

Др Снежана Маринковић  
Учитељски факултет  
Ужице

UDK-37.015.51(371.3)  
Прегледни чланак  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 5. II 2008.

## АКТИВНОСТ УЧЕНИКА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

У раду се говори о природи активности ученика у комбинованом *Апстракт* одељењу у контексту наставе/учења. Критички се анализира природа активности ученика у делима класика педагогије и педагошким правцима XIX и XX века, разматрају се савремене психолошке теорије учења (Пијаже, Виготски) које су основ за дефинисање природе активности ученика у процесу учења: 1. активност ученика се посматра у светлу пијажеовског гледања на знање као активну конструкцију и реконструкцију знања, 2. сазнајни развој ученика се: одвија у процесу усвајања академских знања и у сусрету тих знања и искуствених знања детета (Виготски, 1996), 3. само усмерена ментална активност ученика омогућава формирање појмова и система појмова, 4. у конструкцији знања значајну улогу има социјална интеракција, 5. учење је неодвојиво од социо-културног миљеа у коме дете живи. У овом раду се као теоријски оквир и полазиште за разматрање природе активности ученика узима концепт који је разрађен у оквиру пројекта Активно учење (Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С., 2001). У раду су изведене практичне импликације за мисаоно активирање ученика у комбинованом одељењу.

**Кључне речи:** активно учење, комбиновано одељење, мисаона активизација, релевантна активност, интеракција.

## STUDENTS' ACTIVITIES IN MIXED-ABILITY CLASS

**Abstract** *The paper discusses the nature of students' activities in the mixed-ability class in the context of teaching and learning. A critical glimpse is cast on the views on the nature of students' activities in the works of classical pedagogues and pedagogic movements in the nineteenth and twentieth century. Modern learning theories (Piaget, Vygotsky) are also considered and are regarded as the basis for defining the nature of students' activities in the process of learning: 1. the student's activity is observed in the light of Piagetian views on knowledge as an active structure and on knowledge restructuring; 2. cognitive development of the student goes on in the process of acquiring academic knowledge and its blending with experiential knowledge of the child (Vygotsky, 1996); 3. only a directed mental activity of the student enables the formation of concepts and concept systems; 4. social interaction plays an important role in knowledge structuring; and 5. learning is inseparable from socio-cultural milieu in which the child lives. The theoretical framework of this presentation and the starting point for considering students' activities is the concept which was elaborated within the project Active Learning (Ivić, Pešikan, Antić, 2001). Some practical implications have been derived concerning stimulating reflective activation of students in the mixed-ability class.*

**Keywords:** active learning, mixed-ability class, reflective activation, relevant activity, interaction.

Најважнија обележја комбинованих одељења су: 1. одељења су састављена од најмање два разреда, 2. наставник није на располагању све време свим разредима у одељењу. Обележја указују на специфичан однос наставе и учења у наставној ситуацији. У односу на хомогена одељења (једноразредна) наставник не може увек директно да ради са свим разредима, што за последицу има да један део ученика самостално ради, међуученичку сарадњу, партнерску улогу наставника у процесу учења, конципирање наставних ситуација које полазе од ученика. Наведене карактеристике су обележја партиципативног учења чији елементи (природа активности ученика, улоге наставника, организација рада у комбинованом одељењу, методе наставе/учења) могу допринети квалитетном процесу учења у комбинованом одељењу. Овај рад се бави проблемом активности ученика у комбинованом одељењу<sup>1</sup>.

### Природа активности ученика

Идеја активног учења, активне школе, актуелна је на целом европском простору<sup>2</sup>. У овој концепцији у центру интересовања је *активност ученика и процес учења*. Различити су индикатори активности ученика код различитих педагога, педагошких система и реформских праваца. Ово нас упућује да је на свим просторима и у свим временима путоказ за ефикасност школе наслућиван преко активности оних због којих школа постоји – ученика. Оно што је разликовало и разликује правце, реформе и појединачна гледања јесу одговори на питања: шта се под тим појмом подразумева, који су показатељи активности ученика, какав је садржај тих активности, какве је природе активност ученика, шта јој је сврха? Потрага за овим одговорима није лака ни коначна, подсећа на потрагу за “светим гралом”. Покушаје да се дође до одговора, нека теоријска полазишта и инспирацију за разматрање овог круцијалног проблема налазимо у делима класика педагогије и у покрету активне школе с почетка 20 века. У овом раду се као оквир и полазиште за разматрање природе активности ученика узима концепт који је разрађен у оквиру пројекта *Активно учење* (Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С., 2001). Налазимо да је потребно да се осврнемо на историјске корене, од XIX века до данас, на правце активне школе”, “школе рада”, прагматистичку

