика, разлике у говору који користе припадници различитих социјалних и културних група).

38. Амбијентална едукативна радионица

Ово је облик едукативне радионице (видети о томе у тексту *Едукативна радионица као облик активног учења*). Специфичност овакве едукативне радионице јесте у томе што се организује у неком специфичном физичком амбијенту: у природи (шума, планина, језеро, бара, река, равница итд.), у некој културној институцији (музеј, позориште, градски трг), у простору неког историјског споменика (тврђава, стари град, кућа, археолошке ископине) или у извесном социјалном амбијенту (сиротињско насеље, резиденцијална четврт, градска четврт, село).

Слично амбијенталном позоришту и амбијентална радионица максимално треба да искористи особености одабраног простора. Читав сценарио и ток радионице треба да почивају на коришћењу елемената средине у којој се радионица изводи (природни, културни, историјски, социјални, језички и други елементи се обавезно уграђују у радионицу). На тај начин се подстиче стваралаштво деце која учествују у радионици, јер треба да пронађу и искористе амбијенталне састојке радионице, постиже се пуни доживљајни ефекат и кроз активно учешће се остварује и васпитно - образовни циљ упознавања дате средине.

ПРОЈЕКАТСКА НАСТАВА КАО ВИД АКТИВНОГ УЧЕЊА

Пројекатској настави требало би посветити мало више простора зато што се о њој може наћи врло мало литературе на српском језику и због тога што сматрамо да је она веома важан облик школског рада за који би се, због његових карактеристика, морало наћи места на свим нивоима школовања, почевши од основне школе до универзитета (где би то морао бити обавезан део сваке професионалне обуке).

¹³ Према: Пешикан, Ана (2000): „Психолошки приступ активном учењу историје на основношколском нивоу“, одбрањена докторска теза, Одељење за психологију, Филозофски факултет, Београд.

Основне **карактеристике** пројекатске наставе¹³ можемо сумирати на следећи начин. Пројекатску наставу можемо дефинисати као један обимнији, шири, захтевнији облик рада у два смисла: (1) тражи више времена за његову реализацију, јер није пуко комбиновање пар података у смислену јединицу за учење; (2) из овог облика рада се више научи, учење је продубљеније, одвија се на вишем нивоу. Ученици много ствари науче из тог једног искуства, посебно да повезују елементе знања, вештине и технике рада у смислену целину, као и да их примењују. Пуно ствари се „успут“ научи у току решавања проблема (како да проверимо да ли смо на добром путу, како да бележимо податке до којих дођемо, како да организујемо податке да бисмо их лако користили, процену времена за поједине активности, и сл). Временски је тешко одредити колико времена ће рад на пројекту узети, па школски програм не може бити фиксиран већ флексибилан.

У пројекту ученици имају могућност да изаберу тему коју ће проучавати (постоји варијанта, посебно на млађим узрастима, да је тема пројекта задата) и да направе дизајн пројекта (како ће радити на решавању постављеног проблема), при чему самостално прикупљају релевантне информације, организују материјал, анализирају податке и предентују резултат свога рада.

Пројекат може да се ради индивидуално или у групама (парови или тимови).

Пројекатска настава изузетно мотивише ученике за интелектуални рад.

Рад на пројектима је облик учења примеренији старијим узрастима ученика (завршни разреди основне школе, средња школа, факултет, професионална обука).

Тешко је процењивати, тј. оцењивати резултате пројекатске наставе. Прво зато што захтева од онога ко процењује да користи *исте стандарде за веома широку скалу различитих пројеката* (проблем усклађености критеријума за оцену разних пројекатских радова). Прилична су неслагања аутора и око тога *ко треба да оцењује* рад: ментор који је надзирао рад ученика или нека друга независна особа (Henry, 1995). Поставља нам се и трећа дилема око евалуације урађеног, а то је: *шта се тачно оцењује* и са коликим уделом учествује у коначној оцени? Да ли само резултат до кога се дошло, да ли и начин извођења пројекта, поступак, техника, методологија рада, да ли избор теме (луцидан, занимљив, озбиљан проблем написан, прави, не школска или површна тема), да ли сложеност изведеног задатка, да ли вештина повезивања и примене наученог, да ли реперкусије урађеног, презентација резултата (одабрани начин, форма и квалитет изведене презентације), сарадња (ниво кооперације, атмосфера...) у пару/групи? Зависно од тога шта мислимо да треба оцењивати, који су елементи оцене, зависи и ко то треба да чини (нпр. несумњиво да процену сарадљивости може да да само онај ко је надзирао ток рада, посматрао пар/групу како раде и како решавају свој проблем).

У организацији пројекатске наставе кључна ствар је степен структурираности задатка који се огледа у томе колико могућности за избор имају ученици и да ли им је материјал за рад припремљен или сами треба да га обезбеде. Тако можемо разликовати *структуриране* и *неструктуриране* пројекатске задатке. У првима је ограничен избор тема за рад и обезбеђен је највећи део материјала који је потребан да се уради задатак. Наставник задаје тему, задатак (ученици ипак имају неку могућност избора) и методологија сакупљања и анализирања података је, такође, спецификована. У неструктурираним пројекатским задацима ученици потпуно самостално бирају тему коју желе и сами набављају потребан материјал за рад на њој¹⁴. Ученици сами дизајнирају, изводе, анализирају и представљају резултате свог рада на тему коју су сами изабрали користећи податке до којих су сами дошли. Можемо издвојити и трећу врсту, *полу-структурираних* задатака, где су истраживачко поље и методологија задати, али је природа рада таква да захтева од ученика

¹⁴ Неки истраживачи само неструктуриран тип пројекатског задатка сматрају „пројектом“, али се термин, ипак, увелико користи и за структурирани тип задатка.

много самосталности и одговорности у раду. На пример, ученицима су понуђени бројни историјски извори и начини на који се они користе, али се од ученика тражи да изабере три кључна на основу којих може урадити студију случаја, тј. најбоље интерпретирати одређени догађај.

Ако укрстимо разне степене слободе избора које има ученик (у избору теме, методологије и материјала за рад), можемо издвојити неколико типова пројеката и сродних активности које могу прерасти у неку врсту пројекта.

Табела 5: Преглед карактеристика рада (степен ученичке слободе избора и одговорности) у разним типовима пројекатских задатака и сродним облицима рада (према Henry, 1995, стр.17)

Тип пројекта:	Тема:	Методологија:	Материјал за рад:
Животни, реални	По избору/задата	По избору	Није дат
Неструктурирани	По избору	По избору	Није дат
Полу-структурирани	Ограничен избор	Ограничен избор	Није дат
Структурирани	Задата	Задата	Део обезбеђен
Вежбе	Задата	Задата	Обезбеђен
Симулације	Задата	Задата	Обезбеђен
Студија случаја	Задата	Задата	Део или у целини обезбеђен
Есеј	По избору	Задата	По избору

Осим структурираности задатка постоји још једна важна димензија по којој се могу разликовати проблеми на којима се ради у оквиру пројеката: да ли је реч о *стварним (животним)* проблемима или пројектима *симулације*. У реалним, стварним пројектима ученици се баве неким стварним, животним проблемом, задатком, помажу да се у реалним животним ситуацијама реши неки стварни проблем. Код симулација наставник нуди податке које ученици анализирају вежбајући се у решавању те врсте проблема.

Ученици се морају припремити и обучити за овај метод учења/наставе, немогуће је само дати им проблем (или им дати да га самостално изабере) и пусти да раде, „да се сами снађу“. чини нам се идеалним да прво сви ученици заједно са наставником прођу кроз све фазе рада на пројекту, при чему наставник гласно експлицира сваки корак елаборирајући га и дискутујући га са децом. На пример: 1. Прво да видимо шта нас овде занима? Има ли неки проблем који нас мучи? (одабир теме) 2. шта нам је потребно да бисмо се бавили овим проблемом, који материјал, средства, подаци...? 3. Где ћемо наћи тај потребан материјал? 4. Како ћемо да радимо са тим материјалом? (избор стратегије за решавање проблема) 5. Проучавање материјала. 6. Рад на решењу постављеног проблема (може свако да ради по неки део или сви заједно раде на једном решењу). 7. Припрема презентације урађеног. 8. Презентација рада. 9. Евалуација урађеног са прецизном повратном информацијом.

Ово је нека врста *демонстрације како се ради*, модел-пројекат, чији је циљ припрема ученика за рад на пројекту (тима њихова обука за рад није окончана, у свим фазама и потпуно самосталног рада на пројекту наставник у оквиру супервизије помаже ученику како да се носи са појединим проблемима у раду). Постепено се ученици могу осамостаљивати од потпуно структурираног пројекта (дата и тема и методологија и потребан материјал за рад), преко разних међу-варијанти ка неструктурираним пројектима (ученици самостално бирају тему, методологију рада и проналазе материјал потребан за рад). Нека врста припреме за пројекатску наставу је такозвани групни облик рада, тј. кооперативно учење ученик-ученик.

Најчешће **замерке** пројекатској настави су следеће:

- **Много више захтева од ученика** него класични облици рада: самосталност у раду (цео посао изводе самостално, било да раде индивидуално или у пару, мањој групи); иницијативу (у избору теме, прикупљању материјала, презентацији урађеног); доношење одлука (како да изабере тему, како да дођу до релевантног материјала, како да га анализирају, како да презентују резултате рада); више мисаоне процесе: анализу, синтезу, евалуацију.

- Тражи више времена за реализацију (прикупљање, организовање, анализа материјала, припрема и презентација рада), него класични облици рада.
- Захтева пажљиво дизајнирање проблема за рад, јер многи ученички пројектски задаци морају бити из прилично ограниченог поља (због ограничености ученичког претходног знања и искуства), а то може бити проблем у неким дисциплинама (нпр. то је случај у историји на основношколском нивоу где пројекти морају бити из много ужег поља, са мањим бројем укључених варијабли, да би ученици могли да их савладају).
- Ученици морају претходно бити обучени како се ради на таквим задацима, морају се припремити и обучити за ту врсту рада (не ради се по систему „бацити их у воду, па или пливају или тону“).
- Рад на пројекту некада захтева и додатне трошкове (фотокопије, папире, оловке, фломастере, траке, израду фотографија, улазнице за музеј, биоскоп, библиотеку, и сл).
- Захтева додатно праћење тока рада (супервизију) од стране наставника (чак и кад су у питању потпуно неструктурирани пројекти), његову припремљеност за вођење активности овога типа.
- Оцењивање овакве врсте рада тражи више времена и теже је него класично оцењивање школског знања.

Упркос свим изнетим замеркама пројекатском облику рада, постоји више веома озбиљних **разлога** да се створе услови за његово коришћење у школској пракси:

- 1) Омогућава ученицима примену стечених знања, што је један од васпитно-образовних циљева који се најређе остварују у нашој реалној школској пракси¹⁵. Примена пројекатског рада најчешће се среће код примењених дисциплина (архитектура, менаџмент, истраживачки радови у разним дисциплинама, екологија, и сл.) и оних које су интердисциплинарне по својој природи (психологија, биологија, историја и сл.).
- 2) Омогућава боље разумевање научне дисциплине у којој се ради. Историчари, на пример, стално истичу да је од суштинског значаја рад ученика са историјским изворима и вежбање закључивања о неком феномену на основу њих (наравно, на једноставнијим примерима).
- 3) Развија и вежба више когнитивне функције код ученика (организовање, синтеза, анализа и евалуација материјала), избегавајући „храњење на кашичицу“ ученика малим порцијама припремљених знања. Пројекатска настава развија важне компетенције као што су: инвентивност (креативна употреба извора знања, разних метода и објашњења); способност решавања проблема (уочавања, формулисања и решавања проблема, анализе и евалуације добијеног решења); интегративне способности (синтеза идеја, искуства и информација из различитих извора и разних области); вештину доношења одлука (одлучивање шта је важно, а шта не, шта да буде укључено, а шта не у рад); способност руковођења властитим процесом рада (способност да се самостално изведе један сложенији посао, способност преузимања иницијативе); способности ефикасне комуникације с другима (ефикасна сарадња и размена са другима, способност да се посредују властите идеје кроз писани текст).
- 4) Рад на пројекту мотивише ученике за учење и рад нудећи им смислене активности које их интересују и важне су им (имају могућност да бирају или да самостално формулишу проблеме који су им интересантни и важни за њих лично).
- 5) Заговорници пројекатске наставе истичу да је ово бољи, комплетнији, информативнији начин оцењивања ученика, посебно на вишим нивоима школовања и у професионалним обукама од класичних писмених или усмених испитивања, јер захтева сложenu комбинацију разних виших менталних способности, знања и умења (како специфичних за једну област, тако и општих интелектуалних) уместо смислене репродукције порција градива са разумевањем.
- 6) Ученик има много више одговорности за сопствено учење, има много активнију улогу него у традиционалним облицима учења/наставе, ученици стичу већу аутономију, јер знају како се учи и комуницира, науче да управљају својим процесом учења, рада, имају контролу над њим, што је

¹⁵ У оквиру анализе васпитно-образовних циљева наше школе рађених на базичним семинарима пројекта „Активно учење“, овај циљ је према процени експертских група наставника, психолога и педагога (пар хиљада њих) спадао у три циља која у најмањем степену успева да реализује наша школа.

важно како за даље стицање знања на вишим нивоима, тако и за примену стечених знања и умења у реалном животу.

Без детаљније разраде, навешћемо само неколико предлога пројеката који би се могли реализовати са ученицима на нивоу основне школе из области историје:

- реконструкција духа времена (ово би могао бити велики пројекат за више одељења и више разреда истовремено, попут пројекта „Пушкинов бал“ реализованог у једној школи у Русији, где су сва одељења једног разреда припремала бал из доба Пушкина, са бројним важним историјским и књижевним ликовима, разрадом и припремом декора, костима, тесктова, музике, плесова и свега осталог потребног да се живо и аутентично дочара дух Пушкиновог времена);
- компаративно истраживање одређене појаве (нпр. начин облачења кроз векове и данас; појам демократије у старој Грчкој и у савременим грађанским демократијама западног типа, сличности и разлике);
- праћење развојне линије неког феномена (нпр. типови кућа, саобраћајних средстава кроз векове);
- анализа повезаности појава (како су услови живота обликовали различита занимања људи);
- прављење прегледа догађаја у неком периоду или кроз целу историју (нпр. самостално креирање прегледа великих светских изума кроз историју из поједине области, као технички проналасци);
- самостално прављење хронолошких и синхронистичких табела за приказ одређеног периода;
- драматизација неког историјског догађаја (нпр. Косовски бој);
- прављење нацрта породичног музеја;
- приказ различитих тумачења истог феномена (нпр. чему је служио Стоунхенџ);
- графички приказ историјских периода са њиховим кључним одликама;
- прављење „Каталога богова и божанстава“;
- прављење „Каталога највећих војсковођа/владара/законодаваца/политичара/ у историји“ са збирком података о сваком од њих (деца сама налазе слике, податке, одлучују које податке да одаберу, како да их организују, интервјуишу одрасле да дају своје коментаре о одабраним војсковођама да ли им се допадају или не и зашто, деца дају своје оцене са објашњењима, каталог је отвореног типа и мобилан, допуњава се разним подацима из новина, журнала, илустрација са омота, нпр. историјски ликови на Пјатниковим картама и сл).

- КОЛЕГЕ УЧИТЕ БОТАНИКУ ДА БИ ЗНАЛИ КОЈЕ
ЦВЕЋЕ ВОЛИ ВАША ДЕВОЈКА

Студентски графит

ЕДУКАТИВНА РАДИОНИЦА КАО ОБЛИК АКТИВНОГ УЧЕЊА/НАСТАВЕ

Једна од основних порука овог пројекта и *Приручника* јесте да нема једне, одређене методе наставе/учења која независно од садржаја гарантује активност ученика у наставном процесу. Свака метода има свој активирајући потенцијал који се може реализовати у одређеном контексту. Једино је важно да ли је то најбоље изабрана метода за реализацију планираног васпитно-образовног циља и да ли одговара садржају, односно градиву на коме ће се радити.

С тога одмах, на почетку овог текста који говори у прилог едукативним радионицама, морамо изразити и своју уздржаност. Едукативне радионице нису једино могуће, једино ваљано решење за проблем целокупне наставе. Као што би било неизводљиво и неекономично да се целокупна настава заснива на учењу путем открића, једнако неекономично, а можда и неефикасно би било све прерадити у форму радионица. (Текст *Берза идеја за извођење активне наставе* говори у прилог других, разноврсних могућих решења.)

Шта су то едукативне радионице и по чему се оне издвајају?

Протекле године у којима је овај пројекат живео међу наставницима и који су, упркос свему, испробавали, ослушкивали, мењали своју наставну праксу, донеле су и нама много вредних сазнања како о теоријским поставкама овог пројекта, тако и о теорији самих едукативних радионица. Веома смо захвални наставницима што су тако стечена искуства поделили са нама. На основу анализе добијених сценарија и видео записа сазнали смо и ми више о природи самих едукативних радионица.

Појам едукативна радионица, сада можемо прецизније рећи, односи се на облик групног рада, тачније, облик интерактивног рада са групом. Он не представља конкретан поступак, технику, вежбу, или појединачни метод учења/наставе (о којима се говори у овом *Приручнику*), већ врсту методолошког приступа, избор низа унапред осмишљених поступака, техника, задатака у једној временској секвенци и у једном простору. **Радионица је појам који се односи управо на ту сложену целину омеђену временом и простором.**

С друге стране, едукативне су - јер су осмишљене са циљем **подстицања сазнајног развоја** (учења у најширем смислу речи) и то од стицања и усвајања чињеничког знања, па све до подстицања и развијања виших интелектуалних процеса (суђења, закључивања, решавања проблема, метакогниције и сл.). Истовремено, њима се остварују и бројни васпитни циљеви, превасходно они везани за социјализацију (сарадња у тиму, изражавање свога става, уважавање другачијег става, вештина дијалога итд.).

Задржимо се на просторној и временској целовитости радионица, јер оно што зовемо радионица заправо представља **специфичан тип наставне ситуације**¹⁶. Радионица се реализује у једном **простору** („наставној сцени“), било да је то школска учионица, двориште или природа. Док траје, радионица је везана за тај простор и не можемо замислити варијанту да се амбијент у току радионице мења. Један од сродних појмова којим се објашњавају процеси у радионици је контекстуално учење, односно такво учење које је у потпуности „уроњено“ и нераскидиво везано за контекст. Контекст је одређен простором (амбијентом) са свим материјалним објектима који га испуњавају, али и са присутним људима и њиховим односима.

Значај који амбијент (контекст) има за сазнајни процес - учење у оквиру радионице, може варирати. У типичном школском амбијенту, учионици, значај амбијента је у другом плану, игра помоћну улогу у сазнајном процесу. С друге стране, као посебна подврста едукативних радионица, развиле су се временом и „амбијенталне радионице“. У њима, амбијент као фактор сазнавања је истурен у први план. Сазнајне активности деце, односно учење у таквим радионицама нераскидиво је повезано са амбијентом у коме се она одиграва. На пример, у једној амбијенталној радионици на некој старој тврђави, активности ученика требало би да су тако

¹⁶ О наставној ситуацији видети текст *Педагошка интеракција: међузависност активности ученика и наставника*

смишљене да се могу реализовати баш ту и нигде друго: истраживање биљног и света, цртање плана тврђаве, истраживање стила градње и слично.

Зашто је **временска целовитост** радионица важна? Наставник или водитељ радионице има намеру да код читаве групе јединки (ученика), који се међусобно разликују по својој природи и способностима, изазове, подстакне процес сазнавања, да тај процес подржи и одржи до замишљеног сазнајног циља и да то све постигне у ограниченом времену. Да би то постигао, он планира наставне ситуације, вежбе, технике и задатке¹⁷ различите по својој садржини и форми, одлучује којим редоследом ће их дати, како ће их повезати, колико времена ће предвидети за који задатак и како све то да изгледа као целина, односно колике су шансе да се оствари сазнајни циљ.

По својој временској ограничености радионица је слична школском часу, али јој је, за разлику од часа, природнији временски оквир сат и по до три сата¹⁸. Овај флексибилан временски оквир указује и на следеће: чим се тежиште у наставном процесу пребаци на активност детета, то захтева више времена. С друге стране, временски оквир радионице је много теже планирати јер је предмет планирања процес који се дешава у децим главама и међу децом, а не наша активност као предавача на традиционалном школском часу. Школско звонце није добар сарадник радионице, јер насилно и споља одређује крај. Тачан податак о крају процеса имају они изнутра, они који су у њега укључени, наставник и ученици.

Можемо, дакле, закључити да је **процес у радионици омеђен просторно и временски**. Временска ограниченост и просторна одређеност, с друге стране, одваја радионицу од пројекатске наставе (в. *Пројекатска настава као вид активног учења*), иако може садржати неке исте елементе као и радионица. За један пројекат, деца могу на најразличитијим местима скупљати потребне податке и то може трајати, недељу, месец дана, полугође или целу школску годину.

Поред **контекстуалности** (просторне и временске), кључне речи, односно дефинишуће одреднице едукативне радионице, пре свега, су:

1. **активно учешће ученика, и**
2. **размена.**

1. Активно учешће ученика

Едукативне радионице су нераздвојиве од личног ангажовања ученика - па су, с тога, добар пример активне школе.

О природи мисаоних активности (на које превасходно мислимо), говори велики део овог *Приручника*. Овде ћемо само нагласити да је та активност веома блиско повезана са појмом сазнајно искуство. Због тога се често, у литератури, код описивања процеса у радионици, користи и термин искуствено учење (в. *III Део. Теоријски разговор*).

Сазнајни процес (учење) у терминима метода учења / наставе

Едукативна радионица **није оријентисана на један метод наставе/учења**. Једино је важно да буду одабране методе које ће обезбедити одговарајуће сазнајно искуство. То сазнајно искуство у радионичарском процесу прераста у знање, односно у реализован образовни циљ. У одговарајућим наставним ситуацијама могу се појавити скоро све методе учења. Пошто је основни постулат радионица да почива на активности ученика, значи да се у добро смишљеном сценарију скоро све методе учења (сем „бубања“, наравно), могу појавити као методе које мисаоно ангажују ученика.

Међутим, едукативна радионица је много пријемчивија за поједине методе учења. То су, пре свега, сви интерактивни облици учења (Е2а. кооперативно учење наставник - ученик; Е2б. кооперативно учење у групама ученика; Е2ц. тимска настава; Е2д. учење по моделу, и Ц1. учење решавањем проблема, видети одељак *Метод наставе/учења*). Ови облици учења, можемо слободно рећи, обавезни су део радионичарског приступа. Из едукативне радионице није искључено ни смислено

¹⁷ Да би смо остали у духу основних постулата активног учења/наставе, рећи ћемо технике, задаци, вежбе, гледано из позиције водитеља, односно активности или сазнајно искуство гледано из позиције ученика.
¹⁸ То, наравно, не искључује могућност да радионица траје и 45 минута, или мање.

рецептивно вербално учење (A2), оно може бити важан метод у некој од активности, али не може остати као једини облик учења. Другим речима, тешко можемо замислити радионицу у којој поред A2 нема бар још неког облика интерактивног учења. Исто се односи и на димензију Б - практично учење. Сви облици практичног учења могу се појавити као део неке активности, посебно цртање, писање, прављење паноа и слично али нису обавезни метод рада.

Посебан је однос радионица према конвергентном и дивергентном учењу (димензија Д). Све едукативне радионице имају за циљ стицање неког знања и наставник је формулишући циљ који жели да оствари, усмерен на то конкретно знање, увид, умење, начин мишљења и слично. Из тога се може закључити да је за радионицу карактеристично конвергентно учење. Међутим, у радионици се скоро обавезно среће и једна фаза дивергентног учења, када се од ученика тражи да излистају што већи број решења за једну ситуацију. Потом се та различита решења сажимају, одбацују нереална, задржавају могућа. Томе доприноси и општа атмосфера у оваквом начину рада у којој су ученици слободни да изнесу своје мишљење, своја решења, своје дилеме. На успостављању и неговању такве атмосфере посебно се инсистира.

С друге стране, бројне активности траже од ученика нова, оригинална решења (да напишу песму, наставе причу, смисле рекламу...). И то су предности радионичарског приступа, што дозвољава „озбиљно поигравање“ са неприкосновеним научним истинама, знањима и тумачењима. Дакле, радионица је једнако пријемчива и за конвергентне и за дивергентне облике учења, с тим што се дивергентни облици учења много чешће срећу.

Да закључимо, све методе наставе/учења се могу појавити у едукативним радионицама као део активности ученика. Али, док се неке методе могу и не морају појавити, интерактивни облици учења су обавезни.

Сазнајни процес (учење) у терминима форме задатка

Сазнајно искуство, уроњено у одговарајући облик учења, појавиће се ако је иницирано одређеним задатком, техником, вежбом или наставном ситуацијом. Због тога се радионица састоји из разноврсних задатака, који у динамичној смени различитих облика групног рада, ученике стављају пред, за њих, когнитивно провокативне ситуације. Међутим, то само по себи неће гарантовати њихову активност, већ мора бити задовољен и додатни захтев, да су задаци ученицима привлачни, смислени и повезани са њиховим потребама и интересовањима. Због тога се велика пажња посвећује мотивисању ученика. Једино тако можемо осигурати њихово учешће. Једино тако се обезбеђује да су ученици без спољне присиле, атрактивношћу задатка увучени у сазнајну активност и лако је не напуштају.

Понекад захтеви које наставник у радионици поставља пред ученике могу изгледати као позив на игру, јер игра поседује привлачност и снажно мотивишуће дејство. То је најефикаснији начин да учеснике радионице (били они деца или одрасли) „увучемо“ у процес. Игра обезбеђује почетну мотивацију, одржава тензију и емоционалну страну сазнавања и учења. Дакле, брига о осећањима и атмосфери у току сазнавања није само лепо додаток који „горку пилулу“ - учења чини лакше подношљивом, већ постаје саставни део процеса учења и у функцији је ефикасне реализације образовних циљева.

Некада је решење за мотивацију ученика „уграђено“ у саму идејну скицу, у основну динамику часа. Рецимо, ако се на часу организује „суђење“ некој историјској личности и ученицима поделе улоге тужиоца и браниоца, или ако се целокупан час осмисли као „потрага за благом“, у којој ће ученици решавањем одређеног задатка, откривати први корак који ће их водити до следећег задатка и тако редом до блага, тада се не мора мислити о неким посебним техникама мотивисања ученика. Када то није случај, неопходно је решавати проблем мотивације за сваки поједини корак у радионици и тада значајну улогу имају уводне активности (видети уводне активности у сценаријима радионица који следе).

Вратимо се форми задатака. Игре, технике, „игролике“ вежбе које се појављују у едукативним радионицама, можемо разврстати по више критеријума:

- по својој динамици, драматуршком заплету;
- по експлицитности правила који у њима важе (од сасвим експлицитних до крајње флексибилних);
- по томе које менталне процесе доминантно ангажују (да ли решавање проблема, индуктивно-дедуктивно закључивање, комуникацију или креативно мишљење...);
- уз помоћ којих симболичких средстава се опредмећује сазнајни процес (да ли је доминантна писана реч или усмена, да ли цртеж или графички приказ или покрет...);
- колико деце учествује у задатку (индивидуално, у паровима, у малим групама, сви заједно)

Поменућемо овде само игре које су се усталиле у сценаријима наших наставника. То истовремено треба схватити и као позив за креирање нових задатака.

- 1) Решавање сложених проблема који траже повезивање школских и ваншколских знања - овај задатак се најчешће ради у малим групама;
- 2) ланчање: први ученик започиње причу или цртеж или коригује решење задатка свога претходника и прави нови задатак... - овај се задатак ради индивидуално;
- 3) вођена фантазија: наставник лагано чита опис неке ситуације, а деца би требало да се уживе у ту ситуацију. Ова се игра најчешће користи као уводна са циљем да се дечја пажња усмери у одређеном правцу - вежба се одвија индивидуално и симултано (сва деца истовремено);
- 4) *pro et contra*: једни бране, а други нападају став, идеју, поступак - најчешће се одвија у малим групама;
- 5) питалице у разним облицима: квиз, асоцијације, слагалице (деца решавају, али и праве нове питалице) - некад индивидуално, некад у малим групама, некад фронтално;
- 6) детективска прича: слично решавању проблема, али тражи реконструкцију догађаја, времена, простора, правила...- најчешће се одвија у малим групама;
- 7) *као да* - (играње индивидуалних улога: судија, критичара, историјске личности, новинара, стручњака за маркетинг...);
- 8) симулација (више улога је у интеракцији: породица, судница, пијаци...).

На овом месту скрећемо пажњу, да ће се технике, вежбе, „игролике“ активности које се у радионици појављују као њени сегменти, појавити и као секвенце у секвенцијалној анализи (в. *Секвенцијална анализа изведене наставе*). Секвенцијална анализа, која директно повезује конкретне активности ученика у току радионице са циљевима, допринеће нашим даљим сазнањима о активностима деце која се могу појавити на часу за који тврдимо да је едукативна радионица. Осим тога, даће увид из једног другог угла како се едукативна радионица, као целина, разликује од других начина рада.

Сазнајно искуство (учење) у терминима организационих облика рада на часу

У педагошкој литератури најчешће се говори о неколико организационих облика рада: фронталном, индивидуалном и групном. Сви облици се могу појавити у едукативним радионицама, с тим што су много више заступљени индивидуални и групни (у паровима, малим групама или тимски рад), а много мање фронтални, због саме природе овог начина рада. Фронтални облик рада се најчешће своди на давање инструкције од стране наставника, (шта би ученици требало да раде) и на његова завршна сумирања и интеграцију сазнајног процеса ученика. Смењивање различитих облика рада у оквиру исте радионице, доприноси њеној динамици и самим тим је важан мотивациони подстицај ученицима.

Анализом до сада добијених сценарија и видео записа показало се да наставници најчешће користе групни облик рада у креирању радионица. То је разумљиво, јер је то најлакши начин да у преобимним одељењима већи број ученика буде активиран. Рад у малим групама је организациони аспект кооперативног

учења. Зато из угла активног учења говоримо не о групном облику рада већ о кооперативном учењу.

Истовремено, показало се да избор овог облика рада носи и потенцијалне проблеме које додатно треба решавати: неки у групи раде, а други „забушавају“; група и после истека времена за рад остаје заокупљена својим задатком, па је с тога тешко обезбедити пажњу свих ученика за презентацију рада осталих група; уколико групе имају различите задатке које покривају само поједине сегменте градива или поједине групе реализују само неке циљеве од предвиђених за целу групу, не можемо са сигурношћу тврдити да су сви ученици на крају добили интегрисану верзију градива или сви реализовали све циљеве. Отвара се озбиљно питање како оценити рад групе и појединца у њој.

У трагању за начинима превазилажења ових проблема, предлажемо вам неке стратегије:

- индивидуални рад, када год је могуће, требало би да предходи раду у групи; задатак који, у тој варијанти, добија мала група у неколико је другачији од индивидуалног задатка: деца могу да добију задатак да упореде индивидуална решења, да их интегришу у једно групно решење, да изаберу најбоље појединачно, да појединачна решења надограде новим (да их класификују, организују у табелу, направе графички приказ и сл.);
- уколико групе имају различите задатке који покривају само сегменте градива, остваривање интеграције требало би уградити у сам сценарио: групе (у истом саставу), после презентације рада свих група, добијају нови задатак који ће тражити интеграцију свега што су све групе радиле у првом задатку;
- може се применити техника „експертских група¹⁹“: Све групе у првом задатку се специјализују за један сегмент градива, затим се формирају нове групе, тако да у свакој буде по један представник свих група из првог задатка. У том новом саставу, групе добијају други задатак који од њих тражи интеграцију свих сегмената градива, односно за решење задатка су потребна сва појединачна знања чланова групе и тиме се обезбеђује њихова активност;
- варијанта претходног облика јесте да сви ученици најпре обрађују целину, па се потом, унутар сваке групе, по један специјализује за поједини сегмент градива. На пример, сви ученици читају цео текст о Јужној Америци, али унутар сваке групе по један ученик посебно обрађује питање политике, други економије, трећи географије;

Успешност кооперативног учења је у тесној вези са начином оцењивања рада група. Уколико сви у групи добијају једну колективну оцену на основу једног заједничког продукта, јасно је да ће деца са високим нивоом аспирације много више радити, њихов рад може прерасти у индивидуални рад, а други, мање пробитачни, остаће по страни. Истраживања су показала да је најефикасније индивидуално оцењивање које је зависно од групне оцене. На пример, наставник прозива само једног члана групе и оцену коју он добије добијају и остали чланови групе. У другом случају, сви чланови групе одговарају и добијају индивидуалне оцене, али се свима, на крају, бележи једна оцена која је настала као просек појединачних оцена или оцена групне презентације рада. У оваквим случајевима, ученицима је од почетка јасно да њихова лична оцена зависи од појединачног успеха осталих чланова групе. Тада се деца посебно труде да помогну у учењу осталим члановима групе, а ефекти кооперативног учења су највећи (в. *Модел за евалуацију у оквиру АУН*).

Наравно, ниједно од решења у оцењивању ученичког рада није једино, већ постоје бројни варијетети зависно од сврхе коју желимо да постигнемо. Претходно помињаним решењима се, уз то да смо обезбедили да сви ученици савладају предвиђене захтеве, повећава групна кохезивност, сарадња међу члановима групе, размена знања и искуства (при чему нису на губитку ни они најбољи, јер објашњавање другима је најбоља провера разумевања дате материје). Али, постоје и други начини оцењивања који у први план могу истаћи најбрже дато тачно решење, или најбоље решење (у једној варијанти најуспешнији ученици могу веома напорно радити на доради неког доброг решења које ће потом користити и

¹⁹ У литератури се ова техника кооперативног учења зове и „техника слагалице или мозаика“

остали), или најуспешнију презентацију решења, или уочавање нејасноћа, слабих места у изложеном, или ко ће најбоље да својим речима и примерима објасни задато (може се тражити исказ/изрека који у једној реченици најбоље изражавају суштину обрађиване материје) и сл.

Очигледно је да се редефинисањем врсте захтева који се поставља пред ученике фаворизују различите врсте способности, различите врсте исказивања тих способности, као и различити стилови сазнавања и интелектуалног рада (и кад се ради о истом нивоу сазнавања, нпр. разумевања или примене знања). *Варијацијама захтева и начина оцењивања* фаворизују се различите способности и особине личности, као и лични стилови у раду, што нужно повлачи за собом повећану мотивацију за учење и рад и већу ефикасност самог учења (већи број ученика стекао одређена знања и умења, разуме и у стању је да примени учено). Ако бисмо ово покушали да представимо на Слици 2: *Две димензије школског рада* (в. *Специфичности пројекта Активно учење*), онда би ово било пример ситуације где се постиже висока педагошка ефикасност, а истовремено се и уважава личност ученика, он ради у условима који су му прилагођени и узимају његове индивидуалне специфичности у обзир²⁰.

²⁰ Ово је добар пример како се педагошка ефикасност наставе поправља, управо, узимањем у обзир тих личних варијабли. Пријатељска атмосфера није само угодност угодности ради, већ угодност повећања ефикасности ради.

2. Размена

За све радионице, а самим тим и за едукативне, карактеристично је обезбеђивање **размене међу учесницима**. То јасно проистиче из чињенице да интерактивни облици учења имају доминантну улогу. Осим тога, једна од главних претпоставки радионичарског приступа јесте да је социјална интеракција неопходни, формативни елемент нашег сазнавања, односно учења. Разменом са другима наше властито искуство и сазнање најпре се утврђује и освешћује (када ми другима саопштавамо наша решења, мисли, увиде), а затим и обогаћује, проширује, уопштава (слушајући како су други решили исту ситуацију). За успешност овог сегмента, велику одговорност има наставник који би требало да обезбеди услове да се сви чују, да се осећају слободни да изнесу своје мишљење, да он сам буде модел доброг комуницирања и сл. (видети Прилог 4а: *Неки корисни савети водитељима семинара*).

Размена, схваћена као формативни корак у конструкцији знања, појављује се у радионици у различитим облицима.

- Размена која је **интегрисана у задатак**. Ово је ситуација у којој ученици у пару или малим групама решавају неки задатак, креирају неки нови продукт, припремају драматизацију. Деца су фокусирана на неку тему или проблем, а размена која то **прати** је средство које ће потпомоћи остварење циља - договарање око процедура.
- Размена као **додатна разрада, елаборација завршеног задатка**. Ово се односи на ситуацију када парови или групе извештавају о резултатима свог рада, а онда то постаје основа за даљу разраду. Било да су сви имали исти или различити задатак, ово је начин да се свако упозна са различитим решењима, угловима гледања, процедурама решавања и слично. Све ове различитости обогаћују појединачна сазнања.
- Размена као **задатак - дискусија**. У овом случају, сама размена је у фокусу, она је предмет. Без обзира да ли се дешава у пару, малој групи или целом разреду, тражи од сваког да издвоји своје мисли, да их јасно изрази, да открије, разуме мисао другог, упореди то са својим ставом, промени или не промени своје мишљење итд. Овде су наведени когнитивни аспекти ове ситуације, али су они нераздвојиво везани за њен социјални аспект: вештину саопштавања свог становишта, уважавање другог и другачије позиције, толеранцију, отвореност ума, способност вођења аргументованог дијалога, итд.

Улога наставника / улога ученика

Улога наставника у овом облику рада знатно се мења. Промена на коју мислимо може се сликовито представити позоришним речником. Код драмског текста,

сценариста осмишљава целину и поједине делове, сцене и активности глумца, много пре самог извођења драме. На самом извођењу представе, он је негде иза кулиса, у позадини, а главну реч имају глумци. Слично томе, тежиште активности наставника се помера **пре почетка самог часа**, када ствара сценарио за радионицу и прикупља материјал потребан за њено извођење. На часу, он је у улози организатора, онога који мотивише, партнера у педагошкој интеракцији, који дискретно подстиче тамо где треба, када треба и колико треба, а главну улогу и доминантну активност изводе деца.

Активности наставника, дакле, почињу са дизајнирањем радионице од идејне скице до брижљиво испланираног **сценарија** - из корака у корак, из активности у активност, из задатка у задатак. Наставник осмишљава **наставне ситуације** које би требало да покрену ученике на мисаону активност која ће водити ка реализацији образовног циља (в. Табела 4. Разлике између писане припреме за час и сценарија за АУН наставу, у оквиру текста *Израда сценарија за извођење АУН наставе*). У ствари, приликом стварања сценарија полази се како од образовног циља који се операционализује (конкретизује) да би био употребљив за временску јединицу у којој би радионица требало да се реализује (час или блок часова), тако и од самих ученика, од њихових потреба, интересовања, постојећих школских и ваншколских знања и искустава.

Познавање ученика је важан чинилац који треба имати у виду приликом осмишљавања сценарија. Већ смо поменули да је добро знати која су интересовања, потребе, ваншколска искуства наших ученика. Али, пре свега, потребно је прихватити њихове узрасне и сазнајне могућности и ограничења. На пример, ограниченост пажње и потреба за кретањем на млађим узрастима уважиће се тако што ће у сценарију бити предвиђено кратко трајање појединих активности и њихово брзо смењивање, као и веће присуство моторичких активности. На старијим узрастима могу бити предвиђене активности које захтевају концентрисано решавање проблема у дужем временском периоду или укључују апстрактно мишљење.

Писани сценарио је важан, јер даје увид у целину радионице. Када се провери над папиром, да ли је сценарио **најбоља веза циља, градива, одабраних метода и интересовања** ученика још има времена да се модификује пре него што наставник уђе у разред (в. *Активности и улоге деце у АУН настави, Израда сценарија за извођење АУН наставе, Сценарио за анализу сценарија за АУН часове*).

Опште узев, рад на сценарију за радионицу је одлична вежба децентрације, јер изискује непрекидно сагледавање часа и активности на њему **из позиције ученика**. Добро познајући децу, потребно је да наставник стално замишља њихово понашање и реакције на задатке у радионици, да заборави за тренутак да је наставник, шта је хтео и замислио овим часом, да заборави да му је јасна логичка веза између појединих делова, да се одрекне слабости према својој креацији тог часа и представи себи: како би њему као „ученику“ изгледала радионица и активности у њој, да ли су захтеви прелаки или претешки, да ли логички проистичу један из другог (са дететовог становишта), да ли ово има икакве везе са њиховим већ постојећим знањима и интересовањима и сл. Дакле, припрема сценарија за радионицу требало би да обухвати и ову менталну вежбу замишљања и предвиђања.

Најчешће се сценарио грубо може поделити на три велика дела: *уводне* активности (које уводе ученике у дух радионице, побуђују пажњу, загревају их за главну активност), *главне* активности (које представљају централни и кључни део) и *завшне* активности (које заокружују целину радионице).

У самој радионици, наставник или водитељ радионице (како се то обично каже), чини управо то - **води** ученике из једне активности у другу, проверава да ли је инструкција била свима јасна, организује рад ученика, обезбеђује услове да се сви осећају слободно да изнесу своје мишљење и помаже само када ученици то од њега затраже и само толико колико је потребно да сами наставе даљи рад. Затим, наставник посебну пажњу посвећује мотивисању ученика. О мотивацији ученика мисли на почетку, приликом писања сценарија, у који уграђује одговарајуће начине мотивисања деце. Али, и у самом интерактивном процесу у току радионице, када је наставник непрекидно усмерен на реакције самих ученика, детектује потенцијалне проблеме (нпр. задатак је претежак или прелак, није близак интересовањима или тренутним преокупацијама деце) и реагује на то већ

у следећем кораку, трудећи се да одржи висок ниво мотивације, а да се при том не изађе из оквира, смислене, циљем усмерене активности. На крају, наставник је све време свестан тога да својим вербалним и невербалним понашањем даје модел интелектуалног рада и модел сарадничког односа. (За додатна појашњења наставничких улога, видети текст *Инвентар улога наставника у наставном процесу, Професионални развој наставника и Активно учење*).

Из претходно наведеног, јасно је каква је улога ученика у радионици. Тиме што се велика пажња поклања његовим потребама, интересовањима, искуствима и знањима и што се непрекидно води брига како да се он мотивише у наставном процесу, ученик није више безлични слушалац већ и његова емоционална и социјална сфера личности долазе до изражаја. С тога смо, намерно, не грешком, у овом тексту користили у једнакој мери два назива: дете и ученик. Говорећи о детету, ми управо наглашавамо да уважавамо његову целовиту личност, а не само њен когнитивни аспект. С друге стране, разноврсне радионичарске активности провоцирају ученике да се испробају у доменима за које можда и нису мислили да имају дара: писање песама, презентација рада пред групом, сналажење у простору, глума, одлучивање и сл.²¹ На овај начин се пред дететом у развоју отвара широки спектар могућности за испробавање, а то је свакако најбољи пут до налажења свог идентитета и евентуално будуће професије.

²¹ Честе реакције учесника на нашим семинарима, када у едукативној радионици у улози ученика обрађују наставно градиво, јесу да не могу да препознају ни себе саме, ни своје колеге, које познају од раније, с обзиром на то које све способности показују.

Заблуде и странпутице едукативних радионица

Да би примена едукативне радионице дала највеће образовно - васпитне ефекте, одређене мере опреза стално се морају обезбеђивати:

- 1) Висока мотивација деце и задовољство активностима да учествују у активностима не гарантује да ћемо остварити образовне циљеве које смо планирали. Весела и насмејана дечја лица, која уживају у игри јесу успех по себи, али не смемо заборавити која је сврха, циљ због кога користимо едукативну радионицу.
- 2) Не може и не треба све наставне садржаје и образовне циљеве превести у форму радионица. Основна водиља треба да буде: која метода ће бити најбоља да би ове циљеве остварио на овом садржају, на најефикаснији и најекономични начин.
- 3) Требало би стално имати на уму проблем смештања едукативних радионица у целокупну структуру наставног плана и програма. Уколико се не повеже са осталим наставним садржајима, или уколико се не повеже са другим методама рада, остаје као изоловано острво, неискоришћен потенцијал, као занимљив доживљај чији смисао деци није баш сасвим јасан.
- 4) Динамичан сценарио не значи да треба ученике затрпати разноврсним активностима. Требало би изабрати кључне активности, кључне са становишта сазнајног процеса кроз који деца треба да прођу. Увек је боље ваљано урадити једну активност, макар на рачун других које су биле планиране у сценарију. Деци је корисније да имају довољно времена да доврше неки задатак, него да се испробају у више различитих активности.
- 5) Никада не треба изгубити из вида за кога би требало да буде атрактиван задатак, односно да није циљ да буде атрактиван за одрасле и посматраче, него за децу. Овај захтев тражи од наставника децентрацију, односно да задатак посматра из угла детета, а не свог властитог.
- 6) Иако је едукативна радионица један од облика интерактивног рада и доминирају разни облици кооперативног учења, радионице се не исцрпљују са групним решавањем задатака. С друге стране, седење у групи није гаранција да је реч о кооперативном учењу. Морамо бити сигурни да смо у групном облику рада успели да активирамо сву децу на најбољи могући начин.
- 7) Ма како успешне биле поједине „игролике“ вежбе или задаци, њихово стално коришћење прелази у рутину и губи свој смисао. Када би узастопно више пута користили игру „pro et contra“, код деце би изазвали реакцију негодовања „Јој, опет оно.. „
- 8) Едукативна радионица не искључује (чак напротив!) коришћење табле и свеске, односно свих помагала која обезбеђују интеграцију наученог. У

самој природи образовног процеса је да се сазнајно искуство кроз које деца пролазе стално повезује са циљем који би требало остварити. Без добро осмишљене и реализоване интеграције, едукативна радионица тешко може да оствари своју сврху.

На крају, може се поставити питање какве су могућности за примену едукативних радионица у нашој садашњој, реалној школи. Охрабрујућа страна јесте да се уз минимална материјална средства, без скупе опреме (коју и онако наше школе немају), може учинити много на путу адекватног активирања ученика у настави, осмишљавању и оплемењавању живота у школи и приближавању целог образовног процеса деци. Често (али не и обавезно) примена радионица није у сагласју са устаљеним разредно - часовним системом организације рада у школи. Међутим, то се може решити или блоком часова или тако да поједини кораци буду задати деци као домаћи рад. Најважније је да постоји добра воља, а онда ће се разни организациони проблеми решавати како наилазе. А, и они који се одмах не реше, представљају листу конкретних, освешћених захтева шта нам је потребно за побољшање наставе, како бисмо то употребили и зашто баш то – што је први корак ка решењу.

ПРИМЕРИ ЕДУКАТИВНИХ РАДИОНИЦА

Навешћемо на овом месту неколико сценарија за едукативне радионице. Они су наведени само као могући примери, никако као рецепти. Садржаји су бирани случајно, на основу тренутних инспирација аутора. Једини услов који смо се трудили да задовољимо је да се ради о градиву из наставних планова и програма, односно да је покривено уџбеничким текстом. Покушали смо да покријемо више различитих области (српски језик и књижевност, историју, биологију). Не мислимо да постоје наставни садржаји за које се унапред зна да се могу или не могу реализовати у форми радионица. Основно ограничење за избор неког, па и радионичарског приступа, јесте ефикасно и економично остваривање образовних и васпитних циљева.

Стаицајем околности овде су дати сценарији у којима доминира кооперативно учење. Али, као што смо навели у уводном тексту, иако је то најчешћи облик учења који се појављује у радионицама, свакако није једини.

КЛАСИФИКАЦИЈА ПТИЦА

(Лекција из биологије за VI разред основне школе)

Циљ

Разумевање логике на којој почива класификација и усвајање конкретних знања.

Материјал

- што више (око 100 комада) цедуљица папира;
- бели папир А4 формата: десетак листова.

Главни кораци

- 1) Индивидуално налажење, на основу властитог искуства, што већег броја класа птица.
- 2) Формирање група и групно налажење начина класификације задатих класа птица.
- 3) Извештавање група.
- 4) Упоредивање класификације до које су дошле групе са оном датом у књизи.
- 5) Вежбање класификације.

- 1) Наставник подели по неколико цедуљица сваком ученику (остатак цедуљица остави на неко згодно место тако да сваки ученик може слободно прићи и узети још уколико му затреба). Затим даје инструкцију за задатак: *Нека се сада свако од вас присети што више различитих врста птица. Сетите се птица које сте видели, које живе у вашем насељу (селу, граду). Сетите се оних о којима сте читали, које сте гледали на ТВ. На свакој цедуљци напишите по једну врсту птица. Трудите се да се сетите што више.*
- 2) Пошто су сви ученици завршили задатак, наставник покупи све цедуље и стави их у шешир (кесу или врећу). Промеша их и отприлике подједнако подели на групе. Број група цедуљица требало би да одговара броју група ученика које је наставник предвидео.
Тада се формирају групе ученика. Препоручује се да број ученика у групи буде између четири и пет јер су толике групе најефикасније. Наставник може формирати групе на разне начине који обезбеђују случајни избор.
Када су групе формиране, свака добије по једну гомилицу цедуља са називима птица. Наставник даје инструкцију: *Ваш задатак је да ове цедуље са различитим врстама птица разврстате како најбоље знате. Покушајте да пронађете такав критеријум за класификацију на основу кога ћете моћи да разврстате све птице које имате пред собом. Уколико вам то изгледа немогуће пронађите још неки критеријум. Погледајте онда да ли се први и други критеријум укрштају или су потпуно независни. Трудите се да дођете до што општијег критеријума који ће вам помоћи да разврстате што већи број птица. Препоручујем вам да узмете папир и оловку и да бележите све те идеје.*
- 3) Када све групе заврше задатак, а за то им треба оставити довољно времена, наставник тражи од група да редом извести до какве класификације су дошли и којим су се критеријумом руководили. Наставник се труди да то забележи на табли или на великом листу папира, инсистирајући сваки пут да се изнесе и критеријум за класификацију. Веома је важно да наставник не вреднује решења до којих су ученици дошли, већ да их све са једнаком пажњом прихвати. Наместо тога, наставник може похвалити труд и креацију свих група, изразити разумевање за тешкоће које су ученици имали при решавању задатка, или повезати њихов садашњи доживљај са доживљајима које су имали научници, зоолози - пионири, када су себи поставили задатак да све до тада познате птице повежу једном класификацијом, јер су се и они заправо налазили пред истим задатком као и ученици.
- 4) Затим се ученици упућују на лекцију у уџбенику. Од њих се тражи да упореде своју класификацију са оном датом у књизи и да покушају поново да разврстају добијене цедуље, али према класификацији која је дата у уџбенику. Док буду радили овај задатак, ученици се упућују да открију који критеријум класификације је коришћен у уџбенику (пошто он није експлицитно дат), затим, да означе за које врсте птица су потпуно сигурни којој класи припадају, за које врсте птица нису сигурни или имају недоумица, а које не могу никако да сврстају ни у једну класу понуђену у уџбенику (класификација дата у уџбенику није исцрпна).
- 5) Свака група извештава о птицама за које нису сигурни где спадају, као и о неразврстаним птицама. Сви ученици дискутују и налазе неко заједничко решење које ће проверити у енциклопедијама и другим књигама из биологије (последњи задатак се може задати за домаћи).