<sup>1</sup> Како наши наставници опажају активности ученика у комбинованом одељењу видети у Маринковић, С. (2007): *Како наставник перципира активности ученика у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 62 (2), Београд, стр. 231–246.

<sup>2</sup> У Европској унији последњих година помера се фокус с наставе на учење, тј са наставника на ученике (промена улога) (в. *Key Competenceis*, 2002). У нашим условима та парадигма (односа наставе/учења) постоји од самог почетка пројекта *Активно учење* од 1995 године. У овом раду појам активног учења везује се за концепцију и идеје пројекта *Активно учење*.

педагогију, прогресивистички правац, јер они с једне стране пружају обиље информација за критичку анализу виђења активне школе и активног ученика, што нам даје шансу да учимо на грешкама, да преузимамо оно што је добро, а с друге стране да избегнемо поистовећивање “старе активне школе” (Ивић, 2001) и активног учења у пројекту Активно учење/настава (АУН). Стога ћемо укратко изнети неке идеје “старе активне школе”, а потом операционализовати појам *активан ученик*, тј. *природа активности ученика у АУН-у*.

Школа двадесетог века названа “нова школа” настала је као антипод старој школи и као критика те школе која је још називана традиционалном, конзервативном. Критике су се односиле на: усмереност старе школе на стицање чињеничких знања, активност ученика се завршавала са чулним сазнањима, наставник је много активнији од својих ученика, неприкосновени ауторитет наставника и уџбеника, онемогућавање интеракције и сарадње међу ученицима, стога и лоши социјализацијски ефекти такве школе. Двадесети век су обележиле идеје “активне школе”. Сам правац “активне школе” је разнородан по схватању појма активност: а) активност схваћена као мануелна, практична (представник Кершенштајнер); б) активност као средство припреме за живот (представник Ц. Дјуи). Иницирање идеје активне школе текло је из неколико правца: а) снажан развој индустријског рада, б) друштвено-политички разлози (развој радничког покрета) ц) различити педагошки правци (социјална, културна и индивидуална педагогија), д) утицај психологије (генетичка, бихевиористичка психологија). Због свих ових различитих утицаја сам појам активности ученика, самим тим и појам “активне школе” има различита значења.

*Кершенштајнер* (1854–1932) је заступник идеје радне школе мануелног правца. Он је реорганизовао народне школе и у њих је увео ручни рад, у школски простор су уведене радионице, вртови, лабораторије, кабинети. Логика оваквог размишљања лежала је у самој децјој природи. На тај начин је хтео да се повежу мануелна и мисаона активност ученика и да се спроведе васпитавање ученика за будућег грађанина (Кершенштајнер је био и теоретичар грађанског васпитања). Он је истицао да су деца од детињства па све до пубертета у сталној активности, покрету, игри, стварању, раду. У радионицама, врту, њиви имају прилике да испоље ту своју природну потребу и да нешто науче. Поред тога, деца су у таквом контексту укључена и у социјални живот. Он је сматрао да је учење кроз практично искуство значајније од књишког учења и да носилац културних вредности није књига, него рад. Кершенштајнерова школа је усмерена на механичко усвајање практичних вештина и без смислене везе са наставом, тј. њеним садржајима. Инсистирао је на самосталном стицању знања ученика, кроз

сопствену активност чије резултате ученик сам контролише. Он је само формално повезивао практичну и менталну активност. Сматрао је да практична активност ученика, зависно од његових способности, може да пређе у духовну активност и да мали број ученика има склоности ка интелектуалним активностима. Тек након конгреса у Дрездену (1911), под утицајем Хуга Гаудига, признао је и менталну активност ученика.