ЕВРОПА ОД XV ДО XVIII ВЕКА

(Поглавље из уџбеника историје за VII разред основне школе)

Циљ

Ова радионица има за циљ систематизацију наученог градива, поновно утврђивање наученог, као и стицање увида о хоризонталној повезности градива, односно повезаности неколико лекција које чине једну целину, поглавље. Осим тога радионица подстиче развој разних социјалних вештина (аргументованог излагања, вођења дијалога и убеђивања, маркентишке презентације идеја), као и развој креативности.

Материјал

- што више разноврсних књига из историје које се односе на овај период: мапе, књиге из уметности и историје;
- бели папири А4 формата (за сваку групу по неколико)

Главни кораци

- 1) Формирање група (прва расподела) и индивидуално проучавање градива.
- 2) Утврђивање наученог у малим групама.
- 3) Расформирање ових група и формирање нових (друга расподела).
- 4) Истовремено свака група решава свој задатак.
- 5) Извештавање група.

- 1) Сви ученици се поделе у пет група. Подела у групе је, у овом случају, уједно и уводна, загревајућа активност која је повезана са садржајем. Сваки ученик извлачи цедуљицу на којој је написан појам који се односи на ову област, као и број од један до пет. Појмови на цедуљицама припадају једној од пет категорија везаних за ову област: имена великих уметника хуманизма и ренесансе; имена великих морепловаца и истраживача; називи технолошких достигнућа која су омогућила географска открића, називи познатих уметничких дела из овог периода и, пету категорију чине имена познатих владаоца и државника апсолутизма (видети листу појмова и категорија на крају овог сценарија). Задатак ученика је да препознају којој категорији припада појам који су извукли и да нађу остале ученике који имају појмове из исте категорије. Они чине једну групу. Уколико ученици нису учили о овом периоду раније, треба им олакшати овај задатак тако што ће на столовима (за којима ће групе радити) стајати назив категорије. Ученици треба да сачувају своје цедуље, јер ће им оне послужити за другу поделу у групе.

На овај начин добили смо пет група. Тада свака група добија инструкцију да добро изучи само по једну лекцију из овог поглавља. Наставник свима даје инструкцију: *Ваш задатак је да што боље проучите лекцију коју сте добили, односно проблем којим се она бави. То су или велика географска открића, или економске промене, или друштвено уређење, или култура и уметност овог периода. Пазите, то градиво треба да изучите тако да се можете сматрати експертом, стручњаком за ову област. Почните најпре од уџбеника, пажљиво прочитајте лекцију и размислите о њој. Упитајте се који су главни проблеми, шта је суштина, можда вас нешто посебно заинтересује. За ово имате десет минута. Као што видите лекција има четири, а ми имамо пет група. Задатак за пету групу је да се најпре упозна са садржајем свих лекција, а затим да приступи трагању кроз додатну литературу. На сто за којим ради пета група, наставник донесе разне историјске и уметничке књиге, мапе, дакле разну занимљиву литературу која се односи на овај период. Ваш задатак је да прегледате ове књиге, да прелистате и сазнате шта се у којој може наћи, јер ће вам то у наредном задатку бити важно. Трагајте за занимљивостима везаним за овај период.*

- 2) После периода предвиђеног за индивидуални рад, наставник позива чланове групе да продискутују проблеме. Наставник им каже: *Сада у својој групи проверите да ли сте све разумели, можда неко у групи има одговор на ваше питање. Извуците оно што је суштинско, веома важно за ту лекцију, а шта је вишак информација и то запишите. Трудите се да овладате градивом тако да можете себе сматрати стручњаком за ову област. Имајте у виду да ћете у наредној активности морати да пренесете то своје знање другима.*
- 3) Ове групе се затим расформирају и формирају се нове. Овај пут, ученици треба да обратe пажњу на број који је написан на њиховој цедуљици. Бројева има од један до пет и сви они који имају јединицу на својој цедуљици чини ће једну групу. На овај начин добијамо нове групе од по пет чланова у којима ће бити по један експерт за сваку област (четири лекције и додатна литература).
- 4) Свака група добије различити задатак:
 - Прва, да пише критику овог периода: *Ваш задатак је да саставите аргументовану критику овог периода. Искористите сва појединачна ваша знања и пристрасно, али аргументовано оцрните овај период. Каквим нас је злом овај период задужио да осећамо до данашњих дана. Дакле, селективно прођите кроз овај период и бирајте само његове лоше стране. Мислите и о томе како ћете то после презентовати.*
 - Друга, да напише хвалоспев о овом периоду: *Ваш задатак је супротан. Замислите себе као заљубљенике овог периода и пристрасно, али аргументовано истакните све његове добре стране, односно по чему нас је задивио и задужио овај период. Мислите и о томе како ћете презентовати вашу похвалу.*
 - Трећа група је добила задатак да направи квиз из ове области: *Ваш задатак је да направите квиз из ове области. Осмислите десетак питања која ће покрити све четири лекције. При томе имајте на уму да питања не треба да буду затвореног типа, односно да се одговор може дати једним податком (годином, именом или слично). Питања треба да буду таква да траже размишљање, закључивање, повезивање. На крају ћете своја питања задати разреду па ћемо видети колико су научили.*
 - Четврта група је добила задатак да напише спев о овом периоду у било којој песничкој форми (значи може да нагласи веселу, трагичну, херојску страну овог периода): *Ваш задатак је да сачините спев о овом периоду. Можда вам то изгледа тешко и немогуће али чим пробате уверићете се у супротно. Можете бирати било коју песничку форму (десетерац, римован стих, слободну форму). Битно је следеће: најпре се договорите око петнаестак кључних података, појмова, закључака које карактеришу овај период. Дакле, како би сте у петнаест реченица рекли суштину овог периода. Затим то преточите у песничку форму коју год изаберете.*
 - Пета група је добила задатак да напише биографију једног грађанина из тог периода или причу о њему: *Ваш задатак је да напишете малу романисану биографију једног анонимног грађанина, представника овог периода. Можете да га сместите у било који од понуђених векова, у земљу и простор који желите; то може бити неки потпуно анониман човек или неко ко је био у близини неке познате историјске личности, можете му доделити судбину коју желите, комичну или трагичну. Битно је само да у својој романисаној биографији опишете његов свакодневни живот, шта је јео, како се облачио, како је путовао, како се забављао, дакле како је изгледао живот овог периода.*

Наставник, пошто зада групама све задатке, подсети ученике да су на столу разноврсне књиге из ове области и да им оне могу помоћи у решавању задатка. Уколико за то има могућности деца се упућују да оду до школске библиотеке и тамо пронађу још неку књигу која би им помогла при испуњењу задатка.

Ова фаза може да траје различито: задатак може да се да као домаћи, тј. да га групе ураде до следећег часа или се може радити у току једног часа или блока часова. Јасно је да што се више времена одвоји за ову фазу, то ће и производи бити бољи, сложенији, озбиљнији.

- 5) Извештавање група. Групе извештавају једна за другом. После излагања групе критичара и браниоца овог периода увек се даје могућност за сукобљавање аргумената и дискусију у који се могу укључити и остали ученици. Битно је само да се сви радови са једнаком пажњом прихвате, да се осигура пажња свих ученика, јер се кроз различита решења различитих задатака утврђује и обједињује градиво.

Накнадно се може, на основу пева, направити и позоришна представа у којој ће учествовати сви ученици.

ЛИСТА ПОГЛОВА И КАТЕГОРИЈА ЗА ПОДЕЛУ У ГРУПЕ

	МОРЕПЛОВЦИ	УМЕТНИЦИ	ОТКРИЋА	УМЕТНИЧКА ДЕЛА	ВЛАДАРИ
1	КРИСТИФОР КОЛУМБО 1	ФРАНСОА РАБЛЕ 1	ДУРБИН 1	"ПОХВАЛА ЛУДОСТИ" 1	ЕЛИЗАБЕТА I 1
2	ФЕРНАНДО МАГЕЛАН 2	МИЛЕЛАНЂЕЛО БУОНАРОТИ 2	АСТРОЛАБ 2	"ДАВИД" 2	КРАЉ ФИЛИП 2
3	АМЕРИГО ВЕСПУЧИ 3	ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ 3	БАРУТ 3	"ТАЈНА ВЕЧЕРА" 3	ЛУЈ ХIВ 3
4	ВАСКО ДЕ ГАМА 4	ЂОВАНИ БОКАЧО 4	БРОД КАРАВЕЛА 4	"ДЕКАМЕРЕОН" 4	МАРИЈА ТЕРЕЗИЈА 4
5	БАРТОЛОМЕО ДИЈАЗ 5	ФРАНЧЕСКО ПЕТРАРКА 5	ШТАМПАРИЈА 5	"СОНЕТИ" 5	КАТАРИНА II 5

НАРОДНА ПЕСМА „ХАСАНАГИНИЦА“

Напомена: Песма „Хасанагиница“ није више у програму за основну школу, али смо је због потреба семинара искористили као пример едукативне радионице за анализу песме. Овај сценарио не представља замену за уобичајени начин обраде песме, већ додатну могућност (нпр. за проширивање знања) у настави српског језика и књижевности. Верујемо да се сличан сценарио може применити за обраду и неких других песама.

Циљ

Основни циљ ове радионице јесте проширивање знања након обраде песме *Хасанагиница*. Активним учешћем, сарадњом и разменом са другима, учесници решавају разноврсне задатке, којима се у процесу рада остварују и следећи циљеви: развијање говорне културе (вештина вођења дијалога, презентација и јавно наступање); развијање писмене и књижевне културе (вежбање писања у форми десетерца, експериментисање са другим облицима писменог изражавања); подстицање критичког духа (вежбање у аргументованом браћењу става, анализи, рашчлањивању садржаја на јединице значења и у синтези у нове целине). Сви задаци укључују и развијање стваралаштва и неговање моралних и естетских осећања.

Материјал

- текст песме *Хасанагиница*, за сваког учесника;
- кратак извод о карактеристикама баладе, за сваког учесника;
- картице за поделу у групе.

Подела на групе

Картица (за поделу на групе) би требало да буде онолико колико има учесника. Пошто је у даљем раду потребно формирати шест група, треба изабрати шест познатих народних песама, које имају и своју мелодију, тј. могу се отпевати (нпр. наш избор су биле песме: *Јечам жњела Косовка девојка*, *Пољем се вије ојзор делија*, *Каранфил се на пут спрема*, *Ударало момче у тамбуру*, *Промиче момче кроз село*, *Расло ми је бадем дрво*). На свакој картици исписан је по један стих изабраних песама. Број картица, односно стихова једне песме, ускладити са бројем учесника, тако да у свакој од шест група буде уједначен број учесника. Када свако извуче по једну картицу (које су претходно добро измешане), треба да пронађе све остале који имају друге стихове те исте песме. Када се чланови група нађу, задатак им је да стихове песме сложе у правилан редослед. На крају, свака група отпева своју песму осталима.

Главни кораци:

- 1) формирање 6 група на основу картица са стиховима народних песама и певање песама;
 - 2) изражајно читање песме;
 - 3) давање различитих задатака свакој групи;
 - 4) свака група истовремено ради свој задатак;
 - 5) приказивање резултата сваке групе осталима.
- 1) Овај корак детаљно је описан код навођења материјала.
 - 2) Да би се сви упознали са садржајем песме *Хасанагиница*, свако од учесника добије текст песме. Затим неко од учесника, за кога се зна да изражајно чита, прочита песму наглас, а остали пажљиво слушају.
 - 3) Водитељ даје задатке једној по једној групи, водећи рачуна да све групе саслушају све задатке.

Напомена: На основу процене водитеља, односно наставника који добро познаје своје ученике и њихове способности и таленте, одређује се која ће група добити који задатак.

- I Група добија задатак да се стави у улогу тужиоца Хасанагинице, у име Хасанаге. Њима се каже: *Замислите се у улози браниоца Хасанаге, односно његових поступака. Ви треба да се што више уживите у ову улогу заступника Хасанаге да бисте га, крајње пристрасно, али аргументовано бранили. Користите сва своја знања и искуства: културолошка, социолошка, психолошка, историјска да бисте у потрази за аргументима ваљано одбранили Хасанагу, односно засновано начинили оптужницу Хасанагиници. Нарочито обратите пажњу на моменат у песми када Хасанага поручује Хасанагиници: **Не чекај ме у двору бјелому, ни у двору ни у роду мому.** Зашто је Хасанага тако одлучио. Водите рачуна о томе како ћете презентовати вашу одбрану Хасанаге.*
- II Група добија задатак да се стави у улогу бранитеља Хасанагинице. Њима се каже: *Замислите се у улози браниоца Хасанагинице. Ви треба да се што више уживите у ову улогу заступника Хасанагинице да бисте је, крајње пристрасно, али аргументовано бранили. Користите сва своја знања и искуства: културолошка, социолошка, психолошка, историјска да бисте у потрази за аргументима ваљано одбранили Хасанагиницу. У својој аргументацији треба да решите кључни моменат у песми: зашто Хасанагиница од стида није отишла да обиђе мужа. И ви треба да водите рачуна о начину на који ћете презентовати своју одбрану.*
- III Група добија задатак да напише наставак песме: *Ваш задатак је да у форми десетерца смистите другачији наставак песме од момента (стиха) када Хасанага каже: **Не чекај ме у двору бјелому, ни у двору ни у роду мому.** Прво се договорите о садржају наставка песме а затим то преведите у десетерац. Имате потпуну слободу да креирате след догађаја онако како желите. Песма не мора више имати тужан крај, значи то неће више бити балада, али је битно да испоштујете форму десетерца.*
- IV Група добија задатак да садржај песме преведе у форму новинске репортаже: *Ви треба да догађај који се десио у песми опишете на начин како то чине новинари кроз форму репортаже. Замислите себе као савременике тог времена у коме се прича о Хасанагиници дешавала. Опишите детаљно услове у којима се догађај збио, тачно време и место; опишите ликове, како су изгледали, како су били обучени, како су живели, њихове карактере и шта се десило.*
- V Група добија задатак да извуче што више порука (поука) из песме и да их уобличи у виду народних умотворина (питалица, пословица): *Ваш задатак је да песму рашчланите на што ситније целине - јединице значења, које могу бити стих или део стиха, песничка слика и сл. и преточите их у форму народне умотворине. Те поруке које будете налазили можете исказати кроз већ познате поуке, пословице и сл. или их можете ви сами креирати. Исто тако, те поруке могу бити везане за сам садржај ове песме, али могу имати и значење само асоцијативно повезано за стих на који се односе. Покушајте да пронађете и саставите што више таквих порука.*
- VI Група добија задатак да напише баладу о Хасанаги: *Ваша група има задатак да састави потпуно нову песму, и то баладу, чији ће главни лик бити Хасанага. Догађаји које ћете описати у вашој песми могу се дешавати истовремено са збивањима у оригиналној песми или можете своју песму започети смрћу Хасанагинице односно крајем оригиналне песме. Уживите се што више у лик Хасанаге. Прво се договорите о чему ће песма говорити, па онда стварајте стихове у десетерцу. Не заборавите да балада мора имати тужан крај.*

- 4) Групе раде на изради својих задатака око пола сата.
- 5) Презентација радова група одвија се истим редоследом којим су добијали задатке. После презентације прве и друге групе предвиђено је време за њихов дијалог, односно групе имају могућност да својим контрааргументима одговарају на аргументе супротне групе. Задатак водитеља јесте да води рачуна да се ова дискусија води у атмосфери међусобног уважавања, без упадања у реч, без напада на другу страну. Члановима осталих група дозвољено је да се укључе у дискусију.

- НАУЧИМО 10% ОД ОНОГА ШТО ПРОЧИТАМО, 15% ОД ОНОГА ШТО ЧУЈЕМО, АЛИ 80% ОД ОНОГА ШТО ИСКУСИМО.

Dryden, G., Vos, J.(1994) Learning Revolution, Accelerated Learning System, UK

ДЕЦА ИШЧИТАВАЈУ СМИСАО НАРОДНЕ ПЕСМЕ „СТАРИ ВУЈАДИН”

или

САВРЕМЕНА ДЕЦА И ВРЕДНОСНЕ ПОРУКЕ ПЕСМЕ „СТАРИ ВУЈАДИН”

или

ДЕЧЈЕ РАЗУМЕВАЊЕ СМИСЛА ИНДИВИДУАЛНОГ ЖРТВОВАЊА ЗА СЛОБОДУ (пример песме „СТАРИ ВУЈАДИН”)

Српски језик и књижевност – IV разред

Основна замисао: Створити услове за стварни сусрет савремене деце и основних порука књижевног дела које садржи обрасце понашања индивидуалног жртвовања за слободу (разумевање тог обрасца, доживљај уметничког дела које говори о том обрасцу).

Циљеви:

- 1) Разумевање и доживљавање текста са мотивом борбе за слободу и жртвовања за њено освајење.
- 2) Анализа књижевног лика (старца Вујадина)
- 3) Богађење речника: научити значење 3-4 специфичне речи

Поред тога овај час треба да допринесе циљевима **средњег обима**: обнављање и продубљивање значења књижевно-теоријских појмова (народна књижевност, епска песма, десетерац), али и општијим и дугорочнијим циљевима:

вештина саопштавања и комуницирања, способност за сарадњу.

Материјал:

- текст песме за сваког ученика по један
- речник народног језика и туђица
- илустрација „Хајдуци“

Сцена (место): обична учионица, покретни столови, ученици једног одељења

Главни кораци:

- 1) Изражајно читање песме
 - 2) Импресије о песми
 - 3) Деца индивидуално читају текст песме
 - 4) Објашњавање значења непознатих речи
 - 5) Основне поруке песме (рад у групама)
 - 6) Групе извештавају своје резултате
 - 7) Дискусија о тумачењу смисла песме
 - 8) Правимо портрет старца Вујадина (рад у групама)
 - 9) Групе извештавају своје резултате
 - 10) Образац понашања Старог Вујадина: Стари Вујадин и ми
 - 11) Закључни део
- 1) Наставник изражајно чита текст песме „Стари Вујадин“, обезбедивши услове за активно слушање (позива децу да се опусте и пажљиво слушају, да се уживе у оно што чују; у току читања прати реакције деце)
 - 2) Импресија о прочитаном тексту. Наставник позива ученике (њих 5-6 који се јаве) да у једној реченици кажу да ли им се песма свиђа или не и зашто, да ли им се свиђа или не свиђа оно што је урадио Стари Вујадин и зашто. Наставник даје

могућност да још неко дете искаже свој доживљај уколико уочи да постоји потреба за тим.

- 3) Деца индивидуално читају текст песме. Наставник даје задатак деци да покушају да разумеју текст и да подвуку (или испишу у свеску) речи које не разумеју.
- 4) Објашњавање значења непознатих речи. Наставник испише на табли све речи које су деца издвојила као непознате, објасни оне речи које су кључне за разумевање песме а затим, упути децу како да користе речник и да пронађу значење осталих непознатих речи. Деца у групама траже у речнику остале непознате речи или им се то даје за домаћи задатак.
- 5) Основне поруке песме (рад у групама). Наставник поново упућује децу на текст песме са налогом да извуку основне поруке. Истовремено даје им инструкцију да могу поруку песме да изразе на начин који изабере: или да је кажу својим речима, или да издвоје кључне стихове који одсликавају поруку, или да се сете неке пословице или изреке.
- 6) Групе извештавају своје резултате. Док представник групе извештава које је поруке препознала његова група, наставник то записује на табли.
- 7) Дискусија о тумачењу смисла песме. Дискусију води наставник око следећих питања:
 - Који исказ или који стихови најбоље изражавају смисао песме и зашто?
 - Да ли различити искази имају исто значење?
 - Који су аргументи за исказе који се не слажу?

У току дискусије, наставник сучељава исказе који се не слажу, упућује децу на текст песме ради провере тумачења. На крају, наставник сумира могућа тумачења, подвлачи исказе или стихове песме који, по децем мишљењу, најбоље одсликавају смисао песме. Деци која другачије мисле, оставља се могућност да задрже своје мишљење (јер песма се може и различито тумачити).

- 8) Правимо портрет старца Вујадина (рад у групама). Наставник даје инструкцију посебно свакој групи. Све групе имају различите задатке.
 - Група I: Сваки члан групе црта портрет Старог Вујадина, како га је он видео у току читања и тумачења песме.
 - Група II: Деца треба да продискутују о лику Старог Вујадина и на крају да испишу листу речи којима се описују основне особине Старог Вујадина.
 - Група III: Деца треба да размисле, продискутују и опишу лик (замишљен) који је супротан / врло различит од лика Старог Вујадина.
 - Група IV: Деца треба да размисле, продискутују и опишу лик из живота / из садашњег времена који наликује Старом Вујадину.
 - Група V: Стари Вујадин нашег разреда, школе, града. Деца треба да размисле, продискутују и опишу особу из свог окружења која је слична Старом Вујадину.
 - Група VI: Деца треба да размисле, продискутују и опишу неки други лик из књижевности, филма, цртаног филма који је сличан лику Старог Вујадина.
- 9) Групе извештавају своје резултате
 - Изложба портрета Старог Вујадина
 - Све остале групе које су имале задатак описивање лика, излажу једна за другом своје резултате а наставник све то обједињује на табли уписујући у колоне

Лик Старог Вујадина	Супротни / различити лик
<p><i>Особине лика Старог Вујадина</i> Лик из живота (ко је, које особине има) Стари Вујадин из нашег разреда, школе, града (ко је, на основу којих особина). Други лик из књижевности, филма (ко је, које особине има)</p>	<p><i>Особине лика супротног /различитог</i></p>

- Сумирање: који је образац понашања Старог Вујадина

10) Образац понашања Старог Вујадина: Стари Вујадин и ми. Наставник пита: Да ли неко може да наведе пример када се одрекао нечега што му је важно или је жртвовао нешто из неког још важнијег разлога (да учини нешто за неког блиског и слично). Затим продисутује везу са обрасцем понашања Старог Вујадина (указује на исписане поруке из корака 6. и табеларни преглед особина из претходног корака)

Наставник поставља питање да ли би неко од ученика могао да се понаша као Стари Вујадин и зашто (у којој прилици), односно да ли неко нипошто не би желео да се тако понаша и зашто.

На крају овог корака, наставник свесно оставља децу без закључка већ им даје могућност да и даље мисле о томе.

11) Закључни део

Наставник интегрише све елементе часа, указује на разлике између ликова из живота и књижевних ликова, указује на разлике уметничког дела и обичног живота (фиктивност догађаја, специфичност уметничког језика...). Поново прочита одабране стихове из песме и понуди деци да одаберу и запамте неке стихове који им се највише свиђају.

Циљ овог сегмента је да се деца суоче са формом и језиком уметничког дела, а не да то детаљно усвоје јер ће то тек касније учити

Напомена: Алтернативно, последњи корак може бити изостављен.

- МИ ИМАМО СВОЈЕ МИШЉЕЊЕ, ЈЕР
РАЗМИШЉАМО СВОЈОМ ГЛАВОМ.

(10 година, ОШ „Живко Љујић”, Нова Варош)

ЕКОЛОШКА РАДИОНИЦА

Напомена: Радионица је намењена старијим основцима и средњошколцима. Пошто се бави темом која додирује наставне садржаје хемије, биологије и физике, може бити примењена као интердисциплинарни час како у редовној настави, тако и у ваннаставним активностима (секције, додатна настава).

Циљ:

Промена става и угла гледања на проблем равнотеже у природи. Поремећена равнотежа није само, и једино, последица небриге и алкавости људи већ озбиљних, реалних проблема везаних за повећање броја становника, побољшање животног стандарда и профита, односно сукобљених интереса у свему томе.

Освешћивање процеса како се доносе одлуке, посебно у ситуацијама где се сударају интереси различитих група.

Материјал:

- картице за поделу у групе
- картице са разноврсним подацима из области хемије, екологије, економије, геологије, медицине. На свакој картици исписан је по један податак из ових области. Картица има петнаестак и исти сет картица добија свака група у другој фази радионице (види Прилог 2 уз ову радионицу).
- улоге : листови папира на којима је написана улога (локално становништво Бабушнице, представници државе-влада, локално политичко руководство, еколози и лекари, становништво из региона, регионални туристички савез). Осим назива улоге на сваком листу је написан и краћи опис позиције те улоге. (види Прилог 1 уз ову радионицу)
- мапа Србије са уцртаним регионом Бабушнице (за сваку групу по једна)
- бели папир за писање (свака група мора све време имати обезбеђено довољно папира за писање)
- оловке, фломастери, шарени папир

Главни кораци:

- 1) Подела учесника у групе
- 2) Водитељ уводи учеснике у ситуацију
- 3) Нова подела у групе
- 4) Експертско одлучивање
- 5) Презентација рада група
- 6) Дискусија и завршна реч

1) Учесници се поделе у групе. Најоптималнији рад у малим групама је кад у свакој има између 3 и 5 учесника. То значи да уколико укупно има 30 учесника треба формирати 6 група. Подела у групе у овој радионици се може извести на следећи начин: Сваки учесник извуче по једну картицу. На свакој картици је исписан број од 1-5 (бројеви су потребни за поделу у групе у другој фази) и по један појам који је асоцијативно везан за једну од привредних грана (пољопривреда, трговина, саобраћај, туризам, хемијска индустрија, рударство²²). На столовима око којих ће се окупити свака група, водитељ остави натпис са именом једне од привредних грана. Задатак учесника је да препознају којој привредној грани припада појам који имају на својој картици и да се окупе око стола са одговарајућим натписом.

2) Водитељ уводи учеснике у ситуацију: *Један од најпознатијих еколошких слогана је МИСЛИ ГЛОБАЛНО, ДЕЛУЈ ЛОКАЛНО. Сада ћемо покушати да се суочимо са разним проблемима у једној локалној ситуацији.*

У току агресије НАТО- а, срушено је 28 већих бетонских мостова на територији СРЈ. По неким проценама за обнову свега порушеног треба нам око 6 000 000 t бетона. Главна сировина за бетон је цемент. Е, ту сад настаје проблем! Као што знате ми имамо две цементаре и њихова производња није довољна у овој нашој ситуацији. Пошто смо сагледали наше садашње реално стање,

²² Основна логика поделе на групе је иста као и у радионици *Европа од XV до XVIII века*

замислимо сада једну сасвим могућну ситуацију: наши политичари и привредници остварили су добре контакте са државним и привредним врхом Кине. После почетних преговора, кинески привредници су закључили да су спремни да уложе у изградњу једне цементаре у Србији. Свој интерес су нашли у томе што ће се 80% цемента извозити у Кину и то по нешто повољнијим ценама него на светском тржишту. Осим тога, Кинези су планирали да пошаљу групу својих грађевинских стручњака који би учествовали у изградњи цементаре. Наш државни врх је ангажовао Рударско геолошки факултет који им је урадио елаборат о налазиштима лапорца у Србији. Изузетно добро налазиште, на основу тог елабората, јесте регион око места Бабушница, на обронцима Суве планине. То је сада захтевало измену Генералног урбанистичког плана за Србију. Измени Генералног урбанистичког плана претходи јавна расправа. У јавној расправи огласиле су се различите заинтересоване стране: локално становништво Бабушнице, представници владе, локално политичко руководство, савез еколога, становништво из региона и регионални туристички савез. И то је сада ваш први задатак.

Водитељ подели листове са улогама, мапу Србије са уцртаним регионом Бабушнице и уводи учеснике у задатак: Свака група је група представника једне од ових заинтересованих страна. На листовима које сте добили написана је ваша улога и кратки опис ваше позиције. Ваш први задатак је да се што више уживите у улогу која вам је додељена и из те улоге ставите на папир све аргументе за и све аргументе против изградње цементаре у Бабушници. Дакле шта ви као становници Бабушнице, или ви као представници владе или као представници туристичког савеза мислите о изградњи ове цементаре. Покушајте да смислите што више аргумената и за и против. Дискутујте у групи о сваком аргументу и потом га забележите. Нека сваки члан групе има своју листу бележака, јер ће у другом делу радионице морати да заступа ову своју групу.

- 3) Нова подела у групе. Сада поново обратите пажњу на картончиће које сте извлачили на почетку и уз помоћ којих сте формирали ове групе. На сваком картончићу су бројеви од 1-5. Формираћемо нове групе и нека сада сви који на картончићу имају број 1 седну за овај сто, сви са бројем два за овај и тако редом.
- 4) Експертско одлучивање. Водитељ уводи учеснике у задатак: Као што видите сада у свакој групи имамо по једног представника житеља Бабушнице, једног житеља из региона, једног еколога, једног представника владе, представника туристичког савеза и једног локалног политичара. Ви сте сада мали експертски тимови. Сви имате исти задатак. Најпре да саслушате аргументе сваког члана групе јер је она/он представник једне од заинтересованих страна. Затим дискутујте, преговарајте и као група донесите неко заједничко решење - извештај, препоруку влади шта да се ради, да ли цементара треба да се гради у Бабушници или не. Наравно, ту своју препоруку морате добро образложити. Да би вам рад био олакшан, ваш тим је тражио и добио податке од различитих, релевантних експерата: економиста, лекара, хемичара, агронома, геолога. Експертски подаци налазе се на столу пред вама, на овим картицама и користите их и тумачите тако да подрже вашу аргументацију. (Прилог 2 уз ову радионицу.) За овај задатак имате око 30 мин. Значи производ вашег рада треба да буде добро аргументована препорука, извештај влади шта да се ради са Бабушницом.
- 5) Једна по једна група презентује своје решење и саопштава кључне аргументе и податке које је имала у виду при доношењу одлуке.
- 6) Дискусија о различитим решењима. У дискусију би требало нагласити:
 - да у свакој реалној животној ситуацији постоји више заинтересованих страна и свака страна има своје аутентичне ставове и аргументе;
 - да решавање тих реалних проблема, са становишта екологије, често носи избор између лоших и мање лоших решења, а да су добра решења или немогућа или прилично скупа;
 - да одговорно доношење одлука подразумева предвиђање свих последица одређене одлуке и имаће пуне свести чији интерес је и на који начин при томе оштећен;
 - да се доношење одлука учи - ту вештину највећи број нас је научио искуствено кроз различите животне ситуације, али то је једно од важних умења, неопходних у ваншколском животу, које би морало бити развијано и кроз образовање у школи²³.

²³ Овај аспект наводимо само када су одрасли учесници радионице.

Прилог 1.

Улоге:**ЛОКАЛНО СТАНОВНИШТВО БАБУШНИЦЕ**

Ви сте житељи Бабушнице. Чак и у доба привредног просперитета Југославије, ваш регион је некако остајао по страни. Велики број младих, последњих година, напушта место и одлази у веће градове у потрази за послом. Већина становништва се до сада бавила пољопривредом.

ПРЕДСТАВНИЦИ ВЛАДЕ

Ви сте представници комисије за обнову и развој у влади Републике Србије. После свих ових година санкција и напорног труда да се зид санкција пробије бар некако, успели сте да уговорите овај посао са Кинезима.

ЛОКАЛНО ПОЛИТИЧКО РУКОВОДСТВО

Ви сте локално политичко руководство. Годинама се борите са бројним комуналним проблемима: лоши путеви, слаба здравствена заштита становништва, недовољно средњих школа (тако да млади одлазе у веће центре), водовод дотрајао. Имате припремљене бројне пројекте али ништа не можете да реализујете јер су месне касе празне. Следеће године су локални избори.

САВЕЗ ЕКОЛОГА

Ви сте чланови новооснованог регионалног еколошког удружења. Неки од вас су лекари. Волите свој крај, природу Суве планине, на којој расте ендемска врста клеке. Редовно организујете акције чишћења локалне речице и трудите се да подигнете еколошку свест становника Бабушнице.

СТАНОВНИШТВО РЕГИОНА

Ви живите између двадесет и педесет километара од саме Бабушнице. Бавите се пољопривредом али често идете у Бабушницу јер су вам ту најближе здравствена станица, пошта, пијаца, продавнице и сл.

РЕГИОНАЛНИ ТУРИСТИЧКИ САВЕЗ

Ви радите у туристичком савезу. Уз велике напоре успели сте да заинтересујете Медицински факултет за изворе лековите воде у бањи Спа. Иако није много промовисана, ова бања је од давнина позната и у њу долазе људи из свих крајева Србије. Паралелно с тим, ангажујете се у промовисању сеоског туризма у околини Бабушнице.

Прилог 2

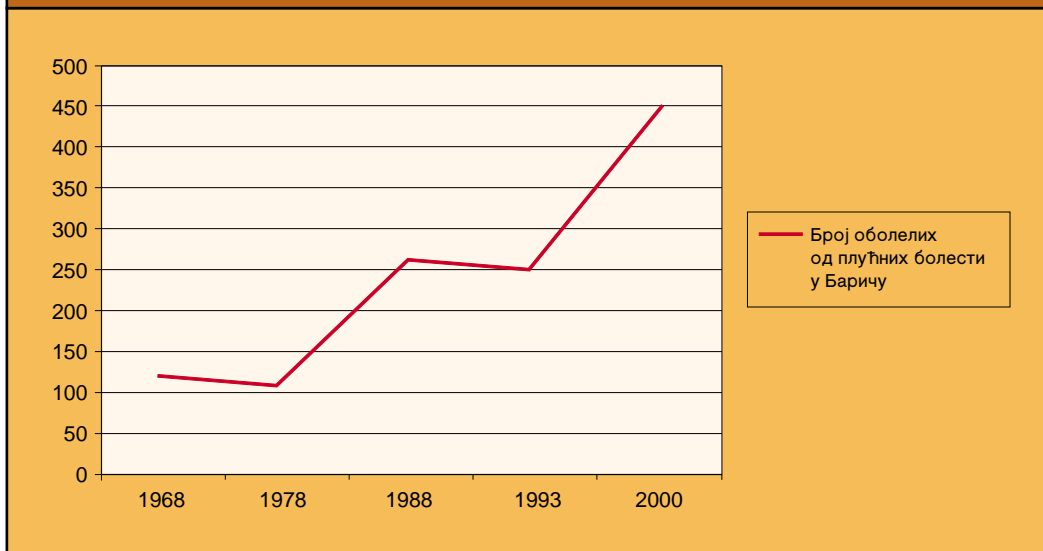
**Подаци експерата које групе добијају у кораку 4.
(свака група по један комплет података)**

У ТОКУ АГРЕСИЈЕ НАТО-а СРУШЕНО ЈЕ 28 ВЕЋИХ БЕТОНСКИХ МОСТОВА НА ТЕРИТОРИЈИ СРЈ.
ГЕОЛОШКИ САСТАВ СУВЕ ПЛАНИНЕ ЧИНЕ ДОЛОМИТИ И ЛАПОРЦИ.
СТРАНЕ СУВЕ ПЛАНИНЕ СУ ИСПРЕСЕЦАНЕ ТОЧИЛИМА СИПАРИМА И У НИЖИМ ДЕЛОВИМА РЕЧНИМ ТОКОВИМА.
СУВА ПЛАНИНА ЈЕ СЛАБО ПОШУМЉЕНА, ДОБРИМ ДЕЛОМ ШУМЕ СУ ИСКРЧЕНЕ У ТОКУ II СВЕТСКОГ РАТА, ТАКО ДА ЈЕ ЕРОЗИЈА ВРЛО ЈАКА.
ТЕХНОЛОШКА РЕШЕЊА САДАШЊИХ ПОСТРОЈЕЊА ЗА ПРОИЗВОДЊУ ЦЕМЕНТА КОД НАС ДАТИРАЈУ ОД 70 – 80 ГОДИНА.
ЕФЕКТИ ЗАГАЂЕЊА ОКО ЦЕМЕНТАРЕ ПРОЦЕЊУЈУ СЕ НА ОКО 20 КМ ОКО ПОСТРОЈЕЊА.
МИНИСТАРСТВО ЗАШТИТЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ ЈЕ ПОКРЕНУЛО ИНИЦИЈАТИВУ ДА СЕ ЛОКАЛИТЕТ СУВЕ ПЛАНИНЕ ПРОГЛАСИ , У САРАДЊИ СА БУГАРСКОМ СТРАНОМ ЗА ПОДРУЧЈЕ „ОЧУВАНЕ ПРИРОДЕ“ ПОД НАДЗОРОМ МЕЂУНАРОДНИХ ЕКОЛОШКИХ ОРГАНИЗАЦИЈА.
ВЛАДА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ ЈЕ ДАЛА ИНИЦИЈАТИВУ О РАЗВОЈУ СЕОСКОГ ТУРИЗМА.
ПЕРЈАНИЦА РУЖЕ ВЕТРОВА ЗА ОВАЈ ЛОКАЛИТЕТ ЈЕ ЗАПАД-СЕВЕРОЗАПАД. МОГУЋЕ ЈЕ ОЧЕКИВАТИ КЛИМАТСКЕ ПРОМЕНЕ У ПРЕЧНИКУ ОКО 50 КМ.
КАКО СЕ ПРОИЗВОДЊА ЦЕМЕНТА ОДВИЈА ПОД СТРОГИМ НОРМАМА, ЦЕМЕНТ ЈЕ ПРИЛИЧНО СКУП НА СВЕТСКИМ БЕРЗАМА. ТРЕД ЗАДЊИ ШЕСТ МЕСЕЦИ ЈЕ ПОРАСТ ЦЕНЕ (У СРЈ МАЛОПРОДАЈНА ЦЕНА ЈЕ ОКО 6-8 ДЕМ/50 кг).
ЦЕМЕНТНА ПРАШИНА ЈЕ ЈЕДАН ОД ВЕЛИКИХ ЗАГАЂИВАЧА У ПРИРОДИ. ПОСЛЕДИЦЕ СУ ПОГУБНЕ ЗА БИЉНИ СВЕТ И ШТЕТНЕ ЗА ЉУДСКО ЗДРАВЉЕ.
ПРОСЕЧНА ЦЕНА ПАНСИОНА У СЕОСКОМ ОБЈЕКТУ ЈЕ 10 ДЕМ. ТРЕНУТНИ КАПАЦИТЕТИ СУ 200 ЛЕЖАЈЕВА.
НА СУВОЈ ПЛАНИНИ НЕМА ИЗРАЂЕНЕ ПУТНЕ МРЕЖЕ И ЈЕДИНИ ПУТНИ ПРАВАЦ ЈЕ СИЋЕВАЧКА КЛИСУРА.
ТЕХНОЛОГИЈА ПРОИЗВОДЊЕ ЦЕМЕНТА ЈЕ ЈАКО БУЧНА (У ПОЈЕДИНИМ ФАЗАМА ПРОИЗВОДЊЕ ПРЕКО 100 ДЕЦИБЕЛА).
РЕГИОН СУВЕ ПЛАНИНЕ ЈЕ СИРОМАШАН У ПАДАВИНАМА. ПРОСЕЧНО ЈЕ ОКО 220 мм/м ² ГОДИШЊЕ.
РЕГИОН СУВЕ ПЛАНИНЕ ЈЕ СЛАБО НАСЕЉЕН.
ПРОСЕЧАН БРОЈ ДИРЕКТНО ЗАПОСЛЕНИХ У ПОГОНИМА ЦЕМЕНТАРЕ ЈЕ ОКО 600. ПРОСЕЧАН БРОЈ ОСОБА СА ВИСОКОМ СПРЕМОМ ЈЕ 50.
ПО ЕВРОПСКИМ СТАНДАРДИМА, ИЗГРАДЊУ ЈЕДНЕ ЦЕМЕНТАРЕ МОРА ДА ПРАТИ ОБЕЗБЕЂЕЊЕ ПОЈАЧАНЕ ЗДРАВСТВЕНЕ ЗАШТИТЕ ЗАПОСЛЕНИХ. ТО ЗНАЧИ ДА НА 60 ЗАПОСЛЕНИХ ТРЕБА ОБЕЗБЕДИТИ ПО ЈЕДНОГ ЗДРАВСТВЕНОГ РАДНИКА.
У ОКОЛИНИ БАБУШНИЦЕ НАЛАЗИ СЕ ЈОШ НЕДОВОЉНО ИСКОРИШЋЕНА И ПРОМОВИСАНА БАЊА СПА. ПРВИ, ЈОШ НЕОБРАЂЕНИ ПОДАЦИ АНАЛИЗЕ ПОКАЗУЈУ ДА ИМА ДОСТА ЛЕКОВИТИХ ВОДА.
СТАТИСТИКЕ ПОКАЗУЈУ ДА СА ИНДУСТРИЈСКИМ РАЗВОЈЕМ ЈЕДНОГ РЕГИОНА, НАГЛО РАСТЕ И БРОЈ ОБЈЕКТА НАМЕЊЕНИХ ЗАБАВИ (КАФАНЕ, РЕСТОРАНИ, БИЛИЈАР САЛЕ, ДИСКОТЕКЕ И СЛ.)

Удео појединих привредних грана у друштвеном дохотку

	1985	1990	1995	1999
хемијска индустрија	16.8%	19.3%	11.4%	61%
рударство	13.4%	15.2%	10.8%	4.2%
туризам	7.3%	9.4%	5.8%	2.1%
пољопривреда	21.6%	23.8%	29.7%	33%
саобраћај	11.6%	13.9%	5.7%	3.2%

Број оболелих од плућних болести у Баричу



- МИ СМО УСПЕШНИ КАДА РАДИМО ОНО ШТО
ВОЛИМО

(10 година, ОШ „Живко Љујић”, Нова Варош)

ЈОШ КОЈА РЕЧ О ПРАКТИЧНОЈ ПРИМЕНИ АУН ИДЕЈА

Ове приказе разних могућности примена идеја активног учења/наставе могуће је скоро неограничено продужити. Активна настава/учење може се конкретизовати и другачије. Важно је нагласити да овде нису дати никакви готови рецепти. Све што је учињено у овом II делу имало је за циљ да на још један начин покаже да се опште идеје активне школе, на којима почива овај *Приручник*, могу конкретизовати и операционализовати. Тако се види да те идеје не остају по страни у односу на наставу као основну делатност, већ се могу природно уградити у саму срж наставног процеса.

У овом делу смо, пре свега, хтели да покажемо да се извођење наставе може тако дизајнирати (замислити, конструисати, конципирати) да ученици нужно буду увучени у планиране активности. Дакле, овде се не ради о апелу ученицима да раде ово или оно, као што се то обично чини у уводима уџбеника, нити се дају неспецифична, магловита и необавезујућа упутства попут оних у питањима и задацима за ученике на крају сваке лекције у уџбенику. Уместо тога, активна настава се тако обликује да су активности ученика њена битна компонента и интегрални део. Још прецизније речено, наставни процес се не разбија на два приближно независна дела: *наставу*, оно што чини наставник и што временски долази раније, и *учење*, оно што чини ученик, што временски долази касније и што је прилично независно од наставе.

Насупрот томе, активну школу имамо онда када настава и учење постану истински интерактивни процес: *настава/учење*, где су активности и улоге наставника и ученика чврсто преплетене и чине (што би и требало да буде) педагошки вид интеракције као један од најпродуктивнијих облика међуљудских односа.

Берза идеја имала је намеру и да покаже на колико се разноврсних начина може реализовати дух активне школе. Ако се направи анализа понуђених идеја, може се видети:

- да су неки облици активне наставе/учења више применљиви у млађим, а неки у старијим разредима;
- да су неки општији и применљиви готово у свим школским предметима, јер стављају на пробу општа интелектуална умења, а неки врло специфични, везани за школску дисциплину и подстичу активности које су нераздвојне од садржаја појединих тих предмета;
- да су неке активности, попут теренских истраживања, више спољашње по својој природи (моторичко-практичне), а неке више унутрашње, менталне активности (мисаоне компарације, генерализације, закључивање);
- неке више уметничке (дивергентне, стваралачке), а неке ближе строжим логичким активностима које се срећу у наукама;
- неке су рецептивне и активности разумевања понуђених интелектуалних садржаја, а неке везане за откривање онога што уопште није дато на почетку;
- неке су више школског типа и више везане за школски амбијент, а неке су неодвојиво повезане са ваншколским амбијентом и локалном заједницом;
- неке су индивидуалне и усамљеничке, а неке групне и кооперативне, при том, и једне и друге у пуној мери представљају стварно ангажовање, само што једне више провоцирају индивидуалне процесе, а друге више социјалне процесе размене и сарадње;
- наведени облици активне наставе/учења претпостављају различите степене самосталности у раду ученика.

Да поновимо, овим приступом *Активног учења* не дају се готови рецепти. Све што је описано требало би да послужи као подстицај наставницима практичарима да и сами активно и самостално креирају своју наставну делатност. Изнете идеје могу се развити и дорадити, разни описани облици рада могу се међусобно комбиновати, предложене идеје могу се оплодити идејама изведеним из других делова овог *Приручника*.

Основни и прави начин развоја идеја активне школе треба тек да уследи: креативно мобилисање армије од око 90 000 квалификованих наставника који раде у југословенском образовању. Инспиришући се општим идејама о модерном образовању (од којих су неке саопштене и на страницама овог *Приручника*),

ослањајући се на сопствено практично искуство и користећи потенцијал који постоји у градиву сваког школског предмета - та армија наставника, или бар њен заинтересованији део, једина је снага која може извршити нужну модернизацију образовања.

Кроз пројекат *Активно учење* тај процес је увелико започео. Наравно, постоје (и врло су пожељни) и други импулси у истом правцу.

- УМ КОЈИ ЈЕ ЈЕДНОМ ЗАГРЕБАН НОВОМ ИДЕЈОМ
НИКАДА СЕ НЕ МОЖЕ ВРАТИТИ НА СВОЈУ
ПОЧЕТНУ МЕРУ.

Oliver W. Holmes

Б2. АНАЛИЗА АУН ЧАСОВА

ПЕДАГОШКА ИНТЕРАКЦИЈА: МЕЋУЗАВИСНОСТ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА

Историјски развој школе у Европи један је од узрока доминације предавачких метода које доводе до једног облика погубне деформације. Реч је о томе да у школској пракси (а и у неким педагошким теоријама) процес школског учења губи своју битну одредницу да је то један *облик људске интеракције и комуникације*.

Када се каже интеракција и комуникација, то нужно за собом повлачи неколико неизбежних и изузетно важних последица: да је то *двосмерни* процес, да се у току тог процеса нужно узимају у обзир стање и реакције партнера у комуникацији, да мора да постоји наизменично смењивање улога онога који шаље и онога који прима поруке, да постоји међузависност учесника у комуникацији и да постоје правила (експлицитна или имплицитна) по којима се одвија процес комуникације. Из овога следи да ће увек када се поништи својство интерактивности настати озбиљне последице по ефикасност процеса. Конкретно речено, сви облици „педагогија без детета“ или свођења процеса школског учења на наставу (у смислу подучавања, тј. само на оно што чини наставник) представљају облик патологије школе као институције и школског учења.

Стога, синтагма *настава/учење*, која се систематски употребљава у овој књизи, је први сигнал да се овде враћамо развојној природи процеса школског учења – да је то вид интеракције. Из тога следи да је то неизбежно један облик односа међу људима. То онда укључује све оне важне компоненте тог односа као што су: свесне и несвесне афективне примесе (отпори, афективна везивања или конфликти, пристрасности), сву сложену динамику социјалних односа (хијерархија, доминација, равноправност, дискриминација, итд.) и све проблеме и тешкоће процеса размене (разумевање-неразумевање, сметње у комуникацији, губици и деформисање информација).

Наравно, педагошка интеракција је специфичан облик интеракције (задржавајући све поменуте карактеристике сваке интеракције). Она је један од базичних образаца људске комуникације која проистиче из карактеристике људске врсте садржане у појму *animal educandum*, тј. из чињенице да се својства људске врсте не могу реализовати без процеса учења.

Основне специфичности педагошке интеракције и комуникације проистичу, управо, из те изворне карактеристике људске врсте. Зато је прво и битно својство педагошке интеракције да је основна функција те интеракције учење. Учење се овде схвата у врло широком значењу и обухвата све облике учења (условљавање, меморисање чињеница, учење по моделу, али и сложеније видове учења као што су учење путем открића и експериментисања, самостално решавање проблема, индивидуална конструкција знања, социјална конструкција знања, формирање система ставова, уверења и вредности итд).

Друга битна карактеристика педагошке интеракције јесте асиметричност те интеракције - што је наравно тесно повезано са учењем као основном функцијом те интеракције. Асиметричност може бити различита: интеракција између зрелијих и мање зрелих јединки, између оних који су на вишем и оних који су на нижем ступњу општег развоја или развоја неких функција (на пример, когнитивног развоја), или је то једноставно, интеракција између оних који у некој области знања више знају и оних који мање знају, или различите комбинације ових асиметрија (за уобичајену школску праксу велики изазов представља када деца на нижем ступњу когнитивног развоја имају, на пример, већа знања у некој специфичној области).

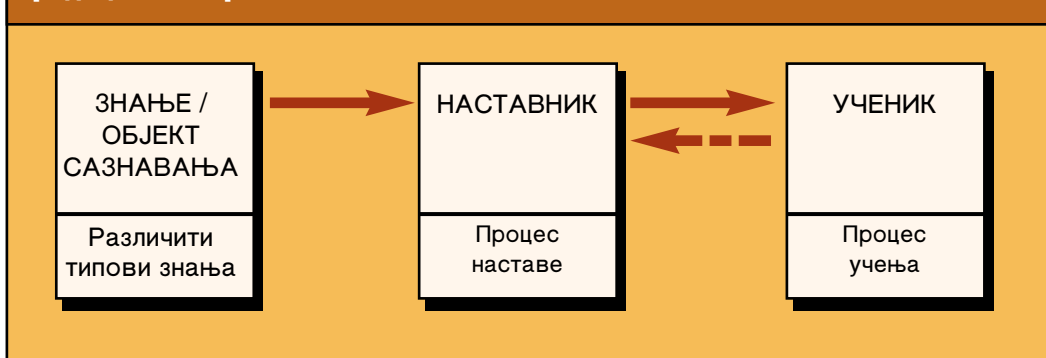
Трећа специфична карактеристика (такође нераздвојно повезана са прве две) педагошке интеракције је у томе да је целокупна интеракција организована око неког знања, око неког објекта знања. Дакле, педагошка интеракција није само интерперсонални однос (међулични однос, однос међу особама), већ трећи пол те интеракције, саставни њен део чине нека знања, са свим специфичностима природе тог знања. То знање може бити корпус информација који треба усвојити и обради-

ти, али и све друге врсте знања: појмовна знања (систем појмова) која су различита у различитим доменима, практична знања, умења и вештине, процедурална знања (знања поступака, процедура, техника, система правила) итд.

Ако узмемо у обзир све претходно речено (да је процес школског учења облик људске интеракције, специфичности интеракције, разлике у природи знања која су у жижи педагошке интеракције) и ако се имају на уму све разлике у карактеристикама партнера интеракције (узраст деце односно одраслих који уче, ниво образовног система од предшколског васпитања до образовања одраслих, разлике у природи знања у разним доменима људског знања), онда постаје јасно да постоји велика *разноврсност облика педагошке интеракције*.

У образовној пракси постоје различити облици педагошке интеракције зависно и од различитих *концепата школе* (образовања). Различити концепти се, у великој мери, свде на склопове специфичних карактеристика педагошке интеракције. Тако је у последња три века у Европи настао тип школе и тип педагошке интеракције који се већ одавно назива традиционална школа. Специфичности тог типа педагошке интеракције могу се, великим делом, објаснити чињеницом да је школа поставила себи амбицију да буде масовна (и организована по угледу на неке облике масовне индустријске производње). Суштина тог типа педагошке интеракције упрошћено се може исказати следећом Схемом 5.

Схема 5: Схема линеарног модела педагошке интеракције у традиционалној школи



Ову схему карактерише следеће:

- Процес учења је линеаран и иде (углавном) у правцу који означавају стрелице (испрекидана стрелица показује да постоји минимална могућност деловања у том правцу);
- Средишње место у оваквој интеракцији заузима наставник који је професионално обучен у некој области знања. Овде постоји латентна опасност (која се најчешће претвара у праву реалност) да целокупна школа буде организована око професионалних активности наставника (отуд се теорије школског учења свде често на „теорије наставе“).
- Настава (у смислу подучавања) маскира и маргинализује процес учења који се одиграва у ученицима, до те мере да се изједначава са процесом учења (тако се, на пример, говори о садржају школских програма, уместо да се у први план истакне како деца уче и шта су научила, о ономе што је „испредавано“ говори се као да је аутоматски и научено и као да су тиме школа и наставници одиграли своје улоге, в. *Специфичности пројекта Активно учење*).
- Најдалекосежније негативне последице има то што овај модел педагошке интеракције садржи у себи опасност да се поништи суштинска одлика школског учења - *да је то интеракција*. И у теорији и у пракси, тај јединствени процес интеракције, разбија се (и то скоро по правилу) на два изолована дела: на оно што чине наставници (то је настава) и оно што чине ученици (то је процес учења), са погубним последицама по ефикасност школског учења. Уз то, један базични људски однос се деформише и дехуманизира.

- Овакав линеарни однос у великој мери спречава непосредну интеракцију између *знања* и *ученика*, једну значајну компоненту педагошке интеракције (знање углавном посредује наставник, стиже преко њега). А тиме се из образовне праксе елиминишу неки виши, плодотворнији облици учења.

Из овакве опште формуле традиционалне школе проистичу и *основни облици наставе/учења* који се у њој срећу.

Прво, *доминација предавачке наставе*. Прва последица тог типа наставе/учења је да се она своди само на један пол, тј. наставу (улоге и активности наставника), док је други пол запостављен и маргинализован ²⁴. Тако долази до преваге *трансмисивних* облика школског рада на уштрб интерактивних облика. Трансмисивни облици рада, под идеалним условима, могу да обезбеде трансмисију готових знања, али често се само ствара *илузија трансмисије* (в. *Приказ могућег растура у току предавања*, у *Методe наставе/учења*). Најчешћи облик трансмисивне наставе јесте *експозитивна настава* (што укључује и демонстрациону наставу), тј. такав процес наставе у коме се кроз активности наставника излажу/саопштавају нека знања. Статус ученика у таквој настави је статус посматрача, пријемника. По општим сазнањима, тај статус је веома неефикасан из простог разлога што има *мали потенцијал провоцирања самосталних активности ученика*.

²⁴ У великој мери то је појачано чињеницом да су наставници, њихови колективи и професионалне организације далеко моћнија социјална група од ученика

Врхунац трансмисивне и експозитивне („излагачке“) наставе је *трансмисивно - интегративна настава* тј. предавачка настава у којој се градиво проблематизује (и то за ученике!), тј. отварају се питања на која градиво које се излаже даје одговоре; или се постављају проблеми који проистичу из повезивања неког корпуса знања и личних, животних или професионалних интереса, и знања или очекивања која имају они који уче. Овај облик трансмисивне наставе постоји врло ретко (само у неким школама и код неких наставника) и увелико враћа школском учењу атрибут стварне педагошке *интеракције* (јер се узима у обзир и онај други партнер - ученик) и у многоме се приближава интерактивним облицима наставе (в. *Методe наставе/учења*). Али, и у овом случају не постоје сигурни механизми помоћу којих се може утврдити какав процес учења и код коликог броја ученика је овим обликом наставе изазван (в. *Смислено вербално рецептивно учење*).

Покушаји реформе начина рада школе и педагошке интеракције као њеног језгра, морају да и теоријски и практично развију нове моделе педагошке интеракције и, пре свега, да животу и раду школе (и образовању у целини!) врате *својство интерактивности*.

Схема 6: Схема модела педагошке интеракције у АУН



За потребе пројекта *Активно учење*, такође је неопходно да се одступи од линеарног и у основи неинтерактивног модела који је приказан на претходној схеми. За практичне потребе развијен је привремени модел који је садржан у Схеми 6.

Овај сложенији и нелинеарни модел уводи доста новина и приказује једну од могућности превазилажења модела традиционалне школе:

- Процесу образовања се враћа једно изворно и фундаментално својство - он је један од основних облика људских односа, а то значи да је двосмерни процес интеракције и комуникације. Отуд је он доиста процес наставе/учења.
- Практично гледано: успоставља се и повратно дејство наставника према знању, наставник није само преносилац знања (учешће наставника у дефинисању школских програма, у преиспитивању смисла знања из његове специјалности у светлу искуства из наставе, итд); сама настава постаје двосмерни процес непрекидне педагошке интеракције у којој наставник нема само улогу предавача него има и сложене улоге партнера у непосредној педагошкој интеракцији са ученицима; уводи се и посредна интеракција са ученицима преко педагошки обликованог знања (где се наставник јавља у улози организатора и режисера, а ученицима се даје могућност непосредне интеракције са знањем).
- Посебно је значајно што се уведе два облика непосредне интеракције ученика са знањем, тј. објектом сазнавања. Дакле, поред класичне схеме у којој ученик ступа у интеракцију са знањем преко наставника као медијатора, јављају се и два нова облика педагошке интеракције: (а) непосредна интеракција ученика са знањем које је педагошки обликовано од стране наставника и (б) непосредна интеракција са знањем или објектом сазнавања.

Ове новине у моделу педагошке интеракције представљау основу за све оне облике учења који се јављају у модерној теорији и пракси образовања као што су: самостално истраживање (у лабораторији, на терену, самостална обсервација и анализа опаженог, самостално решавање проблема, учење путем открића, кооперативно учење, индивидуална конструкција знања, социјална конструкција знања - ко-конструкција, учење типа деца - деци, реципрочно учење (укључивши и реципрочно учење у коме и наставници делимично уче од ученика).

Овакви нови медали педагошке интеракције омогућавају да се превазиђе класичина мисија школе - *трансмисија готових знања*. Та мисија остаје и даље једна од функција школе, али се уводе и нове функције, као што су: интелектуална аутономија (оспособљавање за самостални рад, самостално истраживање, самостално решавање проблема, учење учења), подстицање развоја мишљења (кроз учење неких домена људског знања, усвајају се обрасци мишљења карактеристични за те домене), иницијативност (која се може развити само кроз помињане облике самосталне и непосредне интеракције између онога који учи и знања/објекта сазнавања, способност евалуације знања, способност за социјалну интеракцију, размену и сарадњу са другим људима која се може развити само кроз дуготрајни процес практиковања социјалне интеракције).

Најважније је истаћи да се у оквиру класичног линеарног модела, у начелу, не могу развити сви облици учења који иду даље од трансмисије готових знања, а које изискују модерна друштвена знања. А, ти облици чине срж активне школе.

Због значаја за праксу активног учења (како при стварању сценарија за АУН наставу тако и за анализу изведене наставе) овде ћемо из овог нелинеарног модела развити само један изведени појам - појам *наставне ситуације*. У том појму се, наиме, сажима оно што је ново у том моделу - значај двосмерне педагошке интеракције и нове компоненте педагошке интеракције између онога који учи и знања/објекта сазнавања.

Наставну ситуацију можемо дефинисати као скуп елемената који својим склопом (структуром) изазивају активности учења код онога који учи. Елементи (компоненте) тог склопа су:

Општа психолошка/социјално психолошка клима у амбијенту у коме се учи;

- Физички амбијент у коме се одвија процес учења (учионица, специјализована учионица, лабораторија, природни амбијент, културно - историјска амбијентална целина итд);
- Планске измене и планско уређење физичког амбијента, тј. сценографија амбијента (планске измене у амбијенту, опрема, учила, аудио-визуелна средства, инструктивни материјали итд);
- Садржај учења, знања/објект сазнавања са свим специфичним карактеристикама које има сваки домен знања;
- Склоп социјалних односа и социјалних улога (однос моћи између наставника и ученика, односи потчињавања или равноправности, структура односа међу самим ученицима и типови улога које ученици имају у активностима учења, партнери у педагошкој комуникацији итд.);
- Облик педагошке комуникације или одсуства комуникације (наставник - ученици, ученици - ученици, ученици - знање/објект сазнавања);
- Циљеви учења;
- Методе наставе/учења примерене природи знања и циљевима учења;
- Задаци за оне који уче и инструкције о томе шта се од њих очекује.

Сви ови елементи - да не би остали изоловани - морају се повезати у целовиту педагошко - драматуршку замисао која би требало да створи нужне и довољне услове за изазивање планираних активности учења код оних који уче.

Та педагошко - драматуршка ситуација се дефинише у сценарију за АУН наставу.

На пример, ако се настава изводи у природном амбијенту са циљем да они који уче самостално обаве посматрање и потом ураде анализу тих посматрања, нпр. зависност неких манифестација у живом свету од услова средине, онда целина сценарија мора да гарантује да ће се подстаћи управо такве самосталне активности деце.

За анализу, и сценарија и изведене АУН наставе неопходно је имати на уму следеће параметре наставне ситуације:

- Да ли постоје све компоненте наставне ситуације?
- Да ли је свака од тих компоненти тако припремљена да доприноси циљевима наставне ситуације (нпр. нејасни задаци или поремећени социјални односи могу све да покваре)?
- Да ли су све компоненте наставне ситуације међусобно добро повезане и усклађене?
- Да ли предвиђени облик педагошке интеракције обезбеђује услове за стварну интерактивност (да ли избегава опасности доминације, једносмерног деловања, да ли обезбеђује равноправност партнера итд.)?
- Да ли педагошка - драматуршка замисао поседује довољан набој да може изазвати активности деце (мотивација за учешће, конструктивни набој међу улогама, провокативност задатака и проблема)?

Као што се види, овде се указује на аналогију између драмских ситуација - које нужно производе одређена понашања (активности), обликују одређене улоге и доводе до драмског ефекта - и наставних ситуација - које својим целовитим аранжманом нужно изазивају одређене активности и одређене улоге оних који уче и тиме доводе до педагошких ефеката (ефеката учења).

Квантитативни аспекти педагошке комуникације

Говорићемо о квантитативним аспектима педагошке комуникације, јер је један од циљева АУН да превазиђе феномен пасивности ученика, са којим се пречесто сусрећемо, и покуша да изазове активности учења код великог броја ученика.

Циљ активне школе је да скоро сва деца буду укључена у педагошку интеракцију и у релевантне активности учења у свим секвенцама активне наставе/учења.

Ово је, наравно, максимални захтев који се може испунити само у одређеним околностима. Ипак, овај захтев остаје као циљ ка коме се тежи и према коме се, као према стандарду, одмерава сваки конкретни облик наставе и свака секвенца процеса наставе/учења.

Са становишта теорије комуникације велики проблеми искрсавају из саме природе масовне школе, из чињенице да у сваком одељењу у школи имамо два партнера педагошке комуникације и интеракције, који су, квантитативно гледано, несразмерни: с једне стране је наставник, а с друге већи (а некада и стварно веома) велики број оних који уче.

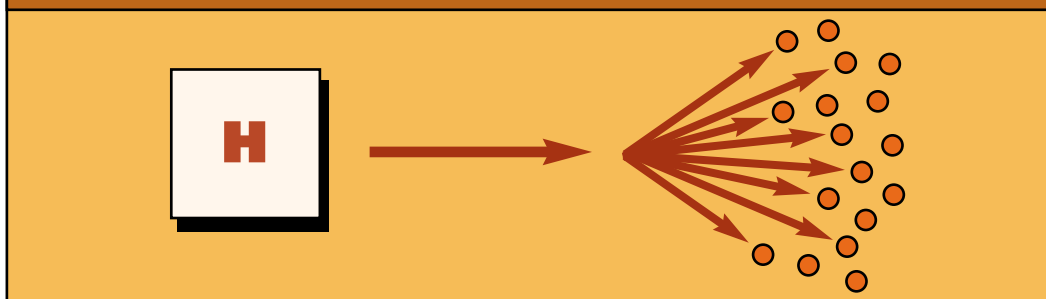
Гледано из угла комуникације таква ситуација није нормална и отвара многа питања као што су: партнер у комуникацији/интеракцији с једне стране је наставник, а ко је партнер с друге стране (сви ученици, један одређени ученик), може ли се у таквој ситуацији одвијати двосмерна интеракција и комуникација?

Прва и далекосежна последица те ситуације састоји се у томе што постоји огроман ризик да се педагошка интеракција деформише у нешто сасвим друго - у *једносмеран процес трансмисије* и подучавања (или тачније илузије трансмисије и подучавања). И заиста се врло често - ако се не предузму врло промшљене мере - све претвара у један не-динамичан и не-ефикасан процес наставе (подучавања) потпуно одвојеног од другог пола интеракције - од процеса учења. Подвајање је подвајање у времену (настава је у једном времену, учење у другом) и садржински.

Овде ћемо анализирати модалитете педагошке интеракције какви се срећу у школској пракси у масовној школи.

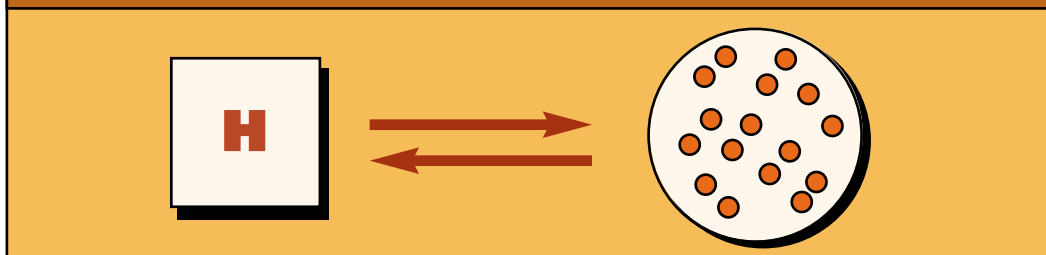
H=наставник, десни део: одељење ученика

Педагошка интеракција - Модел 1: Трансмисија



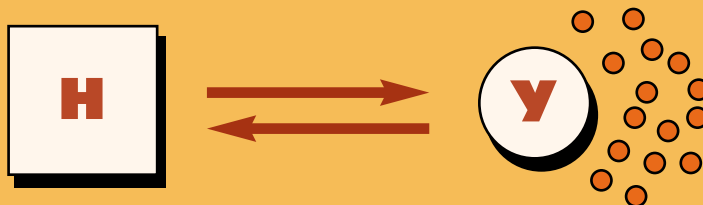
Ово је честа ситуација и има своје место у образовању, ако је циљ трансмисија готових знања. Проблеми са овим обликом педагошке комуникације су: он не гарантује ни трансмисију знања (видети *Приказ могућег растура информација* у току предавања, *Методe наставе/учења*); не постоји педагошка интеракција као двосмерни процес (томе се приближавају само неки облици трансмисивно - интегративних облика наставе); и у оваквим облицима интеракције ни у начелу не могу се остварити неки важни циљеви образовања (интелектуална аутономија, развој социјалних и комуникативних умења итд.). Степен активности ученика у овом моделу педагошке интеракције по правилу је врло низак.

Педагошка интеракција - Модел 2: Хор



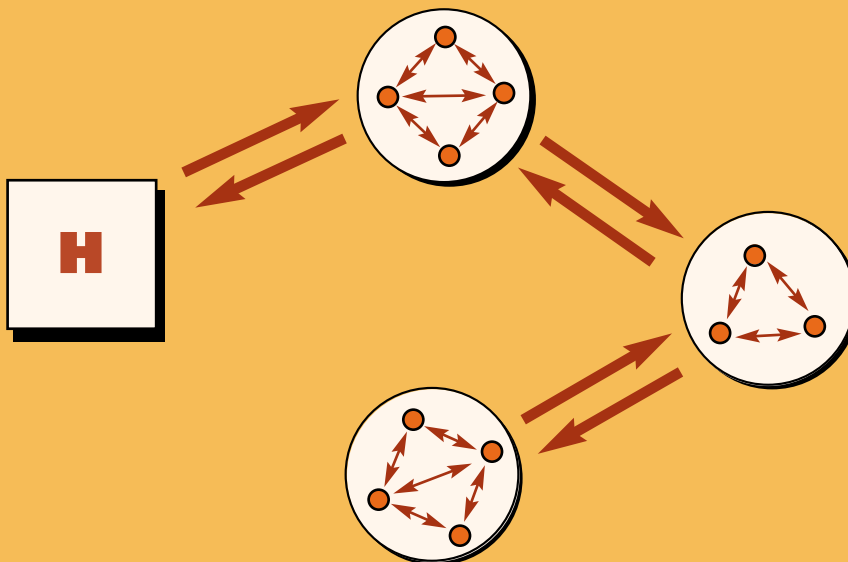
Овај модел се, такође, често среће у пракси и уопште није јасно који је смисао тог облика педагошке интеракције: уопште се не зна ко учествује у “хорском” одговарању на питања наставника, ни шта тачно значе понашања ученика. Вероватно да овакав облик комуникације даје наставнику илузију да има саговорника с друге стране. Степен активности ученика и смисленост активности су овде врло проблематични.

Педагошка интеракција - Модел 3: Наставник-један ученик



Са становишта комуникације, овде долази до нормализације односа, јер се тачно зна ко су партнери и стварно постоји двосмерност (остаје питање садржаја те двосмерне размене, јер се то често своди на пуко одговарање на репродуктивна питања, али не мора тако да буде). Велики проблем са овим обликом педагошке интеракције је што се не зна шта у то време раде сви остали ученици сем оног једног (а то може бити од неколико десетина у учионици, до неколико стотина тих других у великим аудиторијумима). Редовна је ситуација да остали тај дијалог схватају као “приватну” ствар та два саговорника. У овом моделу постоји активирање једног ученика, које може бити и интезивно и смислено, али је по правилу степен активности свих осталих ученика врло мали.

Педагошка интеракција - Модел 4: Интеракција међу ученицима у групи



Кругови са десне стране = групе ученика

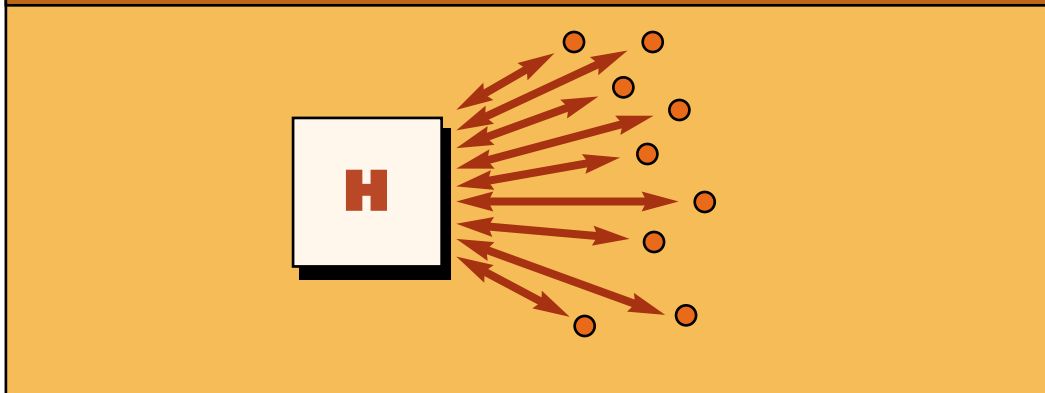
Оваквом облику педагошке интеракције прибегава се из два разлога - да би се ублажила бесмисленост интеракције типа један (наставник) према многим (ученици у разреду) и да би се повећала могућност учешћа у активностима учења већег

броја ученика. И заиста, овај облик омогућава стварну двосмерну интеракцију унутар сваке групе (али међу ученицима) и активирање већег броја ученика.

Проблеми који се јављају у овом облику интеракције су следећи: интеракција наставника је само повремена (кад приђе једној групи); није гарантовано једнако активирање свих ученика; врста и облик активности нису исти у свим групама, па постоји опасност парцијализације целине градива и извесне специјализације (свака група научи само део целине); а када се пређе на фазу саопштавања рада у групи - враћамо се на проблеме који су карактеристични за Модел 1 (када један члан презентује рад групе, то се у суштини своди на предавање) .

У овом моделу постоји могућност стварне педагошке двосмерне комуникације, пре свега међу ученицима, и повећава се број ученика који учествују у активностима учења, које могу бити (али нема гаранција) смислене и релевантне.

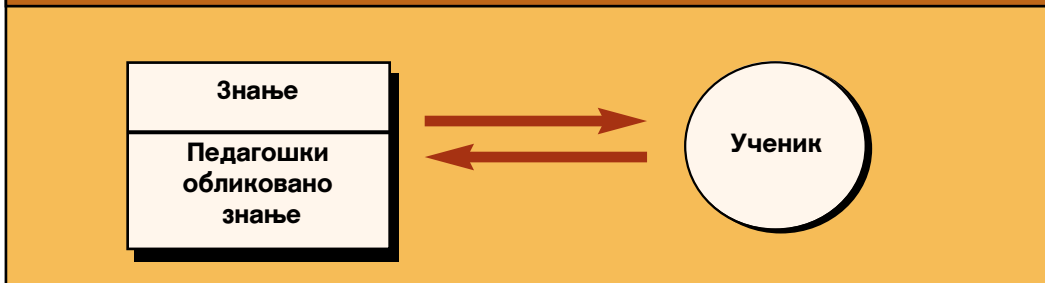
Педагошка интеракција - Модел 5: Комуникација наставника са свима, са сваком чланом групе



Код овог модела поставља се базично питање: да ли је у овом моделу стварно могућа двосмерна интеракција и смислено активирање? У масовној школи и са великим бројем ученика то је врло тешко, али није немогуће. Прва могућност је да се примени експозитивно-интегративна настава која може обезбедити активно слушање и изазвати мисаоне активности већег броја ученика (о чему је тешко са сигурношћу тврдити). Друга могућност је да се користе нека помагала, као што су респондери у програмираној настави или персонални рачунари преко којих се прати настава. Трећи начин је да сви ученици располажу истоветним штампаним проблемским задацима (питањима) и да наставник деликатно води решавање тих задатака (а потом се, преко прикупљених листова провери да ли су сви учествовали у таквом решавању). Постоје и други довитљиви поступци које користе даровити наставници, као што су ланчано задавање проблемских питања и ланчано (штафетно) одговарање и сл.

Највећи проблем овог модела јесте што га је тешко реализовати и што тражи велику довитљивост наставника и његово непрекидно праћење, мотрење реакција свих појединих ученика и благовремено и адекватно реаговање (вођење).

Педагошка интеракција - Модел 6: Интеракција између ученика и знања или педагошки обликованог знања



Овај модел педагошке интеракције изведен је непосредно из нелинеарног модела наставног процеса, који смо раније у тексту описали. Највише наликује на Модел 4, али може бити и различит, нарочито ако се сваки поједини ученик налази у интеракцији са неким знањем. У пракси примери овог модела су: када ученик или ученици по налогу наставника самостално истражују реалност (на пример, у теренској ботаничкој експедицији) или када индивидуално или у групи реагују на неко педагошки обликовано знање (тј. у прецизно дефинисаној *наставној ситуацији*).

Овде се остварује посебан облик интеракције ученика и знања, а понекад долази и до имплицитне интеракције са наставником који је присутан преко дизајна, замисли наставне ситуације (тако да ученици могу и експлицитно учешће наставника – партнера, као у исказима “ово је врашки лукаво смислио” и сл.). У овом моделу присутан је специфичан облик педагошке комуникације, степен активирања ученика и релевантност активности могу бити велики.

Као што се из овог прегледа види у редовној, масовној школи веома је тешко очувати интерактивност наставе и увући велики број ученика у интензивне и смислене (релевантне) активности. Сваки од описаних модела на свој начин, у мањој или већој мери, решава темељне проблеме наставе: интерактивност и активирање ученика.

За процес планирања АУН наставе (израда сценарија) и при анализи изведене наставе, мора се на врло конкретан и специфичан начин водити рачуна о *потенцијалу и ограничењима* сваког од описаних модела педагошке интеракције. Остаје могућност спретног комбиновања понуђених модела у различитим типовима часова и у различитим фазама наставног процеса.

- АКО ИЈЕДАН УЧЕНИК НАПУСТИ ВАШ ЧАС МАЊЕ ЗАИНТЕРЕСОВАН ЗА ВАШ ПРЕДМЕТ ИЛИ УЧЕЊЕ УОПШТЕ, ОНДА СТЕ КРИВИ ЗА ЛОШУ ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ.

Nikos Katzantsakis

АКТИВНОСТИ И УЛОГЕ ДЕЦЕ У АУН НАСТАВИ

Када је реч о настави, пројекат *Активно учење* има два јасно дефинисана циља: а) да учини све како би наставни процес био оно што би и морао бити - *интерактивни* процес у виду специфичне педагошке интеракције (чему је посвећен претходни текст); и (б) да тежиште рада у школи помери ка процесу учења, као кључном процесу од кога зависе и ефекти образовања.

Из тог угла гледано само средиште овог пројекта чине *активности деце* (или тачније: активности оних који уче). Стога се у АУН највећа пажња посвећује управо тој кључној компоненти образовања и у фази планирања АУН наставе (в. *Стварање сценарија за АУН наставу*), и у фази анализе планиране и изведене наставе (в. *Секвенцијална анализа изведене наставе*).

Анализа изведене наставе (једног часа, или низа или блока часова) требало би да опише једну, у суштини, једноставну појаву - *шта деца чине* у току наставе. То шта деца чине и како то чине, или шта не чине - управо одређује васпитне и образовне исходе свега што се ради у школи.

Иако је то што деца чине/не чине у школи једноставна и темељна чињеница, објективна анализа активности деце је врло сложен професионални посао за чије обављање не постоји разрађена методологија. Стога ће у овом тексту бити описани неки *показатељи (или аспекти) стварног активирања деце* у процесу учења. Ти показатељи су намерно описани издвојено како би се олакшала анализа изведене наставе (нека врста сецирања), иако је јасно да су у целивитом току наставе/учења они тесно повезани.

При коришћењу ове схеме важно је стално имати на уму следеће напомене:

- Сви наведени показатељи се не јављају у свакој наставној јединици (то зависи од природе наставног садржаја, од намене часа, од циља сваке наставне јединице, итд.);
- Наведени показатељи се не јављају увек са истом учесталашћу и са истим трајањем (то зависи од природе школског предмета и других чинилаца);
- Анализа изведене наставе требало би да покаже који показатељи и који типови активности се јављају, колико деце у свакој од њих учествује, колико дуго траје свака од тих активности;
- После направљене анализе онога што је већ урађено, требало би анализирати које могућности постоје да се уведу побољшања у нацрту часа (наставе) у циљу повећања степена активности деце, односно веће самосталности, активног укључивања већег броја деце, продужавања трајања оних активности које су најсмисленије и релевантне за циљеве наставе;
- Основно што треба знати при коришћењу ове схеме јесте да то није никакав калуп, нити формулар који треба попуњавати, него само подсетник за објективну критичку, конструктивну и стваралачку анализу, у чијем средишту је утврђивање смисла активности деце у настави, релевантности тих активности и њихови ефекти.

Показатељи активности деце

1. Иницијатива деце је сигуран показатељ активности деце.

Иницијатива деце се може испољити на различите начине и у различитим фазама наставног процеса. Зато би требало обратити пажњу на следећа понашања деце која могу бити манифестација иницијативе:

- Експлицитни вербално исказани предлози;
- Спонтано започињање да ради другачије од онога како је планирано (посебно обратити пажњу на једва видљива невербална понашања кроз која се испољава иницијатива);
- Деца указују на тешкоће да се обави задатак на планирани начин у датим околностима;

- Посебно обратити пажњу на неке оригиналне, необичне реакције деце, на покушаје и пробе при решавању проблема, на симптоматичне „грешке„ (тј. оно шта са становишта одраслог личи на грешку, а у ствари обелодањује оригиналне покушаје деце да се суоче са наставним градивом и задацима) које, у ствари, показују наставнику како да промени начин рада;
- Иницијатива може да се односи на различите компоненте активности: који дидактички или инструктивни материјал да се користи (или не користи), на организацију рада у групи (подела улога и сл.), на то шта да се ради, на позив наставнику да се укључи у самосталан рад деце, на разјашњавање упутства за рад прецизирање задатака, на то како презентирати индивидуални или групни рад и сл.

Изузетно је важно како се наставник односи према иницијативи деце и све његове реакције на иницијативу требало би сагледати из угла да ли појачавају или коче иницијативу деце.

2. Дечја питања

Дечја питања у току наставе су посебан вид иницијативе деце. Посебно питања која нису репродуктивна и информативна, најсигурнији су показатељ мисаоног активирања деце.

- Има ли уопште питања у току активности, колико често, колико деце поставља питања?
- Да ли су то стварна или тобожња питања, или, пак питања која имају за циљ привлачење пажње наставника или удовољавање његовим очекивањима?
- Природа питања: тражење објашњења (непознате речи, тумачења појмова), тражење нове информације, проблематизовање градива (дете увиђа неке противуречности, указује да нешто што је саопштено није у складу са његовим искуством; питањем успоставља везу између удаљених садржаја; поставља питања о могућој примени знања или умења која се стичу у школи итд.).
- Реакције наставника на дечије питање (тражи разјашњење питања; поставља потпитање; преформулише питање: „Да ли си мислио ... то и то“; враћа питање детету; упућује постављено питање другој деци; даје информацију; даје одговор који упућује у ком правцу треба тражити решење; упућује на извор информација; даје потпун одговор).

3. Доношење одлука од стране деце

Доношење одлука је акт воље и самосталности субјекта и у том смислу је врло драгоцен показатељ активности.

Доношење одлука се може јавити у две различите ситуације: а) када наставник плански угради у наставну ситуацију дилеме и алтернативе и децу стави у ситуацију да одлучују и (б) када деца спонтано прибегавају доношењу одлуке шта да раде, како да раде и када о томе започну дијалог.

Врло пажљиво треба регистровати сва понашања која сведоче о доношењу одлука у обе врсте ситуација: ко доноси одлуку, на који начин се доноси одлука (наметање, дискусија), које дилеме постоје при доношењу одлуке, колико добро се образлаже одабрана решење, на које аспекте активности се односи одлука (шта да се ради или како да ради, или како да се нешто уради). Посебно је важно тачно утврдити у којој мери су деца самостално донела одлуку, а у којој је било видљивог или прикривеног конформирања ставу наставника.

4. Евалуативна понашања ученика

То су понашања вредновања онога што се ради и како се ради у току наставе (или после наставе), било да се то односи на себе самог, на друге ученике или наставника.

Евалуативна понашања су веома добар показатељ активности ученика, јер се кроз њих испољава *лични став* ученика (што је изузетно ретко у школи): допадање/недопадање, процена шта то значи за дете (да ли им је интересантно,

корисно), кроз евалуативне ставове се обелодањује процес асимилације знања (тј. повезивања са личним искуством и осмишљавање градива за себе).

Евалуативна понашања се могу јавити у виду директних вербалних или невербалних понашања: вредносних судова, критика и самокритика, излива одушевљења или разочараности, гестова прихватања/неприхватања, ликовних илустрација итд. Посебно је значајно утврдити да ли се евалуативни судови образлажу и како.

У свакој анализи требало би утврдити да ли постоје секвенце у којима се и изричито тражи да деца изнесу неке своје оцене (неког понашања, неког продукта делатности, предлога шта да се ради и како да се ради, да ли се тражи неко ранговање рада појединаца и група и образложење тог ранговања). Евалуативна понашања се могу јавити у било којој фази наставног процеса али могу бити и на крају неке наставне целине када се од ученика тражи да изврше евалуацију те целине.

5. Емоционалне реакције

Емоционалне реакције су показатељ личног доживљаја онога што се збива у току наставног процеса и важне су као општи показатељ како се деца осећају, али могу бити и директни показатељи активности које су релевантне за оно што се ради у настави, као што су емоционалне и естетске реакције на уметничка дела, интелектуалне емоције при личном напору да се нешто сазна (аха - доживљај, доживљај типа „еурека„ и сл.).

Емоционалне реакције се могу појавити у виду вербализације емоционалног доживљаја, и још чешће у виду невербалних понашања (изрази лица, сјај у очима, узбуђење, емоционални тон гласа, певушење) или у виду продукта (цртеж и сл.).

6. Психомоторне реакције

Психомоторне реакције се могу јавити у виду гестова, малих драмских игрица, ритуала, плеса мимике, положаја тела (напетости, опуштености), графомоторичких активности и сл.

Ове реакције говоре о општем доживљају наставе од стране деце, али могу бити и врло релевантни показатељи активног учешћа у настави, као у случајевима када су средство невербалног гестовног, плесног и драмског изражавања за које млади имају много афинитета.

7. Продукти активности

Продукти активности су најсигурнији и најтрајнији показатељ и доказ да је дошло до неке активности. Зато је неопходно врло помно анализирати учесталост њиховог јављања, њихову природу и везу са активностима учесника у процесу учења.

Потребно је утврдити:

- Да ли у току активности деца стварају неке продукте, било као производ једне фазе или као финални производ;
- Ако стварају, који су то продукти, индивидуални или групни, заједнички текст, цртеж, модел, објекат, извештај, схема, плакат/постер, писани сажетак заједничког рада, преглед градива, итд;
- Ко је стварао те продукте: појединци, групе, цело одељење, сами ученици или у сарадњи са наставником;
- Шта се чини са продуктима у току наставе: јавна презентација пред целим одељењем (групом), упоређивање продукта, јавна критичка анализа и конструктивна дорада, дискусија за и против;
- Шта се ради са продуктима по окончању наставе (блока наставе): ништа, остају власништво аутора, чувају се у документацији ради каснијег коришћења, излажу се, јавно се саопштавају ван групе у којој су настали, излажу се у одељењу и школи, публикују се или на неки други начин чине доступним широј јавности, изложе се на видном месту и користе се даље у настави.

8. Специфичност/релевантност активности

Ово је кључни показатељ активности. Јер, циљ активне наставе/учења није да се развија било каква активност него активност која је релевантна, специфична и значајна за ону област због које се таква активност и покреће.

То значи да је најзначајнија *природа* активности. Другим речима, та активност мора бити у складу са природом знања (садржаја) оне наставне области у оквиру које се настава изводи. Наставни садржаји и циљеви одређеног блока наставе одређују природу активности. Математика изазива специфичне математичке активности, књижевност литерарне или књижевно - критичке, ликовна уметност ликовне, итд.

Ово је заиста кључни оријентир за процену да ли смо остврили принципе активног учења. Међутим, одступања од тог принципа су сасвим оправдана и у пракси постоје и требало би да постоје у бар три облика:

- 1) У свакој активној настави/учењу постоје *активности загревања*, „*пробијања леда*“, *предаха*, *разгаљивања*, *хумора*, итд, јер оне доприносе општој позитивној атмосфери;
- 2) Може се као основни циљ неког дела наставе поставити баш *повезивање активности из различитих области* (ликовног и математике, географије и историје, физике и математике, итд.). У том случају циљ је интеграција знања, па и активности могу бити оне које су важне за две или више наставних области, или које су пограничне, или које остварују везу међу областима);
- 3) Постоје *облици општих интелектуалних активности* као што су: самостално проналажење информација, умење коришћења извора информација, опште умење вођења аргументованог дијалога, умење критичког читања текста и прављења извода, састављање целовитог текста, итд. Такви облици активности ће се користити у готово свим наставним областима, и помоћу њих се усвајају опште технике учења, опште технике интелектуалног рада и отуда би ти облици требало да се подстичу у свим областима.

Ако са **x** означимо наставну област (на пример, један школски предмет), онда би показатељи специфичног активирања ученика у тој области били:

- мобилисање претходних знања и искустава релативних **x**;
- самостално проналажење информација релевантних за **x**;
- повезивање знања у **x** (својих животних **x** знања и искустава, **x** знања из претходног школског учења, знања из **x** и из сродних предмета итд);
- практиковање умења /процедура/ поступака/метода/техника специфичних за **x**;
- уочавање, дефинисање и решавање проблема специфичних за **x**;
- индивидуални рад над текстовима из области **x** (покушај да се разуме текст, уочавање нејасног и непознатог, постављање питања, покушај повезивања, итд.);
- примена знања из области **x** (размишљање о могућној примени и другим предметима, у практичном животу, вежбање такве примене);
- слободно размишљање (и у виду мозгалица) и истраживање о датим проблемима у области **x**;
- постављање релевантних питања, о **x**, проблематизовање (отварање проблема, излагање сумњи, оспоравање неког знања зато што искуство детета каже нешто друго);
- играње улога (опредељивање за и против неког становишта специфичног у области **x**;
- аргументовано дискутовање о проблемима у области **x**;
- састављање текста или неког другог продукта у области **x**;
- јавно саопштавање о неком садржају из **x**;
- евалуација и критички став о неком проблему из **x** и образлагање те евалуације;
- заузимање личног става и утврђивање личног значења неког знања из **x** за одређено дете (постављање питања релевантности и смисла тог знања за то дете и његову околину, могућа лична употреба тог знања или умења, или постављање питања да ли то знање ишта значи за дете (реакције типа: шта ће то мени опште).

Сви облици активирања деце у настави одвијају се у оквиру наставе као педагошке интеракције, тј. као заједничке активности наставника, као компетентнијег партнера и детета/ученика.

9. Самосталност деце у активностима

- Када је наставник својом замисли наставе (часа или већег блока наставе) ставио децу у ситуацију да отпочну активности - како се даље понаша:
 - даје пуну самосталност деци (у оквиру задатих услова и задатака);
 - непрекидно води активности деце (даје своја упутства и налоге);
 - поставља подстицајна питања или пружа друге изазове;
 - оставља деци слободу или непрекидно прати и анализира шта раде, а по завршетку активности расправља са децом;
 - прекида активности које нису сагласне са његовом замисли (са или без образложења);
 - одазива се на тражење деце (улази у расправу са њима, даје сугестије, дискутује о тој иницијативи).

Отуд, у анализи активности деце у настави требало би одредити *стварни степен самосталности деце* тако што ће се код свих активности ставити једна од следећих одредница:

- а) потпуно самостално обављање активности и на сопствену иницијативу;
- б) почиње на иницијативу наставника, али су потом деца потпуно самостална у обављању активности;
- в) активности се изводе по узору који је наставник показао;
- г) постоји непрекидна сарадња (педагошка двосмерна интеракција деце и наставника).

У циљу разумевања самосталних активности деце обавезно погледати текст *Партиципација деце/ученика*.

10. Интеракција међу децом

Ово је сигуран показатељ и активности деце и заједничких активности и интеракције деце као важног аспекта педагошке комуникације, који има специфичне функције у образовању (формирање социјалних и комуникативних способности, способности за сарадњу и тимски рад, сапосности решавања конфликта у групи).

Отуд је важно сваки облик наставе анализирати по показатељима интеракције међу децом:

- Да ли замисао часа обавезно доводи децу у ситуацију међусобне интеракције (било сарадње, било сучељавања), или инсистира на индивидуалним активностима?
- Ако нацрт наставне ситуације не предвиђа успостављање међусобне интеракције, како се наставник односи према спонтаном јављању те интеракције (неко дете коментарише или поставља питање итд.): прекида такве покушаје, прихвата их и организује даљу интеракцију и размену итд.

- Ако се интеракција и размена међу децом плански изазивају, јер чине суштину замисли наставе, који облици те размене и интеракције превладавају:
 - Размена;
 - Сарадња, допуњавање;
 - Конфронтација и интелектуални конфликт и сучељавање;
 - Аргументовани дијалог (дискусије, расправе);
 - Играње улога и ротација улога;
 - Иницијатива једне деце и одговори друге деце на ту иницијативу;
 - Заједничко доношење одлука уз расправу;
 - Заједничко дефинисање неког становишта;
 - Заједничко извођење акција;
 - Стварање заједничких продуката (текст, цртеж, модел, композиција, итд.);
 - Подела улога у заједничкој активности;
 - Такмичење, надметање једних против других;
 - Организовање/структурирање групе (тима) и сарадња унутар те групе: (тима) уз надметање са другом групом (тимом).

11. Општа атмосфера у групи

Општа психолошка атмосфера у групи у току наставе може бити и посредни и непосредни показатељ степена и квалитета активности деце. Да је то тако, довољно ће бити ако подсетимо на повремену потпуну тишину у разреду у ситуацији када та тишина није наметнута споља него је знак велике концентрације или на онај тако карактеристични жамор у току групног рада .

Иако није лако објективно проценити општу атмосферу и у анализи треба обратити пажњу на објективне показатеље који говоре о тој атмосфери:

Какав је општи емоционални тон у току рада: позитивна/негативна расположења, заинтересованост/равнодушност деце?

Какви су доминантни односи међу децом (сарадња, такмичење, спретна комбинација сарадње и такмичења, конструктивни или критизерски односи, односи конструктивне сарадње унутар групе а ривалски однос међу групама, лидерство, итд.)?

Који је доминантни емоционални тон у односима између наставника и деце?

Да ли се на крају активности деци даје прилика да искажу свој доживљај протекле наставе (како су се осећала, шта им се допало, а шта није и зашто, да ли им је било занимљиво, да ли су нешто научила и шта, шта су предложила да се промени).

Залажемо се за нови распоред часова, који би, уместо једноликог понављања предмета најављивао и обећавао деци нешто конкретно, занимљиво, провокативно.

Дакле, не - биологија, енглески, математика, српскохрватски, ликовно, музичко, историја - већ занимљиво формулисана тема сваког од будућих часова.

Ако се већ толико заклињемо да нам је од свега важније активно учешће деце у настави, ако нам је заиста искрена та наша жеља да деца мисле, да више разумевају а мање памте, морамо тражити конкретне и ефикасне начине да децу покренемо, заинтересујемо и активирамо.

Душан Радовић

СЦЕНАРИО ЗА АНАЛИЗУ ТЕКСТА АКТИВНОСТИ И УЛОГЕ ДЕЦЕ У АУН НАСТАВИ

Први корак: читање текста

Молим вас да окренете страницу 150 у вашим Приручницима где се налази текст Активности и улоге деце у активној настави/учењу. Овај текст ће нам послужити као „мерни инструмент“ за анализу сценарија и изведене наставе и молимо вас да га пажљиво прочитате и забележите све коментаре које имате: примедбе, питања, дилеме. Имате 15 минута за читање.

Други корак: разговор о тексту (коментари)

Хајде прво да видимо да ли има нејасних ствари у тексту, имате ли примедби, питања, коментара?

Циљ овог корака је да се рашчисте евентуалне нејасноће, дилеме које полазници могу имати око текста и да се на нивоу групе продискутују.

Трећи корак: анализа показатеља активности

1. Видели сте који су све индикатори, показатељи дечјих активности и улога побројани у овом тексту (Активности и улоге деце у активној настави/учењу). Да ли вам се чини да је неки важан индикатор пропуштен, није поменут у тексту?

Ако полазници наведу неки нови показатељ, тражити од њих да објасне и зашто би њега требало додати. Ако немају нових показатеља, одмах се прелази на следеће питање:

2. Има ли у редовној настави простора за ове показатеље? Где видите тај простор: на којим часовима, у оквиру ког предмета, у ком виду активности, на ком узрасту?

Циљ овог питања јесте да се полазници наведу да укрсте параметре, као што су вид активности, наставне/ваннаставне, тип часа, врста предмета, узраст деце, са показатељима активности деце из текста (иницијатива, самосталност, доношење одлука). Могу се постављати и потпитања - водичи за дискусију- као на пример:

- Колико простора има у редовној настави за дечју иницијативу? Када, како се обезбеђује тај простор?
- Када, у којим аспектима наставне ситуације су деца самостална?
- О чему могу ученици да доносе одлуке на редовним часовима? Хајде да покушамо да побројимо све оне ситуације у редовној настави када ученици могу да доносе одлуке?
- Када у редовној настави ученици могу да постављају питања наставнику?

3. Да ли могу на једном часу да буду заступљени сви ови показатељи о којима се говори у тексту? Зашто?

У разговору се може комбиновати ово питање да ли могу, са питањем да ли и треба да буду сви показатељи заступљени на једном часу. Важно је кроз дискусију истаћи: прво, да не морају сви показатељи да буду заступљени на сваком сценарију или конкретном часу и не морају у истом степену да буду присутни (то ће зависити од циља, шта хоћемо којом наставном ситуацијом да постигнемо); и друго, да су ови индикатори (релевантност активности, иницијатива, самосталност, доношење одлука...) кључна мерила за оцену квалитета наставне ситуације. Мера успешности сценарија или часа јесте како су ови индикатори уклопљени у сценарио (да ли су његов природан, логичан део или су му накалемљени) и како их контролишемо (конструкцијом ситуације, вербалним захтевом, неком врстом посматрања, праћења).

4. Ако би морали неког показатеља дечје активности на часу да се одрекнете, да неки избаците, који би то показатељ био? Зашто?

5. Хајде, будите љубазни па сада издвојте, по вашем мишљењу, најважнија три индикатора међу побројанима. Први ранг ће, наравно имати онај показатељ који ви у групи сматрате да је најважнији. Имате пет минута за ово ранговање.

Када заврше са радом излистати и забележити рангове (водителј бележи на табли резултате ранговања- табела као код ранговања наставничких улога). Потом заједно са свима у групи прокоментарисати први ранг: да наведу аргументе зашто је на првом месту индикатор који су изабрали, има ли аргумената против. Дискусију усмераваати тако да се извуче (ако је то могуће) да је релевантност активности кључни ранг. У случају да га нико од присутних није ставио на прво место, водителј образлаже зашто је релевантност активности најважнији показатељ дечје ангажованости.

- УЧЕНИЦИ НИСУ НЕУСПЕШНИ ЗБОГ ПРОГРАМА. ОНИ МОГУ ДА УЧЕ СКОРО СВАКИ САДРЖАЈ ОНДА КАДА СЕ ПРИМЕЊУЈУ МЕТОДЕ И ПРИСТУПИ КОЈИ ОДГОВАРАЈУ ЊИХОВОМ СТИЛУ УЧЕЊА.

Dr Rita Dunn

ПЕДАГОШКЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У АУН НАСТАВИ

И у модерним интерактивним облицима наставе наставник има кључну позицију, али се увелико мењају улоге које он има (в. *Инвентар улога наставника* и *Професионални развој наставника*). Главно померање тих улога је ка улози организатора и режисера наставног процеса (посебно у осмишљавању и стварању нових типова наставних ситуација) и ка улози партнера деце/ученика у педагошкој интеракцији (в. *Педагошка интеракција и међузависност активности ученика и активности наставника*). На тај начин у средиште делатности школе доспева процес учења, нарочито кроз интерактивне и активне облике наставе/учења (в. *Методe учења/наставe*).

Наравно, облици педагошких интервенција наставника врло су различити у различитим моделима педагошке интеракције. За анализу сценарија и анализу изведене АУН наставе педагошке интервенције наставника биће сагледане из једног посебног угла: *какав је потенцијал различитих типова педагошких интервенција да изазове активности деце/ученика*. Прецизније речено, то значи да испитујемо у којој мери педагошке интервенције наставника утичу на то да *готово сва деца учествују у смисленим и релевантним активностима у готово свим секвенцама активних облика учења*. При анализи, важно је узети у обзир и квантитативне аспекте педагошке интеракције (који су описани у виду шест модела у *Педагошка интеракција: међузависност активности ученика и активности наставника*).

За остваривање циља (адекватно активирање деце у што већем обиму) од изузетне је важности да наставник избегне манипулацију децом, тј. да избегне „фингирање“ самосталности (лажну самосталност). Ако се деци да могућност да нешто самостално раде, онда се та самосталност мора поштовати, тј. мора се прихватити оно што деца стварно испоље, а не да се *подгуркују* (леп израз једног наставника) ка ономе што наставник мисли и прижељкује. На пример, ако се деци да право да постављају питања о неком садржају, онда се морају прихватити сва дечија питања о томе, чак и она која наставнику нису по вољи. Наравно, наставник има право да изнесе своје мишљење о тим питањима и да га образложи, али нема право да забрањује и цензурише та питања. То важи и за закључке и решења до којих деца дођу.