*Гаудиг* (1860–1923) је такође немачки педагог, представник школе рада “духовног смера”, по коме нова школа треба да се заснива на принципу слободног духовног рада и заједништва ученика, а циљ општег образовања је развијање самосталног мишљења код ученика, тј., најважнији елемент наставе је “активни душевни рад деце”. Предлагао је да се разред подели на мање радне групе, где би наставник имао улогу помагача и организатора. У тој школи би ученици били увођени у разна културна подручја. Доминантне ученичке активности биле би: самостално испитивање појава и проблема, проверавање, групне дискусије. Таква школа би развијала природне диспозиције код ученика и омогућила би деци да изражавају своју личност, индивидуалност, критичност. Практични рад произилази из спонтаних активности и потреба детета, било да је у питању посматрање, моделовање. У међувремену јављали су се и компромисни предлози, повезивања ручног и “слободног духовног рада”, на пример код Бургера и Кинела (Поткоњак, 2003).

*Марија Монтесори* (1870–1952) је блиска концепцији радне школе и педагогији “која произилази из детета” (Елен Кеј). Њена прва практична искуства била су усмерена на васпитање заостале деце, а потом је своје методе пренела и на децу која немају сметње у развоју. Основни циљеви њене методе (метода ручне активности) су: подстицати код деце само-активност и самопоштовање. Њен рад је био усмерен првенствено на децу предшколског узраста. Заступала је принцип слободе дечјег избора активности, улога васпитања (или оног који поучава) је да омогући широку понуду активности, да подстиче и охрабрује децу. Постала је препознатљива по систему васпитања чула и по томе што је за свако чуло припремала посебне материјале. Основа за васпитање чула је ручна активност и планско вежбање.

*Лај* (1862–1926) је оснивач експерименталне педагогије и покретач концепције под називом “школа чина”. Он полази од претпоставке да “природна активност живих бића” има следеће фазе: надражај, доживљај, реакција, и да ове фазе ученичке активности треба следити и у настави. Ове фазе подсећају на фазе реакције мишића и из ове поставке, која чини основ његове концепције, видимо да је његово учење биологистичко. За Лаја је водећи принцип васпитања ученика (укључујући и наставни контекст)

прилагођавање средини. Ова водила је контрапродуктивна активности индивидуе, јер суштина активности није у прилагођавању, већ у мењању своје околине. Настава, по њему, има три етапе: примање, асоцијација, изражавање, од којих је најзначајнија трећа, која представља изражавање чина (посматрање, гајење биљака и животиња, практично решавање задатака, цртање, моделовање, телесне, ликовне, музичке активности, драматизација). У својој школи “делања” и својој теорији коју је замислио као “педагогију активности” он је инсистирао на индивидуалној активности ученика, негирао је утицај социјалних чинилаца у настави и саме социјализације и на тај начин “затворио врата” својој концепцији.

“Школа живота” је концепција школе коју је конципирао *Декроли* (1871–1932). Врховни принцип је “принцип животне близине” из кога произилази основни циљ школе: да сваког ученика припреми за живот, самим тим би школа припремала ученике за активно укључивање у живот. Он заговара наставу “по центрима интересовања” у којој би била елиминисана некорисна и непотребна знања, у којој би се поштовала дечја интересовања, у којој би ученици развијали свест о себи и својим могућностима, где би се учило у пријатном и подстицајном амбијенту, где би се деца оспособљавала за квалитетан социјални живот. Отворено питање је остало шта с оним важним животним знањима и вештинама за која деца не показују интересовања?

Активна школа као концепција и као назив везује се за име *Феријера* (1879–1960). Кључна тачка његове концепције је захтев да ученици буду активни у настави. Та активност треба да потиче из “урођених интересовања” ученика, што значи да су те активности резултат слободног избора ученика, да су индивидуалне, спонтане. Самим тим и циљеви које таква школа треба да оствари су релативизовани (друштвено) завршавају се с дечјим интересовањима. Што се тиче природе саме активности ученика, она је духовне а не мануелне природе. Мисаона активност, по овом аутору, јесте највиши и најзначајнији облик активности човека. Неуралгична тачка његове теорије је у томе што све активности ученика, па самим тим и мисаона активизација ученика, увек потичу само изнутра, тј. из ученика, из његових интересовања, потреба, искустава, а оно што је “споља”, тј. академска, цивилизацијска, научна знања нису предмет мисаоног активирања ученика, осим ако она нису подручје интересовања детета.