Из угла педагошке интеракције и улога наставника, у тој интеракцији требало би све *облике активности ученика* довести у везу са *типовима интервенција* (поступака) наставника. Сваки од тих типова интервенција има различит потенцијал (могућност) изазивања, подстицања и одржавања активности ученика.

Могући типови интервенција су:

- а) *Трансмисија* (готових знања, образаца понашања), демонстрација умења, давање готових и коначних одговора итд., који потом служе као основа за даљу самосталну активност деце;
- б) *Стварање ситуација и услова* за активности деце (стварање атмосфере за слободна питања и слободно размишљање, задавање проблема, активирање дететових претходних знања и искустава, обезбеђивање дидактичког материјала, давање изазовних упутстава, одвођење деце у нови амбијент који је релевантан за оно што ће се учити, или збирно речено - стварање наставне ситуације која самом својом конструкцијом подстиче активирање деце;
- в) *Подстицање деце у току активности* (враћање питања деци уз преформулацију питања; упућивање питања која поставља једно дете другој деци; постављање провокативних питања; навођење контрапримера; подсећање на оно што противречи закључку који су извела деца; упућивање деце на нове изворе информација; указивање на противуречности у мишљењу деце; подстицање деце да заједнички траже решење; учешће наставника као

партнера у заједничком решавању проблема; наставник нуди дилеме које деца решавају, једном речју - играње улоге партнера у педагошкој интеракцији, партнера који је отворен, осетљив за размишљање деце и који подстиче, уместо да испоручује готове одговоре.

- г) *Прихватање самосталности и иницијативе деце* (дословно или преиначених уз образложење); уважавање самосталних покушаја деце (макар били и погрешни са становишта наставника); озбиљни покушаји да се одгонетну грешке у дететовим знањима и мишљењима; признавање права на грешку, као знак да дете чини самосталне напоре да мисли, прихватање оригиналних и дивергентних типова реакција, итд.
- д) *Омогућавање непосредне интеракције деце и знања/објекта сазнавања* (в. *Педагошка интеракција и међузависност активности ученика и активности наставника*): када се добро осмисли овај облик педагошке интеракције, носи у себи највећи потенцијал активирања деце, јер, у основи, подстиче самостално истраживање деце (посматрање и истраживање у природи, истраживачке активности и експериментисање у лабораторији, истраживање у библиотеци кроз самостално коришћење извора информација и њиховог селективног коришћења, трагање по Интернету када за то постоје услови и сл.)
- ђ) *Реаговање на дечја питања и на дечја евалутивна понашања и делатности деце* (и на знаке особеног дечјег реаговања) јесте вид понашања наставника на који ће деца/ученици посебно осетљиво реаговати, јер таква понашања носе врло лични печат и у њих деца посебно уносе своје емоције; отуд осетљиво и деликатно понашање наставника може стварати и општу психолошку климу уважавања деце и значаја њиховог личног доприноса (не журити са давањем готових и коначних одговора на питање него их враћати деци, поштовати сваки, па и најмањи лични напор и свако зрнце нечег свог личног што дете уноси у процес учења, подстицати заузимање свог става и подстицати децу да га образлажу и бране, поштовати и чувати продукте делатности деце и потом их користити на наредним часовима итд.).

СЦЕНАРИО ЗА ВОЂЕЊЕ СИТУАЦИЈЕ АНАЛИЗА СЦЕНАРИЈА ЗА АУН ЧАСОВЕ

Циљ:

Циљ ове ситуације јесте да се учесници семинара обуче и вежбају:

- у анализи замисли наставне ситуације, пре њеног практичног извођења. (Ова анализа подразумева оспособљеност учесника да уоче основну, носећу идеју те наставне ситуације, активности деце изазване том ситуацијом, процењују релевантност тих изазваних активности са становишта предмета, процењују да ли се планираним дечјим активностима могу реализовати планирани циљеви те наставне ситуације.)
- за самоевалуацију, тј. за процену колико је успешно идејно решење планиране наставне ситуације, који су евентуални проблеми и како би се они могли решити, како дорадити почетну замисао па да буде ефикаснија и сагласна постављеном циљу часа и природи наставног предмета на који се односи;
- како се пише сценарио наставне ситуације, тј. анализирајући писане сценарије учесници уочавају и типична проблем-поља, критична места, као што су формулисање циљева (нпр., тенденција да се наведе што више циљева, а да они нису повезани са активностима на датом часу, да су *накалемљени* на сценарио, или непрецизно формулисани; тенденција да се сценарио пише из угла наставника, да се у њему не види шта очекујемо да деца раде у поједином делу

Материјал:

- Припремити онолики број сценарија колико имамо група (сценарији морају бити умножени тако да сваки учесник има примерак сценарија који анализира његова група и да свака група има по један примерак свих осталих сценарија + по једна копија за водитеље);
- Постер-подсетници за анализу: ККА (критичка – конструктивна – анализа) и основни елементи анализе писаног сценарија (носећа идеја – активности деце – релевантност активности – повезаност циља и активности – дорада);
- Бели папир за писање.

Ток рада

Подела на групе:

Учесници се могу поделити у групе случајним распоредом или наменски, према одлуци водитеља (нпр., сви србисти да анализирају сценарио из српског језика).

Инструкција за рад:

У ситуацији која следи вежбаћемо критичку, конструктивну анализу замисли наставне ситуације, тј. писаног сценарија часа. Ово је прва провера и анализа тог нацрта, замисли часа, пре него се он практично изведе. Ово је важна фаза, посебно са становишта економичности, да нацрт часа прво пречистимо на нивоу плана, на нивоу папира, а да тек затим пробамо у разреду са децом. Када се мало увежбате у анализи сценарија видећете да се многе ствари могу предвидети и поправити у овој фази. Можемо рећи да нам је функција ове анализе да буде главна провера, главно чишћење, пре него донесемо одлуку да ли ћемо такав час пробати у разреду или не.

Да видимо како ћемо радити! Свака група добиће по један сценарио часа који треба да анализира. Поред сценарија који ћете анализирати, добићете и по један примерак сценарија других група, да бисте касније могли да пратите анализе осталих часова и да се активно у њих укључите.

Подсећамо вас да анализирамо замисао часа, могућности и домете изнете идеје, а не човека - аутора те идеје. Дакле, покушавамо да видимо колико успешно та идеја може да оствари планиране циљеве, колико економично, са каквим

ефектима. Подсећамо вас да је реч о анализи, дакле не општем утиску (добро – лоше, свиђа ми се – не свиђа ми се), и то анализи по одређеним параметрима.

А параметри за анализу су (показати на постер-подсетник):

- **НОСЕЋА ИДЕЈА**, тј. Која је основна замисао, идеја наставне ситуације;
- **АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ**, тј. Које активности код деце изазива ова наставна ситуација (шта конкретно деца раде);
- **РЕЛЕВАНТНОСТ АКТИВНОСТИ**, тј. да ли су активности којима се деца баве релевантне за тај наставни предмет (нпр. да ли се баве активностима релевантним за наставу/учење математике, ако је реч о часу математике);
- **ПОВЕЗАНОСТ ЦИЉА ЧАСА И ДЕЧЈИХ АКТИВНОСТИ**, тј. да ли се тим активностима, њиховим извођењем, могу остварити планирани циљеви часа;
- **ДОРАДА**, тј. како би се ова иста идеја могла поправити, дорадити, па да буде још ефикаснија и боља (аа ли би требало неке делове избацити, неке другачије обрадити, допунити, променити, и сл.). Циљ ове тачке анализе јесте да видимо да ли је могуће том почетном идејом, када се она најбоље развије и реализује, остварити планиране циљеве; некада се може десити да сама замисао и најбоље реализована не може да ефикасно испуни постављене циљеве, али тада говоримо о ограничењима те идеје, а не човека – особе која је испробава.

Молимо вас да заједно, на нивоу групе, проанализирате свој сценарио према датим параметрима и припремите се за излагање. Имате 30 минута за рад.

Напомена: Ако у току анализе сценарија учесници крену са разрадом своје идеје за дати час, вратити их на то да прво изанализирамо идеју аутора, покушамо да је дорадимо, а онда им дати прилику и да кажу своја алтернативна решења. Потребно је нагласити да, када бисмо имали времена, могли бисмо те њихове идеје, такође, проанализирати по истим параметрима и видети тачно шта оне решавају, који део сценарија поправљају, а које нове проблеме отварају.

Сумирање рада група

Пре него групе почну са саопштавањем својих запажања, ако је присутан аутор сценарија он може да да потребна допунска појашњења, али без детаљног описа и разраде часа. Аутору сценарија може се на крају анализе дати реч, ако жели да прокоментарише нека запажања, да још нешто дода и сл.

Једна по једна група саопштава резултате своје анализе, али тако да се иде по наведеним параметрима. У оквиру анализе појединог параметра, сви други, сем чланова групе, имају прилику да се укључе и да га коментаришу (нпр., када група изложи која је основна замисао, да се реч и другима да кажу шта мисле; када група излиста активности које деца раде, питају се остали да ли су сагласни, имају ли допуну, и тако редом).

Када се заврши анализа првог сценарија, водитељ кратко сумира запажања и прелази се на следећи сценарио. Овим начином се прођу све групе и изанализирају сви сценарији.

Дискусија

У току дискусије водитељ води рачуна да се заиста анализира идеја часа, њена унутрашња кохерентност, а не њен аутор, и да анализе не буду паушалне већ сасвим конкретне, уз стално инсистирање на прецизности у изражавању (нпр., да ли то пише у сценарију, где, или ми претпостављамо да је аутор на то мислио, али не знамо, у ствари, тачно како је замислио, и сл.).

Централни део дискусије појединог сценарија јесте релевантност активности које деца изводе. Овде ће се нужно појавити два типа релевантности: опште интелектуална и специфична за предмет. Наравно, без ових опште интелектуалних се не може, али су оне „алатке“ за извођење активности релевантних за предмет (нпр. коришћење припремљене литературе – ако то није час са специфичним циљем да се обуче деца како се ради на литератури, како се извлачи битно, онда је реч о општем интелектуалном умењу, а не умењу специфичном за одређени

предмет). У развоју детета ове опште интелектуалне вештине у једном тренутку су биле специфичне (учење како се држи оловка, читање, писање, рад са бојама, рачунање), али су касније постале „алатка“ за реализацију активности специфичних за предмет.

У току дискусије, потребно је да водитељ издваја секвенце часа, тако да се јасно и прецизно издвоји: да ли је нека секвенца сувишна или није довољно добро реализована (нпр., да ли је потребно у конкретном сценарију избацити секвенцу психолошко-емоционалне припреме за час, или изменити начин на који се та припрема изводи). Ово наглашавање секвенци часа (уводни део, давање инструкције, рад по групама, итд.) је важна припрема за секвенцијалну анализу: учесницима се обраћа пажња на секвенцу, њену функцију, активности у секвенци, њихову релевантност са становишта секвенце и целокупног часа, као и компоновање разних секвенци у дизајну часа.

Потребно је у току дискусије нагласити два елемента: да се овим начином рада наставник обучава за самосталну анализу часа (а на основу добре дијагностике може ефикасно дорадити час, видети шта је конкретно потребно изменити), *за самоевалуацију и унапређење* свога рада (добије тачну водиљу како да измени, поправи замисао часа); и други моменат, *важност сарадње и тимског рада* – да је изузетно добро да наставници заједно са колегама анализирају своје часове, можда их и заједнички изводе (као ми АУН семинар). У идеалној ситуацији, надзорници и наставници би заједно анализирали час и заједнички га дорадили.

- НЕПИСМЕНА ОСОБА 2000. ГОДИНЕ НИЈЕ ОСОБА
КОЈА НЕ УМЕ ДА ЧИТА И ПИШЕ, ВЕЋ ОСОБА КОЈА
НЕ ЗНА ДА УЧИ, ОДУЧАВА И ПОНОВО УЧИ.

Alvin Toffler

СЕКВЕНЦИЈАЛНА АНАЛИЗА ИЗВЕДЕНЕ НАСТАВЕ

Секвенцијална анализа је метод за анализу педагошке интеракције, тј. активности наставника/ученика. Метод је развијен за потребе АУН пројекта, али се може применити и у анализи било ког облика наставе. Секвенцијална анализа је метод који обезбеђује објективност и поузданост анализе (омогућава понављање анализе и то од стране независних процењивача) и који омогућава квантификацију (број и врста активности учења, број деце која учествују у свакој таквој активности, мерење трајања сваке активности и укрштање броја деце са трајањем активности).

У основи, секвенцијална анализа се састоји у подели одређене целовите активности наставе/учења на најмање смислене јединице које се називају **секвенце**.

Гледано у целини, свака секвенца наставне активности дефинисана је помоћу следећих параметера:

- а) функције секвенце (нпр. преношење неких нових информација од стране наставника, ученичко самостално решавање проблема, креативна продукција, дискусија у малој групи, саопштавање резултата рада група итд);
- б) тип интеракције у свакој секвенци (одсуство интеракције, тј. једносмерно деловање наставник – цео разред, интеракција наставник – један ученик, интеракција у групи ученика, интеракција међу групама, и сл.);
- в) активности и улоге ученика у процесу учења тј. попис свих облика активности ученика у свакој секвенци са покушајем квантификације.

Основни критеријум за поделу целине наставе на секвенце јесте промена у врсти активности коју изводе ученици (нпр. прелаз са слушања предавања на постављање питања, прелаз са решавања проблема у групи на јавно саопштавање резултата рада у групи итд).

Дакле, можемо издвојити неколико важних акцената секвенцијалне анализе:

1. Реч је о анализи.

Често говоримо о анализи виђеног часа, а да под термином анализа, у ствари излажемо своје импресије, утиске о часу. Да бисмо раздвојили анализу као метод, од утиска, импресије осмислили смо секвенцијалну анализу. Према Виготском, можемо говорити о два нивоа анализе: (а) анализи елемента (нпр. анализа атома водоника и кисеоника у хемијској формули воде); и о (б) анализи јединице која је сачувала сва својства смислене јединице, није разбијена на саставне делове тако да се не може више препознати целина о којој је реч (у овом примеру то би била анализа молекула воде који је сачувао сва својства воде као једињења).

Секвенцијална анализа се односи на анализу јединица, а не елемената. Јединица анализе мора сачувати све атрибуте смислене целине коју карактерише одређени циљ, одређена врста захтева и непромењена природа тражене активности.

2. Реч је о објективној анализи.

Секвенцијалном анализом часа настојимо да тако анализирамо час, да та анализа буде објективна, проверљива (значи може се понављати од стране различитих истраживача), а не субјективни утисак о изведеном часу. Параметри секвенцијалне анализе су тако дефинисани да омогућавају ту објективну проверу.

3. Реч је о квантитативној анализи.

Када говоримо о децим активностима, врсте активности ћемо квалитативно анализирати (које су, какве су, јесу ли релевантне за предмет и задате циљеве

часа). Али, сасвим је могуће и потребно урадити и квантитативну анализу као важан показатељ успешности реализације активности деце на часу. Квантитативно можемо анализирати: (а) број активних ученика (просто и тачно пребројавање колико њих је активно у свакој секвенци часа); и (б) трајање активности (колико дуго су трајале предузете активности). Ово нам отвара могућности комбиновања ових мера, тако, на пример, може се десити да су активности релевантне за предмет, добро изабране, прилагођене дечјем узрасту, постицајне и занимљиве за њих, али њима је обухваћен мали број ученика и врло кратко трају.

Комбинација квалитативне анализе и квантитативних мера активности јасно нам говори колико смо успешно активирали ученике на часу.

4. Реч је о самооцени, аутоевалуацији, о ауторовој самосталној оцени властитог рада.

Циљ нам је да уз помоћ секвенцијалне анализе **оспособимо наставнике за самосталну процену квалитета свога рада**. Дакле, да им понудимо инструмент којим ће моћи сами да процене и оцене свој час, свој рад, не чекајући спољну оцену неког инспектора или супервизора. Циљ самооцене јесте поправљање и дорада сопствене замисли. Само ако имамо прецизну повратну информацију о томе шта смо и како урадили, можемо закључивати о властитој ефикасности и уносити измене, поправљати разраду почетне замисли.

Секвенцијалном анализом се отвара поље и за додатну теоријску анализу изведене наставе. Анализирањем бројних часова и дефинисањем њихових секвенци, дошли смо до тога да је број могућих типова секвенци које се јављају у току једног часа ограничен. Чини нам се да број типова секвенци не може бити већи од 15, тј. да се креће у опсегу 12-14 секвенци. То би значило да сваки час представља комбинацију извесних секвенци. Потребно је напоменути да сам број типова секвенци не одређује и квалитет изведеног часа, тј. ако на једном часу постоји више секвенци, то не значи да је он аутоматски и бољи час од онога са мањим бројем секвенци.

Ако даље теоријски развијамо започету идеју, можемо очекивати да би се могло доћи до модела комбинација различитих типова секвенци који се препоручују, који су погодни за реализацију одређених циљева/типова часова. У том случају, дошли бисмо до новог система, начина конструкције часова и до нове „наставне комбинаторике“ смислених елемената (секвенци). Овај изазовни део „периодног система елемената“ наставе још увек разрађујемо.

СЦЕНАРИО ЗА ВОЂЕЊЕ СИТУАЦИЈЕ СЕКВЕНЦИЈАЛНА АНАЛИЗА ИЗВЕДЕНЕ НАСТАВЕ

Циљ:

Циљ ове ситуације јесте да се учесници семинара:

- обуче и вежбају у примени **секвенцијалне анализе** (СЕКА) - оригиналног АУН метода за анализу часа (прво вођено, уз помоћ водитеља);
- обуче и вежбају **за самоевалуацију**, тј. да самостално процене квалитет и ефикасност изведеног часа) и то, првенствено, са становишта улога и активности деце у датој наставној ситуацији, и повезаности тих активности са постављеним циљем часа;
- **развијају сензибилитет и изоштравају критеријуме** за конструктивну, критичку анализу улога и активности деце, за процену функционалности поједине секвенце у целини наставне ситуације, што им користи у будућем дизајнирању сопственог часа.

Материјал:

- Видео-снимак изведеног часа;
- Писани сценарио за тај снимљени час (копија за сваког учесника, или најмање по две копије за једну групу);
- Постер-подсетници за анализу: ККА (критичка – конструктивна – анализа) и на шта обратити пажњу у току гледања (где су границе секвенци, које су активности и улоге деце у свакој секвенци, типови интервенција наставника, добра решења и тешкоће);
- Бели папир и оловке за учеснике за писање бележака у току гледања часа;
- Маркери и пак-папири за водитеља за бележење секвенци.

Ток рада

Почетна инструкција за посматрање видео записа.

Да би овај корак остварио своју функцију, потребно је обезбедити услове у којима ће сви учесници моћи једнако добро да виде екран. Дакле, требало би тако организовати простор да чујност и видљивост видео записа буду свима доступне.

Учесницима се прво подели писани сценарио часа који ће анализирати и остави мало времена да га погледају, да знају који је тип часа, који су му циљеви, шта је планирано да се уради.

Сада ћемо погледати видео-снимак часа чији сте сценарио управо погледали. Да поновимо, реч је о ... (навести о ком је часу реч, која наставна јединица, разред, тип часа). Прво ћемо погледати снимак овог часа, а потом ћемо заједно радити његову критичку, конструктивну анализу и, евентуалну, дораду.

Молим вас да припремите оловке и бележнице и да у току гледања забележите све важне ствари. На овом постеру-подсетнику смо написали (показати на пак-папир са исписаним елементима) на шта је потребно у току гледања посебно обратити пажњу: на границе секвенци и њихово трајање, улоге и активности деце у свакој од секвенци, типове интервенција наставника, добра решења и тешкоће, проблеме који су остали нерешени.

Дакле, имате неколико задатака: (1) важно је да уочите где почиње и где завршава одређена секвенца, тј. део часа који чини најмању смислену целину. Затим, (2) да забележите шта тачно деца раде у свакој од секвенци, дакле правимо попис свих дечјих активности у току секвенце и, (3) ако постоје, (које и какве су интервенције наставника. У току гледања, (4) забележите сва добра решења (нпр. добро решена интеграција рада група, или веома успешно мотивисање ученика за рад), а и све проблеме који нису решени на адекватан начин.

25 Услед недостатка опреме и професионалног искуства у снимању часа, видео записи често нису довољно технички усавршени. Због тога је секвенцијалну анализу некад боље радити у мањој групи учесника (10 – 20).

Посматрање видео записа

У току посматрања видео записа часа, важно је обезбедити пажњу учесника. ²⁵

Подела учесника у групе

После одгледаног часа, учесници се неком од метода случајног избора деле у мање групе.

Анализа часа у малим групама, сумирање рада група и дискусија

- а) Пре почетка саме анализе, водитељ позива учеснике да изнесу (ко жели) своје прве импресије о виђеном часу. Ове импресије могу бити формулисане као једна реченица или реч, асоцијација, придев, осећање које изазива виђени час и сл. Утисци се бележе на великом пак-папиру. Када се заврши са излиставањем утисака, овај плакат се одлаже, за после анализе. На крају секвенцијалне анализе упоређују се прве импресије и квантификована слика часа која се добија анализом. Са становишта педагошких ефеката ове обуке, веома је корисно уколико се покаже да се прва импресија и анализа разликују: нпр. досадан, неинспиративан час анализом се покаже као час који покрива све циљеве, као релевантан за наставу предмета, као час који је смислено мисаоно активирао највећи број деце у најдужем времену и обратно: учесницима атрактиван, динамичан час се покаже као деци неприлагођен, онај који не реализује планиране образовне циљеве, васпитно проблематичан итд. Када се ово догоди, учесници брзо и лако постају свесни колико су за праву педагошку анализу једног часа варљиви први и уопштени утисци.
- б) Потом се учесницима каже да у оквиру своје групе упореде своје индивидуалне белешке, односно решења свих задатака које су решавали док су гледали час.
- в) После петнаест до двадесет минута, прелази се на заједнички рад, односно сумирање групних решења и дискусију.

Могућа су два нацрта даљег рада. Један је да се прво излистају, дефинишу све секвенце датог часа, а да се потом улази у анализу сваке од њих. Други могући нацрт јесте да се дефинишу границе прве секвенце и одмах пређе на њену анализу, односно дискусију о улогама и активностима деце и типовима интервенција наставника у тој првој секвенци. Када се комплетно заврши дискусија о првој секвенци, одређују се границе друге, па се она детаљно анализира. Затим се прелази на следећу, и тако редом.

Сумирање дискусије у свим следећим корацима, водитељ бележи на пак папирима (по један пак папир за сваку секвенцу), користећи фломастере различитих боја за обележавање имена секвенци, активности, а посебно релевантних активности ученика, добрих и лоших страна конкетне секвенце итд.

- У сумирању рада група крећемо од дефинисања граница секвенце, и то тако што водитељ позива једну групу да дефинише границе прве секвенце, а затим остале групе да изнесу своја слагања и неслагања. У току дискусије и размене аргумената, заједнички дефинишемо прву секвенцу, њене границе, дужину трајања и на крају јој дајемо име. Из дискусије о границама и имену ове конкретне секвенце, водитељ се труди да извуче и општија начела дефинисања секвенци. Истовремено, указује учесницима на значај посебне врсте осетљивости коју оваква анализа тражи, а то је непрекидно фокусирање на понашање и активности ученика (јер се променом активности деце, завршава једна и почиње друга секвенца).
- Кад смо одредили границе једне секвенце, учесници листају активности деце и то напомињући колико деце учествује у појединој активности, као и колико дуго трају те активности.
- Често се јавља проблем код дефинисања активности деце. Формулације су некада сувише уопштене (нпр. решавање проблема), а некада превише конкретне и детаљне (нпр. дете сипа супстанцу а у супстанцу б и прати реакцију која се дешава, бележећи своје закључке). Тешко је дати прецизно упутство како да се формулишу активности деце, али, можда ће најјасније бити ако се каже да је потребно да неко ко није гледао час може да схвати о чему се ради у поједином делу часа (нпр. деца у групама одређују жанр песама које су прочитали).

- Следи заједничка анализа добијеног пописа активности. Из листе активности кроз дискусију издвајамо релевантне активности. Водитељ понови шта заправо значи релевантна активност и зашто је подстицање таквих активности у наставном процесу важно. У току сумирања резултата рада група и дискусији која следи, учесници би требало да уоче²⁶ да у оквиру истог часа можемо препознати различите типове релевантности односно специфичности деље активности:
 - а) релевантност са аспекта **саме секвенце** – уколико сама секвенца служи, на пример, мотивисању ученика, онда су активности деце у којима се то остварује („игролике“ уводне активности, решавање загонетки или ребуса, откривање асоцијација или загонетне личности) релевантне за ту конкретну секвенцу;
 - б) релевантност са аспекта **циља часа**, нпр., ако је циљ богаћење фонда речи, онда су за тај циљ специфичне оне активности деце у којима се тај циљ остварује (самостално проналажење непознатих речи у речнику, трагање за кореном појединих речи, изражавање у синонимима, хомонимима);
 - в) релевантност са аспекта **природе предмета**, која обухвата специфичности самог наставног садржаја, али и специфичност процедура и начина мишљења у тој научној области. У настави хемије, релевантне ће бити оне активности деце у којима се „у малом“ одсликава хемија као наука: извођење лабораторијских вежби, проналажење неког елемента у табlici Периодног система елемената, тестирање хемијских закона и сл.
- После анализе релевантних активности, водитељ усмерава пажњу учесника на преостале активности са пописа активности у свакој секвенци, односно оне које су учесници проценили као нерелевантне. Отвара се дискусија о њиховом значају: да ли су потребне, ако јесу зашто су потребне, која је њихова функција, да ли их има превише. Водитељ у току дискусије наглашава разлику између *општих интелектуалних активности* (писање, читање, рачунање), оних које се појављују у свим предметима и неопходне су за даље учење, и *активности релевантних за одређени предмет*, које нас првенствено занимају.
- Следи анализа врста, типова и увремењености интервенција наставника у оквиру сваке секвенце: шта је он радио (попис активности наставника), колико времена у секвенци су трајале његове интервенције, које су биле подстицајне, активирајуће а које су имале супротан ефекат, да ли су интервенције дошле у правом тренутку или не.
- У сумирању секвенцијалне анализе, посматра се веза циља, садржаја и метода у конкретном часу.
Дискусија се води око следећих питања:
 - Да ли су остварени планирани циљеви часа?
 - Које секвенце реализују који планирани циљ?
 - Да ли више секвенци реализује један циљ (из чега можемо са већом сигурношћу тврдити да је тај циљ реализован), или је једна секвенца у вези само са једним циљем?
 - Да ли су неки циљеви остали „непокривени“, односно ниједна секвенца не реализује тај циљ?
 - Да ли су остварени неки циљеви који нису предвиђени?
 - Да ли изабрани метод рада на конкретном садржају обезбеђује најбољу могућу реализацију постављених циљева?
 - Које су добре стране виђеног часа (у оквиру појединих секвенци и у целини)?
 - Које су тешкоће виђеног часа (у оквиру појединих секвенци и у целини)?
 - Да ли тешкоће произилазе из саме замисли, избора метода или из непосредне реализације?
 - Како би се могао дорадити виђени час а да се остане у оквиру исте замисли наставника који је час осмислио.

²⁶ и да даљим практиковањем анализе додатно развију ту вештину

У току вођења секвенцијалне анализе водитељ мора непрекидно имати на уму основно начело: конструктивна критичка анализа. То значи да пажљиво мора водити групу да се бави проблемом - виђеним наставним процесом а не наставником који је то осмислио, било да га претерано хвале или куде (в. *Неки корисни савети водитељима семинара* у Прилогу 4).

БЗ. МОДЕЛ ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ У ОКВИРУ АУН

Наша земља спада у круг земаља у којима у образовања не постоји систематска евалуација (оцењивање) процеса образовања и његових ефеката, сем уобичајеног и доста површног рада просветне инспекције и наставничких оцена постигнућа ученика. Већ сам тај недостатак „културе евалуације“ довољан је разлог да се код свих пројеката уношења новина у делатност образовања покуша и са систематским увођењем модерних процедура за евалуацију. Ове процедуре су настале посебно у последње две деценије у разним земљама и међународним организацијама које су специјализоване за образовање и за евалуацију у образовању (нпр: ОЕCD: систем прегледа образовних система у појединим земљама, систем међународних индикатора у образовању - INES и програм за међународно тестирање ученичких постигнућа - PISA; UNESCO: контрола постигнућа у учењу - MLA; Европска Унија: 16 индикатора квалитета образовања; Међународна организација за евалуацију - IEA: Међународна тестирања постигнућа ученика из математике и природних наука - TIMSS; Европска асоцијација универзитета: само-евалуација и евалуација универзитетских институција итд.).

Постоје три кључна разлога због којих је дошло до наглог развоја система за евалуацију образовања: а) потребе да се уведе више рационалности (и то економске и педагошке рационалности) у сектор образовања; б) интерес многих група и партнера који су повезани са образовањем (држава, локалне заједнице, разне фондације, родитељи, наставници, ученици, да добију благовремене и објективне информације о процесу образовања и његовим ефектима; в) суштинска потреба саме делатности да добије повратне информације о свом функционисању и резултатима које постиже - што би требало да послужи као здрава основа за добро утемељене промене у самој делатности.

Сви ти општи разлози у пуној мери важе и за иновативни пројекат *Активно учење* и они су од самог почетка рада на пројекту утицали да се многи механизми евалуације уграде у сам пројекат. Аутори пројекта и сви учесници у пројекту (школе, наставници) имају насущну потребу да континуирано добијају информације о току примене пројекта и о ефектима који се остварују. Али, не мање заинтересовани за евалуацију су и спољни чиниоци у односу на пројекат тј. они који подржавају и финансирају пројекат (УНИЦЕФ, земље - донатори) и министарства просвете.

Ако су, дакле, више него јасни разлози за евалуацију, треба одмах видети *каква евалуација* би требало да буде, да би се њоме задовољиле потребе различитих партнера који учествују у пројекту.

Постоји неколико уобичајених начела на којима се гради сваки модел за евалуацију.

Најпре, модел за евалуацију требало би да буде у пуној мери *усаглашен са природом програмских феномена* који се евалуира и са општим циљевима тог програма (пројекта). Једноставно речено, ако је пројекат сложене природе и евалуација би требало то да одрази, ако је циљ програма да побољша школска постигнућа, онда се то мора проверити итд. Ако се програм изводи на *више нивоа* (обука појединих наставника, примена у једној школи, покушај промена у образовном сиситему, итд) онда се и евалуација мора извести на свим тим нивоима.

Уз то, данас је већ постала стандардна процедура да се за сваку евалуацију поставља низ незаобилазних питања: *шта* се евалуира, *ко* врши евалуацију, *за кога* се врши евалуација, *како* се врши евалуација (квантитативна, квалитативна, каквим методама и инструментима), *зашто* се врши евалуација (формативна - сумативна евалуација).

Сва та уобичајена правила и процедуре одређују и концепцију евалуације целине пројекта *Активно учење*.

Прво питање које се поставља у вези са евалуацијом оваквих програма који постављају као циљ да промене неке аспекте друштвене делатности (у случају АУН реч је о покушају промене метода педагошког рада у школама) јесте *евалуација*

самог програма (теоријске концепције програма, његове операционализације, схватања о томе како да се практично примени такав програм у реалним условима). Примерени облик за такву евалуацију је *експертска процена помоћу квалитативних метода евалуације*. Таква процедура тражи ангажовање експерата врхунског квалитета (међународних) и доиста је скупа. УНИЦЕФ као организација која подржава пројекат тражи да се изведе и таква евалуација.

Друго питање које се намеће у вези са евалуацијом пројекта *Активно учење*, који има као један од основних циљева да промени методе наставе/учења у школама, јесте да се процени да ли примена тих активних метода обезбеђује боља школска постигнућа код ученика. И то је врло логичан и легитиман захтев. Међутим, инсистирање само на том аспекту нужно би захтевало да се пројекат дужи времена интензивно примењује само у неким разредима и да се потом испијају ефекти код ученика.

Такво фокусирање евалуације неизбежно отвара много значајнија питања, као што су: шта све треба предузети и које услове обезбедити да се ефекти пројекта не ограниче на само неку генерацију ученика у ограниченом броју школа, предмета и разреда, него да се створи *основа за трајне промене које ће производити позитивне ефекте код много веће популације ученика и то на дужи рок*.

Овакав ланац размишљања навео је ауторе пројекта да разраде један сложени модел евалуације који одржава сложену природу пројекта.

Два су базична циља АУН пројекта:

- а) Промена начина произвођења знања у школама (модернизација метода наставе/учења увођењем интерактивних/партиципативних/активних метода);
- б) Промена положаја детета/ученика у процесу учења (дете као активни партнер у конструкцији знања).

Такви озбиљни дугорочни циљеви не могу се остварити једнократним и краткорочним променама (директна обука деце на одређени начин и сл). Неопходно је да се најпре остваре *промене у средини и у институцијама које ће бити гаранција да ће се позитивне промене у школским постигнућима ученика одржавати на дужи рок*. Дакле, најпре се стварају структуре које су способне да производе ефекте, а потом се испитују ефекти код одређених делова популације ученика.

Управо на оваквим размишљањима је изграђен дводимензионални модел евалуације који је приказан на Схеми 7.

Овакав модел омогућава да се изврше две врсте евалуација:

- а) Евалуација промена у *средини*, које стварају услове да се планирани позитивни ефекти могу производити на дужи рок. Реч је о доњем делу схеме, поља Ц и Д, која предвиђају евалуацију промена које би АУН требало да изазове у средини. Овде се ради о *стварању капацитета, институција и системских решења* која би требало да буду *трајна* основа за изазивање позитивних образовних ефеката (трајнија и квалитетнија знања код неких ученика). Такве промене се не стварају одједном и зато је неопходно да се изврши, с једне стране, евалуација процеса промена у средини (поље Ц на схеми), а потом и стабилних постигнућа, *ефекти* у средини.
- б) Евалуација промена код појединаца који су *крајња циљна група* пројекта и то пре свега код наставника и ученика (поља А и Б). Када је реч о наставницима, онда се ради о *променама у њиховим професионалним компетенцијама*, као што су познавање модерних интерактивних/партиципативних/активних метода наставе и учења, познавање природе педагошке интеракције и процеса учења и активне улоге детета у том процесу, али је реч и о формирању нових практичних умења и техника рада. Када је реч о ученицима онда се ради о тако значајним ефектима као што су *мотивација за учење, стабилна, трајна и применљива знања и умења, индивидуална аутономија, системи вредности* итд.

Схема 7: Дводимензионални модел за евалуацију у оквиру пројекта Активно учење



Пошто се и овде не ради о једнократним акцијама и краткорочним ефектима неопходно је да се изврши евалуација како *процеса промена* код појединаца и у малим групама (поље А), тако и *остварених ефеката* (поље Б).

Ако се имају на уму сви аспекти овог дводимензионалног модела онда је јасно да се овде не ради о једном једноставном педагошком експерименту са ограниченим циљевима, да се у неком ограниченом делу популације остваре неки жељени педагошки ефекти (повећање и побољшање квалитета школских постигнућа).

У ствари, овде се ради о једном замашном социјалном програму који настоји да изазове трајне промене у великом броју институција (појединачне школе, школе за образовање наставника, промене у педагошком естаблишменту, промене у раду просветне инспекције, промене у систему стручног усавршавања наставника, промене у стручним друштвима итд.) или чак да створи неке нове институције као што су модел-школе (тј. школе-регионални центри за активно учење) или центри за унапређивање активног учења, асоцијације школа и наставника који примењују принципе активне школе.

То, пак, с друге стране значи да пројекат покушава да изазове неке значајне промене у једној професији, тј. промене у професионалним понашањима великог броја припадника те професије. А све те промене у институцијама и појединцима требало би да створе стабилне услове да коначни корисници пројекта-ученици добију квалитетније и ефикасније образовање.

Пошто се, дакле, ради о таквој замашној социјалној акцији, отварају се са уобичајена питања отпора променама, питања о томе зашто би бројне институције и још бројнији појединци мењали своја устаљена понашања, питања угрожавања интереса појединих група и појединаца, питања о могућој брзини промена у реалним условима. Понуђени модел евалуације управо би требало да омогући тачно индентификовање свих проблема, прецизно утврђивање места отпора, индентификацију расположивих ресурса који потпомажу промене, да утврди динамику промена и ефекте који се остварују у појединим фазама практичне примене пројекта.

У циљу прецизнијег сагледавања свих аспеката евалуације која треба да да одговоре на таква основна питања, сада ћемо конкретније анализирати специфичне проблеме евалуације различитих димензија АУН пројекта. Та детаљнија анализа следиће изложену схему (поља А, Б, Ц, Д) на тај начин што ће се за сваки специфични облик евалуације (у сваком од четири поља евалуације) прецизирати: које су *варијабле* које се евалуирају, ко чини популацију која се евалуира, који тип евалуације је адекватан, који инструменти су најпогоднији и који облици евалуације су практично примењивани.

1. Процес промена у средини (поље Ц)

Читав процес промена које намерава да изазове АУН пројекат започиње баш овде и састоји се у напорима да се започне и одржава *процес* изградње капацитета, институција и системских решења.

Тај процес чине следеће компоненте:

Систем семинара за обуку учесника у пројекту (в. Разни облици обуке за примену идеја АУН)

Евалуација обухвата:

- *Прикупљање квантитативних података о обиму обуке* (број различитих облика семинара, број учесника из појединих школа и региона, расподела учесника по школским предметима укључивши и разредну наставу, број учесника који учествују у активностима после базичног семинара и посебно број наставника који покушавају да примене оно што су научили, број и квалитет пробних сценарија и изведених часова итд.). Адекватна процедура за овај вид евалуације је прављење компјутеризоване банке података, анализа и коришћење података из те банке података.
- Испитивање реакције наставника на идеје пројекта у виду упитника за ученике семинара (њихови ставови, процена корисности за наставну праксу итд). Та врста евалуације се готово редовно практикује. Још је важнија евалуација стварног понашања ученика после обуке: даља обука, покушаји примене у пракси (колико их је, њихов квалитет). Ова врста евалуације требало би да буде у средишту анализе *процеса прихватања пројекта*.

Стварање мреже школа М30+ (тј. модел школа - школа регионалних центара за развој и ширење пројекта).

Основни извори информације о овом аспекту процеса имплементације пројекта су саме те школе и објективни квантитативни подаци у процесу функционисања тих школа: број школа, број школа које испадају из мреже, квантитативни подаци о раду на пројекту у свакој школи (број обучених наставника, број покушаја практичне примене и квалитет тих покушаја, квантитативни подаци у ширењу пројекта у региону у коме делују школе - регионални центар (број школа и наставника обухваћених пројектом, број школа које исказују жељу да се укључе у пројекат). И

овде је главни посао стварање банке података као основе за перманентну анализу процеса ширења и примене пројекта.

Посебан аспект изградње капацитета на овом нивоу је *стварно умрежавање*: да ли стварно постоји мрежа као организована целина, што се може проценити преко две врсте индикатора: банке података о појединим школама и појединим ученицима у пројекту и о њиховој продукцији (сценарија, збирке сценарија, видео снимци активних часова) и функционисање мреже (интензитет размене међу члановима мреже). Оваква мрежа у настајању требало би да буде једно од најмоћнијих институционалних средстава за трајну одрживост пројекта и његову практичну примену.

Процес стварања инструктора за активну наставу/учење.

Ово је главни људски ресурс за ширење и развој пројекта. Евалуација овог ресурса се заснива на следећим индикаторима: укупан број инструктора, врста и степен обуке кроз који су прошли (од базичних семинара па надаље), обим њиховог рада (број семинара различите врсте које су водили), квантитативни подаци о њиховој сарадњи са другим учесницима у пројекту (са наставницима, инспекторима, директорима), њиховим продукцијама које су направили сами или у сарадњи са другима, квалитет њиховог рада кроз портфолио за сваког од њих који садржи продукте њиховог рада и оцене њиховог рада на семинарима и који се води у Институту за психологију као стручној институцији која води пројекат.

Процес стварања асоцијација наставника активне наставе/учења.

Ово је изузетно важна ставка у стварању људских ресурса, као трајних носиоца активности у пројекту. Асоцијације (активи) могу бити формиране на нивоу школе, региона или земље у целини.

Индикатори о овом аспекту развоја су: број таквих асоцијација и објективни показатељи њихове активности (састанци, публикације, размена сценарија и видео-снимака).

Стварање специјализованих институција за ширење и развој активног учења/наставе.

Овде је реч о институцијама као што су постојећа удружења наставника и учитеља и других стручних друштава, која су одлучила да један део својих активности посвете примени АУН пројекта о центрима за стручно усавшавање у појединим школским предметима као што је почетак оснивања таквог центра на Хемијском факултету у Београду.

Овде би спадала и институционална решења, као што су увођење курсева за иницијално образовање наставника, у том смислу први кораци су већ учињени на универзитету у Тбилисију и на наставном одсеку Хемијског факултета у Београду или неке иницијативе на учитељским факултетима.

Ставови о пројекту *Активно учење* у педагошком јавном мњењу, педагошком естаблишменту и у неким институцијама у образовању.

Ови ставови (отпори, дилеме, прихватање) веома су важни, јер могу бити или место значајног отпора или подршке пројекту.

Индикатори за евалуацију ових ставова су написи у педагошкој периодици и саопштења на стручним и научним скуповима (прикази, анализе, критике). Основни метод је анализа садржаја докумената и то у временским серијама како би се утврдиле динамика промена у тим институцијама. Главни проблем овде је што су јавни наступи тог типа врло ретки и посебно реакције отпора остају ван јавне стручне сцене.

Један веома користан облик евалуације биле би добро припремљене јавне дебате и присталица и опонената активног учења. Аутори и учесници у пројекту увек су исказивали вољу да учествују у таквим дебатама и позив остаје трајно на снази.

Ставови и понашања државних просветних органа.

Овај аспект изградње капацитета и система за развој АУН пројекта је од кључне важности, због овлашћења које имају ти органи у изградњи системске подршке практичној примени пројекта (или одсуства системске подршке). Евалуација динамичке промене ставова и понашања тих органа (зависно од политичких чинилаца) је важна за процену трајности ефеката пројекта.

Индикатори за евалуацију овог аспекта изградњи капацитета су: припрема и доношење системских мера (посебно, установљење система стручног усавршавања и изградње система професионалног развоја наставника), подршка школама које учествују у пројекту, акредитација овог пројекта, степен сарадње да онима који подржавају пројекат (пре свега, са УНИЦЕФ).

Ставови општег јавног мњења.

Обавештеност о пројекту, ставови и промене ставова општег јавног мњења су општи оквир (повољан или неповољан) за практичну примену пројекта, посебно из разлога што могу да утичу на ставове родитеља.

Индикатори за ову варијабилу су: број, учесталост и садржај написа у штампаним медијима и емисијама у електронским медијима, а основни метод је анализа садржаја тих порука.

На крају овог одељка је важно рећи да сви видови евалуације о којима је овде било речи по својој природи спадају у *формативну* евалуацију, тј евалуацију која би требало да да информације које ће имати повратно дејство на процес изградње капацитета, институција и системских решења.

2. Ефекти промена у средини (поље Д)

Овде је реч о истим оним аспектима изградње капацитета, институција и системских решења као и у претходном одељку. Разлика је у томе што се у претходном одељку радило о евалуацији *процеса* изградње и динамици промена у том процесу, а овде је реч о облику евалуације која се назива *сумативном*. Наиме, реч је о евалуацији стабилизованих ефеката тог дуготрајног процеса.

У средишту ове сумативне евалуације требало би да буде евалуација остварених ефеката на три нивоа:

- а) На нивоу појединачних школа које учествују у пројекту и то пре свега школа-регионалних центара (модел школа) у циљу утврђивања да ли су те школе постале институције - стабилни центри за ширење и развој пројекта у одређеном региону (о улози школа - регионалних центара видети у уводу за II део овог *Приручника*) Тип евалуације примерен овом задатку могла би бити анализа случаја (case study) у коју би били укључени различити квантитативни и квалитативни индикатори делатности сваке такве школе. У таквој анализи случаја, у великој мери би се користила документација о реализацији пројекта коју је дужна да води свака таква школа. У циљу реализовања плана за такву евалуацију биће потребно да се направи типски пројекат такве евалуације.

*б) Мрежа школа М 30+**

Ова мрежа је од почетка била конципирана као основни инструмент за имплементацију (практичну примену) пројекта *Активно учење*.

С тога је евалуација стварних и остварених ефеката те мреже од посебног значаја за евалуацију капацитета и институција за обезбеђивање трајних ефеката пројекта.

Ова евалуација се темељи на информацијама из банке података о М 30+ и треба да садржи две велике групе индикатора. С једне стране су индикатори о богатству банке података (о Web-site-у пројекта, о Приручнику и другим материјалима и њиховој дистрибуцији, о збиркама сценарија и

* У почетку је то било 20 М+, а у међуремену се број школа повећао на М 30+.

видео снимака активних часова, о школама и наставницима који учествују у пројекту итд.). Друга врста индикатора се односи на функционисање М30+: у којој мери постоји и колика честа је размена унутар мреже електронским путем, путем размене продуката, живих контаката, шта је садржај тих размена и корисност тих размена.

в) Системске мере као подршка пројекту

Овде је реч о системским мерама које доносе институције у образовању и просветне власти. Циљ ове евалуације је да се сачини салдо (у одређеним периодима) о стварним и стабилним системским мерама као што су одлуке о акредитацији пројекта, одлуке о одређивању школа које улазе у М30+ и о њиховим правима и обавезама, стварање могућности за другачију организацију распореда рада у школама (сем часовно-разредне организације), одлуке о структури радног времена инструктора за активно учење, доношење законских мера (укључив и подзаконске акте) којима се уводи систем стручног усавршавања, професионалног развоја и напредовања наставника, законодавне регулативе којом се мењају функције просветне инспекције и директора итд.

Све такве системске мере била би снажне подршка иновационом понашању образовних институција и запослених у образовању, па би то био изузетно значајна институционални и системски оквир и за стварање трајних ефеката пројекта о активном учењу.

Уzeti заједно, процес изградње капацитета, институција и системских решења и остварени ефекти у тој изградњи стварају услове за одрживост промена у АУН пројекту, јер ће послужити као основа за генерисање ефеката код крајњих корисника пројекта.

Отуд је овај аспект евалуације –еколошки - од виталног значаја за успех пројекта.

3. Процес промена у појединцима и малим групама (поље А на схеми)

Процес промена у појединцима учесницима у пројекту почиње у исто време када и процес у средини (у институцијама), та два процеса се преплићу и утичу један на други. Из тог разлога је неопходна евалуација оба процеса.

Међутим када је реч о облицима евалуације и посебно о инструментима помоћу којих се врши евалуација, разлика је поприлично велика. Пошто је реч о појединцима (и када се ради о процесу промена и о оствареним ефектима код појединаца) користе се методе и инструменти за испитивање појединаца, па је отуд тај вид евалуације назван психометријском евалуацијом односно психометријским испитивањем.

Процес промена у току учешћа у пројекту код наставника којима је пројекат у великој мери намењен испитује се најпре преко испитивања њихових ставова и промена у ставовима према идејама и пракси активног учења. Ти ставови и динамика њихове промене испитују се упитницима и скалама ставова. Ти инструменти се примењују у различитим фазама учешћа у пројекту и у различитим приликама: после базичних семинара, после супервизијских семинара, после првих личних покушаја примене идеја активног учења у пракси, после првих анализа сценарија и изведене активне наставе. Испитивања ставова непосредно после семинара (то се врши готово редовно) више исказују прве импресије и ставове према самим идејама активног учења и начину на који су се с њима упознали, а испитивање после извесних покушаја практичне примене тих идеја укључује и испитивање процене наставника да ли се те идеје могу реализовати у реалним условима у којима раде наставници које испитујемо.

Други извор информација за евалуацију процеса промена у наставницима јесу подаци о томе колико често наставници примењују оно што су научили на семинарима (колико сценарија су направили, колико часова су извели, каквог квалитета су и сценарији за такве часове и изведени часови). Ти подаци се могу добити у свакој школи и за сваког наставника.

Изузетно значајан облик евалуације квалитета практичне примене идеја активног учења су анализе израђених сценарија и анализе изведене наставе и учешћа наставника (појединачно или у малим тимовима у тим анализама). Та врста евалуације се континуирано изводи и сви учесници у пројекту се обучавају за те врсте анализе.

За испитивање промена у *професионалним знањима, техникама и компетентностима* за примену активног учења, могу се користити посебно конструисани тестови знања (неки од њих су већ испробавани) али, ипак, кључну улогу имају практична постигнућа као што су написани сценарији, изведени и снимљени часови и њихова анализа.

Изузетно је важно напоменути да сви наведени облици евалуације промена у наставницима као појединцима или у малим тимовима наставника имају карактер *формативне евалуације* и њихова основна функција је да се добију повратне информације које служе за убрзање промена и унапређивање професионалних компетенција наставника важних за примену активног учења у школама.

По веома сличној процедури и са сличним циљевима изводи се евалуација *промена ставова и понашања* и код других учесника у пројекту као што су: *стручни сарадници, школски надзорници/инспектори, директори школа*. Наравно садржај њихових професионалних компетенција је другачији и то се узима у обзир при изради инструмената.

У срединама где су са применом метода активне наставе/учења упознати *родитељи* важно је да се испитају и њихови *ставови* помоћу посебно израђених упитника.

За конципирање метода наставе/учења која хоће да буде и по мери детета важно је испитивање *ставова и доживљаја (перцепције)* активне школе код *самих ученика*. Инструменти за таква испитивања су *упитници, упитници са отвореним питањима, интервјуи и обични разговори* са ученицима у различитим фазама њихове изложености активној настави/учењу, а и *посматрање* часова и снимљених часова може бити извор информација о ставовима ученика (општа атмосфера на часу, степен активности, концентрација у раду). Свим тим средствима треба испитати субјективни доживљај ученика (мотивација за учешће у таквој настави, допадање - не допадање), али и њихову перцепцију (да ли умеју да вербализују разлике између активне и традиционалне наставе, да ли опажају промене у свом статусу и у својим улогама у настави), али и садржинске компоненте евалуације (да ли ученици умеју да искажу шта се лошије или боље научи у активној настави/учењу у поређењу са традиционалном наставом и сл.). Наравно, и ова евалуација динамике промена у ученицима према активној школи има карактер *формативне евалуације*.