За нас су посебно интересантне идеје прагматисте *Дјуиа* (1859–1952). Основне идеје прагматизма су: 1. у центру педагошке делатности су интересовања (“интересовање је увек знак неке моћи која му је у основи”, посао наставника је у праћењу дечјих интересовања из којих произилазе активности детета), 2. не учи се путем усвајања градива појединачних научних

дисциплина, већ решавањем конкретних проблема из живота (живот је лабораторија у којој људи експериментишу решавајући проблеме, учење није меморисање, већ процес решавања проблема, “средиште узајамне повезаности школских предмета” није ниједна појединачна школска дисциплина, већ само “дететова друштвена делатност”), 3. васпитање је живот, а не припрема за живот, 4. нагласак у васпитању је на слободном избору ученика и 5. на учењу из искуства (кроз лично искуство), јер је васпитање “таква реконструкција и реорганизација искуства која увећава значај искуства и способност да управља током даљег искуства” (Дјуи, 1970, стр. 57).

Нужно нам се намеће питање каква је позиција науке и цивилизацијских тековина у Дјуијевој теорији и пракси? Он је сматрао да наука вреди јер нас она оспособљава да тумачимо и проверавамо сопствено искуство, стога наука није садржај образовања, већ је то искуство детета.

Основна метода је активност. Пасивност није у природи детета, а “свест је, по својој суштини, моторне, односно импулсивне природе”. Дјуи наводи подесне активности ученика у школи (рад са хартијом, картоном, дрветом, кожом, тканином, пређом, иловачом, металима, с алатима и без њега) Дјуи је имао много присталица и следбеника (прогресивисти, реконструктивисти, Далтон-план, Винетка-план), али и много критичара међу којима је био и он сам. То је нарочито видљиво у његовој књизи “Искуство и образовање” где је направио критичку самоанализу, која је можда била иницирана радикалним ставовима његових најватренијих следбеника, прогресивиста, који су његове идеје екстремно тумачили и надограђивали.

Ако овим самокритикама додамо и аргументоване критике (Брунер, 1964 према Поткоњак, 2003, стр. 280) биће нам јасно зашто овако масован покрет није успео:

– Не може идеал васпитања бити прилагођавање појединца животу заједнице, нити се друштво може променити мењањем и преваспитавањем појединаца;

– Данас је век науке, технологије, живимо у “златном веку интелекта” и немогуће је препустити ученицима да стичу знања само путем личног искуства, шта са свим оним академским знањима која нису део свакодневног искуства, а унапредила су цивилизацију?

– Интересовања нису детету дата рођењем, она се буде, настају, развијају се, мењају се;

– Учење путем делања (doing by learning) или учење кроз искуство (through personal experience) су свођење учења на просту реконструкцију искуства, учење је акт властитог открића, кроз властиту активност.

Овај кратки историјски преглед показује:

– Да се идеја активности и самоактивности давно појавила, да је она често била васпитни принцип и циљ васпитања, а за неке педагоге то је био препоручени метод рада. Педагошки класици (Монтењ, Коменски, Русо, Песталоци, Хербарт, Дистервег) су увиђали значај активности ученика, али није јасно шта се под тим прецизно мисли, како се манифестује та активност, није било операционализације овог појма, није било дубљег понирања у саму природу ученичке активности;