4. Ефекти код појединаца (поље Б на схеми)

Остваривање стабилних ефеката код појединаца (пре свега код наставника и ученика) је, наравно, крајњи циљ иновација које се уводе преко пројекта *Активно учење*. До сада смо настојали да покажемо да без стварања трајних структура у средини (развојних капацитета, институција и системских решења), које се изграђују кроз дуготрајни процес са много осцилација и отпора, није могуће на дужи рок остварити одрживе ефекте и код појединаца.

4.1. Ефекти код наставника и других учесника у пројекту

Трајни ефекти код наставника у примени метода активне наставе/учења су део ширег процеса професионалног развоја и напредовања наставника. Реч је, наравно, о стицању нових професионалних знања (пре свега, о природи педагошке интеракције и о методама интерактивне/активне наставе/учења), али и новим *умењима и техникама рада*, о новим *моделима оцењивања* напредовања ученика, али и о новој *филозофији образовања, новим ставовима* и другачијем *професионалном идентитету* и субјективном доживљају тог идентитета.

Евалуација стабилних промена по свим тим варијаблама може се вршити одговарајућим *тестовима знања, упитницима и скалама ставова*. Своје место у тој

евалуацији има и *просветна инспекција* (поготову ако буде трансформисана у правцу *саветничке* улоге).

Ипак најпримеренија евалуација за валидну процену стварних промена у *професионалном понашању*, о променама у школској пракси биће преко *продуката делатности* сваког наставника, као што су иновативни сценарији за активну наставу (укључив и објављивање тих сценарија у збиркама анализираних сценарија), изведена активна настава (посматрана или забележена на видео траци) и *анализа тих продуката*, али такође и учешће сваког наставника у анализи сценарија и снимљених часова других наставника. На основу таквих практичних продуката за сваког наставника требало би формирати *лични портфолио* који улази у банку података у школи-регионалном центру.

За *друге учеснике у пројекту* (стручни сарадници, стручни сарадници-инструктори, наставници-инструктори, инспектори/надзорници, директори школа) процедура за евалуацију остварених ефеката је врло слична и зато неће бити посебно приказивана.

На крају је важно да се каже да и оваква евалуација остварених ефеката и даље има делом карактер *формативне евалуације*, али се овде неки видови евалуације јављају и као облици *сумативне евалуације* чији се резултати користе за напредовање наставника (и других учесника у пројекту) које је планирано унутар пројекта, али и за опште напредовање у звању.

4.2. Ефекти код ученика

Крајњи корисници целог подухвата названог „Активно учење“ требало би да буду, наравно, ученици. Али не само неки ограничени сегмент популације ученика (у некој врсти експерименталних школа), него што већи број ученика у дужем периоду времена. Управо да би се то постигло, било је потребно и биће потребно и даље, да се изгради читава машинерија о којој је до сада било речи и о којој говори и целина овог *Приручника*.

Ипак, онај критични тест успешности целог пројекта *Активно учење* јесте остваривање *образовних ефеката* у широком значењу. Наравно, да би се утврдили ти ефекти код ученика *начин евалуирања (оцењивања) мора бити усклађен са природом процеса наставе/учења* какав се заступа у АУН пројекту. Да би то било јасније требало би рећи да би било противприродно да се промени образовни процес у духу интерактивног и активног учења, а да се задржи досадашњи систем оцењивања ученика којим се награђују репродуктивна знања. Још јасније речено, не можете развијати учење са разумевањем, самостално решавање проблема и истраживачку наставу, а при оцењивању тражити дословно репродуковање лекција.

Систем евалуације (оцењивања) ученичких постигнућа да би био усаглашен са природом процеса наставе/учења у оквиру АУН требало би да обухвати следеће врсте образовних постигнућа (и да буду испитана одговарајућим методама и инструментима):

- **Мотивација за учење:** (циљ је пројекта да буде повећана а то се може испитивати преко индикатора као што су: изостајање са активних часова, степен концентрације на часовима у виду, нпр, континуираног рада и дуже од школског часа, евалуација субјективног доживљаја активне наставе помоћу упитника и сл.).
- **Стечена знања:** трајна знања, употребљива ван непосредног контекста у коме су стицана. Адекватни инструменти за евалуацију таквих знања били би стандардизовани тестови у којима доминирају задаци разумевања, задаци повезивања појмова и система појмовних знања, задаци трансфера, испитивање умења и процедуралних знања. У новије време у многим програмима тестирања ученика примењују се такви *критеријумски тестови, тестови “базичне писмености”* у различитим школским предметима, али и за испитивање међупредметних знања (крос/курикуларних знања и умења). У испитивању тог типа знања има своје место и *техника личног портфолија*, тј. личног досијеа у коме се кумулативно прикупљају продукти активног учешћа ученика у процесу наставе/учења који сведоче о стеченим компетенцијама ученика.

- **Умења (вештине) и компетенције**
 - *Интелектуална умења*: умења решавања проблема, познавање метода, техника и процедура, метода самосталног интелектуалног рада и обраде информација, умења коришћења информационе технологије и сл. Та умења се тешко испитују тестовима папир-оловка, али се лако могу регистровати у току активних метода учења и преко продуката активности за чију израду је неопходно употребити та умења (израда текстова и реферата, извештај о малом самосталном или тимском истраживању, израда постера, припрема јавне репрезентације свога рада итд.). Отуд су адекватне методе опсервација у току активности учења, ситуациони тестови и портфолио, наставничке процене.
 - *Социјална умења* као што су комуникативне вештине, способности за тимски рад, способност групног доношења одлука, технике решавања конфликта, животне вештине. И овде су адекватне методе и инструменти: опсервација у току групних активности, учешће у јавним презентацијама, ситуациони тестови и портфолио (нарочито тимски продукти), наставничке процене.
- **Ставови и вредности**

Овде се пре свега мисли на ставове и вредности које су тесно повезане са самим школским радом, а нису под великим утицајем идеологија и религиозних система. Ту спадају вредности и ставови према индивидуалним и културним разликама, толеранција према различитим мишљењима и ставовима, високо вредновање личне интелектуалне аутономије, поштовање права других, развоја самопоштовања и сл.

Инструменти који су адекватни за евалуацију ставова и вредности су: стандардизоване и нестандардизоване скале вредности и ставова, опсервација у току активности учења и у групним активностима наставничке процене (поготову ако су наставници обучени за такве процене).
- **Стваралачка продукција**: овде се пре свега мисли на евалуацију стваралачких способности и стваралачких продуката који настају као резултат слободне наставе/учења а не оних који су резултат изразите обдарености деце.

Методе за оцењивање ових аспеката образовних постигнућа су опсервација у току активности, анализа продуката активности, наставничке процене.

#

Гледано у целини, из дводимензионалног модела евалуације сложеног и вишеслојног пројекта *Активно учење*, генерисани су многи облици евалуације које се међусобно допуњавају. Од свих тих облика евалуације у досадашњем развоју пројекта примењиване су оне врсте евалуације које су биле нужне као извор информација за даље унапређивање пројекта. Том чињеницом се објашњава да су до сада најчешће примењивана *евалуација процеса промене у средини и појединцима*, а мање *евалуација ефеката*. Дакле, евалуације су биле претежно *формативне* (и то континуиране формативне), јер су пружале повратне информације о току имплементације пројекта. А то другим речима значи да су доминирали облици евалуације за *потребе учесника у пројекту*, а мање за друге partnere и интересне групе.

У зависности од потреба других партнера планирани су и систематски ће се изводити и други облици евалуације (сумативне евалуације ефеката промена у средини и сумативне евалуације ефеката код појединаца, нарочито код ученика). Један облик сумативне евалуације ефеката код ученика заслужује у будућности посебну пажњу.

Наиме, у школама (у разредима и школским предметима) у којима су ученици масовније и кроз дужи период (нпр. једна школска година) укључени у активну наставу/учење, неопходно је да се изведе једна систематска евалуација ефеката код ученика. Процедура за извођење такве систематске евалуације је позната. То је експеримент са паралелним групама ученика који уче исто градиво. Групе су у старту уједначене у погледу способности, социјално-културног порекла и претходних знања у неком предмету и једина значајнија разлика је што учествују у различитим облицима наставе—једни у традиционалној настави, а други у активној настави/учењу. После дужег излагања тим различитим облицима наставе врши се истоветно испитивање образовних постигнућа и прави стандардна анализа сличности и разлика. За тако озбиљан подухват неопходно је обезбедити потребне услове, финансијска средства и урадити посебан нацрт истраживања. Таква евалуација би, доиста, била круцијални тест.



III ДЕО.

ТЕОРИЈСКИ ПОГОВОР



ПРИРОДА АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У АКТИВНОЈ НАСТАВИ/УЧЕЊУ

У овом последњем одељку *Приручника* требало би експлицирати теоријске основе пројекта *Активно учење* и појединих решења која су садржана у *Приручнику*.

Општа концепција пројекта *Активно учење* и свако поједино решење проблема школског учења, који су саопштени на претходним страницама (улога наставника, положај детета, обици учења итд), од почетка су почивали на одређеном теоријском становишту. Најпре је то било глобално и недовољно спецификовано становиште, али се у процесу стварања *Приручника* и његових пробних примена све више уобличавало и прецизирало. Одмах треба казати да је теоријски оквир пројекта *Активно учење* у знатној мери оригинална творевина аутора пројекта, а не позајмица. Тачније би било рећи да је то једна, у знатној мери оригинална, синтеза неких модерних гледања на школско учење, која чине неку врсту духа времена у последњој деценији.

Нема потребе да се у оваквом једном *Приручнику* детаљно излаже теоријски оквир подухвата какав је пројекат „Активно учење“. Та теоријска концепција већ је парцијално саопштана у теоријским радовима (нпр. Ивић 1994, Ивић 1996), а подробнији и целовитији извештаји о томе су у припреми и биће саопштени у научним часописима. Зато ћемо овде изложити само сажето ту концепцију.

Уместо детаљног излагања теоријских поставки (које су увек више или мање уверљиве и аргументоване декларације аутора), много је значајније колико су успешно у *Приручнику* операционализовани и решени неки од кључних проблема практичне примене тих идеја, колико су та решења кохерентна и међусобно усаглашена, колико су инспиративна за наставнике практичаре и колико су остварива у школској пракси.

Када данас неко покреће пројекат који носи назив *Активно учење* (нама, ауторима се сада чини, а то је видљиво из целине *Приручника*, да би више одговарао наслов „Интерактивна настава - активно учење“), неизбежно се намећу асоцијације на покрет за реформу образовања који је настао крајем XIX и почетком XX века и који се некако слично звао „активна школа“, „нова школа“, „прогресивна школа“. Те асоцијације и нису погрешне. Погрешно би било сматрати да је оно што се овде назива „активно учење“ закаснило и демодирани оћек тих старих покушаја темељног преустројства школе, који трају већ читав један век. Оне читаоце који су склони да идеју нашег пројекта олако класификују у категорију старе активне школе, упозоравамо да ће морати да одустану од тога и уложе напор да схвате суштинске разлике. Тај напор неће бити велики, јер разлике су крупне и лако видљиве у свим операционализацијама у *Приручнику*, а и овде ће бити врло јасно изложене.

Уствари, прави изазов за сваког ко хоће да се озбиљно бави савременим образовањем јесте читав низ парадокса који се јављају у последњих стотинак година управо у покушајима стварања некакве нове активне школе, као и читав низ нових проблема, који су искрсли у области образовања у најновије време. Почећемо, управо, изношењем тих парадокса и проблема.

Велики је парадокс што је покрет активне, прогресивне школе (узмимо Џона Дјуџина као парадигму тог покрета), у целини узев, доживео неуспех иако је деловао врло обећавајуће. Зашто се то десило?

По нама, највећи парадокс старе активне школе јесте то што је она, најчешће у виду појединачних школа које су постале славне, најбоље резултате у пракси остваривала на на нижим узрастима - предшколско образовање, нижи разреди основне школе - или у образовању хендикепиране деце. Зар није чудно да активна школа, која у највећој мери инсистира на аутономији деце и њиховим самосталним активностима у учењу и развоју, најуспешнија је код млађе деце чије су компетенције ограничене, а скоро се и не примењује код старије деце и адолесцената чије су способности развијеније и који имају јаче аспирације ка аутономији и, заиста, зрелију

и аутономнију личност? Зар не би било за очекивање да ако, с разлогом, почне, с програмом самосталних активности деце у процесу учења на млађим узрастима, да у току даљег школовања имамо стални раст те аутономије и самосталности све до статуса зрелог и компетентног образованог човека?

Други низ парадокса везан је за традиционалну школу. Зашто та школа, која је сва усмерена на школске предмете, а не на дете, и која почива претежно на предавачкој, трансмисивној настави, тако жилаво опстаје (додуше, никако не у изворном облику)? Зашто таква школа, која се може озбиљно критиковати, ипак даје неке образовне резултате?

Поред оваквих интригирајућих проблема који већ дуго трају, постоји читав низ нових феномена у образовању, који покрећу иста темељна питања као и наведени парадокси и који нису на прави начин процењени ни теоријски ни практично. Навешћемо само неке од тих феномена.

У многим земљама постоје бројни покушаји да се проблеми школског учења реше тако што би се уместо учења школских предмета прешло на „учење мишљења“ (видети свеж преглед таквих покушаја у публикацији...). Идеја која лежи у основи тих покушаја јесте да није битан садржај мишљења већ да се оно може непосредно вежбати помоћу различитих домишљатих стратегија за решавање разних проблема. Да ли је то прави пут за решавање нараслих проблема, поготово проблема сучељавања са огромним порастом информација у свим доменима („експлозија знања“)? Данас је очигледно и јачање конкурената школе, пре свега учења путем електронских и видео медија. Да ли то доводи у питање саму институцију школе и онај облик учења који смо до сада познавали као школско учење?

Преко важних међународних агенција који се баве образовањем (УНЕСКО, УНИЦЕФ итд) увелико се развијају идеје о „школи усмереној на ученика“ (*child/student/learner centered school*), учењу типа „деца за децу“ (*child to child*), новој форми „узајамног учења“ (*mutual learning, community of learners*) - и то, пре свега, у образовању одраслих и више у неразвијеним земљама и дефаворизованим друштвеним групама у развијеним земљама. Теоријске евалуације домета ових нових подухвата у односу на вековна искуства у развоју школе, требало би да узму у обзир и промене у циљевима васпитања и у новим помагалима (информациона технологија итд) која нам данас стоје на располагању.

Покушај да се озбиљно одговори на ове парадоксе и нове изазове у образовању нужно у први план извлачи питања о природи активности и о улогама које дете има у процесу учења (што неизбежно повлачи и питања о активностима и улогама одраслог, тј. наставника). Питања о томе шта значи да је дете активно у процесу учења покрећу још темељнија питања о томе каква је природа и смисао школског учења и школског искуства као једног вида људског искуства. Ово искуство треба упоредити са другим видовима људског искуства, као што су: лично животно искуство, радно професионално искуство итд. Антрополошки поглед на ове проблеме отвара још дубље питање о природи културе школе, тј. нагони нас да школу сагледамо као једну културну нишу и субкултуру, различиту у много чему од других околних амбијената.

Теоријски оквир пројекта *Активно учење* је оригинална творевина, која, наравно, почива на бројним инспирацијама, подстицајима и теоријским ослонцима. Набројаћемо најважније.

- а) Пре свега, то је скуп теоријских конструката и практичних покушаја трансформације школе који ћемо назвати „стара активна школа“, као што су идеје и пракса Кершенштајнера (Kerchensteiner), Лаја (Lay), Декролија (Decroly), Дјуија, Монтесоријеве (Montessori), Ферриера (Ferriere), Френеа (Freinet) итд. Оно што нас интересује нису ни концептуалне разлике ни фактографска историја учења ових значајних аутора већ оно што представља дух времена, који они, уз све разлике, изражавају. За нас посебно је инструктивно изучавање онога што је од тих пионирских покушаја уграђено у добре савремене школе и, посебно, који су разлози за релативни историјски неуспех тих врло подстицајних педагошких идеја, тј. који су то теоријски разлози због којих су ови покрети за иновацију школе, ипак, у целини, морали доживети неуспех? Мишљења смо да је основни проблем

ових педагошких концепата управо схватање природе и типова активности деце у школи.

- б) Као најзначајније савремене теорије психичког развоја деце, теорије Пијажеа (Piaget) и Виготског (Vygotsky), незаобилазне су при сваком покушају индентификовања активности деце које имају развојне учинке. Обе ове теорије имале су снажне реперкусије на концепције школе и школског учења и обе су још увек значајна инспирација многим реформама образовања. Али, за решавање проблема којим се овде бавимо важне су и крупне концепцијске разлике између теорија Пијажеа и Виготског. Обе ове теорије су, свака на свој начин, биле саставни део нашег теоријског видика при решавању проблема концепције активног учења.
- в) Сазнања из социологије и антропологије школе и образовања, у којима се школско учење третира као неодвојиви део општег социјалног и културног контекста. Тај угао гледања добро допуњује уже педагошке и психолошке концепције, јер школу схвата као социјалну институцију која је међу зависна са другим социјалним институцијама, а школско учење као активност која није само индивидуална него и институционализована и, отуд, регулисана и друштвеним потребама, друштвеним правилима и културним обрасцима.

Наведена три извора нашег теоријског оквира и практичних решења (искуства „старе активне школе“, теорије Пијажеа и Виготског и социо-културолошко поимање школе и школског учења), сложене су теоријске конструкције. Покушај њихове интеграције јесте подухват несразмерно већи од наших моћи. Олакшавајућа околност је што смо ове изворе користили врло селективно и што смо из њих користили само оно што је требало да нам помогне да дефинишемо за нас кључну категорију - активност деце у процесу школског учења.

Оно што смо овде условно назвали „стара активна школа“ настајало је у распону од више од пола века и чине је различити педагошки мислиоци, неколико националних и интернационалних покрета радикалне реформе школе, низ практичних реализација (експерименталне школе, примене нових педагошких метода, нови облици организације рада у школи, иновације у пројективању школског простора, продукција нових дидактичких материјала итд). Ипак, у том разноврсној могуће је извући неке заједничке именитеље, поготову из угла који нас интересује.

Један од таквих заједничких именитеља јесте другачији третман детета. Традиционална педагогија толико је била усредсређена на садржаје школских предмета, да је с разлогом названа „педагогијом без детета“ (а, етимолошки гледано, реч педагогија дословно значи вођење детета). Насупрот томе, нова, активна школа с почетка овог века узима у обзир интересовања деце (чувени Декролијеви *centres d' interest*), његово животно искуство (Дјуи), почиње да ствара наставне програме полазећи од деце, бар за млађе узрасте. Другим речима, неке и данас врло присутне концепције школе усмерене на дете имају историјски извор у таквим педагошким правцима.

Други заједнички именитељ нове, активне, прогресивне школе, како су је све звали, настаје као реакција на потпуну доминацију вербалних облика учења, које традиционална, световна школа вуче из црквених школа. Доводећи у питање ту доминацију вербалног нова школа се у великој мери држи латинске максиме *not verbis sed rebus* (не помоћу речи него помоћу ствари), тј. става да није најважније баратати речима него стварима. То је значило да практична делатност, манипулација реалним предметима постаје бар толико важна за дете колико и речи (у тексту *Методe наставe/учења* таква схватања описана су кроз опозицију практично наспрам вербалног учења).

На таквим општим идејама о детету, о значају његових интересовања, животног искуства и праксиса (свих видова практичне делатности), развија се лепеза идеја за обнову школе. Ту је: Кершенштајнерова радна школа, Лајова педагогија делања, Декролијеви центри интересовања деце око којих се организује цела педагошка интервенција, Ђуијево учење кроз делање (*learning by doing*) и кроз животно искуство (*learing by experience*). Захваљујући овим идејама, школски простор је обogaћен - поред учионица - слушаоница у школама су се појавиле спортске сале, лабораторије, радионице, атељеи, школска имања и ученичке задруге, а као облик школског рада постепено су легализовани и ручни рад, цртање, конструисање, рад

у школском врту или имању, практична лабораторијска настава, спортске активности итд. Поштовање детета конкретизовано је тако да су се постепено усталили облици рада у којима се уважава, барем у начелу, дететова индивидуалност (на пример, слободни писмени састави или слободно ликовно изражавање), постепено се уводе изборне и факултативне школске активности и многи облици слободних ваншколских активности (секције и сл.).

Поред свих ових крупних измена у култури школске средине не би се могло рећи да је језгро школског живота - настава обавезних школских предмета битније промењена у смислу активне школе. За то постоје крупни и довољни разлози. Кључни разлог налази се у концепту активности детета у процесу школског учења. Пошто је овај текст само резиме опсежнијих анализа, овде ћемо набројати само основне карактеристике појма активности како га схватају готово сви аутори „старе активне школе“. По њима, активност је:

- спољашња практична активност (код неких аутора попут Лаја то некада значи стварно рад мишића);
- заснована на личној и унутрашњој мотивацији детета;
- индивидуална активност детета;
- спонтана, животна, лична активност, различита за свако дете или групу деце (на пример, сеоске и градске деце) и зависи од животног контекста у коме се дете налази;
- засићена емоцијама и има снажна лична идиосинкратична значења, тј. значења особена за свако појединачно дете;
- у непосредном међудејству са конкретним објектима из околине, тј. у непосредном додиру са физичком и социјалном стварношћу.

Док се традиционална школа бавила првенствено трансмисијом вербално посредованих општих знања, нова, активна школа је за врховно начело рада у школи поставила подстицање активности које имају горе наведене карактеристике. Задатак школе био је да пође од личних животних искустава деце, да их подстакне на практичне активности у непосредном контакту са реалношћу (рад у рационаци, на школском имању, у ботаничкој башти), да оплемењује те активности, проширује их, од оних везаних за непосредну околину ка онима које иду даље од дома и локалне средине. На тај начин осигурава се смисленост онога што деца раде у школи, успоставља се чвршћа веза између школе и живота итд. Наведимо речи Дјуија након искустава са покретом прогресивне школе:

„Уместо наметања одозго имамо изражавање и култивисање индивидуалности; уместо спољне дисциплине имамо слободну активност; уместо учења из текстова и од учитеља имамо учење кроз искуство, уместо изолованих вештина и техника стечених путем дриволања имамо стицање вештина и техника као средства за остварење циљева који имају непосредни животни смисао; уместо припремања за даљу или ближу будућност имамо стварање могућности у садашњем тренутку живота; уместо упознавања са статичним циљевима и градивом имамо суочавање са светом који се мења.“ (Dewey, 1963, стр. 19-20).

Може се рећи да је ово реперезентативан исказ и он у себи садржи сву моћ и све слабости концепта активног детета у „старој активној школи“. Привлачност и моћ оваквог педагошког става јасни су сами по себи, па ћемо размотрити само слабости овог концепта, јер у њима леже разлози глобалног неуспеха Дјуијевог и сличних подухвата.

У књизи „Искуство и образовање“ (Dewey, 1963), из које је узет и горњи цитат, Ђуи је направио критичку анализу својих и сличних педагошких покушаја и извршио значајну ревизију свог становишта. Дакле, унутрашње противуречности су га навеле да делимично промени свој став и да увиди да је главни проблем учења заснованог на личном животном искуству недовољна организација и систематизација тако стечених знања и недовољно уважавање знања и искустава која нису лична животна искуства. Нека то Дјуи сам каже:

- „Све до сада најслабија тачка прогресивне школе односи се на одбир и организацију интелектуалних садржаја...“, „Међутим, постоји легитимна основа за критику садашњег покрета прогресивне школе, јер она не увиђа да је проблем одабира и организације садржаја учења од фундаменталног значаја.“ (Dewey, 1963, стр. 78).

Остајући при свом принципу учења кроз лично искуство, Дјуи је у поменутој књизи, у студиозној самоанализи, поставио озбиљна питања:

- а) Како да се кроз лично искуство дете вине до зрелог и организованог знања које постоји у свим школским дисциплинама (Dewey, 1963, стр. 74);
- б) Како да се у то лично искуство уведе акумулирано искуство које има свака култура, а које помаже да се разуме непосредна садашњост у којој се стиче лично животно искуство (Dewey, 1963, стр. 78);
- в) Како одрасла и зрела особа, која може да одигра улогу водича у учењу, да не угрози принцип учења путем личног искуства детета (Dewey, 1963, стр. 26). Решавање ових озбиљних проблема на озбиљан начин водило би ка напуштању оваквог концепта активности детета која је камен темељац Дјуијеве прогресивне школе. На пример, врло је поучно видети како Дјуи види начелно решење овог трећег проблема (односа одраслог и детета у процесу учења): „решење овог проблема тражи добро промишљену дилозофију социјалних чинилаца који делују на настанак индивидуалног искуства.“ Дакле, индивидуално животно искуство детета је темељ прогресивне школе, а то индивидуално искуство и није баш индивидуално, јер га одређују социјални чиниоци и не може остати у оквирима непосредно датог искуства него може да се уздигне до структурираног знања како се среће у школским дисциплинама! Цела ова самокритична, књига при крају животне каријере аутора, показује унутрашњу нестабилност теорије школског учења заснованог на „учењу путем делања“ (learning by doing) и „кроз лично искуство“ (through personal experience), тј. која је заснована на практичној активности детета и личном животном искуству. И ето ту је кључни елемент за одговор зашто таква концепција у целини није ни могла успети (појединачни доприноси свих принципа „активне школе“ нису спорни).

Даљем разумевању природе активности деце у процесу учења допринеће приказ анализе активне школе Жана Пијажеа и његове сопствене теорије дечије активности. Пијаже је велики поборник идеја активне школе и активних метода а његова теорија психичког развоја је најлепша химна испевана детету као активном бићу и активном чиниоцу сопственог развоја. Па ипак Пијаже, који је био добро упознат не само са теоријама „активне школе“ него и са практичном применом тих идеја, јасно увиђа неке базичне слабости теорија учења заснованих на практичном доживљеном личном искуству.

Анализирајући теорије „школе рада“, педагогије делања ондашње активне школе Пијаже каже: „Јасно је, с једне стране, да мануелни рад сам по себи нема ничег активног ако није поставнут спонтаним истраживањем ученика него се обавља само по упутствима наставника и да, с друге стране, чак и код млађе деце активност - у смислу напора заснованог на интересовању - може бити како активност размишљања и чисто развојна активност тако и практична и мануелна активност“ (Piaget, 1969, стр. 216-17). Или још јасније: „Прва (заблуда)... се састоји у томе што се свака „активност“ субјекта или детета своди на конкретне акције - што важи само за најелементарније стадијуме развоја - али нипошто не важи на вишим стадијумима на којима један ученик може бити у пуној мери „активан“ у смислу да врши поновно лично откриће оних истима које треба да усвоји а да се притом та активност одвија у виду унутрашњег апстрактног размишљања“. (исто, стр. 106-7). И додаје, да се друга заблуда састоји у томе да се активност која се односи на конкретне објекте своди на процесе опажања, који дају верне копије реалности уместо да се схвати да је деловање на конкретне објекте у ствари трансформисање реалности у виду практичних радњи и менталних операција које доводи до увиђања скривених односа (исто, стр. 107).

Дакле, Пијажеу у чијој теорији менталног развоја кључно место заузима прелазак у раном детинству са практичних на унутрашње менталне акције (интелектуалне операције) до краја је јасно да задржавање детета на нивоу практичних радњи и на непосредном деловању на објекте и физичку реалност не може бити основа учења и напредовања деце. Постоји једна лепа и памтљива формулације те идеје: уместо манипулација (латински: *manus* - рука, тј. руковање предметима) развој води ка ментипулацији (латински: *mens, mentis* - дух тј. „руковање - духом“, тј. ментална обрада информација о реалности).

На овај начин је изречена темељна теоријска слабост „старе активне школе“, која је парирајући вербализму традиционалне школе, решење видела у школи заснованој на спољном практичном деловању и непосредном животном искуству.

Пијажеова сопствена верзија активности деце у учењу уводи суштински нове елементе. За разумевање тог Пијажеовог доприноса теорији активне школе следећи исказ има програмско значење: „У једној речи: базично начело активних метода треба да се инспирише историјом наука и може се исказати на следећи начин: разумети нешто значи самостално га открити или извршити реконструкцију путем поновног открића и треба се придржавати тог начела ако у будућности хоћемо да обликујемо људе који ће бити способни да продукују и креирају а не само да понављају оно што већ постоји.“ (Piaget 1975, стр. 24-25; сва подвлачења у оригиналу).

За склапање целовите и прецизне концепције активности деце у процесу учења из оваквог теоријског становишта следе три изразито важна елемента:

- прецизира се једна важна компонента концепта активности као унутрашње (менталне) активности: та активност (или бар један њен, за школско учење важан, облик) јесте пролажење кроз оне интелектуалне процесе кроз које је прошла наука када је долазила до открића и инвенција! Дакле, ученик на скраћен начин реконструира те мисаоне процесе;
- објекат мисаоних активности није само сопствено непосредно искуство већ и интелектуални садржаји из појединих научних дисциплина;
- основни циљеви школског учења помоћу активних метода јесу: добро разумевање онога што у науци постоји, али и усвајање интелектуалних умења за продуктивне и стваралачке активности.

Овде смо већ доста далеко од школе засноване на практичном деловању и лично искуству. Пре свега, због тога што се у активност деце уводе садржаји из науке и дете које учи усваја интелектуалне процедуре до којих је дошла наука. Пијаже је, заиста, прави заговорник активне улоге детета у учењу и сазревању. И он као и представници „старе активне школе“ активност деце (која је код њега претежно унутрашња ментална активност) види као „индивидуалну (личну) спонтану активност“. Говорећи о предусловима успешне реформе учења, посебно природних наука, он каже: „први од тих услова је, наравно примена активних метода чија је суштинска компонента спонтано истраживање детета и адолесцента и које тражи да све оне истине које треба усвојити буду поново откривене од стране ученика или да, та открића буду реконструисана од стране детета уместо да му просто буду пренета (у готовом виду)“ (Piaget, 1975, стр. 20). У таквој концепцији активних метода улога наставника је да буде аниматор (да подстиче); да ствара ситуације у којима се деца суочавају са проблемима; да деци наводе оно што противречи њиховом мишљењу (да наводе контра-примере). Најкраће речено, за „стару активну школу“ дете је индивидуални делатник - практичар, а за Пијажеа је спонтани и индивидуални мислилац.

Као што се види, у концепцији „старе активне школе“ развој знања и разумевања код деце се одвија кроз практично деловање у непосредној животној реалности кроз које дете стиче лично искуство, а улога одраслих (и наставника) и школе као институције јесте да култивишу и шире то искуство. Остаје вера, као код Дјуија, да ће тим путем доћи до прогресивне организације знања какву срећемо у наукама. Остаје сасвим нејасно на какав се волшебан начин врши прелаз са личног животног искуства на структурирана научна знања.

Пијажеова концепција чини корак даље. Поред личног искуства, дете мора да се суочи са проблемима са којима се суочила и наука кроз своју историју. Готово целокупни корпус Пијажеових истраживања интелектуалног развоја састоји се у задавању детету проблема из различитих наука и испитивање понашања деце у таквим ситуацијама. Детету се, дакле, не преносе готова научна сазнања већ се она задају као проблеми и препушта се детету да у личном спонтаном истраживачком понашању поново открије оно до чега је наука већ дошла.

Улога школе као институције и наставника јесте да подстичу, стварају проблемске ситуације за децу, полазећи од одређених проблема појединих наука, и да повремено опонирају детету суочавајући га са оним што противречи његовом мишљењу. Дакле, ту је наука, више као извор изазовних појединачних проблема, а

не као систем организованих знања; ту је и одрасли, пре свега наставник, који подстиче дете својим додатним изазовима, али пушта га да само све открива, тј. поново открива оно што је већ откривено у појединим наукама (чувено Пијажеово: *comprendre, c'est invente/reinventer* - разумети значи открити или поново открити).

Велики број програма за „учење мишљења“ (директно планско вежбање мишљења) почивају на таквим и сродним претпоставкама (видети, на пример, једну од најновијих збирки таквих програма у књизи „Teaching thinking in Europe“, 1997) у коју се, узгред буди речено, налази и наш пројекат *Активно учење*).

Треба ли и може ли дете на овај начин да учи у школи и да усваја школске програме?

На таква питања од примарног значаја за разумевање природе школског учења упућују нас и становишта која су на први поглед изненађујућа и као да доводе у питање активност деце као важног чиниоца у учењу.

Овде ћемо то становиште о природи активности онога који учи у процесу учења представити преко идеја руског психолога П. Шchedровицког. У врло изазовном раду „Активни облици учења и проблем садржаја образовања“ (Šchedrovskiy 1993) Шchedровицки покреће такве проблеме у вези са активним методама учења да то личи на праву драму. Тако, насупрот „старој активној школи“, која је у свакодневном практичном искуству деце видела главни облик учења и која је настојала да тај облик учења пресади и у школу као институцију, Шchedровицки приморавана озбиљно размишљање, јер каже: „Онај ко практично дела - не учи, а учи онај ко је слободан од акције“ (Šchedrovskiy, 1993, стр. 52). Постаје јасно да је овде постављен врло озбиљан проблем (за тачно разумевање требало би знати да под речју „акција“ Шchedровицки мисли на стварне практичне радње које су под теретом прагматичних циљева и околности у којима се изводе).

Изазови активној школи од стране овог аутора иду и даље. Разматрајући изворе активности ученика у процесу учења он дискутује различите поставке. Да ли су извори у самој јединки, у окружењу човека, у наставнику, у интеракцији наставника и ученика, или у садржају онога што се учи? Шchedровицки и овде даје, на први поглед, изненађујуће одговоре. Тако он каже: „Са нашег становишта активност није и не може бити у човеку и у његовој „психи“, мада тамо могу да се пронађу субјективни корелати (активности) „(исто, стр. 66) и даље: „другим речима, још једном ћемо поновити основни закључак нашег рада: извор активности не може се наћи у самом човеку“ (исто, стр. 71). И да ствар буде до краја јасна, Шchedровицки извлачи практичну поенту оваквих ставова: „Све док се проблем „активизације“ и разраде активних метода учења своди на проблеме „заинтересованости“ и „одушевљења“ ученика, дотле ћемо трпети поразе и неуспехе у организацији педагошког процеса и школског рада“ (исто, стр.72).

Оваква гледишта Шchedровицког (а није реч само о њему већ о читавом једном моделу размишљања о школи и образовању), сама по себи су значајна, јер отварају многа питања и представљају брану олако и непромишљеном прихватању активне школе без разумевања шта то значи.

Гледишта овог аутора добијају прави смисао тек када се упознамо са његовим позитивним решењима проблема активације ученика (треба знати, Шchedровицки је заговорник те активације). За посао којим се овде бавимо, а то је што јаснија и прецизнија идентификација природе активности ученика у процесу учења, анализе Шchedровицког додају две важне компоненте. Ево како их он формулише: „Предметност је неодвојива карактеристика активности“ и „Уједно, морамо рећи да се не ради толико о спонтаној колико о организованој активности“ (исто, стр. 65). То о чему овде говори Шchedровицки од кључног је значаја и за разумевање природе школског учења. Ове идеје развијене значе отприлике следеће. Активности у које увлачимо децу у процесу школског учења нису никакве активности у вакууму, које проистичу из чисте заинтересованости јединке. Те активности су увек и незаобилазно активности са неким објектом сазнања, јављају се у сусрету и сучељавању субјекта који сазнаје и објекта сазнања. Школским речником речено, активности у процесу учења су активности у стварној интеракцији са структурираним интелектуалним садржајима које носи сваки школски предмет. Отуд, те активности у реалности школског учења попримају карактер одређених активности, као што су ликовне, математичке, књижевне - теоријске,

биолошке, физичке, итд. То је та предметност активности о којој говори Шchedровицки. То је нешто врло, врло различито од „школе рада“, „педагогије дејства“, „учења путем делања“. Најпре по томе што је предмет деловања сусрет оних структурираних садржаја и модела активности, модела мишљења и веровања који су садржани у појединим школским дисциплинама (о томе видети детаљније Ивић, 1994, 1996).

Потом, ту је и друга важна одредба активности - да су оне организоване, структуриране. Другим речима, школско учење је једна врло институционализована делатност која се одвија у специјализованим институцијама - школама, које саме по себи чине једну посебну еколошку нишу, обликовану културом, у којој се на одређени начин живи и дела. О тој чврстој укореењености школе и школског учења у културу посебно говори најновија књига Џерома Брунера (Bruner 1996) у којој Брунер говори о „култури школе“.

Дакле, нашој анализи концепта активности ученика у процесу учења треба додати (уз оно што је дала стара активна школа и Пијажеова теорија) две битне компоненте:

- предметност активности: активности ученика су на нераздвојив начин повезане са природом садржаја те активности;
- активности ученика су високо институционализоване активности, дубоко укореењене у култури, у којој онај ко учи ступа у делатну интеракцију са структуралним системима знања и вредности.

Све оно што је до сада речено о природи активности у процесу учења на овом месту ћемо рећи на један другачији начин. Наиме, из целокупног досадашњег излагања следи да је нужно разликовати два типа људског искуства и два типа знања.

То је у основи разликовање на основу епостомолошких мерила, тј. на основу мерила теорија сазнања које се баве дефинисањем природе сазнања, односа сазнања и реалности, порекла сазнања, разликовањем различитих типова знања, структуром знања, начином стицања итд. Та сложена питања започећемо на најједноставнији могући начин - примером. Једна наставница, на неком од семинара активног учења, каже да њени ученици који живе на селу, у школи боље знају да објасне шта је то савана него шта је то пашњак или ливада. Наставница се с разлогом чуди што деца која искуствено, чулно и практично знају шта је то пашњак (јер свакодневно нешто раде на њему), боље знају да дефинишу појам саване у којој никада нису били. И ево нас на трагу нужног разликовања два типа људског искуства, два типа људског знања, па и два типа културе.

Први тип искуства (ми ћемо га означити са И-1) означава се низом термина који су или синоними или имају врло слично значење: искуствено знање, практично искуство, практично знање, лично животно искуство, доживљено искуство, „школа живота“, лаичка знања, нарадне (народска) знања итд. (у француском језику постоји израз *savoir - faire* - знати чинити). Тај тип искуства састоји се од скупа практичних учења и вештина, знања чулно-перцептивне природе, обичаја, веровања и табуа. Та искуства се стичу „методом властите коже“ и засићена су емоцијама.

Сеоско дете, које знања о пашњаку и ливади стиче кроз сопствено искуство, поседује овај први тип знања. Коментар наставнице овог детета указује на нешто што је карактеристично за овај тип знања: тешкоће у његовој употреби у школском контексту.

Други тип искуства и знања (означићемо га са И-2) такође се описује помоћу различитих термина, као што су: школско знање, академско знање, ученост, експертско знање (више форме тог типа) или просто као знање или систем знања. Овај тип знања и искуства највећим делом не стиче се кроз директно међудејство са објектима и реалношћу. Сазнања овог типа су посредована симболима (вербалним и другим), стичу се на „вештачки“ начин, преко других људи или преко културних медија. Основни пут њиховог усвајања је кроз однос једних знања са другим знањима, кроз однос једних појмова са другим појмовима или, тачније речено, нова појединачна знања, вредности итд. се разумеју и стичу као део целовитих, културом обликованих система знања, вредности (естетских, моралних, религиозних итд.), система процедура, метода, умења и делатности.

У нашем раније наведеном примеру школско дете из сеоске средине појам саване, с којом нема никакво непосредно лично искуство, стиче на тај начин. У

добро организованом школском учењу појам саване ће за дете добити неки смисао довођењем у везу са сродним појмовима (степа, пампас, прерија) или са супротним појмовима (пустиња) или са надређеним појмовима (низија, равница) итд. Оно што је посебно важно за процес разумевања новог знања које се стиче на тај начин јесте да се појам саване који је детету далек повеже са његовим искуственим познавањем пашњака и ливаде (а то знање није у форми појмовног знања!). Ово повезивање мора бити у оба смера: да се оно што дете зна о пашњаку из свог краја искористи за разумевање шта је то савана, али и обрнуто - да апстрактнији појам саване, који није засићен личним примесима, помогне детету да и свој пашњак сагледа у склопу других сродних појмова и изврши нужне генерализације.

Нема ни потребе ни могућности да ову, у основи епистемолошку разлику, сложене природе, између два само назначена типа знања и искуства, развијамо даље. Овде ћемо рећи само још то да се те разлике појављују на једном још дубљем нивоу: реч је о две културе, о два типа културе од којих свака има своје особености и вредности. Грубо речено, први тип искуства (И-1) је близак култури села, а други култури града. И-1 је близак ономе што се назива здрав разум, а И-2 ономе што се назива ученост, образованост. Разлика између те две врсте знања није квантитативна већ се ради о два, у великој мери различита, модела мишљења, једног здравог мишљења често прагматички врло успешног, али спутаног оквирима конкретних практичних ситуација, и другог, ослоњеног на сложене симболичке трансформације и сложене система знања, који по некада делује као да се непотребно удаљио од реалности, али је то услов да се та реалност продуктивно и креативно преобрази и надогради у виду сложених интелектуалних конструкција.

Говорећи о „култури школе“ Брунер исказује мисао над којом се добро треба замислити: „Главни школски предмет који у школи, виђеној из културолошког угла, јесте сама школа. „(Bruner, 1996). Дакле, школа као посебан културни амбијент је оно што чини њену суштину, а не појединачни садржаји, школа као институција је родно место искуства типа И-2. И сваки покушај да се поништи разлика између школе и животне свакодневнице детета (тако што ће школа само продужавати стицање искуства типа И-1) носи опасност поништавања баш оног новог и оригиналног што школа уноси у развој детета. (Ово ни мало не доводи у питање потребу сталне и живе размене између школе и околине). То је на други начин исказана раније анализирана мисао Шchedровицког о организованости и институционалном контексту активности ученика.

Најплодније анализе односа ова два типа искуства дао је Виготски у целини своје теорије, а посебно у књизи „Мишљење и говор“ (Виготски, 1977). На те проблеме посебно се односи поглавље „Испитивање развитка научних појмова у дечјем узрасту“ на које свесрдно упућујемо читаоца.

Разлику између два типа знања и искуства Виготски исказује кроз опозицију свакодневних (емпиријских, животних, искуствених) и научних појмови. Те две врсте појмова разликују се по свом пореклу, структури, битним карактеристикама и начину стицања. Ми овде нећемо приказивати те детаљне анализе већће мо само извући неке неопходне закључке за бављење нашим проблемом - какве природе су активности ученика у процесу учења.

Основна порука је да разлика и оригиналност та два типа знања и искуства (И-1 и И-2) и напетост међу њима морају бити одржани. Дакле, за педагошку теорију и праксу биле би критичне грешке ако би се учење научних појмова свело само на култивисање дететовог животног искуства (тј. на животне појмове како то Виготски зове); када би се мислило да се ментални развој одвија само кроз то животно искуство, или када би се школско учење (тј. усвајање научних појмова) свело само на процес стицања и то претежно помоћу памћења, нових знања. Виготски то исказује овако:

„И теоријска и практична неодрживост тога схватања испољава се чим га додирне научна критика. На основу испитивања процеса стварања појмова познато је да појам не представља обичну укупност асоцијативних веза које се усвајају меморисањем и није аутоматска интелектуална навика него је то сложен и прави чин мишљења, који се не може једноставно научити вежбањем већ неизоставно захтева да се сама мисао детета подигне у свом унутрашњем развоју на виши ступањ како би појам могао настати у свести“. (Виготски, 1977, стр. 186, подвлачења у оригиналу, на једном месту коригован превод).

У склопу целине теорије Виготског (деталније о томе видети: Ивић, 1994) овакво гледиште о школском учењу значи следеће. У школи, и само у школи, дете остварује додир са структурираним системима знања (системима научних појмова итд). У те системе научних знања (за разлику од свакодневних искуствених знања) уграђени су одређени модели мишљења. У школи, кроз учење појединих школских дисциплина, дете ступа у интеракцију са тим културним творевинама. Али, ти системи знања се не могу просто усвојити запамћивањем већ траже праве интелектуалне активности. Развијајући те активности дете стиче не само знања већ изграђује и нове форме мишљења. И тако долазимо до кључног става теорије Виготског о школском учењу: кроз активности учења одвија се интелектуални развој детета, главна линија менталног развоја у школском узрасту је развој кроз школско учење. Или, на други начин речено, главна полуга, коју је створила култура за утицај на ментални развој, јесте управо организовано школско учење.

Неће свако школско учење довести до развоја. На пример, при директном вербалном покушају преношења појмова (ми смо то назвали трансмисивна настава) не постиже се ништа „... осим празног усвајања речи, голог вербализма, које симулира постојање одговарајућих појмова код детета, а у ствари прикрива празнину. Дете у таквим случајевима усваја не појмове него речи, служи се више памћењем него мишљу и неспособно је да са разумевањем примени усвојено знање.” (Виготски, 1977, стр. 187, уз исправке превода).

Такав начин учења може се избећи само ако се обезбеде неки нужни услови. Први је успостављање сложеног међудејства између свакодневних појмова (искуство типа И-1) и система научних појмова (искуство типа И-2). Да се усвајање научних појмова мора ослањати на претходна животна искуства јасно је само по себи и то је добар начин активирања деце. Али Виготски уводи и другу могућност успостављања међудејства од научних појмова ка свакодневним. На пример, када дете у нашем испитивању, при тражењу да каже шта је то унук одговара: „То је живо биће од деде“, онда је ту јасан мисаони напор да се дефинисање научних појмова, које се учи у школи, самостално примени при дефинисању онога што је стечено путем личног животног искуства.

Други важан услов да се школско учење не сведе на запамћивање већ да прораде у прави процес интелектуалног развоја јесте систематска сарадња између одраслог-наставника и детета. „Том особитом сарадњом међу дететом и одраслим, која је средиште образовног процеса, (наше подвлачење) упоредо с тим што се детету преносе знања у виду одређеног система, објашњава се рано сазревање научних појмова и чињеница што ниво њиховог развојка представља зону наредних могућности за свакодневне појмове (подвлачења у оригиналу)...“ (Виготски, 1977, стр. 185). Оваквим поставкама, и не само у овом свом делу, Виготски је постао родоначелник теорије и праксе кооперативног учења, које је подстакло даљи развој концепта активности, поготово увођењем интерактивних, заједничких активности (видети одељак *Методџе наставе/учења*).

На основу раније саопштених анализа теорије Виготског (Ивић, 1989, 1994, 1996) и онога што је овде речено, теорија Виготског доприноси даљем прецизирању и богаћењу концепта активности ученика:

- активности ученика имају снажан извор у динамичком двосмерном међудејству И-1 и И-2 и одржање разлике међу њима и спретно подагошко сучељавање та два типа искуства је једно од најмоћнијих оруђа у активацији ученика, а школа је место интензивне интеграције та два типа знања;
- чињеница да су научна знања организована у интегрисане системе отвара неслушене могућности за интелектуалне активности ученика у успостављању веза међу појмовима;
- предметност активности о којој говори Шchedровицки, код Виготског је врло спецификована: сваки школски предмет као систем знања садржи у себи одређени и у великој мери специфични метод мишљења (на један начин се мисао активира у математици, на други у биологији на трећи у историји итд.). Из тога следи да сваки од домена организованог људског знања носи у себи потенцијал за подстицање специфичних активности код ученика и без сусрета са таквим школским знањима не могу се јавити ни такве активности;

- око тих предметних садржаја у институционалном школском учењу развијају се сложени и продуктивни видови кооперативних активности (сукоби мисли, сарадња и пружање психолошког ослонаца детету, заједничке активности и партиципативно учење, заједничке конструкције значења дете-та које учи и одраслог, интелектуално “шегртовање” итд).

У овом теоријском поговору дали смо сажетак једне историјско-теоријске анализе концепта активности ученика у процесу учења. Видели смо како се историјски мењало и обогаћивало значење тог концепта. Логичан наставак ових анализа био би покушај да сачинимо једну савремену синтезу различитих значења тог појма, која су саопштена кроз овај текст. Али, ми то овде нећемо учинити. Први разлог је што и овде хоћемо да избегнемо давање некаквих готових рецепата и коначних решења, као што смо то чинили и на претходним страницама, и да одржимо дух отворености. На тај начин желимо да подстакнемо активности оних који ће се служити овим *Приричник*. Очекујемо да ће провокативне мисли о природи активности ученика подстаћи размишљање о томе и код читалаца.

Други разлог је што је за нас изазовнији задатак био не да тачно теоријски дефинишемо појам активности ученика у активној настави/учењу већ да оно што је теоријски ваљано у том концепту уградимо у практична решења школских проблема (видети претходне одељке - улоге наставника, методе наставе/учења, дефинисање статуса и улога детета у школи и учењу, модалитети партиципације деце, разрада конкретних облика активне наставе/учења итд). Ако то нисмо ваљано урадили нећемо то надокнадити ни елегантним теоријским формулацијама о томе шта је то активирање ученика.

Уместо таквог теоријског закључка, на самом крају овог одељка вратићемо се на парадоксе и отворене проблеме, којима је и започет овај одељак и покушати да дамо врло сажете одговоре у светлу анализа које смо овде извели.

- Прогресивна, нова, активна школа као концепција школског учења доживела је глобални неуспех и тај неуспех је био неминован, јер је покушала да култивисањем и проширивањем искуства типа И-1 оствари искуство и знања типа И-2, што је у начелу немогуће. Парцијални доприноси те концепције су неоспорни и уграђени су у савремену школу.
- Основни парадокс „старе активне школе“ јесте да је остваривала већу аутономију активности код млађе, мање зреле, мање компетентне деце која су као личности мање аутономна, а није имала никакве практичне успехе у остваривању аутономије активности код старије и зрелије деце (на пример, почев од разреда у којима се настава одвија у виду издвојених школских предмета). И тај парадокс се да објаснити тиме што та концепција није ни теоријски ни практично нашла пут од И-1 до И-2.
- Искуство и знање типа И-1 (лично животно искуство) је од непроцењивог значаја за школско учење али као полазна основа. Оно је један од ослонаца сваког активирања деце. Тај облик се може развити и као реципрочност учење код деце типа „деца-деци“, али без довођења у динамички однос са знањима типа И-2 (културом обликовани системи знања и вредности) ни у начелу није могуће остварити напредак у учењу и менталном развоју деце.
- Један од најснажнијих механизма подстицања активности деце у школском учењу јесте умешно педагошко сучељавање И-1 и И-2. Тиме се остварује и повезивање и сукобљавање та два типа искуства и на тој основи се развијају облици рецептивног учења са разумевањем типа А2, Б2 и сл. из наше типологије у поглављу *Методе наставе /учења*.
- Искуство и знање типа И-2 само по себи носи огроман потенцијал активирања ученика. Активности тог типа нису спољашње, моторичке, мануелне и практичне природе. Активности које се подстичу и развијају кроз И-2 су унутрашње активности, мисаоне активности, активности рефлексije. То су активности специфичне за поједине велике домене људских знања и вредности, који су структурирани као сложени системи. У такве активности - изазване не личним него наиндивидуалним искуствима - спадају и пијажеовске активности поновног открића и реконструкције оних знања до којих је наука дошла раније и виготскијански тип активности повезивања појединих појмова (појмова истог реда општости, логички надређених и

подређених) и извођења свих интелектуалних операција, које омогућава сваки културни систем знања исказан кроз симболичке системе. Богатство тих активности изазваних појединим доменима организованих знања (математичке, ликовне, литерарне, експерименталне итд) је неограничено. На тој основи се темеље активности типа А2, Б2, Б3, Ц1, Ц2 и Д1 из наше типологије.

- Усвајање система знања и вредности одвија се у институционализованом амбијенту и школа као институција је сама по себи носилац искуства и културе типа И - 2. Кључно место у таквом институционалном контексту учења има интеракција одраслог - наставника и детета које учи. Та интеракција се организује око наставних садржаја. Улога наставника у томе није само улога аниматора и мотиватора него и улога активног партнера. Али, пошто се ту не ради о преношењу готових знања на дете већ о активном интелектуалном овладавању системима знања, онда је и дете врло активан партнер. Тако настаје школско учење као права педагошка интеракција, тј. настава/учење. У тој интеракцији развијају се продуктивни облици активности: размена знања и искуства, заједничке активности, заједничка конструкција нових знања и значења, партиципативно учење, кооперативно учење итд. На тој основи су настали облици учења из наше категорије Е. Ако се не створе услови за такву стварну педагошку интеракцију, школско учење се деформише у различите видове трансмисивне наставе без икаквих ефеката, у *laissez-faire* педагогију, у прагматичко учење путем прагматичког деловања (као што је случај са разним облицима ручног рада, политехничког васпитања итд).
- Традиционална школа чистог предавачког и трансмисивног типа у многим савременим школама доводи до најпогубније патологије школског учења у виду механичког учења без разумевања - „бубања“, у виду пуког вербализма и псеудоучености. Корени те патологије налазе се дубоко у концепцији традиционалне школе, па их је изузетно тешко искоренити и зато упорно опстају. Кад год школа не успе да активно укључи дете у процес учења, оно завршава у патологији учења без смисла, „бубања“.
- Парадокс да традиционална трансмисивна школа упорно опстаје и даје неке стварне ефекте у учењу и развоју деце, може се објаснити тиме што она ипак у живот деце уводи како-тако искуство типа И-2, тј. неке организоване делове система знања, умења, вредности. Сама организација знања у школи у виду школских предмета је реална операционализација опште идеје да су најбоља искуства организована у некакве културне системе. Тако, чак и лоша школа уноси више система у знања људи него практично животно искуство или савремено медијско образовање, које пружа епизодично и размрвљено знање (ово, наравно, не важи за планске образовне програме у медијима).
- Крајњи домет традиционалне школе трансмисивног типа јесте облик учења који се у нашој типологији назива А2-смислено рецептивно вербално учење. То је драгоцен механизам за преношење историјског наслеђа и културне традиције на нове нараштаје. Тај облик учења је, вероватно, носећи стуб школе као институције какву познајемо. То је, а вероватно још увек и треба да буде, најчешћи облик учења. Али требало би да буде јасно да ми овде говоримо о смисленом рецептивном вербалном учењу као облику активног учења у току кога одрасли и дете заједнички изграђују значења и конструишу или поново конструишу системе знања, вредности, активности које већ постоје у датој култури. У том смислу тај облик учења је облик врло активног учења и његове најбоље варијанте постепено прелазе у нерецептивне облике, као што су решавање проблема - Ц1, учење путем открића - Ц2.

Али, ни помоћу најбољих облика рецептивног учења не могу се остварити неки фундаментални циљеви који су све важнији у модерном образовању, попут формирања иницијативних, продуктивних и стваралачких личности. Такви циљеви могу се остварити само оним облицима активности који иду даље од рецептивних, а то су самостално решавање проблема - Ц1, слободно експериментисање и учење путем открића - Ц2, дивергентне активности - Д1, кооперативни облици рада - Д2 у којима увек постоји могућност ко-конструкције, тј. заједничке изградње новог.

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА – АКТИВНО УЧЕЊЕ: ПОГЛЕД „ОДОЗГО“

Активно учење (АУН) је популарни назив за пројекат чију праву природу најбоље одражава назив *интерактивна настава - активно учење*. То управо наговештава и синтаagma коју користимо у оквиру овог пројекта: *активно учење/настава*. Ова синтаagma указује на нераздвојивост и комплементарност ова два процеса, учења и наставе, на њихову тесну међузависност и условљеност: шта се дешава у једном сегменту ове целине, директно моделује функционисање другог сегмента.

АУН пројекат је настао инициран озбиљним, нараслим проблемима у нашем образовању. Сви индикатори ефикасности нашег образовног система показивали су и показују забрињавајуће резултате. Можемо слободно рећи да се настава у нашим школама свела на понављање издиктираних лекција, у најбољем случају с разумевањем, тако да школа успева да пренесе неке кластере, гроздове (не системе) знања и умења из појединих школских предмета, док читав низ веома важних знања и умења потребних за живот и рад у савременим, на сваки начин турбулентним временима, деца не добијају у школи.

АУН је пројекат замашних акционих истраживања чији је дугорочан циљ да промени методе наставе/учења у југословенским школама, тако да децу боље опреми релевантним знањима и умењима за будући професионални и приватни живот, који ће се одвијати у битно измењеним друштвено-економским условима. Овај покушај промене забрињавајуће лошег стања у нашем образовању ослања се на постојеће самоиницијативне, самоникле покушаје појединих школа и наставника, који упркос општем демотивишујућем контексту још увек изузетно добро раде свој педагошки посао. Студиозно разматрајући све елементе који чине један образовни систем (школске зграде, опрема, планови и програми, учбеници, образовна политика, финансирање, наставни кадар, евалуација итд), уочили смо да најјача страна нашег образовног система су управо кадрови, да имамо добру квалификациону структуру наставног кадра и да се они кроз постојећи систем усавршавања могу обучити за примену метода активне наставе/учења.

Иако базично инициран незадовољавајућим ефектима нашег образовања, АУН је истовремено конципиран тако да представља отворени систем за уплив разних савремених образовних иновација. Он третира наставни процес као динамички, интерактивни ток у сталном развоју, на који га терају педагошке тензије, које нису случајне већ су пажљиво испланиране и изазване у наставним ситуацијама. АУН можемо третирати као теорију наставе/учења, а и као широк образовни покрет који дотиче све релевантне елементе једног образовног система и представља оригиналну теоријску и практичну творевину.

Формулација „ученик треба да буде активан“ у наставном процесу истиче се не вековима већ миленијумима и звучи као формулација „дете би требало да буде здраво“. Сви се слажу са овом тврдњом, сви је третирају као став здравог разума, сви то сматрају нормалним и пожељним стањем ствари, нема никога ко би тврдио супротно, али проблем праве две ствари: шта тачно значи термин активан, шта је то *активност* и како да је остваримо. Ако се после векова институционализованог образовања активни ученици тешко примају на школском тлу, онда нешто није у реду или са тлом или са биљком коју у те услове хоћемо да засадимо. Да бисмо оцртали како АУН конципира појам активности рећи ћемо коју реч о теоријским основама овог пројекта.

Теоријске основе

Активирање ученика у наставном процесу и тачно дефинисање појма активности школског учења нису нови проблеми, али су несумњиво још увек актуелни. Школа је социо-културна институција, културна еколошка ниша са којом дете ступа у разне динамичке односе и у оквиру које се одвија организована, структурирана активност школског учења. Постоји неки судар између природе тог контекста, с једне стране и врста активности ученика, с друге. Школа као институција - смишљена за преношење базичних културних образаца и знања - тежи ка стандардизовању, форматизовању процеса образовања. Природне, спонтане активности детета, инициране његовим интересовањима и самосталним истраживачким акцијама отивају се калупима, порцијама, дефинисаним корацима. Дакле, имамо судар карактеристика партнера у комуникацији, школске средине и детета: судар дефинисаних, стандардизованих, прописаних активности које захтева и нуди школска средина са спонтаним, самосталним, аутономно мотивисаним и иницираним активностима детета, судар академских, школских, социјалних знања бројних генерација и животних, личних, искуствених знања детета. Помирење у овом судару је много теже остварити него што се то наизглед чини.

Бројни су покушаји решавања овог судара. Генерално гледано, с једне стране јављају се модели школе усмерени на програме и универзално вредне садржаје које школа треба да нуди деци (*curriculum-centered school*), а с друге, модели школе који се окрећу детету, његовим способностима, интересовањима и спонтаним, искуственим знањима (*child-centered school*). Крајње негативне последице првог приступа су школски вербализам, неприлагођеност програма могућностима и интересовањима деце, пасиван положај ученика који постају реципијенти (пријемници) без права гласа, а другог, несистематичност и неуједначеност образовања деце из различитих средина, као и озбиљан проблем са преношењем општеприхваћених цивилизацијских знања и достигнућа из различитих области, која нису индивидуална већ социјална искуства.

Супротстваљајући се „тешком“ школском вербализму, један од проблема који није успела да реши активна, прогресивна школа с почетка ХХ века, управо је преношење академских знања деци. Образовни идеал овог педагошког правца било је делање (доинг), учење кроз делање (*learning by doing*), кроз практичне активности ученика и манипулацију реалним предметима. Према њима, задатак школе је да пође од личних искустава детета („настава мора поћи од искуства које ученици већ имају“ ...„све што деца треба да уче мора бити изведено из материјала који у почетку пада унутар поља њиховог животног искуства“, Dewey, 1963, стр. 73), да децу подстакне на практичне активности у непосредном контакту са реалношћу, које се затим кроз рад у школи проширују, оплемењују, усложњавају. Међутим, што су деца старија, све су већи проблеми са којима се среће овај концепт прогресивног образовања (Dewey, 1963). Очито је да је проблем усвајања систематизованих академских, школских знања (узорака културе) који је концептом „*learning by doing*“ био избачен кроз прозор, нагло хрупио на врата и даље нерешен. Његово решавање било је нужно лимитирано инсистирањем на споља видљивим, манипулативним активностима ученика из репертоара њиховог животног искуства.

АУН представља оригиналну синтезу неких модерних гледања на школско учење која су обележила дух последњих декада. При помену самог назива пројекта многи ће помислити управо на покрет образовних реформи с краја 19. и почетка 20. века познат под називима активна, прогресивна, нова школа. Наравно, АУН не представља покушај ревитализовања ових идеја већ сасвим нови приступ израстао на критичком преиспитивању идеја те старе активне школе, али круцијално различит од ње. Централна разлика ова два приступа јесте дефинисање кључног појма активности ученика у процесу школског учења.

У АУН кључни појам **активности ученика** разрађује се у светлу пијажеовског појма активне конструкције знања и виготскијанског појма заједничких активности то јест, ко-конструкције знања детета и одраслог у оквиру асиметричне интеракције у школи²⁶. Целина теоријских анализа довела нас је до новог дефинисања активности ученика у процесу учења. Срж те реновиране концепције активности ученика чине следеће компоненте: (а) основа активности су унутрашње (менталне)

26 В. детаљније Hedegaard, 1990; Ивић, 1992; Игњатовић-Савић, 1990; Виготски, 1977, 1978, 1996; Vuyk, 1981, а, б; Wertsch & Stone, 1995, Пешикан, 1999.

активности; (б) те активности су разноврсне (од активног рецептивног смисленог учења до решавања проблема и креативног учења) и (ц) активности учења су специфичне за одређени садржај, област знања.

Активност је изузетно сложен и тежак појам за одређивање. Иако му је у нашем језику природни опозит пасиван, у психологији, говорећи о когнитивним процесима, придев пасиван је непримерен. Термин активност није мера нашег буквалног физичког ангажмана у процесу учења већ врсте менталних процеса изазваних тим учењем. Активност је континуум на коме се налазе активности различитих врста и степена сложености. Постоје бројни критеријуми, димензије по којима се могу разликовати активности: вербалне-манипулативне, задате-самостално изабране, рецептивне-интерактивне, смислене-механичке, конвергентне-дивергентне, активности понављања (репетитивне)-активности открића, наложене-инициране, самостално изведене-изведене уз помоћ, индивидуалне-групне, итд. У оквиру АУН, активност смо одредили првенствено као менталну, мисаону активност која је тесно здружена са садржајем одређеног домена. Предметност активности значи да систем знања из сваког научног домена садржи специфичне моделе мишљења за ту област, тј. активности ученика су нераздвојиво повезане са природом садржаја тих активности и сваки домен људског знања подстиче посебне врсте активности код ученика. Ова ставка је кључна. Зависно од природе и типа знања (математичко, историјско, литерарно итд.) ученик се у процесу учења сусреће са разноврсним интелектуалним проблемима (математичким, литерарним и сл.) и у сусрету са њима развија специфичне облике активности. Развој знања и когнитивни развој се, дакле, одвијају у процесу усвајања организованог корпуса људских знања из важних области у институционалном школском контексту. Свака област људског знања организована је око динамичког међудејства животног, искуственог знања ученика и академских, научних знања које нуди школа. Школа би морала бити место интензивне интеграције та два типа знања (спонтаних и научних појмова, Виготски, 1996), чије сучељавање представља плодан потенцијал активизирања ученика.

АУН пројекат има два конкретна циља. Један је да се ниво и квалитет знања и умења са којим деца излазе из школе поправи. Управо због тог циља од изузетног значаја је развијање специфичних активности за одређени предмет, кроз које ће се боље усвајати основна знања за тај предмет и развијати и начин мишљења карактеристичан за ту дисциплину. Други циљ АУН јесте промена положаја детета у школи. Положај детета у школи можда најбоље илуструје АУН постер „Основна школска формула“ (в. Прилог 1), који кроз математичку радњу одузимања духовито показује како се у редовној школској пракси занемарују изузетно важни сегменти дечје личности: социо-емоционална сфера, ваншколска знања и умења, слобода избора, слобода изражавања, индивидуалност, иницијатива, приватност. Дете је сведено само на когнитивни аспект и то на један његов ужи и једноставнији део. Циљ АУН није само усвајање школског програма већ развој личности и индивидуалности сваког детета кроз проширивање репертоара наставних метода при реализацији програма, вођење рачуна о мотивацији за учење, оспособљавање и осамостаљивање у учењу, отварање простора за богати репертоар дечјих активности (вођење аргументованог дијалога, јавна презентација властите идеје, сарадња са другима на истом проблему, прављење избора, креирање новог решења, и сл. који је у редовној наставној пракси прилично осиромашен и ангажовање и социјалне и емоционалне сфере дечје личности.

Можемо се за тренутак вратити називу нашег пројекта: *активно учење* и још једном појачати претходно речено. Овај назив некад изазива коментар да *не постоји пасивно учење*, да је свако учење активно, па би овај назив био чист плеоназам. Свако учење јесте активно (активност је континуум, а не дискретна јединица типа има-нема), али се степени активности и ментални процеси ангажовани у разним облицима учења јако разликују. Сви ћемо се лако сложити да је учење напамет, чак и смисленог текста, веома тежак посао, тражи много понављања и много труда од ученика. Но, без обзира колико времена и напора захтевало, иза учења напамет стоји само процес памћења, једна од једноставнијих мисаоних функција. Тај процес учења биће нешто сложенији ако се при памћењу служимо мнемотехничким средствима, дакле, сем што памтимо, успостављамо и нове асоцијативне везе у мишљењу. Насупрот овоме, у току решавања проблема

(било школских, било животних) ангажовани су виши ментални процеси, креативност, самосталност, иницијатива, примена и повезивање знања, а, слободно можемо рећи и личност ученика и његова способност сарадње с другима.

Дакле, различити облици учења ангажују менталне процесе различите врсте и степена сложености. Оне облике који захтевају сложеније и више менталне процесе, креативност, повезивање знања, примену знања, самосталност, иницијативу, слободу избора и изражавања ученика с правом можемо крстити *активним методама*, у односу на оне који захтевају једноставније и ниже менталне процесе, активности репродукције, имитирања модела, примене већ ученог обрасца, шаблона рада. У школи има места за све методе, од учења напамет бесмисленог материјала (као што су разне врсте договорених симбола) до решавања проблема и кооперативног учења, зависно од тога шта нам је циљ који на понућеном материјалу желимо да реализујемо. Проблем настаје када један облик учења узме доминацију над осталим, кад се доследно примењује без обзира на специфичност садржаја предмета и циљ који тим садржајем желимо да остваримо. Свакој од научних дисциплина више одговара неки методолошки арсенал него други, а школа би, управо кроз специфичне садржаје одабраног узорка културе, требало да развија те специфичне моделе мишљења.

Практична реализација АУН пројекта

На развијеној теоријској основи АУН конципирана су замашна, вишегодишња акциона истраживања за основну школу. Потребу за овако масовним акционим истраживањима наметнуло је стање у садашњој југословенској школи. Југословенска основна школа има обимне програме са акцентом на опште-образовним садржајима. Програми, мада преобимни, бољи су део нашег образовања. Међутим, у погледу метода наставе/учења за југословенску школу је карактеристично да је врло традиционална, да доминирају фронтални облици рада предавачког типа и да су ученици, углавном, у пасивној позицији примаоца, рецепијента знања.

Покушај промене оваквог стања ослања се на неколико стратегија које се примењују сукцесивно и/или паралелно.

Прву стратегију чине различити типови АУН семинара (в. *Разни облици обуке за примену идеја АУН (типови семинара)*). Важно је нагласити да су сами семинари практичан модел активног учења, јер не почивају на предавањима већ на идеји активног и кооперативног учења, тј. изводе се кроз максимално ангажовање учесника семинара (уз активирање њихових претходних знања и искустава).

Друга стратегија састоји се у стварању мреже од тридесет школа²⁷ које служе као регионални центри за развијање и имплементацију идеја активног учења. У тим школама - експерименталним центрима истраживачки тим и тимови наставника (који су већ прошли кроз семинаре обуке) заједнички конципирају, разрађују и практично у разреду примењују активне методе у реализацији редовног школског програма. Те школе - центри су задужене и за анимирање рада осталих школа у том региону.

У овој фази рада на операционалан начин разрађују се типови активирања ученика специфични за сваки школски предмет. У овоме кључну улогу имају наставници стручњаци за поједине школске предмете. Они уз помоћ колега, педагога и психолога конципирају нове типове часова, практично их изводе, анализирају. Већ има на стотине сценарија за такве часове из разних предмета, а на десетине њих су и практично реализовани и кад год је било услова снимљени видео техником.

Трећа стратегија јесте израда, ево већ другог прерађеног издања *Приручника* за примену активних метода. Методологија рада на *Приручнику* је иста као и прерадне верзије бројних материјала сачини истраживачки тим, а потом се кроз коришћење на семинарима материјал мења, дорађује, нараста у складу са сугестијама учесника семинара (в. *Предговор другом издању овог Приручника*). Тренутно су у припреми неколико допунских модула (специфичних делова) у којима специјалисти за поједине школске предмете разрађују практичне реализације идеја активног учења у својим областима.

Допунске стратегије садрже израду видео-приручника и реализацију ТВ-серије. Видео приручник је једна врста наставних филмова на којима ће бити приказане

²⁷Број школа у мрежи може се и повећавати, зависно од интересовања конкретних школа. Главна идеја јесте да се „утабају“ путеви међусобне професионалне комуникације и размене међу школама, не само око идеја АУН пројекта већ и свих других професионално релевантних садржаја.

успешне практичне реализације идеја активног учења, било да је реч о целим часовима, или успешно решеним деловима наставне ситуације (успешно решена интеграција рада више малих група, проблемски увод у тему часа, превазиђен проблем специјализације у групном облику рада и сл). Највећи број припремних радњи за реализацију видео-приручника је обављен и очекујемо да се у наредној години појаве и први снимљени материјали. Већ постоји приличан број снимљених АУН часова на видео-касетама и многе од њих школе међусобно размењују. Излишно је напомињати да ни сценарији за часове, ни видео-снимци нису никакви готови рецепти за имитирање, већ расадници идеја, могући начини и приступи у реализацији наставних циљева на датим садржајима. Сви они који користе ове материјале, као и Приручник АУН позвани су да их оригинално, стваралачки, према својим условима и конкретним потребама користе. Таква употреба је у правом складу са духом и називом нашег пројекта, где се очекује активан однос корисника према понуђеним текстовима и материјалима.

Преговори око израде ТВ-серијала у коме ће се развијати и промовисати идеје и практичне реализације активног учења нису још дефинитивно окончани. У ТВ серијалу била би приказана достигнућа у мрежи АУН школа, практичне реализације АУН идеја у разним контекстима и врло концизно и популарно презентоване главне теоријске поставке АУН-а. Требало би да се ТВ серијал активно укључи, користећи своја медијски специфична средства, и као партнер у овим замашним акционим истраживањима.

Досадашња остварења:

- а) разрађена је оригинална концепција активног учења;
- б) дизајнирани су и изведени бројни разноврсни АУН семинари за обуку наставника, стручних сарадника, директора, надзорника, који су даље по каскадном принципу ширени у регионима Србије и Црне Горе (в. *Разни облици обуке у оквиру АУН – типови семинара*);
- в) написано је и ово друго прерађено издање *Приручника за примену метода активне наставе/учења*;
- г) базична група инструктора проширена је у међувремену (семинар за нове инструкторе био је на Палићу, 2001) и тренутно се спрема још једна нова група инструктора;
- д) формирана је мрежа од тренутно 30 школа-регионалних центара у Србији и Црној Гори. Многе школе увелико су започеле практичну примену знања и умења стечених на семинару (в. *Програм рада у школама из Мреже М30+*);
- ђ) направљен је основни сценарио за ТВ образовни серијал;
- е) практично је разрађено више образовних (едукативних) радионица за поједине школске предмете који ће бити штампани као посебне пратеће публикације уз *Приручник*;
- ж) видео техником снимљено је на стотине часова из разних предмета и разних школа Југославије;
- з) у сарадњи са министарствима просвете разрађују се проблеми системске подршке овом пројекту као саставном делу реформи образовања у свим срединама у којима се пројекат примењује;
- и) извршена је доста обухватна промоција АУН у просветној и широј јавности (у штампаним и електронским медијима, посебно у локалним медијима у регионима где су држани семинари, преко предавања у школама, на активима наставника, у стручним часописима, на бројним међународним конгресима итд);
- ј) урађена је њеб презентација АУН доступна преко Интернета (на српском и енглеском језику), која садржи основне информације о пројекту и људима који су у њега укључени. Адреса. Ово модерно средство комуникације биће од велике користи и наставницима укљученим у пројекат (школе из *М 30+* су опремљене рачунарима и могућностима за електронску комуникацију), тако и другим заинтересованим за иновације у образовању;
- к) разрађена је оригинална, специфична метода анализе часова, такозвана секвенцијална анализа²⁸ и обучавани су наставници и други учесници у пројекту како да је примењују. Главна предност методе секвенцијалне анализе јесте што пружа могућност детаљне и објективне анализе часа и на основу

²⁸ На Харвард Универзитету у Бостону, САД направљен је преглед програма образовања наставника и начина евалуирања њиховог рада у свету (у оквиру семинара *Strengthening Teacher's Education*, University of Harvard, септ. 2001). Нигде у свету није смишљена техника попут секвенцијалне анализе, још увек се покушава са анализама интеракције наставника и ученика, која рађа бројне додатне проблеме, а не решава ефикасно основни: процену квалитета изведеног часа.

те дијагнозе могу се тачно одредити места која је потребно дорадити, поправити или изменити. Циљ нам је да оспособимо наставнике да могу сами да процене свој рад и да на основу те начињене анализе знају како да унесу потребне измене и поправке;

- л) разрађена је организациона шема АУН пројекта и развијени су критеријуми за различите видове учествовања у пројекту, како људи, тако и школа;
- љ) АУН је ушао у базу европских иновативних програма за развој мишљења (Hamers & Overtoom (Eds): *Teaching Thinking in Europe: Inventory of European Programmes*, Utrecht University Press, Utrecht, 1997);
- м) на захтев УНИЦЕФ Канцеларије у Тбилисију, АУН пројекат се од 1998. развија у Грузији. За тај рад је проф. Иван Ивић добио од Министарства просвете Грузије орден „Јакоб Гогебашвили“, највеће признање које се може добити за допринос у области образовања у Грузији, и тако постао први странац који је добио ово високо грузијско национално признање. Сем Грузије и друге бивше републике СССР су заинтересоване за примену овог програма (Јерменија, Азербејџан).

Евалуација (о проблемима и моделима евалуације в. *Модел за евалуацију у оквиру АУН*). Планирано је неколико нивоа евалуације пројекта: (а) евалуација концепције пројекта и програма, (б) евалуација процеса имплементације и (ц) евалуација ефеката у школи и код ученика.

За евалуацију концепције активног учења, програма семинара и стратегија имплементације УНИЦЕФ је ангажовао стране експерте. Концепција пројекта и програма прошла је неколико експертиза. Између осталог, АУН је уврштен у базу европских иновативних програма за развој мишљења.

У школама из мреже већ се примењује систем за праћење процеса имплементације АУН програма (колико школа и наставника почиње да ради на нови начин, како то раде). Кроз директну сарадњу истраживачког тима пројекта и школа-регионалних центара систематски се прати и проучава процес имплементације.

За евалуацију промена у школама и ефеката код ученика биће припремљен посебан мали истраживачки пројекат. Овај пројекат има озбиљан посао да реши бројне, веома тешке методолошке проблеме прављења ваљане процене ефеката АУН у школама и код ученика, попут проблема како проверавати неке од важних дугорочних циљева који се овим типом наставе реализују, али не на једном часу или само у једном сегменту наставног рада; како оцењивати неке од теже ухватљивих категорија понашања ученика (као нпр. добро управљање властитим учењем или радом у групи, способност да уочи кључно и да га на неуобичајен начин, у неуобичајеној форми презентује, вештина убедљивог јавног наступа, осмишљавање креативне презентације резултата рада, итд) и многи други.

ПРОВЕРА РАЗУМЕВАЊА ОСНОВНИХ ИДЕЈА АУН ПРОЈЕКТА

Кроз цео *Приручник*, у коме смо покушали да изнесемо основне идеје нашег концепта активног учења/наставе и начине претакања тих идеја у школску праксу, трудили смо се да где год је могуће дамо што више подстицаја и елемената за самосталан рад корисника на конструкцији и разради појма активно учење/настава.

Ако желите и да проверите колико добро сте савладали АУН идеје, ево вам нудимо један тест са проблемским питањима. Одговори на ова питања налазе се у *Приручнику*, али не директно дати на одређеном месту.

Овај тест вам може послужити и као материјал за дискусију о основним карактеристикама АУН, или како већ сами смислите да га употребите. У случају да вас неки проблем у овом тесту озбиљно заинтригира и не да вам мира, можете се јавити и нама на Институт за психологију* (а, то се већ дешавало).

* Институт за психологију,
Филозофски факултет,
Чика Љубина 18-20,
Београд

Тест разумевања базичних идеја Активног учења

1. Како бисте одговорили на примедбе следеће садржине:

Активно учење/настава (АУН) је прескупа методологија рада за наше услове.

Не могу се сви наставници оспособити за примену АУН методологије, само они способнији и образованији.

Природне науке (хемија, физика, биологија) су активне саме по себи, по природи своје дисциплине, њима би само требало дати добре услове за реализацију наставе.

2. Наведите која је основна функција сваке од следећих ставки базичног АУН семинара, шта желимо да постигнемо сваком од њих:

Едукативна радионица -

Анализа задатака -

Секвенцијална анализа -

Израда скице, нацрта за АУН час -

3. **Пажљиво** прочитајте дате тврдње и одаберите која од њих **највише** одговара природи АУН? Обележите **само један** одговор.

- 1) Мисаона активизација је најсигурнији пут до активне наставе.
- 2) Мисаону активизацију је немогуће постићи без активног укључивања у неку практичну делатност.
- 3) Најбоља предавачка настава мање активира ученика од најгорег кооперативног учења.
- 4) Брза смена активности у настави обезбеђује мисаону активизацију ученика.
- 5) Мисаона активизација је синоним за решавање проблема.

4. Наведите кључне циљеве АУН пројекта:

5. Од понуђених речи одаберите и подвуците једну која највише одговара природи АУН:

- 1) Памет
- 2) Сналажљивост
- 3) Смисленост
- 4) Сарадљивост
- 5) Брзина
- 6) Пријатност

6. Када у АУН кажемо *активност ученика* превасходно мислимо на (изаберите и заокружите само један одговор):

- 1) Интелектуалне технике којима подучавамо ученике.
- 2) Разноврсне атрактивне активности за децу.
- 3) Активности које изводи наставник, а мотивишу ученике на рад.
- 4) Активности специфичне за одређени предмет.
- 5) Живост и радост деце у разреду.

7. Демонстрациони оглед који изводи наставник пред ученицима, уз пратећа објашњења, класификовао/ла бих као (подвуците само једну методу):

- Смислено вербално рецептивно учење
- Практично смислено учење
- Кооперативно учење ученик-наставник
- Решавање проблема
- Учење путем открића

Образложите зашто?

Како бисте објаснили неком „непрофесионалцу“ шта је то релевантна активност за неки предмет?

9. У табели су наведене неке од активности које се науче у току живота. Поред сваке активности напишите АУН метод (кључни метод) којим смо научили да обављамо поједину активност:

Активности:	АУН метод:
Изјављивање саучешћа	
Везивање кравате	
Припрема предавања	
Писање писма	
У току вожње аутомобила одлучивање ко има предност у раскрсници.	

10. Међу понуђенима, заокружите један или највише два одговора који, по Вашем мишљењу, најбоље, с највише аргумената одговарају на примедбу упућену АУН:

Какво активно учење, не постоји пасивно учење, свако учење је активно.

- 1) Јесте свако учење активно, али нису једнаки резултати разних видова учења.
- 2) Не постоји пасивно учење, али постоје методе учења које ангажују једноставније и сложеније менталне процесе.

- 3) Активно је само оно учење које комбинује најактивније методе рада.
- 4) Активно је само оно учење у коме ученик сам нешто открива.
- 5) Свако учење не може испунити образовне и васпитне циљеве школе.
- 6) Пасивно је свако механичко учење.
- 7) Бубање је прави пример за ментално пасивно, а физички активно учење.
- 8) Логичка последица тог става била би да је свеједно које методе учења примењујемо у настави.
- 9) Пасивно учење је свако учење које се деси без намере да се нешто научи.

11. У класичној педагошкој литератури међу наставним методама помиње се и метода: *рад на тексту*, или *текст метода*. Да ли можете да „преведете“ текст методу (рад на тексту) у неку од метода из АУН класификације? Образложите своје мишљење.

- МОРАМО СЕ ДАКЛЕ ПОТРУДИТИ ДА НАМ ШКОЛЕ НЕ ОСТАРЕ, ДА НАМ СЕ ПРЕ ВРЕМЕНА НЕ УМОРЕ И ДА НЕ ОСТАРЕ ПРОСВЕТНИ РАДНИЦИ, ДА НАМ ДЕЦА ДОЛАЗЕ У ШКОЛУ СВОЈЕ А НЕ НАШЕ МЛАДОСТИ.

Душан Радовић

ЛИТЕРАТУРА

1. Alexander, P.A. & Judy, (1988): The Interaction of Domain-specific and strategic knowledge in academic performance, *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
2. Aumont, B. et Mesnier, P.M. (1992): *L'acte d'apprendre*, PUF, Paris
3. Ausubel, D. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York and London, Grune & Straton.
4. Ausubel, D. and Robinson, F. (1969): *School learning*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
5. Bakhtin, M. (1967): *Проблеми поетике Достојевског*, Београд, Нолит.
6. Boyle, D.G. (1969): *A Students' Guide to the Piaget*, London, Pergamon Press.
7. Bronfenbrenner (1998): *Екологија људског развоја*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Brown, A.L. (1975): The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know, u H.W. Rese (Ed.): *Advances in child development and behaviour* (Vol. 10, pp.103-152), San Diego, CA, Academic Press.
9. Bruner, J. (1996): *The culture of education*, Cambridge, Massachusetts & London, England, Harvard University Press.
10. Carre, A.D. et Weil-Barais, A. (Eds, 1998): *Tutelle et me'diation dans l'e'dication scientifique*, Peter Lang, Bern
11. Cochran-Smith and Lytle, 2001, prema: Villegas-Reimers, E. (2001): *Teacher Professional Development: An International review of the Literature*, Boston, Wheelock College.
12. Cole, M. (1990): *Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research*, u Moll, L.C. (Ed.): *Vygotsky and Education – Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, str. 89-111.
13. Cole, M. (1995): *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*, u Wertsch, J.V. (Ed.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, str. 146-161.
14. Cole, M. (1996): *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
15. Delor, Žak (1996): *Образовање скривена ризница – УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век*, Београд, Република Србија, Министарство просвете.
16. Dewey, J. (1913): *School and the child*, Glasgow, Blackie Ltd.
17. Dewey, J. (1932): *School and Society*, Chicago, Chicago Univ. Press.
18. Dewey, J. (1963): *Experience and Education*, New York and London, The MacMillan Co.
19. Džui, Dž. (1966): *Васпитање и демократија - Увод у философију васпитања*, Цетиње, Обод.
20. Flavell, J.H. (1963): *The Developmental Psychology of Jean Piaget*
21. Feilner, A. (1935): *Активна школа*, Геца Кон, Бгд.
22. Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1995): *Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of per interaction*, u James V. Wertsch (Ed.): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, str. 323-348.
23. Garner, R. (1990): *When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings*, *Review of Educational Research*, 60, 517-529.
24. Gawe, N. (1996): *Teaching-Learning Dynamics: a participative approach*, Heinemann, Johannesburg
25. Giordan, A. (Ed., 1994): *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Peter Lang, Bern
26. Giordan, A., Girault, Y. et Clément, P. (Eds., 1994): *Conceptions et connaissances*, Peter Lang, Bern 5/Jacobs M. and
27. Halliday, John (1996): *Back to Good Teaching - Diversity Within Tradition*, London and New York, Cassell.
28. Hammarberg, T (1997): *A school for Children with Rights*, UNICEF, Florence.
29. Hamers, J.H.M. & M.Th. Overtoom (Eds.) (1997): *Teaching Thinking in Europe – Inventory of European Programmes*, Utrecht, The Netherlands, SARDES.
30. Hart, R. (1992): *Children Participation*, Florence, UNICEF.
31. Havelka i sar. (1992): *Ефекти основношколског образовања*, Београд, Институт за психологију.

32. Hedegaard, M. (1990): The zone of proximal development as basis for instruction, u Moll, L.C.(Ed.), *Vygotsky and Education – Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, str. 349-372.
33. Henry, Jane (1995): *Teaching Through Projects*, London, Kogan page & Institute of Educational Technology, Open University.
34. Hicks, C. M. & Spurgeon, P. C. & V. Parffrey (1994): The Teacher and The learning Environment, u Spurgeon, P, Davies, R. & Chapman, A. (eds.), *Elements of Applied Psychology*, Harwood Academic Publishers, str. 55-79.
35. Hicks, C. M. & Spurgeon, P. C. (1994): The child as learner, u Spurgeon, P, Davies, R. & Chapman, A. (eds.), *Elements of Applied Psychology*, Harwood Academic Publishers, str. 23-55.
36. Hudgins, B.V. (1966): *Problem Solving in the Classroom*, New York, The MacMillan Co.
37. Игњатовић-Савић, Н. (1990): Педагошке импликације теорије Виготског, *Психологија*, Vol. XXIII, br. 1.
38. Ивић, И. (1989): *Profiles of Educators: Lav Vygotsky*, Prospects, UNESCO, Vol.19 (3).
39. Ивић, И (1992): Теорије менталног развоја и проблеми исхода образовања, *Психологија*, 3-4, стр. 7-35.
40. Ivić, I. (1976): A draft of a necessary curriculum theory, in Zindović-Vukadinović Krljajić (Eds.): *Toward a modern learner - centred curriculum*, PP. 24-26, ins. of Edu. Researce - UNESCO - UNICEF, Belgrade.
41. Ивић, И. (1976): Скица за једну психологију основношколских уџбеника - I: Развој интелектуалних способности деце и уџбеника, *Психологија*, Vol.IX 1-2, sv. 25-45
42. Ивић, И. (1976): Скица за једну психологију основношколских уџбеника - II: Облици учења и уџбеника, *Психологија*, Vol.IX 3-4, sv. 61-74
43. Ivić, I. (1993): Theories of mental development and the problem of educational outcomes, in *Making Educational Count*, OECD, Paris.
44. Јачање улоге наставника у свету који се мења: проблеми, перспективе и приоритети, у *Актуелности у образовању у свету*, Год. III, број 4/1996, Београд, Република Србија, Министарство просвете, стр.31-51.
45. Jeannette Vos, Gordon Dryden (1994): *The Learning revolution*, Aylesbury, UK, Accelerated Learning Systems Ltd.
46. Johnson, D.W, Johnson R.T. & Holubec, E.J. (1990): *Circles of learning - Cooperation in the Classroom*, Minnesota, Interaction Book Company, Edina.
47. John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996): Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework, *Educational Psychologists*, 31.
48. Lambert, N. M. & McCombs B.L. (Eds.) (1998): *How Students Learn - Reforming Schools Through Learner-Centered Education*, Washington, APA.
49. Levin, J. & Allen, V. (eds) (1976): *Cognitive Learning in Children*, New York, Academic Press.
50. Moll, L.C. (Ed.) (1990): *Vygotsky and Education – Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
51. Monroe, P. (1918): *A Brief Course in the History of Education*, London, The MacMillan Co.
52. Olson, R.D. & Torrance, N. (1996): *The Handbook of Education and Human Development - New Models of Learning, Teaching and Schooling*, Oxford, UK., Blackwell Publishers.
53. Основно образовање у Федералној Републици Југославији – анализа и препоруке, Београд, УНИЦЕФ, јун 2001.
54. Perkins, D. (1992): *Smart Schools: From training memories to educating minds*, New York, Free Press.
55. Perret-Clermont, A.-N. et al (1996): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Bern
56. Perret-Clermont, A.-N. (2000): *Apprendre et enseigner avec efficience à l'école*, in Trier, U.P. (Ed): *Efficacité de la formation entre la recherche et politique*, Ruegger, Zurich
57. Перспективе образовања 1 (2000), Петничке свеске, Петница.
58. Пешикан, А. (2000): Психолошки приступ активном учењу историје на основношколском нивоу, докторска теза, Одељење за психологију, Филозофски факултет, Београд.
59. Piaget, J. (1969): *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoel.
60. Piaget, J. (1975): *Où vas l'éducation*, Paris, Denoel.

61. Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1982): *Интелектуални развој детета*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
62. Пијаже, Ж. (1977): *Психологија интелигенције*, Београд, Нолит.
63. Prashnig Barbara (1996): *Diversity is our strenght - the learning evolution in action*, Auckland, New Zealand, Profile books.
64. Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford, England, Oxford University Press.
65. Rosa Maria Torres (1996): Without the reform of teacher education there will be no reform of education, *Prospects*, vol. XXVI no.3
66. Свеобухватна евалуација основног образовања у Југославији (2001), УНИЦЕФ, Бгд.
67. Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990's: Development and individual differences, *Child Development*, 63, 1-19.
68. Šćedrovickij, P. (1993): *Очерки по философији образовања*, Москва, Педаг, центр „Експеримент”.
69. Seixas, Peter (1996): Conceptualizing thr Growth of Historical Understanding, u Olson, R.D. & Torrance, N. (Eds): *The Handbook of Education and Human Development - New Models of Learning, Teaching and Schooling*, Oxford, Blackwell Publishers, str. 765-784.
70. Steffe, L. & Gale, J. (Eds.) (1995): *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ: Erlbaum
71. Tudge, J. (1990): Vygotsky, the zone of proximal development, and per collaboration: Implications for classroom practice, u Moll, L.C. (Ed.): *Vygotsky and Education – Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, str. 155-173.
72. Van Der Ver, R. & Valsiner, J. (1991): *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*, Oxford UK & Cambridge USA, Blackwell.
73. Vigotski, L. (1977): *Мишљење и говор*, Београд, Нолит.
74. Виготски, Л. (1996): *Проблеми опште психологије*, Сабрана дела, том други, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
75. Виготски, Л. (1996): *Проблеми развоја психе*, Сабрана дела, том трећи, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
76. Vuuk, R. (1981,a): *Overview and Critique of Piaget's Genetic Epistemology 1965-198*, Volume I, London, Academic Press.
77. Vuuk, R. (1981,b): *Overview and Critique of Piaget's Genetic Epistemology 1965-198*, Volume II, London, Academic Press.
78. Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
79. Vygotsky, L. S. (1956): *Избрание психологические исследования*, Москва, Акад. пед. наук.
80. Wertsch, J.V. & Stone, A. (1995): The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions, u J.V. Wertsch (Ed.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
81. Wertsch, J.V. & Stone, A. (1995): The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions, u J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
82. Wertsch, J.V. (1990): *The voice of rationality in a sociocultural approach to mind*, u Moll, L.C. (Ed.): *Vygotsky and Education – Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, str.111-126.
83. Wertsch, J.V. (Ed.) (1995): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
84. Wittrock, M.C. (1998): Cognition and subject matter learning, u Lambert, N. M. & McCombs B.L. (Eds.): *How Students Learn - Reforming Schools Through Learner-Centered Education*, Washington, APA, str 143-152.
85. *Зборник Актуелности у образовању у свету* (Реформа образовања у САД, Русији, Француској и Чешкој), Год. IV, број 1/1997, Београд, Република Србија, Министарство просвете.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

ПОСТЕР 1: Традиционална и активна настава

Идеја: Иван Ивић

Ликовно решење: Добросав Боб Живковић

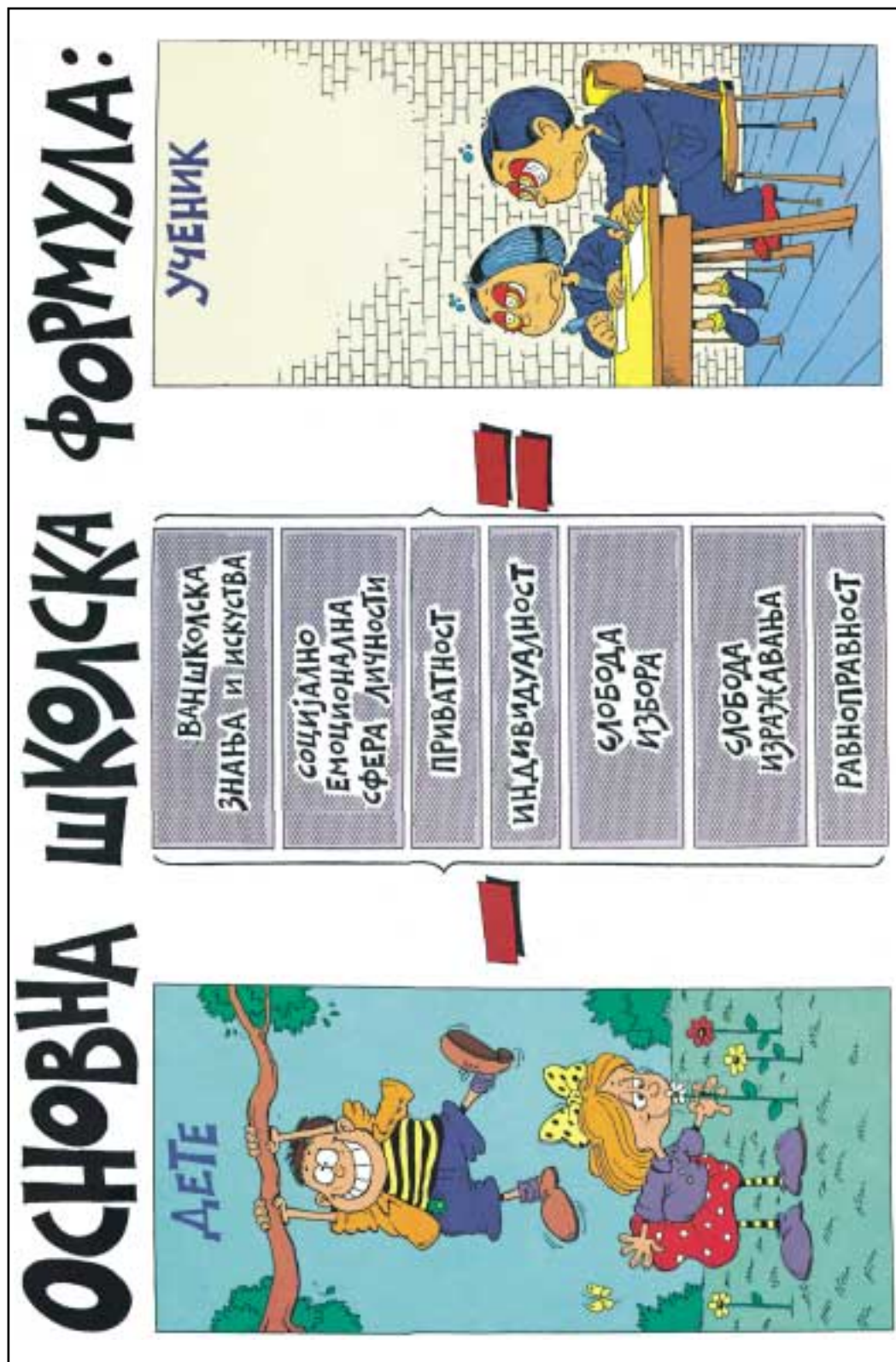
КАРАКТЕРИСТИКЕ		
СТИЦАЊЕ ЗНАЊА <small>из редовних месечних вредноста</small>	← А. ЦИЉЕВИ →	ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА И БОГАЂЕЊЕ ИСКУСТВА ДЕТЕТА
ЦЕНТРАЛНО УТВРЂЕНИ <small>и има могућност одступања од њих</small>	← Б. ПРОГРАМИ →	ФЛЕКСИБИЛНИ <small>могућност одступања од програма, могућност коришћења различитих средстава и различитих типова знања</small>
ПРЕДАВАЊА И РЕЦЕПТИВНИ <small>облици учења</small>	← В. ОСНОВНИ ОБЛИЦИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА →	АКТИВНЕ МЕТОДЕ
СПОЉАШЊА <small>оцене, награде, казне, спољна контрола</small>	← Г. МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ →	УНУТРАШЊА <small>интересовања, интересовања и атрактивности активностима</small>
КЛАСИЧНЕ ШКОЛСКЕ ОЦЕНЕ <small>важна се утврђује степена усвојености програма</small>	← Д. ОЦЕЊИВАЊЕ →	НИМА ОДСУСТВО ОЦЕЊИВАЊА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНО ОЦЕЊИВАЊЕ ПРАЂЕЊЕ РАЗВОЈА <small>оцене појединих деце</small>
ПРЕДАВАЧКА <small>наставница и ученик</small> ОЦЕЊИВАЧ ПИСМЕЊИЦА	← Е. УЛОГА НАСТАВНИКА →	ОРГАНИЗАТОР <small>наставне</small> ПАРТНЕР <small>у изградњи професионалне личности</small> МОТИВАТОР НАСТАВНИК ИЛИ ЛИЧНОСТ

unicef

ПОСТЕР 2: Основна школска формула

Идеја: Иван Ивић

Ликовно решење: Добросав Боб Живковић



Прилог 2.

ПОЈМОВНИК АКТИВНОГ УЧЕЊА/ НАСТАВЕ

АКТИВНОСТ:	Све што деца раде у наставном процесу (пишу, слушају, читају, решавају рачунске задатке, изводе гимнастичке вежбе). У наставном процесу се активности јављају као континуум: од мање сложених до високо сложених (дакле није реч о дискретном квалитету – или га има или га нема). Активности могу бити (и треба да буду) веома разноврсне. Може се издвојити мноштво критеријума, параметара по којима се могу класификовати, на пример: продуктивне - репродуктивне, смислене - бесмислене, менталне - моторне, једноставне - сложене, унапред задате - самостално инициране, прописане - одабране, вербалне - манипулативне, и сл. Неке су споља видљиве и тада наставник може лакше да на њих утиче. Али од овог облика активности још су важније мисаоне активности које су унутрашње и које нису видљиве голим оком. Види текст <i>Активности и улоге деце у АУН настави</i> .
АНАЛИЗА : СЦЕНАРИЈА	Први корак у анализи наставног процеса. Односи се на анализу сценарија (који још није реализован на часу) и део је инструментарија (као и секвенцијална анализа) развијеног у оквиру пројекта са циљем евалуације и потом унапређења АУН часова. Као и СЕКА применљива је на све облике наставе. Анализа сценарија даје могућност да се осмишљен час посматра кроз активности ученика, релевантност тих активности и њихове везе са планираним циљевима часа. То омогућава дораде сценарија пре него што се уђе у разред. Видети <i>Активности и улоге деце у АУН настави</i> и <i>Сценарио за вођење ситуације Анализа сценарија за АУН часове</i> .
МЕТОДЕ : НАСТАВЕ/ УЧЕЊА	У педагошкој и психолошкој литератури се најчешће говори о два раздвојена процеса: или о методама подучавања или о облицима учења. Називајући их сложеницом „Метод наставе/учења“, управо хоћемо да нагласимо да је реч о једном јединственом процесу, о посебној врсти интеракције – педагошкој интеракцији, која гледана из једног угла се зове настава а из другог угла учење. У наставном процесу, наставник обезбеђује услове односно ситуацију да се учење оствари. Знања се не могу директно пренети, она су резултат активне ученичке конструкције. Зато померамо фокус са наставника на ученика. Трагамо за свим методама које ће омогућити да ученик има активну улогу у наставном процесу. Све методе су мање или више активирајуће и ниједна метода рада, сама по себи, не гарантује нам активно учење/наставу. Сваки садржај требало би обрађивати оном методом којом се може извући максимум из тог градива, уз поштовање принципа економичности и рационалности, а у складу са циљем који желимо тим градивом да остваримо. Више о методама наставе/учења видети у текстовима <i>Метод наставе/учења</i> , <i>Педагошка интеракција: међузависност активности ученика и активности наставника</i>
МИСАОНА : АКТИВНОСТ	Процес мишљења, покренут задатком у оквиру наставне ситуације. Природа мисаоне активности одређена је наставним садржајем, задатком који га је иницирао и степеном сазнајног развоја ученика. Пошто овај процес није увек споља видљив, наставник мора обезбедити посебне механизме провере да ли се мисаона активност заиста дешава. Значи када кажемо деца извлаче закључак о природи хемијске супстанце на основу

МОТИВАЦИЈА:
УЧЕНИКА

огледа који су посматрала, одмах отварамо питање како можемо то са сигурношћу тврдити, односно, којим механизмима можемо то проверити. Видети текст *Активности и улоге деце у АУН настави* и део *Приручника Теоријски говор*

Брига о мотивацији ученика проистиче из специфичне природе педагошке интеракције чији је предмет учење и развој једног партнера у дијади (ученика). Одговорност за њену успешност лежи на наставнику. Из тога проистиче и потреба за побољшањем положаја детета у наставном процесу а затим и непрекидно трагање за начинима мотивисања ученика.

Поступци, технике, начини којима наставник мотивише ученика у процесу учења су различити: од дизајнирања целине наставног процеса и наставне ситуације, преко обликовања појединих елемената наставне ситуације (амбијента, садржаја, метода рада...) до установљивања квалитетне педагошке интеракције. *В. берза идеја за извођење АУН наставе, пројекатска настава. Едук. радионица као облик активног учења, Педагошка интеракција: Међузависност активности ученика и активности наставника.*

НАСТАВНА :
СИТУАЦИЈА

Гешталт, најмања заокружена целина, наставног процеса у коме су садржани сви битни елементи. Наставна ситуација обухвата контекст у коме се одвија наставни процес, а то значи **физички амбијент – „наставну сцену“** (учионицу, лабораторију, школско двориште, природу, музеј...). Затим, **сценографију**, позајмљен термин из теорије драме који на овом месту најбоље одговара. Сценографија подразумева све материјалне објекте који су присутни, било да су саставни део амбијента или су плански у њега унети: табла, клупе, мапе, панои, књиге, лабораторијске апаратуре, али и саобраћајнице, поврће, реке, занатски алат... Најважнији елемент наставне ситуације је **педагошки садржај**. Педагошки садржај обухвата наставни садржај (који је мање или више везан за наставни план и програм), образовни циљ који се на њему жели реализовати (у коме је имплицитно присутна и концепција школе и образовања и образовна политика државе) и избор начина, метода наставе/учења. О вези ова три елемента говори највећи део овог *Приручника*. Затим, у међузависном односу са педагошким садржајем су следећи елементи: **улоге наставника** (в. *Инвентар улога наставника*), **тип педагошке интеракције** (в. *Педагошка интеракција*), **положај ученика** и природа његове активности на часу (в. *Партиципација деце/ученика и Активности и улоге деце у АУН настави*). Сви ови елементи треба да буду тако повезани да створе нужне и довољне услове за изазивање активности учења код оних који уче. Одговорност за аранжирање наставне ситуације, и поред системских подршки или препрека, лежи у првом реду на наставнику. Он може варирати значај појединих елемената у оквиру наставне ситуације. Некада може себи дати најважнију улогу (тада је реч о класичном предавању), може деци дати главну улогу (варијације таквих наставних ситуација су неисцрпне, в. цео део *Стварање АУН часова*). Некада и сам амбијент може бити истурен у први план (амбијенталне радионице...). Ово све говори о сложеној међузависности свих ових елемената које треба имати у виду кад се тежи ефикаснијем наставном процесу. Речито о томе говори и *Схема 2: Везе између метода наставе/учења и других параметара у наставном процесу.*

ОБЛИЦИ РАДА:

У педагошкој литератури, облици се најчешће користе као појам везан за организацију наставног рада на часу, и тада се најчешће помињу фронтални, индивидуални и групни рад. То

ПЕДАГОШКА
ИНТЕРАКЦИЈА:

ПОЛОЖАЈ
ДЕТЕТА:

међутим, мало говори о томе шта заправо деца раде на часу, односно на који начин су активирани. Организациони облик рада само говори о томе како изгледа „наставна сцена“, ко где стоји, ко где седи, ко говори, али и даље не знамо да ли самог наставног процеса има, као ни које је природе односно о ком облику учења је реч. У фронталној настави главну улогу има наставник, шта раде деца не знамо. У најбољем случају активно слушају (видети Слика 2, *Схема могућег растура у току предавања у оквиру текста о Методама учења/наставе*). Када говоримо о групном облику рада, сазнајемо само да деца седе у групама и да нешто раде, а облици учења који се у таквом облику могу појавити (што нам је заправо најважније са аспекта ефикасног учења) крећу се од вербално смислено рецептивног учења, преко решавања проблема, дивергентног или конвергентног учења и свакако кооперативног учења (видети текст *Најчешће заблуде о активном учењу/настави*). Дакле постоји читав низ могућности. Зато су, овде у појму методе учења/наставе интегрисани и облици и методе рада из класичне педагошке литературе. С друге стране, мислимо да ефикасно управљање наставним процесом тражи шири појам који ће обухватити и цео контекст у коме се процес дешава, и улоге наставника и ученика, и тип педагошке интеракције и, наравно, природу активности ученика (односно, тип учења). Ове критеријуме донекле задовољава појам „наставна ситуација“. Са сваком другом врстом интеракције, педагошка интеракција (која је основа наставног процеса), има многе заједничке атрибуте: партнере, учеснике у комуникацији; по својој природи је променљива, није статична; укључује понашање (вербално и невербално); има одређена правила; осетљива је на различите врсте спољних утицаја (не одвија се у вакууму, већ у контексту – физичкој и социјалној средини); подразумева двосмерност утицаја међу партнерима. Педагошка интеракција је специфична јер њену **суштину чини процес учења**, односно подстицања развоја једног од партнера (детета) у најширем смислу речи. Зато је и квалитет међусобног утицаја међу учесницима посебан. То је асиметрична интеракција јер наставник и ученик нису равноправни: први зна више, његова знања су уклопљена у систем појмова, зна процедуре и начин мишљења својствен једној научној дисциплини. С друге стране, дете у ову интеракцију улази за базом претходних знања и умења која активно улаже, он је активни конструктор свога знања. Наставник не зида сам у дететовој глави грађевину знања већ то чине заједнички кроз интеракцију, па је учење/настава процес ко-конструкције знања. Уколико он заузме више простора, више времена и квалитативно разноврснијих активности, оставља мање времена, простора и могућности да ученик активно конструише своје знање. Као систем спојених судова: ко узме већи део, оставља партнеру у педагошкој интеракцији мањи део. Сваку наставну ситуацију (са одговарајућим наставничким улогама, положајем ученика, методама наставе/учења) карактерише различит тип интеракције. В. *Педагошка интеракција: међузависност активности ученика и активности наставника*. Поред повећања педагошке ефикасности, побољшање положаја детета у нашој школи су главни циљеви овог пројекта. Побољшање положаја детета се у првом реду односи на повећање његове укључености (партиципације) у сам наставни процес. Посредно то значи веће уважавање његове личности, интересовања, потреба, ваншколских знања и искустава. Међутим, суштину потребе за побољшањем положаја детета у школској средини и наставном процесу не треба сводити само

на психолошку бригу за развој личности детета (и ако је то пуновредан циљ), већ је то у функцији веће педагошке ефикасности. Значи ако остваримо такву наставну ситуацију у којој ће се поћи од дечјих постојећих школских и ваншколских знања и интересовања, ако постоји слобода за изражавање властитог мишљења (ма било оно и погрешно), ако се све одвија у пријатној атмосфери и ако су захтеви који се пред децу постављају њима (а не само наставнику) смислени, имамо много веће шансе да остваримо трајније и применљивије знање и разумевање. Видети текстове *Партиципација деце/ученика, Специфичности пројекта Активно учење*.

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА: Нови концепт припреме и саме професије наставника по много чему различит од досадашњег образовања наставника и дефиниције његове професионалне улоге в. *Професионални развој наставника и Активно учење*

РЕЛЕВАНТНА АКТИВНОСТ: Кључни и најважнији појам активног учења/наставе. Сва настојања наставника на часу усмерена су у правцу остваривања релевантне активности деце. Активност деце може бити релевантна, односно специфична са неколико становишта: са становишта природе предмета, са становишта циља часа и са становишта циља сваке поједине секвенце у оквиру часа (в. *Секвенцијална анализа изведене наставе*).

Активност деце је релевантна, односно специфична за **природу предмета** уколико укључује садржај, начин мишљења и процедуре карактеристичне за тај предмет. Другим речима, то су оне активности које се само садржајем тог предмета могу изазвати. Релевантна активност деце мора садржати у „малом“ оно што „у великом“ садржи наука на којој почива. На пример, биологија је наука на којој почивају „у малом“ школски предмети као што су познавање природе и касније у старијим разредима биологија. Биологија као наука има тачно одређен предмет, односно садржај којим се бави, карактеристичне процедуре истраживања (сакупљање узорака, посматрање, класификација, експеримент...) и карактеристичан начин мишљења (индуктивно-дедуктивно али и дедуктивно-индуктивно мишљење, анализирање, класификовање, закључивање на основу експеримента и сл.). Релевантну активност деце на часовима познавања природе или биологије лако ћемо препознати уколико укључују садржај, процедуре и начин мишљења типичне за биологију као науку али прилагођене узрасту деце, односно њиховим сазнајним могућностима.

Даље, релевантност односно специфичност активности деце зависи и од **типа и циља часа**. Сасвим другачије активности деце ће бити релевантне, уколико је тип часа обрада, односно, уколико је систематизација или утврђивање знања.

Видети текст *Активности и Улоге деце у АУН настави* и део *Приручника Теоријски поговор*

СЦЕНАРИО / ПЛАН ЧАСА:

Сценарио је појам позајмљен из филмске уметности. Као што су и квалитет и квантитет активности сценаристе највише изражене пре почетка снимања филма (док је на самом снимању он у другом плану, само повремено консултант), тако и наставник у односу на АУН час: највећи део времена проведе у осмишљавању и припреми часа а на самом часу, деца су „главни глумци“, док он дискретно, из позадине води процес. У класичној припреми за час, наставни процес је представљен потпуно из угла наставника (шта он говори, ради, колико времена то траје)²⁹. Сценарио за час је таква врста припреме која одсликава час управо као и цео овај *Приручник*: јединствени процес, који гледан из једног угла осветљава понашање наставника а из другог понашање ученика. Дакле, на основу сценарија добијамо јасну слику шта раде ученици, на који начин су мисаоно активирани, на ком материјалу

²⁹ У екстремној варијанти, деца се помињу на тај начин што се наводи шта она треба да одговоре на конкретно питање наставника. Тешко да се може реализовати толики степен предвидивости у било ком облику људске интеракције.

раде, колико времена али и који су типови интервенције наставника. Видети *Израда сценарија за извођење АУН наставе, Едукативна радионица као облик активног учења и одељак Анализа АУН часова.*

СЕКВЕНЦИЈАЛНА АНАЛИЗА: Метод за анализу наставног процеса на једном часу. Метод је развијен за потребе АУН пројекта, али се може применити и у анализи било ког облика наставе. Секвенцијална анализа (СЕКА) се састоји у подели одређене целовите активности наставе/учења на најмање смислене јединице које се називају **секвенце**, које се потом анализирају понаособ али и као део целине.

Секвенцијална анализа је метод који обезбеђује објективност и поузданост анализе (омогућава понављање анализе и то од стране независних процењивача) и који омогућава квантификацију (број и врста активности учења, број деце која учествују у свакој таквој активности, мерење трајања сваке активности и укрштање броја деце са трајањем активности). С друге стране, СЕКА је инструмент који омогућава наставнику властиту анализу, самооцену, аутоевалуацију властитог рада. Видети *Секвенцијална анализа изведене наставе.*

УЛОГЕ НАСТАВНИКА: Свака професија, па и наставничка садржи различите улоге које за собом повлаче различите типове активности и различите типове интеракције са партнерима у послу (у овом случају ученицима). Постоји веома важна (иако често занемаривана) веза између улога наставника и ефикасног учења ученика. И *Приручник* и семинари носе једну поруку: ако желимо ефикасније образовање, онда мора доћи до прерасподеле међу наставничким улогама. Много важније место морају заузети улоге организатора, мотиватора, партнера у педагошкој интеракцији, на рачун још увек доминантне предавачке улоге. Детаљније о наставничким улогама се може наћи у текстовима: *Инвентар улога наставника, Професионално образовање наставника и АУН, Педагошка интеракција: међузависност активности ученика и активности наставника.*

Прилог 3.

СЦЕНАРИО ЗА ИЗВОЂЕЊЕ БАЗИЧНОГ КООПЕРАТИВНОГ СЕМИНАРА "ПРИМЕНА МЕТОДА АКТИВНЕ НАСТАВЕ/УЧЕЊА"

У овом делу текста изложен је детаљни план, сценарио, по коме се остварује тродневни програм семинара (видети Прилог 5.) или скраћени семинар у школи - регионалном центру. Сценарио је направљен ради практичног испробавања на семинарима и следи ставке из програма тродневног кооперативног семинара. За скраћени семинар у школи - регионалном центру из мреже М 30+, користи се део сценарија који покрива програм тог скраћеног семинара.

Увод: Којим се делом образовног процеса бавимо?

Водитељ семинара користи *Схему 1: Схема структуре образовне делатности из Приручника*, где је на посебан начин означен квадратички *Метод педагошког рада* и показује:

- чиме се све *не бавимо* на овом семинару;
- чиме се *једино* бавимо: усваршавањем наставника за примену метода активне наставе/учења.

Кратко се продискутују и разлози за такав избор: ограниченост материјалних могућности (инвестиције, опрема и сл.) и укаже се на то да је основни сада расположиви ресурс (потенцијал) постојећи наставни кадар, који је квалификован за свој посао и има велико практично искуство. Аутори пројекта баш тај потенцијал виде као полазну здраву основу свих промена у образовању и настоје да га мобилишу. Зато се семинар и назива кооперативним, јер настоји да, у сарадњи са водитељима, активира и организује умења (компетенције) које наставници већ имају.

Семинар је усмерен на методе активне наставе /учења, и то:

- садржајем, јер цео *Приручник* садржи сазнања о методама активне наставе/учења;
- начином извођења, јер се целокупни програм изводи уз максимално смислено и компетентно ангажовање учесника семинара.

На овај начин и учесници семинара су прилици да лично доживе један модел активног учења.

На крају објашњавања Схеме 1 кратко се опишу акције које се предузимају како би се повећала вероватноћа остваривања идеја пројекта (видети доњи део схеме из прилога). Водитељ треба да објасни у чему се састоји свака од тих акција и да укаже на место које ће учесници семинара имати у некој од њих.

1. Традиционална или активна школа: за или против

а) Циљ

Ово је уводни део семинара. Основни циљ му је да подстакне учеснике да размишљају о темељним проблемима школе, да и за себе и за друге искажу своја пређутна схватања о школи, да практично испробају, у дискусији са другима, колико проблема искрсава када треба кохерентно дефинисати једно схватање и бранити га логички ваљаним аргументима. Уједно, ова дискусија представља све основне проблеме метода активне наставе/учења који се у току даљег рада детаљно изучавају и дискутују.

б) Материјал

За извођење ове ставке програма користе се:

- велики постер *Традиционална или активна настава* окачен на табли

- Постер 1: Традиционална (Т) или активна (А) школа, Прилог 1 у Приручнику;
- текст Традиционална школа наспрам активне школе, у Приручнику.

в) Подела на групе

Најпре учесници раде индивидуално: упознају се са постером и текстом из Приручника затим се лично опредељују за: Т школу (варијанте Т1 или Т2, зависно од степена прихватања Т концепције), или за А школу (А1 или А2 варијанта), или за неку комбинацију Т - А то јест 0 са скале на постеру.

Други начин поделе је случајна подела. Водитељи семинара испишу једнак број цедуљица са словима Т или А, а учесници извлаче цедуљице. Од оних који су извукли цедуљицу Т праве се 2 до 4 групе (од 4 до 6 учесника), које треба да припреме аргументе у корист Т школе, а исто тако се поделе у групе и они који треба да да бране А школу.

Искуство показује да је овај други начин поделе бољи, јер ако се поступи на први начин сви учесници се определе за А - школу, као социјално пожељнији избор.

Међу овим групама организује се дискусија аргументима за и против у којој учествују и водитељи.

г) Инструкција за рад

Погледајте плакат који је пред вама. У вашим материјалима имате исти овакав постер, као и текст Традиционална школа наспрам активне школе. Пажљиво погледајте, прочитајте, промислите и определите се, свако за себе, за један од ова два концепта школе - Т или А.

Можете да замислите ситуацију у којој се од вас тражи да направите реформу школства, да конципирате нову, идеалну школу и да ви треба да одлучите како треба да изгледа та потенцијална школа. Дакле, ваш задатак није да процењујете реалну школу да ли је она Т или А, већ да се определите на ком би концепту, Т или А, пожељна школа требало да буде заснована. Треба да се определите какву бисте школу Ви лично волели и тај став поткрепите аргументима.

Немојте мислити да ми - водитељи - прижељкујемо да се определите за један одерђени модел, било Т или А. Нама није важна сама одлука Т или А, већ нам је важна вредност разлога, аргумената, које ћете навести за или против. Другим речима ово је начин да сви активно учествујемо у дискусији о основним проблемима школе.

д) Начин сумирања резултата

Једноставно се констатује (код прве поделе на групе) колико се учесника определило за Т, А или Т - А. Потом се организује дискусија. Ако је дистрибуција опредељења за Т или А приближно уравнотежена онда се најпре организује сучељавање између присталица Т и присталица А школе. Уколико се сви учесници определе за једну страну, сви за Т или сви за А модел, тада водитељи семинара преузимају улогу заступника супротног опредељења. (Код случајне поделе на Т и А групу тај проблем не постоји.)

ђ) Дискусија

Циљеви дискусије су:

- а) "загревање" учесника;
- б) подстицање отвореног размишљања и о школи са којом живе учесници овог семинара;
- в) отварање значајних питања (каква је школа, какве су методе рада, итд);
- д) суочавање са чињеницом колико је поље образовања конфликтно подручје у коме се сукобљавају интереси различитих група (деца, родитељи, држава, стручњаци, црква, политичке партије итд.), које је тешко помирити, и како да свако компромисно решење повлачи са собом низ последица.

Нипошто не треба на крају дискусије извлачити закључке, него напротив, оставити што више отворених питања.

Улога водитеља семинара је двојака. С једне стране, они су учесници у дискусији као и сви други и заснивају своје учешће у дискусији на властитим знањима и

искуствима, без покушаја да буду свезналице. Основно у њиховом наступу, као и код осталих учесника, јесте вредност аргумената које износе. Улога водитеља је лакша ако се поштено примени правило „бићу оно што јесам”.

С друге стране, водитељи су организатори дискусије у групи, и ту им је основна улога да створе атмосферу толеранције за различита гледишта, а посебно, да омогуће да се чују и усамљена и мањинска гледишта, да врло пажљиво саслушају свако мишљење, омогуће дискусију међу самим учесницима, подстичу аргументисање изнетих гледишта, отварају нова питања.

Да би остварили улогу организатора дискусије у групи, водитељи користе следеће облике интервенције:

- враћање питања учесницима дословно или у преформулисаном облику (“А шта Ви мислите које су последице тог гледишта?” и сл.);
- тражење аргументације (“Зашто тако мислите? Чиме поткрепљујете своје гледиште?” и сл.);
- укључивање других учесника и подстицање дискусије у групи (“А шта други мисле? Да ли сви тако мислите? Да ли неко има другачије мишљење? Шта би се могло одговорити на овакво гледиште? Које су слабости изнетог становишта? Који би се аргумент могао употребити у прилог/против овог становишта” и сл.);
- подстицање повезивања са школском праксом (“Какве би практичне последице биле ако би се применило изнето становиште? Које би препреке и сметње биле при покушају примене таквог становишта у пракси? Који проблеми у пракси би били решени ако би се применило изнето становиште, а који би нови проблеми настали?” и сл.);
- указивање на проблем да ли изнето становиште занемарује интересе неког од партнера у образовном процесу (“Шта би то значило за ученике за наставнике за родитеље? Да ли би то било прихватљиво за школу као институцију за друштво за државу и њихове интересе?” и сл.). Видети текст *Неки корисни савети водитељима семинара* (Прилог 4.)

У дискусији о Т и А концепцијама школе обично се покрену следећа питања:

- концепција А-школе: да ли је то само лепа жеља и утопија или и реална могућност; који аспекти те школе су пре оствариви, а који су више утопијски; ако та концепција више уважава интересе детета - како стоји са интересима друштва: да ли и њих морамо уважити и како; да ли оваква школа гарантује нужне стандарде образовних постигнућа; да ли је могуће остварење А-школе уз очување предметно - разредно - часовне организације школе, како решити проблем оцењивања ученика у таквој школи, шта значи оцена у А - школи, итд.;
- концепција Т-школе: какав је положај детета у таквој школи - да ли осигурава остваривање циљева које та концепција себи поставља, или само осигурава социјалну контролу над ученицима, јер су непрестано заузети обавезама и контролирани од стране наставника; како ова школа решава проблем оспособљавања ученика за самосталан рад, иницијативу и доношење одлука итд.
- могућност комбиновања Т и А школе: да ли је такво комбиновање могуће без озбиљнијих последица; шта би требало узети од једне, а шта од друге концепције; како је могуће остварити неки обавезан програм ако се примењују методе активне и оцењује лични напредак ученика, а не остваривање унапред дефинисаног образовног постигнућа, итд.;
- реалност Т и А школе: да ли постоји школа заснована на Т концепцији; да ли постоји школа заснована на А концепцији; којој концепцији је ближа наша школа онаква какву је ви познајете и по којим карактеристикама; ако је А - школа за многе пожељнија, зашто у пракси доминира Т - школа, који су озбиљнији разлози за такво стање ствари; да ли неко зна практично постојеће школе које бар у неким аспектима наликују на А - школу.

Целокупну дискусију водитељи завршавају истицањем нужности да практичари експлицирају основне проблеме разних концепција школе, указивањем на најкрупнија отворена питања која су формулисана у групи и најавом да ће се многа од тих покренутих питања на конкретнији начин

поставити и решавати у даљем раду на семинару. Затим треба најавити следећу ставку у програму која се такође бави проблемима концепције школе, али са фокусирањем пажње на положај детета у школи.

2. Ученик или дете?

а) Циљ

Ова ставка у програму представља прелазак са опште дискусије о концепцији школе на разматрање проблема метода активне наставе/учења. Циљеви ове ставке програма јесу:

- а) да се подстакне размишљење о централном проблему школе - шта дете ради у школи, у какву је позицију доведено и зашто је тако;
- б) да практичари освесте оно што се свакодневно раде у разреду и шта школа као институција чини са дететом;
- в) да се отворе питања у вези са употребом детета у школи - што је непосредан увод.

б) Материјал

За извођење овог дела програма потребни су:

- Постер 2: *Основна школска формула*, Прилог 1, у *Приручнику*
- пост-ит папирџи или обични папирџи као потрошни материјал;
- празан велики табак пакпапира, или табла, или нека друга zgodna површина за лепљење папирџа

в) Подела на групе

- Рад се изводи у малим групама од 3 до 6 учесника.
- Подела на групе се обезбеђује неком од метода случајног избора (извлачењем бројева из шешира, састављањем делова слагалица сликовних или текстуалних, слагањем асоцијација...)

г) Инструкција за рад

Први задатак: *Погледајте постер „Основна школска формула”. Размислите, најпре свако за себе, а затим на нивоу групе, да ли је дете у школи дете тј. личност у целини или је сведено само на пуку улогу ученика, то јест, само на некога ко учи оно што школски програми, наставници и школа траже.*

Пођите од реалне школе, такве какву ви познајете или у њој радите, и у мислима погледајте целину времена које дете проведе у школи, од доласка у школу до одласка из ње, и размотрите и издвојите у којим је сегментима тог времена (различити часови, облици рада, секције...) дете само ученик, а у којима се испољава стварно као дете, као целовита личност.

После дискусије у групи, испишите на пост-ит папирџима (или на обичним папирима) све оне школске ситуације у којима се дете испољава као личност. Молимо вас, да на једном папирџу напишете само једну такву ситуацију, да бисмо касније све те ситуације које сте издвојили могли категорисати и лепити на заједничкој табли (пану, папиру...). На пример, на једном папирџу можете навести ситуацију „велики одмор” за коју се већина досадашњих учесника сложила да припада категорији ситуација у којима дете испољава целокупну своју личност. На следећем папирџу навешћете неку другу ситуацију и тако редом.

д) Начин сумирања резултата рада група

Водитељ почиње прозивајући једну групу (било коју) и тражи да они прочитају са својих листића неке од ситуација у којима је дете личност а око којих су се они сложили у групној дискусији. Поред наведених ситуација група даје образложење зашто тако мисли. Ако је било неслагања у групи, или издвојених мишљења, и то треба саопштити. Док неко из групе саопштава, један од водитеља сумира наведене појединачне ситуације у категорије и бележи их на пост-ит папирџима које лепи на пакпапир, (таблу или неку другу пригодну површину). При томе водитељ у једном делу табле групише категорије које се односе на саму редовну наставу.

После тога, на исти начин, све групе саопшавају резултате свога рада, указујући шта је заједничко са резултатима претходних група и истичући шта је ново, што се до тада није помињало.

Када све групе саопште своје резултате, водитељ провери да ли је некој групи остало нешто што није поменуто и по један члан сваке групе излази да излепи листиће своје групе испод одговарајућих категорија на пак-папиру или табли.

Други задатак: *Сада вас молимо да на нивоу групе продискутујете и дате своју квантитативну процену, у процентима, колико је у нашој реалној школи, коју познајете, дете - дете, тј. личност, а у ком проценту је ученик.*

ђ) Начин сумирања рада група

Када све групе саопште своје резултате, које водитељ у међувремену бележи, на папиру се напише просечна вредност датих процената и окачи на видно место. Потом се прелази на општу дискусију.

е) Дискусија

Улоге водитеља су исте као и оне описане у претходној ставци, улога учесника у дискусији и улога организатора дискусије. Питања која се најчешће отварају у заједничкој дискусији су следећа:

- Стварни положај детета у школи: да ли је дете у школи у већој мери личност или ученик (на основу процене у процентима); у којим се сегментима живота наше школе дете испољава као личност (у којим разредима, у којим предметима, на каквим часовима, у којим ваншколским активностима...); који аспекти дететове личности долазе до изражаја у тим сегментима школског живота (дететова индивидуалност, приватност, ваншколско искуство, емоционални живот, социјалне особине, оригиналност и стваралаштво и сл.).
- Да ли дете у школи треба да буде дете или ученик: није ли нужно због функције коју има школа да дете управо и буде ученик јер је то његово занимање; ако се залажемо да дете у школи треба да се испољава као дете, као личност, да ли то чинимо из ментално-хигијенских разлога (да не оштетимо психички дете), или зато што школа има за функцију и развијање личности детета, или зато да би постигли боље образовне ефекте.
- Какве је природе дејство школе на дете: да ли је у питању само рачунска радња одузимања, како је то показано на постеру; да ли је то одузимање развојно и формативно оправдано (у смислу да дете треба да прихвати статус и улогу ученика); да ли школа нешто и додаје развоју детета и шта то (на пример, даје му системе научних знања и умења, социјализује га тако што га научи да прихвата обавезе, одређени временски распоред, ствара радне навике, што изграђује социјална умења да комуницира са особама које се јављају у институционалним улогама, а не као приватне личности, што се прилагођава паравилима живота у једној социјалној институцији каква је школа...); шта би у нашој реалној, садашњој школи било најлакше вратити од дететове личности (приватност, ваншколска искуства, нешто треће...) зашто и како; како би изгледала једна потпунија школска формула у коју би била унета сва „одузимања, додавања, множења и дељења” која намеће школа као институција

У закључку ове дискусије, водитељи:

- а) резимирају и повезују ову дискусију са претходном дискусијом о Т и А школи, јер свака од њих другачије дефинише положај детета (око тог положаја се најсадржајније разликују Т и А школа);
- б) отварају питања о врстама активности детета у школи, које се у тесној вези са улогама које имају наставници у различито конципираним школама, и
- в) отварају питања да ли је могуће смањити јаз приказан на постеру „Дете - ученик” између детета и статуса ученика у школи; да ли је могуће смањити тај јаз у А-школи и каква треба да буде А - школа да би то реализовала.

У дискусији треба подвући да су улога детета и улога ученика увек, објективно, у извесној мери конфликтне и да тај конфликт може имати и позитивно развојно дејство.

3. Активности наставника

3.1. Како се све могу активирати ученици у настави?

а) Циљ

Циљ ове ставке јесте:
да ученици (а посебно наставници) јасно освесте све оне начине, поступке којима активирају децу у редовној настави;
да смисле што више начина, малих практичних решења за активирање деце, која би се могла применити у настави у реалној школи, оваквој какву имамо.

б) Материјал:

- пост-ит папирићи или обични папирићи као потрошни материјал;
- велики празан пакпапир или табла или нека друга пригодна површина за лепљење папирића;
- текст *Поступци за активирање ученика у настави, у Приручнику* (он се помиње учесницима тек на крају ове активности).

в) Подела на групе

Учесници се поделе у мање групе са 3 до 6 чланова неким од методаслучајног избора.

г) Инструкција за рад:

Ваш задатак јесте да размислите и у групи продискутујете како се све могу конкретно активирати ученици у настави. Дакле, сетите се свих оних поступака, начина, процедура које ви користите или сте видели да ваше колеге користе, или не користе, али би се могли у овој, оваквој реалној школи користити. На папирићима које сте добили напишите те поступке, и то сваки поступак на посебан папирић.

д) Начин сумирања резултата

Водитељ почиње прозивајући једну групу (било коју) да прочита неколико својих решења. За то време један од водитеља класификује та решења у категорије и то записује на посебним папирићима које лепи на пакпапиру или табли. Када све групе саопште своја решења, водитељ проверава да ли је неко решење остало неспоменуто и по један члан група излази на таблу и испод категорија лепи своје папириће са решењима.

ђ) Дискусија

У коментарисању овог задатка треба најпре похвалити учеснике да су дали бројна решења у веома ограниченом времену. Тим поводом треба истаћи:

- а) да ми на семинару не доносимо нека нова, до сад невиђена сазнања, већ желимо да оно што већ постоји у пракси, али спорадично и несистематски у некој школи, код неког наставника, у неком делу градива, освестимо и систематизујемо, тако да то постану правила, начини рада;
 - б) да полазимо од постојећих компетенција наставника, не заборављајући њихова професионална знања и искуства (зато зовемо наш семинар кооперативним);
- да желимо да сакупимо сва добра решења у настави (у основном образовању код нас ради око више десетина хиљада наставника и ако половина има неко добро решење - то је на десетине хиљада добих ефикасних решења!) и да омогућимо бољу размену међу наставницима и то преко *Приручника* (видети текст *Берза идеја за извођење активне наставе*) и уз помоћ посебних пратећих публикација са нацртима добрих часова из појединих предмета, путем видео касета и ТВ-серије са снимљеним успешним часовима (видети део *Акције* на *Схеми 1, у Приручнику*).

Да би сврха овог задатка била још јаснија, водитељ може ову активност упоредити, на пример, са разменом малих савета, решења, „сналажења” родитеља при подизању деце.

3.2. Како је дете/ученик активан у настави?

а) Циљ

Циљ овог задатка јесте да се истакне једна изузетно важна ствар у активном учењу/настави: примена одређеног типа задатка, метода рада или садржаја, сама по себи не гарантује активног ученика, већ се морају врло прецизно одредити услови под којима тај одређени тип задатка, метод или садржај могу бити активирајући. Осима тога, у оквиру овог задатка, учесници конкретизују појам активности у наставном процесу.

б) Материјал

- пакпапир са исписаном листом примера школских задатака и остављеним простором за класификацију сваког задатка у Т или А групу;
- Прилог 6: *Листа примера школских задатака*, у *Приручнику*
- пост-ит папирџи за водитеља;
- обрасци за сумирање рада свих група;

в) Подела у групе

Учесници раде у групама како су већ подељени у 4.1.

г) Инструкција за рад:

Први задатак: *Задатке који су овде исписани (показати на пак-папир са исписаним задацима) имате и ви у Приручнику који сте добили, у Прилогу 6. У оквиру сваке групе треба да пажљиво прочитате задатке и сваки од њих класификујете у Т или А. Критеријум за класификацију задатака јесте активност детета, шта оно ради решавајући тај задатак, а не да ли се ти задаци срећу у редовној школској пракси или не! Резултате рада свих група сумираћемо овде на пакпапиру, а ви у својим обрасцима за сумирање рада група које сте већ добили.*

д) Начин сумирања резултата

У сумирању се иде од једног задатка до другог, и то тако што се прво излистају решења свих група за први задатак, па се тражи да представници група објасне, аргументују свој избор, односно зашто су класификовали тај задатак у Т или А или Т - А групу. Потом се прелази на следећи задатак и даље редом.

ђ) Дискусија

Важно је да водитељ у току дискусије групних решења не намеће ниједно посебно решење, да охрабри учеснике да изнесу логику којом су се руководили, да истакне (више пута) да је важнија њихова аргументација и логика одлучивања него коначно решење и да нема једног тачног одговора. Да ли ће задатак бити Т, А или Т-А, зависи од услова његове примене (на пример, израда школског листа је А задатак ако ученици сами дизајнирају његов изглед, рубрике, сами израђују прилоге и сл., али ако је изглед целокупног листа дизајнирао наставник, а ученици само доносе одређене, наручене прилоге, онда је овај задатак ближи Т категорији). На крају дискусије, учесници би требало да уоче да питање активности ученика у наставном процесу није питање дискретних вредности (или је има или нема), већ питање континуума. Активности се разликују по условима (наставним ситуацијама) у којима се јављају, да ли су споља видљиве или невидљиве, да ли су једноставне или ангажују сложене мисаоне процесе, да ли укључују личност детета или не. Битно је да учесници уоче да за све активности има и треба да има места у току школовања.

Када се на овај начин прођу сви задаци (при чему се не мора задржавати на аргументовању одлуке за сваки задатак ако смо тај тип задатака већ имали), прелази се на следећи задатак.

Други задатак: *Сада вас молимо да од ових 26 задатака које сте класификовали у Т и А групе, одаберете три нај - Т и три нај - А задатка, тј. да од ових 26 задатака изаберете три која, по вашем мишљењу, у најмањој мери активирају ученике и три која у највећој мери активирају ученике.*

е) Начин сумирања резултата

Прво се сумирају резултати за максимално активирајуће задатке, и то тако што се прозива једна по једна група и свака од њих саопштава који је њихов избор три нај-А задатка. При том, један од водитеља испод папирића са ознаком МАХ исписује бројеве одабраних задатака. Када завршимо са нај-А задацима, поново прозивамо групу по групу и они саопштавају свој избор нај-Т задатка, а водитељ исписује њихове бројеве испод папирића са ознаком MIN (минимално активирајући задаци). Водитељ преброји фреквенције и заокружи фломастером три нај-А и три нај-Т задатка.

ж) Дискусија

Прво треба погледати да ли има задатака који се појављују на обе листе, и међу нај-Т и међу нај-А задацима, и ако има замолити учеснике да објасне логику којом су се руководили у класификовању. Потом ишчитати који су то нај-А и нај-Т задаци по њиховом избору. Затим учесници добијају трећи задатак.

Трећи задатак: *Сада вас молим да извучете критеријуме на основу којих сте ове задатке сврстали у нај-А. Размислите свако за себе, а онда ћемо критеријуме заједно формулисати овде на табли.*

Док учесници излиставају критеријуме, водитељ их бележи (уз потребне корекције у смислу јасније формулације) на пост-ит папирићима и лепи поред нај-А задатка. Најчешће се појављују следећи критеријуми: мисаона активизација, креативност, слобода избора, самосталност, иницијатива детета, примена знања, повезивање знања. Када се заврши са критеријумима за нај-А задатке, пређе се на критеријуме за нај-Т задатке, а најчешће се појављују: механичко или логичко памћење, репродукција, примена шаблона, шеме...

з) Дискусија

У дискусији налаза треба опет истаћи чиме смо се то бавили у овом задатку: покушавали смо да дефинишемо А-школу преко типова задатака који су карактеристични за њу. Могли бисмо, на основу тога, рећи да је А-школа она школа у којој доминирају задаци који испуњавају А-критеријуме, а да су за традиционалну школу карактеристични Т-задаци, које карактерише репродукција, механичко памћење...Може се тражити од учесника да процене каква је наша школа према овом критеријуму, тј. који се типови задатака у њој чешће срећу.

Дискутујући излистане критеријуме, треба им обратити пажњу на то да је листа А-критеријума разноврснија, богатија и покрива више аспеката личности (не само когнитивни), него што то чини Т-листа. Ово треба повезати са дискусијом *Ученик или дете?* и обратити пажњу учесницима на плакат и оно што стоји написано у загради (шта све школа одузима детету). Затим заједно са учесницима излистати шта све А-задаци враћају детету од одузетог.

3. 3. Које улоге наставника практикујемо?**а) Циљ**

Циљ ове сесије јесте освешћивање спознаје које све улоге наставник има у школи, шта се све очекује од њега на његовом радном месту. Све пописане улоге су дате врло прецизно и операционално тако да се много јасније и конкретније може разговарати о томе које су пожељне, реалне, или могуће улоге наставника.

б) Материјал

- Текст - *Инвентар улога наставника у наставном процесу, у Приручнику;*
- Прилог 7: *Схема инвентара улога наставника у наставном процесу, у Приручнику;*
- текст - *Проблемска питања о сопственој наставној пракси, у Приручнику;*
- велики пакпапир са исписаним наставничким улогама за сумирање резултата рада свих група;
- образац за сумирање резултата рада свих група.

в) Подела у групе

Поново делимо учеснике у мање групе користећи неки нови систем поделе, некоришћен до тада.

г) Инструкција за рад

Први задатак: *Молимо вас окрените страну у вашим приручницима где се налази текст „Инвентар улога наставника у наставном процесу”. Овај текст је настао тако што смо покушали да из педагошке и психолошке литературе и из искуства практичара извучемо све оне улоге које наставник има у наставном процесу. Све те улоге класификовали смо у шест великих категорија, које су овде обележене римским бројевима, и то су: наставничка, мотивациона, улога процењивача, евалуатора, дијагностичка, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи и улога партнера у афективној интеракцији. Молимо вас да се прво индивидуално упознате са текстом, да прегледате ове категорије и видите шта смо подразумевали под сваком од њих. Потом ћете радити у групи и задатак вам је да се присетите реалне школе, онакве какву је знате и неког типичног наставника и да, затим, рангирате ових седам великих улога, и то тако што ће први ранг имати она улога која је доминантна у наставничком позиву, дакле оно што он највише ради у току свог радног времена, а последњи, шести ранг ће имати улога за коју има најмање простора и времена. Молим вас, напомињемо вам још једном, да рангирате онако како јесте у стварности, а не како би требало или могло да буде!*

д) Начин сумирања резултата

Када све групе заврше са рангирањем улога, иде се од једне до друге групе и њихове ранг-листе водитељ бележи на окаченом пакпапиру. Када све групе саопште своја решења, дајемо им следећи подзадатак:

Други задатак: Сада вас молимо да погледате само поткатегије прве, наставничке улоге: наставник као предавач, организатор, партнер у педагошкој комуникацији и као експерт, стручњак за своју област и - да рангирате ове четири поткатегије, при чему ће први ранг опет имати она улога која је доминантна, главна.

ђ) Начин сумирања резултата

На великом, окаченом пакпапиру са наставничким улогама бележе се резултати свих група, а потом водитељ на основу фреквенција заокружује коначну ранг листу.

е) Дискусија

Прво упитамо учеснике да ли су имали проблема у групном раду при рангирању и којих, те да ли имају других коментара око овог задатка. Потом се прочита коначна ранг-листа добијена сумирањем њихових мишљења и покрене дискусија која може бити организована око неких од следећих питања: да ли би нешто требало мењати у погледу заступљености улога и ако бисте нешто мењали шта би то било и зашто; зашто су неке улоге потиснуте. Требало би повезати рангиране улоге наставника са улогама ученика, и при том нагласити да су настава и учење два комплементарна процеса и да оно што се дешава у једном нужно детерминише дешавања у другом (ако наставник предаје, ученицима остаје да слушају, евентуално да питају или направе дигресију, наравно ако он то дозволи).

Требало би добијене изрангиране улоге наставника повезати са Постером 1: *Традиционална - Активна школа*, са делом о улози наставника, као и са типовима задатака.

4. Едукативна радионица

5. Методе наставе / учења

а) Циљ

Циљ овог дела рада јесте да се учесници добро упознају са разним методама рада, који су овде дефинисани не из угла наставника већ из угла ученика. Посебно се дискутују могућности сваког од метода за активирање ученика (врста, степен, има ли је у школи, треба ли да је буде, у којој мери и зашто).

б) Материјал.

- Текст *Методe наставе / учења*, у *Приручнику*;
- Прилог 8: *Листа метода учења/наставе*, у *Приручнику*;
- *Схема 2. Везе међу параметрима наставног процеса*
- велики пакпапир са исписаном листом облика учења/наставе и остављеним простором за категорије Т-А, има - нема и процеси;
- образац за сумирање рада свих група који је исти као и велики пакпапир;
- лист са пописаним менталним процесима који се накнадно, код задатка четвртог задатка окачи на велики пакпапир поред категорије процеси.

в) Подела на групе

У првом делу рада када се дискутује о сваком од метода није потребно делити учеснике у мање групе, већ водитељ ради фронтално са целом групом.

г) Инструкција за рад

Овај део семинара изводи се под претпоставком да су учесници семинара већ прочитали текст *Методe наставе/учења* из *Приручника* (треба све учинити да они на време добију *Приручник* и да га прочитају).

Резервна варијанта јесте да се на самом семинару прочита одговарајући текст (индивидуално читање, а водитељ га даје у „порцијама”, полазећи од метода учења разврстаних по димензијама од А до Е).

Инструкција треба да садржи следеће елементе:

- ово је основни део целине пројекта, јер је у средишту пројекта управо покушај промене метода рада; повезати са *Схемом 2.*: Веза међу параметрима наставног процеса
- овај текст није уџбенички текст него радни материјал;
- у овом тексту се описују све или готово све методе (облици) учења које се срећу у школској пракси;
- цели процес образовања виђен је као облик педагошке комуникације па се зато и користи израз „методe наставе/учења”, јер се њиме обухватају оба најважнија учесника у педагошкој комуникацији (управо зато у тексту се за сваки облик спецификују „активности наставника” и „активности ученика”). Именовање облика наставе/учења намерно је дато из перспективе ученика, зато се говори о „облицима учења”, да би се тиме истакло како је у активној школи то централни проблем.

Први задатак јесте *дискутовање сваког облика учења / наставе*, с циљем да се утврди да ли учесници разумеју шта сваки од тих облика подразумева.

За сваки од облика (категорија А2, Ц1, и сл.) и поткатегорија (А1а, А1б, А1ц) водитељ поставља питања:

- Да ли има нејасних ствари у тексту?
- Да ли је јасно како се тај облик (на пример, А2) манифестује у школској пракси?
- Да ли се тај облик учења јавља у пракси наше школе? Наведите неке илустрације из праксе.
- Да ли се јавља ретко / често / редовно?
- Да ли има оправдања да се тај облик учења користи у школи? У којим случајевима? Зашто? Које је оправдање?

д) Начин сумирања резултата

У овом делу водитељ ради са целом групом, поставља питања, потпитања, подстиче размену мишљења и аргумената, водећи рачуна о томе да се сваки учесник који жели да дискутује буде пажљиво саслушан.

ђ) Дискусија

Код овог питања посебно треба продискутовати оправданост и/или разлоге постојања облика А1ц ("бубање"). Пошто се сви слажу да се тај облик јавља доста често у школи, било у очигледном или у прикривеном виду, треба врло озбиљно размотрити зашто је то тако - сви сматрају да „бубању“ нема места у школи а оно се ипак јавља.

Добро треба размотрити и облик А2 (смислено вербално рецептивно учење): зашто је тај облик важан и зашто га треба реафирмисати, како осигурати да се у процесу наставе добије увид шта ученици разумеју, а шта не, како се у настави обезбеђује разумевање (текст у *Приручнику* даје основне информације о томе).

Код облика који се ретко јављају (Д1, Ц1, Ц2, Е1, Е2) треба покренути расправу о томе зашто их ретко има у нашој школи; у којим предметима их ипак има и зашто; да ли треба да их има (ово треба врло прецизно поставити да се не би олако аплаудирало тим облицима, а да се не зна тачно која је њихова специфична улога у образовању). Овде не треба покушавати да се изводе закључци него само да се покрене на размисљање и изврши размена мишљења.

После ове дискусије прелази се на други задатак.

в) Подела на групе

Користи се неки од до тада некоришћених начина за случајну поделу у групе.

г) Инструкција за рад

Други задатак: *Молимо вас да сада на нивоу групе све ове облике које смо анализирали, осим Ф категорије, сврстате у Т или А категорију. Разврставање се врши на основу тога у којој мери тај облик активира ученика у процесу учења. Дакле, критеријум за разврставање јесте да ли је одређени облик ближи концепцији Т, односно А школе. Ако негде не можете да се определите дозвољене су и мешовите категорије (ТА или АТ). Као и раније, и овде је основно образложење, аргументација вашег става зашто и под којим условима неки облик учења доводи до активирања ученика у процесу учења.*

д) Начин сумирања резултата

Сумирање се врши тако што водитељ чита по реду облике учења са великог, на видном месту окаченог пакпапира и групе, једна по једна, за сваки облик саопштавају да ли су га разврстали у Т или А (евентуално и у ТА или АТ).

ђ) Дискусија

Водитељ тражи од сваке групе да образложи зашто су извршили баш такво разврставање, где су имали дилеме, зашто су неке облике разврстали као АТ или ТА, под којим условима је неки облик учења Т или А. Водећи ово сумирање и образлагање разврставања, водитељ подстиче размену међу групама ("да ли и други тако мисле", „да ли је сигурно да је неки облик учења А"; „под којим условима школског учења је А а под којим Т", итд).

На крају дискусије водитељ скрене пажњу на почетну дискусију (о Т и А концепцији школе) и покаже како је ово разврставање облика учења на Т и А даља конкретизација тих двеју концепција, да овде имамо неку врсту дефиниције и Т и А школе добијену набрајањем облика учења који су карактеристични за сваку од њих. Т школа је она у којој доминирају следећи облици рада - водитељ потом са табеле прочита облике учења које су учесници семинара оценили као карактеристичне за Т школу. А школа је она у којој доминирају следећи облици учења - прочитају се облици класификовани у А школу. На основу тога водитељ пореди (или затражи од учесника да пореде) Т и А школу - шта је карактеристично за сваку

од ових концепција: Т школа има углавном репродуктивне облике учења, А школа има облике учења у којима је већа самосталност и активност ученика и већу разноврсност облика учења.

Потом водитељ укаже на претходно обављено разврставање задатака које ученици решавају у школи на Т и А задатке: *Ево већ имамо две врло конкретне дефиниције А и Т школе, ову ранију (покаже на табелу на зиду којој су сумирани резултати разврставања задатака на А и Т) помоћу типова задатака који се срећу у А и Т школи, и ову сада преко облика учења. Тиме те концепције школе постају јасније, лакше можемо у пракси да препознамо која концепција школе се остварује и конкретније можемо да дизајнирамо А школу - што ћемо и радити у наставку семинара.*

Трећи задатак: *Следећи ваш задатак јесте да процените који облици учења постоје у пракси наше школе, а који не постоје или се ретко користе. Дакле, процењиваћете нашу реалну школу, ону коју свако од вас познаје. У групи ћете продискутовати и од облика учења који су на табели, изаберите три облика који су најприсутнији, који се најчешће срећу и користе у нашој школи, и три облика који се најређе јављају.*

д) Начин сумирања резултата

Када су групе завршиле са радом, сумирање се врши на истој великој табели, на пакпапиру, у колони *има-нема*. На већ подељеним обрасцима (са рубрикама „има-нема“), свака група сумира рад осталих. Водитељ прво, идући од групе до групе, излиста која три облика се најчешће срећу у школи, а потом која три облика се најређе користе, па то уноси у табелу на зиду и инсистира да групе исто унесу у своје обрасце.

ђ) Дискусија

Расправа се води о следећим проблемима:

- ако се неки облик учења среће и у рубрици „има га“ и у рубрици „нема га“ требало би продискутовати откуд та разлика, шта су мислили и како аргументују свој став и они који су рекли да га има и они који су рекли да га нема;
- продискутују се и друге разлике и заједнички се тражи њихово објашњење (на пример, неки имају на уму разредну наставу, па кажу за неки облик учења да га има, а неки мисле на предметну, па кажу да га нема, или неки мисле на уметничку групу школских предмета, а неки на научне дисциплине итд.);
- водитељ скреће пажњу на табелу у којој су резимирани резултати рада група и тражи од учесника да упореде рубрике Т-А и има - нема и да сами из тог упоређења извуку закључак каква је наша школа по њиховој процени, јер прва рубрика даје дефиницију Т и А школе, а друга каква је пракса у нашој школи. На основу тога се отварају проблеми: где је у том погледу наша школа, је ли баш тако, зашто је тако, треба ли и може ли наша школа у погледу метода наставе/учења да изврши трансформацију од Т ка А школи. А ти проблеми ће се и у наставку семинара дискутовати.

Четврти задатак: (пре давања инструкције, водитељ окачи на пано листу менталних процеса) *Следећи ваш задатак јесте да анализирате који су доминантни ментални процеси у појединим облицима учења. Да бисмо вам олакшали посао, ми смо направили једну поједностављену листу са седам менталних процеса и то:*

- *механичко памћење,*
- *логичко памћење,*
- *мишљење (нижи нивои, ниво разумевања),*
- *виши мисаони процеси (формирање појмова, решавање проблема...),*
- *креативност,*
- *социјалне способности и*
- *личност (афективне компоненте...).*

Ваш задатак је да за сваки од облика са којима смо до сада радили издвојите доминантни ментални процес, и то један, евентуално два.

е) Начин сумирања резултата

Овај задатак могу, али не морају да раде учесници, већ га може урадити и водитељ семинара (због уштеде на времену), тако што ће ићи од облика до облика и наглас, заједно са члановима групе, коментарисати који је процес доминантан, и то уписивати у за то предвиђени простор.

ф) Дискусија

Водитељ групе акцентира неколико битних веза између класификације метода који су, по експертској процени групе, најчешћи у нашој школи и процеса које тбе најчешће методе покривају. Најчешћи резултат овога рада јесте да се покаже да методе које су најприсутније у нашој школи ангажују само когнитивну сферу дететове личности, али и тада само ниже менталне процесе, најчешће оне од 1 до 3. То треба повезати са дискусијом *Ученик или дете?*, са оним шта школа детету одузима и са питањима како му и шта може вратити. Такође, ово може бити увод у размишљање и повод за дискусију о вези циљева и метода учења/наставе. Институт за психологију
Пројекат *Активно учење*

Алтернативни сценарио за обраду метода учења на базичном АУН семинару

Да би део семинара у коме се обрађују методе активног учења/наставе учинили лакшим, разумљивијим и динамичнијим (како полазницима, тако и водитељима) предлагемо вам да ту ставку програма базичног семинара обрадите на следећи начин³⁰.

³⁰ Овај начин рада испробали смо на једном семинару у Грузији и дао је изненађујуће добре резултате. Не само што се ова ставка урадила на лакши и динамичнији начин, већ се овим начином рада пружила прилика да се обогати и допуни овај део базичног програма. На пример, једна група је у „неатрактивној“ Ф димензији- облици учења у односу на степен и врсту употребљених помагала, повукла кључну осу: ко користи помагало (наставник или ученик) и када је и у ком степену то коришћење активирајуће за ученике.

Полазници се неким од метода случајног избора поделе у шест група (јер има шест димензија по којима су класификовани облици учења, нпр. димензија трансмисивни-интерактивни облици учења). Идеалан случај је када има 6 x 6 полазника, или 5 x 5 (па се изостави шеста Ф димензија), али се прилагођавамо тренутним условима.

б) Материјал.

- Текст из Приручника у коме су обрађени облици учења, стр. 12-28;
- Велики бели папири или пак-папири за писање;
- Обичан папир за писање;
- Фломастери, бојице, селотејп, маказе, остали материјал који полазницима може затребати у изради њихове презентације одређеног облика учења.

в) Подела на групе

г) Инструкција за рад

Свака од група добија 1,5 – 2 сата времена да спреми презентацију једне димензије по којој се разликују облици учења (нпр. прва група добија А димензију: смислено-механичко учење; друга добија Б: практично-вербално учење, итд). Потребно је да свака група осмисли и припреми презентацију своје димензије учења, при чему се користе текстом из Приручника, али потребно је да нађу **своје примере из праксе** за сваку од метода која се обрађује. На располагању им стоје разни материјали (пак-папири, папири, оловке, итд.) и помоћ водитеља. Презентација сваке групе требало би да траје 10-15 минута.

У презентацијама нагласак би требало да буде на активностима ученика и специфичним облицима учења које сваки од ових облика учења дозвољава, подстиче или искључује. Као помоћ у овој анализи могу послужити делови текста (који се налазе код описа сваког облика учења) под називом *активности ученика*.

Када истекне време за припрему, креће се са презентацијама свих група од А до Ф димензије. Напомена: неко од водитеља требало би да пажљиво бележи нове примере и сва добра, занимљива решења.

После презентовања рада група, праве се нове експертске групе и то тако да се у саставу нових група, нађе по један члан из сваке од претходних група (стручњак за одређену димензију). Даље се рад наставља по старом сценарију (одређивање Т/А облика, три најчешћа/три најређа и процеси).

6. Циљеви образовања и активна школа

а) Циљ

Циљ ове ставке јесте освешћивање значаја постављених циљева у васпитно-образовном раду, да циљеви нису само декларација већ важан део наставног процеса, чак предуслов ефикасног наставног рада. Посебно је важна улога циљева у реализацији активне наставе, јер праву активност ученика можемо добити само ако имамо *јасан циљ* шта желимо да постигнемо, *садржај* којим то треба да постигнемо и, у складу с тим, добро одабран *метод* рада којим то желимо да остваримо. Кроз овај задатак учесници, у ствари, вежбају управо ту кључну везу циљ-метод-садржај.

б) Материјал

- Прилог 9: *Листа васпитно - образовних циљева школе, у Приручнику*
- пакпапир са исписаним васпитно-образовним циљевима и предвиђеним категоријама за анализу који се циљеви реализују, а који не, и за анализу који циљ се којом методом може остварити

в) Подела на групе

Учесници се деле на групе неким новим начином који обезбеђује случајност поделе.

г) Инструкција за рад

Први задатак: *У Прилогу 9 у Приручнику дата је Листа васпитно - образовних циљева школе. Покушали смо да набројимо све циљеве који су релевантни за васпитно-образовни рад. Ако вам се чини да смо неки важан циљ пропустили, кажите нам да допунимо листу.*

Ваш први задатак јесте да пажљиво прочитате све циљеве, а затим да у групи продискутујете и одаберете три циља који се најчешће остварују у нашој школи оваквој каква је, дакле, три циља које наша школа оваква каква јесте у највећој мери успева да оствари и три циља који се у најмањој мери реализују, тј. школа не успева да их реализује или то чини у најмањој мери.

д) Начин сумирања резултата

Водитељ иде од групе до групе и прво бележи на пакпапиру три циља који се, по мишљењу група, најчешће реализују у нашој школи, а потом три циља који се најређе реализују. Затим сумира фреквенције и одабере по три циља из сваке категорије који су најчешћи.

ђ) Дискусија

У дискусији треба прво обратити пажњу на циљеве који се, евентуално, срећу у обе категорије и затражити објашњење, логику која је руководила овакве супротне изборе. Потом треба ишчитати одабране циљеве и са групом продискутовати да ли су циљеви који се реализују заиста и најважнији у школском раду, да ли су ови који се не реализују мање важни, ниже вредни циљеви, шта је заједничко циљевима који се реализују (најчешће они одсликавају предметно-разредно-часовну организацију рада школе), какви су циљеви који се у најмањој мери реализују, зашто је то тако и сл.

Други задатак: Сада ћемо се бавити везом циљева и метода рада, тј. покушаћемо да решимо озбиљан проблем: којим методама (облицима) рада се који циљ може реализовати. То ћемо радити тако што ће свака група добити по један циљ и онда ће одабрати по једну, евентуално две, кључне методе којима се тај циљ може реализовати. Наравно, уз избор метода важна је аргументација зашто то сматрате најбољом, најефикаснијом методом за реализацију датог циља.

е) Начин сумирања резултата

Водитељ је изабрао за сваку групу по један циљ, и то из категорије оних који се мање успешно остварују у нашој школи и који нису садржај ниједног одређеног предмета, и у сумирању резултата иде се од групе до групе и тражи се да кажу који циљ су имали, које су методе одабрали и зашто баш те.

ж) Дискусија

Чланови свих група пажљиво слушају друге и коментаришу њихова решења - да ли су сагласни са понуђеним решењем, шта би сугерисали, изменили, додали и зашто. При томе се, када је то потребно, појашњавају могућности и суштине појединих метода. У дискусији би требало нагласити важност, али и тежину овога задатка, као и то да је то посао који свако од практичара чека да га решава у конкретной школској ситуацији. Овде се опет наглашава веза циљева са садржајима (некада чак програмски садржаји нису добро одабрани за реализацију одређених циљева) и методама рада. Овај разговор о циљевима може се повезати и са ранијом дискусијом о Т и А концепту школе, као и са разматрањем о положају детета у једној и другој.

7. Природа школских предмета наспрам облика наставе

а) Циљ

Основни циљ ове ситуације јесте вежбање учесника за прављење идејне скице, пројекта. Основни задатак им је да кроз ову практичну вежбу повежу знања о методама и циљевима учења/наставе са садржајима појединих предмета (*домаин специфично*).

б) Материјал

- Бели папири за писање

в) Подела на групе

За ову ситуацију подела у групе није случајна. На основу списка имена и занимања учесника, водитељ унапред формира тимове. У сваком тиму треба да буде предметни наставник или учитељ, психолог, педагог (као што би, у идеалним условима, требало да буде и у школи). Један тим чине сви предметни наставници једног предмета или учитељи и стручни сарадници. Групе се формирају тако што водитељ прозива имена чланова сваког тима и они организују свој простор за рад.

г) Инструкција за рад

Као што видите, за разлику од претходних ситуација, састав група није случајан. Групе смо формирали око наставног предмета. У сваком тиму поред предметних наставника седе и друге колеге и стручни сарадници, као што би требало да се ради и у школској пракси при решавању наставних проблема. Ваш задатак је да направите пројекат, идејну скицу активне наставе/учења. Потребно је прво, да се као група договорите за који сегмент градива ћете правити пројекат. Немојте се нужно везати за градиво једног часа, већ покушајте да сагледате целину градива вашег предмета, па да затим одаберете мањи или већи блок градива за који ћете радити идејну скицу. Тај блок градива може да се реализује на једном или више часова. При прављењу пројекта пожељно је да користите текст „Израда и анализа идејне скице за извођење активне наставе/учења из Приручника, да не бисте

пропустили да обратите пажњу на неке од важнијих проблема. Напомињемо да ова идејна скица треба да садржи само начелна решења, а не детаљну разраду једног или више часова.

д) Начин сумирања резултата и дискусија

Пре него што групе почну да саопштавају своје пројекте, потребно је да водитељ напомене да је ова ситуација изузетно важна зато што представља симулацију рада у школској пракси и директна је вежба у примени знања о методама активне учења/наставе. Свака група саопштава своју идејну скицу, пројекат, остали учесници пажљиво слушају, постављају питања, коментаришу, сугеришу дораде или другачија решења. У току дискусије, водитељ брине о томе да сви важни параметри активне наставе/учења буду анализирани (видети текст *Израда и анализа идејне скице за извођење активне наставе/учења*, Прилог 11: *Подстеник за анализу сценарија или изведене наставе: Како је решено?*)

8. Активна школа и реални услови школске праксе сад и овде

а) Циљ

Основни циљ ове ситуације је да се подстакну учесници да што прецизније размишљају о конкретним чиниоцима који помажу или ометају примену метода активне наставе/учења у реалним школским и шире друштвеним условима. Посебно је важно да учесници освесте своју улогу и одговорност, тј. шта зависи од њих лично, са нагласком на улогу наставника.

б) Материјал

- Плакат са текстом „Молитве”, која је мото ове ситуације: „Боже, дај ми снаге да издржим оно што не могу да променим, храбрости да променим оно што могу и мудрости да разликујем то двоје”;
- папирићи за писање
- коверте са „адресама” одговорних чинилаца

а) Подела на групе

Користи се неки од метода случајне поделе у групе.

б) Инструкција за рад

Ваш задатак је да у групи продискутујете и одаберете три, по вашем мишљењу, кључне, најозбиљније препреке за примену метода активног учења/наставе у пракси. Процењујете, значи, реалне, стварне околности у којима радите. Наравно, нужно је да аргументујете ваш избор препрека.

в) Начин сумирања резултата и дискусија

Свака група саопштава свој избор препрека уз образложење зашто је баш те изабрала. Потом, сви заједно дискутују помињане препреке, од кога зависи њихово уклањање, тј. на чију адресу би се упутио захтев за њихово решавање. Водитељ води рачуна да се дискусија не претвори у „општу кукњаву”, тј. да нема паушалних оцена туђе одговорности (“За све су криви наставници”, „ За све је крива држава” и сл.), већ да се врло јасно и прецизно преиспитају одговорности свих учесника у образовању. Такође, у току дискусије, водитељ пажљиво враћа учесницима питање њихове властите одговорности.

Разговор о препрекама и њиховом потенцијално решавању требало би повезати са дискусијом о положају детета у школи са почетка семинара (ставка *Ученик или дете?*), јер се најчешће нерешени образовни проблеми преломе на деци (незадовољство наставника својим положајем, оскудица у наставним средствима и лоши услови рада, квалитет образовања наставника, обимни наставни планови и програми итд.)

Прилог 4а.

НЕКИ КОРИСНИ САВЕТИ ВОДИТЕЉИМА СЕМИНАРА

Водитељ мора бити сигуран да је учесницима дао прецизну инструкцију за рад. Успешност учесника у решавању задатака у великој мери зависи од тога да ли им је јасно шта треба да раде.

- Најпре је неопходно осигурати пажњу учесника, пре него што се да инструкција за рад. Погодан начин за обезбеђивање пажње учесника јесте дати неколико уводних реченица (пре инструкције!), којима се најављује чиме ћемо се то бавити у наредној активности. Ово „уводно слово” има троструку функцију: ментално усмерава учеснике за рад; обраћа им пажњу на оно што ће се за који тренутак радити; и припрема их за инструкцију. Много је већа шанса да учесници добро чују и разумеју инструкцију за рад ако јој је претходило пар уводних реченица.
- Потребно је да водитељ да инструкцију што прецизније, једноставним речима, јасно и разговетно. То од водитеља тражи да истовремено буде свестан учесника, тј слушалаца који немају дирекцију у мишљењу, нису упућени и не разумеју сврху и циљ задатка као он сам. Значи, треба да се стави на њихово место и да претпостави које би му све информације биле потребне да би знао шта се од њега очекује.
- Увек треба проверити да ли је инструкција била довољно јасна, да ли има неких питања и да ли су сви разумели шта треба да раде.
- Водитељ, пре почетка рада у групама, најављује колико времена је предвиђено за одређену активност. Минут-два пре истека рока, водитељ може замолити групе да полако завршавају рад. По истеку расположивог времена констатује колико група још није завршило и евентуално продужава рад још који минут. Ако је нека група још далеко од завршетка рада, водитељ им предлаже да стану тамо докле су стигли и понуди им да током размене у целој групи (која обично следи након рада по малим групама) усмено додају оно што нису стигли да заврше.

Водитељ је одговоран и за координацију дискусије која следи. За то је потребна велика пажња и усредсређеност, нарочито када је реч о одржавању предвиђеног правца разговора, каналисања његовог тока, редоследу говорења учесника као и уклапању дискусије у временски оквир.

- Водитељ мора да обезбеди услове да се сви учесници дискусије међусобно слушају. Уколико се дискусија толико „распламти” да почну сви да говоре у глас, водитељ мора зауставити расправу док се сви не умире, и тек потом вратити реч оном ко је говорио.
- Када има много учесника који би желели нешто да кажу, водитељ може затражити да му сви заинтересовани за дискусију то сигнализирају неким знаком, а да их он потом прозива по реду јављања.
- Некад је корисно проверити да ли учесник који се јавља за реч жели само да допуни претходника или да започне нови правац разговора, па у зависности од ситуације, водитељ може дати предност једнима или другима.
- Уколико се јавља за реч и неко ко се ретко чује, водитељ може уз образложење зашто мења ред пријављених за дискусију, дати њему предност у односу на оне који се често јављају.
- Водитељ све време мора бити свесан својих невербалних и вербалних реакција. Он мора бити модел толерантне, демократске дискусије која уважава сва различита виђења проблема. Никако не треба да, вербално или невербално, реагује на мишљење које је различито од његовог властитог или супротно њему. На исти начин, водитељ треба да заштити учесника са мањинским мишљењем од реакција осталих. Увек у таквим ситуацијама треба да понови правило за учествовање у дискусији: да свако има право на своје мишљење и да су „мањинска мишљења” управо драгоцене јер нам могу открити још једно виђење проблема.

Водитељ сам увек треба да провери да ли постоји још неко, различито мишљење

- Заокруживање појединих тема може се обезбедити питањем :”Има ли још неког ко жели да каже нешто о овоме?”
- При крају времена предвиђеног за дискусију, водитељ може најавити да је преостало времена још за два-три учесника дискусије.
- Још у току саме дискусије добро је да водитељ повремено парафразира учеснике. Он то може чинити када је дискусија неког учесника недовољно структурирана, засићена емоцијама па самим тим и недовољно јасна. Тада водитељ својим речима, наглашавајући суштину, понавља оно што је чуо од учесника. То је корисно да би сам водитељ али и остали учесници проверили да ли су добро разумели дискутанта и да не би дошло до оспоравања или одобравања онога што заправо није ни речено. Дакле, водитељ у току дискусије појашњава речено, понављањем и парафразирањем проверава разумевање реченога, уместо свога става, где год је могуће, цитира друге и упучује на оно што су рекли чланови групе, повезује дискусије учесника у смислену целину, одржава жељени правац разговора. Водећи дискусију на овај начин, водитељ делује едукативно на остале учеснике, служећи им као модел доброг дискутанта који увек провери да ли је добро разумео оно што му саговорник говори.
- У току дискусије добро је да водитељ повремено подсети учеснике на основну тему, основни проблем којим се баве, посебно ако има већих дигресија, као и да врши повремена свођења, резимирања реченога.
- Недопустиво је да на почетку дискусије водитељ изнесе свој став, „да тачан одговор”, јер се тиме гуши активност учесника и потенцијална дискусија.
- Водитељ би требало да избегне да директно одговара на питања учесника када су она усмерена на то да открију његово мишљење или став о предмету дискусије. Уместо одговора, водитељ би могао да врати питање, да пита друге учеснике шта они о томе мисле, како они виде тај проблем и зашто. Другим речима, водитељ би требало да се труди да вешто избегне ситуацију у којој би чланови групе дискутовали о датом проблему са њим а не узајамно.
- На крају дискусије водитељ сумира разговор. Он може кратко побројати све проблеме који су начети, сва становишта која треба узети у обзир приликом промишљања о теми дискусије, поновити око чега је већина учесника сагласна али нагласити да постоје и различита мишљења, поновити која и сл. Сажимање дискусије треба да буде њен резиме и да при том да времена да се „распламтале страсти” стишају да би се учесници ментално припремили за следећу активност.

Прилог 46.

ПОДСЕТНИК ПРИ ВОЂЕЊУ СЕМИНАРА**Чему служи ова схема?**

- Да се има на уму **структура посла** који радимо – вођење семинара;
- Да се обрати пажња на сваку поједину фазу у раду: **циљ** (зашто то радимо), **трајање, технике, садржај, место и функција** те фазе у целини сегмента семинара);
- Да се скрене пажња на **целину** како сегмента тако и семинара, да се не изгубимо у појединој фази рада;
- Да се освесте **типичне грешке** у вођењу сваког појединог сегмента семинара;
- Да нам послужи као средство за **личну евалуацију**, даје нам прецизну повратну информацију;
- Да нам послужи као **водич и подсетник** у планирању, организовању и извођењу семинара;

Напомене:

- Схема служи у вођењу како семинара у целини тако и у вођењу сваког појединог његовог сегмента (Т – А, Дете – Ученик, Циљеви и тд.);
- Важно је стално имати на уму место и функцију сваког дела сегмента, јер сам начин вођења семинара истовремено служи и као модел рада који учесници могу применити када они буду водили семинаре или радили са ученицима;
- Схема је отворена за допуњавање.

I УВОД**1) ЦИЉЕВИ:**

- Разбијање леда
- Да се направи добра атмосфера за рад
- Договарање и постављање правила понашања
- Ментална припрема за рад

2) ТРАЈАЊЕ:**3) ТЕХНИКЕ:**

- Беџеви (већ припремљени или се праве на лицу места)
- Игре међусобног упознавања учесника
- Обећања (шта да очекују од семинара)

4) САДРЖАЈ:

- Упознавање учесника
- Упознавање са темом (!)

5) МЕСТО и ФУНКЦИЈА ОВОГ ДЕЛА У ЦЕЛИНИ СЕГМЕНТА**6) ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ:**

- Предуго трајање
- Испусти се упознавање са темом (шта радимо, зашто, са којим општим циљем, зашто је уопште организован тај вид семинара)
- Мењање основне функције овог дела

II ПОДЕЛА У ГРУПЕ (када је има)

1) ЦИЉЕВИ:

- Зашто радимо на овај начин? Да ли је то најбоље решење (најбољи облик рада) за реализовање циља целог сегмента?

2) ТРАЈАЊЕ:

3) ТЕХНИКЕ ПОДЕЛЕ:

- Случајна
- На бази неког критеријума

4) САДРЖАЈ ПОДЕЛЕ:

- Повезан са темом сегмента
- Неповезан са темом сегмента (бројеви, сличице, асоцијације)

5) МЕСТО И ФУНКЦИЈА ОВОГ ДЕЛА У ЦЕЛИНИ СЕГМЕНТА

6) ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ:

- Предуго траје
- Нејасни критеријуми, принципи поделе

III ДАВАЊЕ ИНСТРУКЦИЈЕ ЗА РАД

1) ЦИЉЕВИ:

- Фокусира пажњу учесника на оно што ће радити
- Појашњава и прецизно дефинише задатак који треба урадити
- Даје се конкретан задатак

2) ТРАЈАЊЕ:

3) ТЕХНИКЕ:

- Задатак дат написан на папиру
- Усмено дат задатак
- Задатак написан на табли, великом папиру и сл.

4) САДРЖАЈ:

- Прецизна дефиниција задатка
- Време, колико времена раде одређену активност
- Провера да ли су чули и разумели инструкцију, да ли тачно знају шта треба да раде

5) МЕСТО И ФУНКЦИЈА ОВОГ ДЕЛА У ЦЕЛИНИ СЕГМЕНТА

6) ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ:

- Није обезбеђена пажња учесника
- Инструкција за рад није довољно јасна и прецизна
- Нема провере да ли су сви чули инструкцију и има ли неких питања око ње
- Даје се инструкција за више корака унапред – учесници не могу да прате

IV РАД НА ЗАДАТКУ

1) ЦИЉЕВИ:

- Координација са осталим учесницима у решавању задатка
- Конкретан рад на задатку

2) ТРАЈАЊЕ:

3) ТЕХНИКЕ:

4) САДРЖАЈ:

- Обилажење учесника
- Додатне инструкције и појашњења
- Давање информација, података важних за тему
- Обезбеђивање књига, материјала за рад
- Партнерска (не учитељска и не инструкторска) размена са учесницима

5) МЕСТО И ФУНКЦИЈА ОВОГ ДЕЛА У ЦЕЛИНИ СЕГМЕНТА

6) ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ:

- Нема контроле, провере шта раде учесници (да ли имају проблем, да ли им је потребно неко додатно објашњење или информација, да ли могу или не да се договоре у групи око начина рада)
- Превелико мешање у рад учесника (диктирање решења, сугерисање начина решавања, давање тачног, пожељног одговора, укалупљивање мишљења учесника у дирекцију водитеља, не остављање простора за лични избор, креативност, доношење властитих одлука...)

V СУМИРАЊЕ РЕЗУЛТАТА РАДА

1) ЦИЉ:

- Да се комплетирају резултати рада свих учесника на систематичан и јасан начин

2) ТРАЈАЊЕ:

3) ТЕХНИКЕ:

- Табеле, графикони, листинзи итд.
- Гласање
- Ранговање
- Качење решења учесника на табли
- Креирање заједничког решења од делова рада свих учесника

4) САДРЖАЈ:

- Сакупљање резултата групног или индивидуалног рада
- Вођење процеса презентација решења учесника (помоћ при презентацији, интервенције око саме презентације или реакције осталих на одређена решења...)
- Интеграција и интерпретација датих решења (ишчитавање решења, отварање неких питања, повезивање са претходним ставкама програма, најаве будућих сегмената који имају везе са датим решењима...)

5) МЕСТО И ФУНКЦИЈА ОВОГ ДЕЛА У ЦЕЛИНИ СЕГМЕНТА

6) ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ

- Неорганизован начин сумирања резултата рада учесника
- Недостатак структуре сумирања резултата рада (резултат тога јесте непрегледност и слаба употребљивост добијеног)

- Необезбеђеност пажње учесника док неко излаже свој рад (не слушају оног што излаже, раде на свом проблему, коментаришу претходну презентацију...)

VI ВОЂЕЊЕ ДИСКУСИЈЕ

1) ЦИЉ:

- Да се дефинишу и аргументују различита гледишта (макар била и у једни-ни), разне перспективе, могућности и начини бављења главним проблемом датог сегмента (нпр. концептом школе, положајем детета и сл.)

2) ТРАЈАЊЕ

3) ТЕХНИКЕ:

- бројне (на пример: pro et contra, играње улога, симулација, дискусија учесника о виђеним решењима)

4) САДРЖАЈ:

5) МЕСТО и ФУНКЦИЈА ОВОГ ДЕЛА У ЦЕЛИНИ СЕГМЕНТА:

Кључна фаза јер се главна сврха целог сегмента јасно види у дискусији!

6) ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ

- а) На свако питање учесника сам водитељ даје одговоре (не врати питање групи и не пита остале, сваки учесник дискутује са водитељем а не са осталим учесницима)
- б) „Laissez-faire” вођење дискусије (водитељ се не меша у дискусију учесника, учесници дискутују међусобно без вођења од стране водитеља)
- в) На самом почетку дискусије, водитељ даје тачан одговор и даље „убеђује” учеснике у њега
- г) Пошто сви учесници презентују свој рад, водитељ одржи предавање (са пожељним одговорима о дискутованом проблему), али занемарујући сав претходни рад учесника (чиме га чини бесмисленим)
- д) Уместо отварања проблема и питања око кључне теме, брзо свођење дискусије, затварање дискусије
- ђ) Притисак на неке учеснике да прихвате одређено решење, без анализирања шта стоји иза другачијих виђења
- е) Када се учесници међусобно не слажу, водитељ не отвара то питање, не тражи објашњење логике која стоји иза таквих мишљења, већ прелази преко тога без речи (онда учесници бивају збуњени, незадовољни, чини им се да све може да буде решење)
- ж) Водитељ дисутује само са једним учесником (обично најактивнијим) или мањим бројем њих занемарујући остале)
- з) Водитељ не каналише и не усмерава дискусију (не дозволити велике дигресије, пазити да се не склизне са теме)
- и) Не обезбеживање пажње свих учесника да слушају шта други говоре (сви причају у исто време, свако прича за себе и не слуша друге)
- ј) Недостаје интеграција урађеног, сумирање дискусије (која су све питања покренута, који све приступи проблему су се појавили, које су кључне тачке дискусије, понављање основних акцената, заокуживање типа „Где смо сада”, повезивање са дискусијама у претходним сегментима и сл.)
- к) Водитељ не користи следеће типове интервенција : парафразирање (изражавање значења другим речима), експлицирање позиције са које неко говори, појашњавање мишљења, дефинисање проблема који се појавио и формулисање питања која су тим покренута, враћање питања учесницима, тражење и других мишљења, повремено подсећање учесника на основну тему дискусије и сл. (види Приручник АУН, део Неки корисни савети водитељима)

Прилог 5.**ПРОГРАМ ТРОДНЕВНОГ КООПЕРАТИВНОГ СЕМИНАРА „ПРИМЕНА МЕТОДА АКТИВНОГ УЧЕЊА/НАСТАВЕ”****Увод****1. Традиционална или активна школа?**

- 1.1. Проблемски увод
- 1.2. За и против традиционалне/активне школе
(Рад у малим групама).
- 1.3. Зашто у пракси преовлађује традиционални тип наставе?
(Заједничка расправа)

2. Ученик или дете?

- 2.1. Проблемски увод
- 2.2. Може ли у школи дете бити дете или само ученик?
(Рад у малим групама)
- 2.3. Презентовање рада малих група и дискусија
(Заједничка расправа)

3. Активности наставника

- 3.1. Како се све могу активирати ученици у настави?
(Рад у малим групама)
- 3.2. Како је дете/ученик активно у настави?
(Рад у малим групама)
- 3.3. Које улоге наставника практикујемо?
(Рад у малим групама)
- 3.4. Улога наставника: између пожељног и могућег
(Рад у малим групама и заједничка расправа)

4. Едукативна радионица

- 4.1. Реализовање посебних задатака
(Рад у малим групама)
- 4.2. Сумирање резултата рада група
(Заједничка расправа)
- 4.3. Упоредивање најбоље предавачке наставе и едукативне радионице
(Заједничка расправа)

5. Методе наставе / учења

- 5.1. У чему се састоји свака метода наставе / учења?
(Заједнички рад)
- 5.2. Облици наставе - који су „активни”, а који „традиционални”?
(Рад у малим групама)
- 5.3. Можемо ли сваки облик наставе користити у практичном наставном раду?
(Рад у малим групама)
- 5.4. Који облици наставе су најчешћи у пракси наше школе?
(Заједнички рад)

- 5.5. Облици наставе и њихова вредност
(Заједнички рад и дискусија)

6. Циљеви образовања и активна школа

- 6.1. Проблемски увод
6.2. Који од циљева се може остварити којим обликом наставе?
(Рад у малим групама)
6.3. Циљеви образовања и пракса активне школе
(Заједнички рад)

7. Природа школских предмета наспрам облика наставе

- 7.1. Проблемски увод.
7.2. Израда пројекта практичне примене метода активне у појединим школским предметима
(Рад у малим групама)
7.3. Дискусија о урађеним пројектима
(Заједнички рад)

8. Активна школа и реални услови школске праксе сад и овде

- 8.1. Које су основне препреке за примену метода активне наставе/учења и како се могу отклонити?
(Рад у малим групама и заједничка расправа)
8.2. Шта се ипак може учинити у постојећим условима?
(Заједнички рад)

ПРОГРАМ СЕМИНАРА ЗА ИНСТРУКТОРЕ ЗА ПРОЈЕКАТ „АКТИВНО УЧЕЊЕ”

Основна сврха семинара јесте припрема инструктора за рад у школама из мреже М 30+ и за даљи развој пројекта *Активно учење*.

1.0. Уводни део: Могући типови сценарија даљег развоја пројекта „Активно учење”

- 1.1. Анализа три могућа сценарија (песимистички, реалистички, оптимистички - рад у радним групама)
- 1.2. Општа расправа: вероватноћа сваког сценарија и процена могућности даљег развоја пројекта

2.0. Припреме за остваривање едукативних функција мреже М 30+

- 2.1. Приказ мреже М 30+
- 2.2. Циљеви и начини остваривања едукације базиране у школи
- 2.3. Учесници и актери у овој едукацији
- 2.4. Сценарио за вођење појединих ставки програма за едукацију
 - A1. Концепција школе (Т-А)
 - A2. Дете или ученик
 - A3. Методе наставе / учења
 - A4. Образовни циљеви
- 2.5. Повезаност између едукативне функције и функције практичне примене начела активног учења у школи.

3.0. Вежбање за практичну примену принципа активног учења/наставе у школи

- 3.1. Израда пројекта
 - 3.1.1. Пројектовање идеја и израда идејне скице
 - 3.1.2. Дискутовање изнетих идеја и могућност њихове операционализације
- 3.2. Анализа изведене наставе
 - 3.2.1. Начини регистровања изведене наставе
 - 3.2.2. Едукативна радионица
 - 3.2.3. Видео снимак предавачке наставе
 - 3.2.4. Упоредна анализа едукативне радионице и снимка часа
 - 3.2.5. Технике анализе изведене наставе
- 3.3. Анализа локалних услова за остваривање активне наставе/учења у школи
 - 3.3.1. Конкретно навођење локалних образовних ресурса
 - 3.3.2. Препреке за остваривање активне наставе/учења и како им доскочити
- 3.4. Документација, праћење и евалуација (провера, процена)
 - 3.4.1. Вођење документације
 - 3.4.2. Праћење реализације идеја пројекта
 - 3.4.3. Евалуација ефеката пројекта активне наставе/учења

4.0. Припрема за даљи развој активне наставе/учења

- 4.1. Стратегије промовисања идеја и праксе активне наставе/учења
- 4.2. Стварање мрежа (школа, кадрова, актива) носилаца пројекта активне наставе/учења
- 4.3. Планирање продуката рада школа из мреже М 30+
- 4.4. Како се остварују иновације у образовању: проблеми и стратегије (рад у групама и општа расправа)
- 4.5. Продукција идеја за даљи развој пројекта *Активно учење* („brainstorming” и расправа)

ПРОГРАМ СЕМИНАРА ЗА ПРЕДСТАВНИКЕ МИНИСТАРСТАВА ПРОСВЕТЕ

1) Шта је активно учење ?

- 1.1. Увод: образовни систем и место пројекта „Активно учење
- 1.2. Традиционална или активна школа?
- 1.3. Дете или ученик?
- 1.4. Едукативна радионица
- 1.5. Анализа задатака
- 1.6. Улоге наставника

2) Рад мреже школа М 30+

3) Улога представника министарстава у реализацији пројекта Активно учење

- 3.1. Улоге директора, надзорника/инспектора, представника министарстава у пројекту
- 3.2. Локални услови промовисања и реализације идеја пројекта:
 - 3.2.1. Попис локалних ресурса
 - 3.2.2. Попис препрека и дискусија о оптималним, а остваривим условима развоја идеја пројекта
- 3.3. Перспективе развоја пројекта „Активно учење :
 - 3.3.1. Процена могућих опција развоја пројекта
 - 3.3.2. Пројектовање идеја за даљи развој пројекта

Прилог 6.

ЛИСТА ПРИМЕРА ШКОЛСКИХ ЗАДАТАКА	Т	А
1) Састављање што више реченица од четири задате речи: јутро, бор, мајка, сунце		
2) Самостално прављење прегледа градива - у виду графикона, схема, плаката, паноа, илустрација, резимеа		
3) Учење стручне терминологије		
4) Активно слушање предавања уз хватање бележака		
5) Прављење новинске репортаже о неком локалном догађају		
6) Анализа нове песме или романа из лектире, на основу претходног учења аналитичких поступака		
7) Играње улога: један брани а други напада неку идеју, решење		
8) Писање наставка задатка, али тако да буде супротан или чак нов у односу на садржину датог почетка		
9) Препознавање у ваншколској ситуацији нечега што се учило у школи (на пример, облика ваљка у команду врло танке жице		
10) Проналажење што више синонима за неки појам		
11) Самостално замишљање огледа којим се може утврдити нека законитост		
12) Свирање по нотама		
13) Формулисање истог проблема на што више различитих начина		
14) Извођење огледа по задатом обрасцу		
15) Коришћење библиотечког каталога, индекса појмова и индекса аутора у књигама		
16) Понављање лекције са разумевањем		
17) Дете иницира разговор о неком проблему (зашто нам нестаје струја?)		
18) Ручни рад по задатом обрасцу		
19) Учење готових дефиниција		
20) Прављење школских разредних новина		
21) Руковање микроскопом		
22) Примена принципа решења (алгорита) у ситуациама различитим од оних у којима је откривен		
23) Упоредивање два појма који су познати али чије поређење није учиено		
24) Памћење назива држава и главних градова		
25) Сликање мртве природе по властитом избору		
26) Извлачење општих правила, принципа на основу већег броја примера		

Прилог 7.

СХЕМА ИНВЕНТАРА УЛОГА НАСТАВНИКА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

УЛОГЕ НАСТАВНИКА	I РАНГ	II РАНГ	III РАНГ	IV РАНГ	V РАНГ	VI РАНГ
НАСТАВНИЧКА						
МОТИВАЦИОНА						
ПРОЦЕЊИВАЧКА						
ДИЈАГНОСТИЧКА						
РЕГУЛАТОР У СОЦ. ГРУПИ						
АФЕКТИВНА ИНТЕРАЦИЈА						

НАСТАВНИЧКЕ УЛОГЕ	I РАНГ	II РАНГ	III РАНГ	IV РАНГ
ПРЕДАВАЧ				
ОРГАНИЗАТОР НАСТАВЕ				
ПАРТНЕР У ПЕДАГ. КОМУНИКАЦИЈИ				
СТРУЧЊАК ЗА СВОЈУ ОБЛАСТ				

Прилог 8.

ЛИСТА МЕТОДА УЧЕЊА / НАСТАВЕ	Т / А	ИМА / НЕМА	ПРОЦЕСИ
<p>А) Смислено наспрам механичког учења</p> <p>A1) Механичко учење (учење напамет) A1а) Напамет не може се осмислити Алб) Напамет, али смислено градиво A1ц) "Бубање"</p> <p>A2) Смислено рецептивно вербално учење</p> <p>Б) Практично наспрам вербалног учења</p> <p>Б1) Практично механичко учење Б2) Практично смисаоно учење Б3) Учење целовитих активности</p> <p>Ц) Рецептивно наспрам учења путем открића</p> <p>Ц1) Решавање проблема Ц2) Учење путем открића у ужем смислу</p> <p>Д) Конвергентно наспрам дивергентног учења</p> <p>Д1) Дивергентно (стваралачко) учење</p> <p>Е) Трансмисивно наспрам интерактивног учења</p> <p>Е1) Трансмисивно учење Е2) Интерактивно (кооперативно учење) Е2а) Кооперативно наставник - ученик Е2б) Кооперативно у групама ученика Е2ц) Тимска настава Е2д) Учење по моделу</p> <p>Ф) Облици учења с обзиром на степен и врсту помагала која се користе</p> <p>Ф1) Лабораторијска и кабинетска настава Ф2) Учење уз ослањање на школску библиотеку, медијатеку Ф3) Облици наставе који користе локалне образовне потенцијале Ф4) Учење уз помоћ рачунара</p>			

Прилог 9.

ЛИСТА ВАСПИТНО - ОБРАЗОВНИХ ЦИЉЕВА ШКОЛЕ

РЕАЛИЗУЈУ	НЕ РЕАЛИЗУЈУ		КОЈИМ ОБЛИКОМ
		<ol style="list-style-type: none"> 1. ОСПОСОБЉАВАЊЕ ЗА ДАЉЕ УЧЕЊЕ (УЧЕЊЕ УЧЕЊА) 2. ФОРМИРАЊЕ ЕСТЕТСКОГ УКУСА 3. ФОРМИРАЊЕ УМЕЊА РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА 4. СТИЦАЊЕ ЧИЊЕНИЧКИХ ЗНАЊА СВАКОГ ШКОЛСКОГ ПРЕДМЕТА 5. ПОДСТИЦАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ И ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАД 6. СТИЦАЊЕ СИСТЕМА ПОЈМОВА У СВАКОМ ОД ШКОЛСКИХ ПРЕДМЕТА 7. УСВАЈАЊЕ УМЕЊА (МЕТОДА, ПОСТУПАКА) СПЕЦИФИЧНИХ ЗА ЈЕДАН ШКОЛСКИ ПРЕДМЕТ 8. УСВАЈАЊЕ ОПШТИХ ИНТЕЛЕКТУАЛНИХ УМЕЊА ПРИКУПЉАЊА И АНАЛИЗЕ ПОТРЕБНИХ ИНФОРМАЦИЈА 9. ФОРМИРАЊЕ СТАВОВА, УВЕРЕЊА И СИСТЕМА ВРЕДНОСТИ 10. УСВАЈАЊЕ УМЕЊА КОРИШЋЕЊА ИЗВОРА ИНФОРМАЦИЈА 11. РАЗВИЈАЊЕ САМОСТАЛНОСТИ У УЧЕЊУ И ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ РАДУ 12. СТИЦАЊЕ ЗНАЊА ПРИМЕНЉИВИХ У ЖИВОТУ 13. РАЗВИЈАЊЕ СТВАРАЛАШТВА 14. РАЗВИЈАЊЕ СПОСОБНОСТИ КОМУНИЦИРАЊА И ДИЈАЛОГА 15. РАЗВОЈ СВЕСТИ О СЕБИ И СПОСОБНОСТИ САМООЦЕЊИВАЊА 16. РАЗВИЈАЊЕ СПОСОБНОСТИ ПОВЕЗИВАЊА ЗНАЊА ИЗ РАЗЛИЧИТИХ ОБЛАСТИ 17. РАЗУМЕВАЊЕ ПРИРОДНИХ ЗАКОНИТОСТИ 18. СПОСОБНОСТ ПРИМЕНЕ СТЕЧЕНИХ ЗНАЊА У НОВИМ СИТУАЦИЈАМА 19. НАУЧИТИ РУКОВАЊЕ И КОРИШЋЕЊЕ УРЕЂАЈА И ИНСТРУМЕНАТА 20. РАЗВИЈАЊЕ СПОСОБНОСТИ ЗА ЈЕДНОСТАВНА ИСТРАЖИВАЊА 	

Прилог 10.

ПОДСЕТНИК ЗА АНАЛИЗУ СЦЕНАРИЈА ИЛИ ИЗВЕДЕНЕ НАСТАВЕ: КАКО ЈЕ РЕШЕНО?

Ово је списак параметара, проблема на које би требало обратити пажњу при дизајнирању активне наставе/учења. Он је дат у виду питања и служи као подсетник за самосталну евалуацију сценарија или изведене наставе. Напомињемо да овај списак није коначан, па можете слободно дописати ствари које сматрате важним за успешну реализацију активне наставе/учења, а изостављене су. Друга важна напомена, као и у *Подсетнику...*, јесте да не морају сви ови параметри бити свуда заступљени, у сваком сценарију и у истој мери.

- Да ли је постигнута ПРИМЕРЕНОСТ садржаја:
 - узрасту
 - претходном знању
 - искуству деце...?
- Постоји ли ПОВЕЗИВАЊЕ садржаја са:
 - претходно ученим
 - искуством
 - ваншколским знањима...?
- Је ли УЈЕДНАЧЕНА ТЕЖИНА задатака које раде ученици?
- Каква је УВРЕМЕЊЕНОСТ ученичких активности, док једни раде нешто, шта раде други?
- Каква је ИНСТРУКЦИЈА за рад коју добијају ученици (јасноћа, прецизност захтева...)?
- ШТА РАДЕ поједини ученици (листа, списак њихових активности)?
- КОЛИКО УЧЕНИКА је активно?
- Колико дуго трају предвиђене активности, КОЛИКО ВРЕМЕНА је потребно за њих?
- Да ли су планиране активности РЕЛЕВАНТНЕ за дату област, предмет, садржај?
- Да ли су у сагласју ЦИЉЕВИ и планиране АКТИВНОСТИ деце (ефикасност часа)?
- Да ли је предвиђен простора за ИНИЦИЈАТИВУ, за ИЗБОР, доношење ОДЛУКА, за САМОСТАЛНОСТ ученика?
- Да ли се и на који начин, сем вербалним захтевом, обезбеђује ПАЖЊА свих ученика?
- Има ли РАЗМЕНЕ
 - на нивоу групе,
 - између група ?
- Има ли на крају рада повезивања, завршне ИНТЕГРАЦИЈЕ резултата рада свих ученика/група ученика? Како и чиме у сценарију је то обезбеђено?

- Каква је УЛОГА НАСТАВНИКА, шта он ради у току рада ученика?
- Има ли предвиђеног простора за КОРЕКЦИЈУ, ако нису добро урађени задаци? Како се може кориговати лоше урађено и ко то ради (само дете, друга деца, наставник...)?
- Постоји ли усклађеност ТИПА ЧАСА (обрада, систематизација...) и предвиђених МЕТОДА и САДРЖАЈА рада? Да ли су планиране методе примерене том типу часа?
- Како је решено МОТИВИСАЊЕ деце за рад и одржавање те мотивације?
- Да ли је предвиђена нека врста евалуације, ПРОЦЕЊИВАЊА урађеног? Ко то чини и на који начин? Да ли постоје само паушална поткрепљења свега урађеног, на пример, аплаузом, без обзира на квалитет, или нека врста развијене повратне информације о урађеном или оцена или...?

- _____

- _____

- _____

Прилог 11.

ОБРАЗОВНА ТВ – СЕРИЈА АКТИВНО УЧЕЊЕ**Предлог и скица сценарија****Основни циљ**

Ово би требало да буде серија образовног програма ТВ РТС (пожељно би било да буде укључена и РТВ Црна Гора) са основним циљем да допринесе модернизацији образовања у нашој земљи. Срж те модернизације чинили би:

- а) другачији третман детета/ученика у настави;
- б) примена метода активне наставе/учења.

У основи ова серија би била телевизијска подршка пројекту „Активно учење“, који сараднички реализују УНИЦЕФ (канцеларија у Београду), Министарстава просвете Републике Србије и Републике Црне Горе и Институт за психологију у Београду. Овај пројекат је широка и дугорочна акција која се спроводи радипромене квалитета, ефикасности и духа наше школе.

Садржај

Окосницу садржаја ТВ-серије чинило би практично приказивање искустава активне школе, тј. школе у којој онај ко учи има активну позицију. Екипа која води пројекат „Активно учење“ обавештаваће реализаторе серије где се, у којим местима, којим школама, код којих наставника, могу снимити часови или делови часа који су пример добрих практичних примена принципа активне школе. Томогу бити: едукативне радионице, теренска настава, лабораторијска настава, проблемска настава, учење путем открића, биолошка или еколошка ученичка експедиција, настава коју изводе сами ученици, нестандартни гост на часу, искуства коришћења локалних образовних ресурса, практична демонстрација активног коришћења извора информација, пројекатска настава са ученичком презентацијом резултата, дијалогска настава итд.

Ова телевизијска серија и пројекат „Активно учење“ требало би да покрену својеврсно општејугословенско надметање свих 100 000 наставника у земљи за што боље остварење духа *активне школе*.

Поред ове основне компоненте у серији би били коришћени и додатни елементи који доприносе уобличавању идеје и духа активне школе:

- кратке, сажете информације о теоријским начелима активне школе (шта је активно учење, зашто активно учење, активно учење у појединим дисциплинама и сл.);
- приказ практичног коришћења различитих мотивационих средстава (кратки инсерти који показују како поједини наставници користе различита средства да подстакну и одрже мотивацију ученика);
- практични поступци - изуми наставника како да активирају ученике у настави;
- кратке анализе надимака које ученици дају наставницима као показатељ како ученици опажају своје наставнике (с навођењем једне групе надимака);
- делови ћачких лексикона, споменара, дневника, дечји хумор и сл, што би требало да допринесе стварању атмосфере добре ћачке субкултуре;
- практичне демонстрације интелектуалних умења којима ученици треба да овладају (како се, на пример, извлаче три кључне речи из текста, како се користи каталог библиотеке или компјутерска банка података, како се може направити логичка схема неког градива итд.);
- приказ различитих дидактичких средстава која помажу процес активног учења (сторијска мапа, историјске таблице, приручне таблице са подацима, картице за израду сопствене датотеке, схеме организације појмова у једној области итд.);

- демонстрацију коришћења ваншколских образовних ресурса (природних, културних, историјских и сл.);
- стране образовне ТВ-емисије које показују практична искуства страних школа у примени принципа активне школе (нарочито у оним предметима који су универзалнијег карактера) и искуства у новом третману детета у таквој школи;
- емисије које настају као продукт сарадње тима који води пројекат „Активно учење“ и ТВ РТС, у којима се медиј појављује као средство за остваривање духа активне школе.

У целини, телевизијска серија „Активно учење“ замишљена је као креативна и интерактивна комбинација ових компоненти у свакој појединачној емисији. Другим речима, свака појединачна емисија требало би да има исте структуралне компоненте (наравно, њихов однос варира од емисије до емисије) и да преноси исту атмосферу и поруку, само би се разликовале по конкретном садржају.

Улоге тима пројекта Активно учење

Екипа разрађује општу концепцију серије, обезбеђује сарадњу са школама на терену, нарочито из мреже од 20 школа у Србији и Црној Гори, које су експериментални пунктови за разраду и примену идеја активне школе, даје идеје за основни садржај више емисија унапред, осигурава наступ у серији појединих чланова екипе, када је то потребно, сарађује са ТВ РТС у стварању оригиналних ТВ-прилога за серију, припрема одзив на реакције гледалишта и сл.

Улоге Образовног програма ТВ РТС

Основне улоге биле би следеће: медијско конципирање и уобличавање целине ТВ-серије и појединачних емисија, снимање емисија на терену, набавка образовних емисија које се уклапају у дух серије и коришћење тих емисија (у целини или инсертата) и, посебно, Образовни програм ТВ РТС би се појављивао као партнер у креирању емисија у чијој основи је коришћење специфичности ТВ-медија као допринос серији *Активно учења*. Ову партнерску и креативну улогу Образовног програма концепцијски би заједно разрадили екипа пројекта *Активно учење* и Редакција образовног програма ТВ РТС.

Какву ТВ серију хоћемо?

- Максимално „телевизијну“.
- Активну: да покреће, отвара питања, проблеме, а не само да даје готове одговоре.
- Интерактивну: да оствари комуникацију са гледалиштем, и као спонтани одзив и кроз позиве на сарадњу.
- Пуну духа, забавну, занимљиву, провокативну, атрактивну визуелно и садржајно, емисију са добром атмосфером и добрим расположењем.
- Амбициозну.
- Креативну.
- Упечатљиву и ефектну, коју ће гледалиште, а посебно наставници и ученици, волети и памтити.

Екипа пројекта, као свој улог за такву емисију даје: нове идеје о школи и учењу, иновативна практична искуства из школа, атрактивну презентацију општих теоријских теза, занимљивости из живота школе и ученика, аутентичне ствараоце новина у образовању, проблемска питања изазовна за аудиторијум.

Практични проблеми

Ако се постигне начелни договор о реализацији ТВ- серије *Активно учење* требало би одмах приступити решавању практичних питања каква су: почетак емисија серије, укупно њено трајање, учесталост и трајање појединих емисија, начин на који би се осигурала комуникација са гледалиштем, међусобне уговорне обавезе партнера (Образовног програма ТВ РТС, Института за психологију, министарства просвете, УНИЦЕФ-а).



Активно
учење