– Са појавом активне школе појавила су се њена различита тумачења. Две варијанте су се издвојиле као централне: 1. активна школа у којој је нагласак на практичним, споља видљивим, мануелним активностима; 2. активна школа у којој је нагласак на подстицању активности ученика (мисаоно и практично) које потичу од животног искуства детета. Вредност ових концепција је у захтеву да се у настави смањи број чињеница, да се на знање гледа из позиције употребне вредности, тј. смислености и сврсисходности тога знања. То је за последицу имало: уважавање животног искуства детета, повезивање наставе и стварног живота, замену вербалних метода новим поступцима, употребу различитих културних средстава и продуката, увођење експеримента у природне науке, место за учење није само учионица, већ и школски врт, природа, фабрика. Слабе стране ових концепција су: образовни ефекти су пали, животна искуства ученика су различита, самим тим нема образовног стандарда, нема организованих, структуралних и систематизованих знања која превазилазе појединачна искуства ученика, нема универзалних циљева, они су лични и изведени из дечјих интересовања и искустава. Занемарена је улога одрасле особе као водича у учењу и интерактивна, тј. социјална компонента у учењу. Карикатурално изгледа принцип индивидуалности по коме ученик сам бира садржаје учења и сам себи поставља циљеве. У обе концепције је присутно свођење активности ученика на практичне активности и везивање тих активности за животни контекст и искуства детета, академска и научна знања нису садржаји учења.

Пошто је АУН теоријско полазиште природе процеса учења у овом раду, важно је да прецизирамо шта се под појмом **активност** мисли у овом концепту, по чему се он разликује од претходних тумачења појма активна школа, активно учење. За разлику од “старе активне школе” АУН активност ученика дефинише на основу следећих извора:

1. Активност ученика посматра у светлу пијажеовског гледања на знање као *активну конструкцију* и *реконструкцију знања* која почиње од постојеће сазнајне шеме, уочавања проблема који дете усмерава на акцију,

током које долази до “судара” новог и старог, непоклапање постојећег и новог доводи до неравнотеже што даје шансу учењу, тј. развоју јединке. Знање не може бити пренето извана, оно је резултат конструкција сваког појединца на основу оног што већ зна и стратегија сазнавања које је дете развило током свог живота. По природи људи су активни у настојањима да разумеју свет у коме живе (Donaldson, 1982, Wood, 1988, Rogoff, 1990). До учења не долази уколико није уложен напор у реструктурирање знања. Ученик може игнорисати сукобљена сазнања или може изабрати само оне делове искуства који се могу лако асимилирати или може живети с когнитивним конфликтом. “Важно је препознати колико и *како* (подв.аутор) ученик мора бити активан да би дошло до промене шеме. Често се догађа да се не можемо носити с новим искуством на темељу старих шема, а истовремено се те шеме опиру променама... Ако је дошло до изворне когнитивне трансформације, то значи да је нешто научено... Кључни аспект тог модела је нагласак на ономе што ученик већ зна. Ако учење схватимо као реструктурирање шема због захтева који постављају изазови околине, тада нарочито постаје важно утврђивање ученичких предзнања” (Brown, 2001, стр. 24).

2. Сазнајни развој ученика се: одвија у процесу усвајања *академских знања* и у сусрету тих знања и *искусвених знања* детета (Виготски, 1996). Учење је конструктивистички процес у коме се знање конструише кроз судар новог и старог, сопственог искуства и формалних знања, спонтаних и научних појмова. Продукт учења се не може добити пуким усвајањем, репродукцијом, акумулацијом информација и њиховим “чувањем” или “замрзавањем”. Дете је у непрекидном процесу конструкције и реконструкције знања. Неравнотежа омогућава мисаоно активирање ученика. Многа деца мисле да биљке добијају храну из земље чак и након наставе о фотосинтези. То схватање несумњиво подржавају и рекламе са “гнојивима” која “хране” биљку (Carre, 2001, стр. 53). Овај и други слични примери (в. у Ивић и сар., 2001, стр. 187) нам показују да оно што ученици уче током наставне активности не зависи само од онога шта је и како је речено, већ и од спонтаних искустава ученика. “Научено” се мора поново научити како би се превазишло интуитивно структурирање знања.

Сазнајни развој ученика ослања се на претходна знања. Повезаност међу чињеницама, начини на које се оне повезују називамо шемама. Све што дете види, чује, додирне покушава да смести у одређене групе. Категоризација појава, предмета, извлачење специфичног својства неког бића, појаве, предмета, значења која придајемо истим, као и упоређивање, довођење у везу појава, предмета, значења води ка *формирању појмова* и њиховом повезивању у појмовну мрежу чији су делови обично у хијерархијском односу (Carre, 2001). Ученик има потребу, као и научник, да знања организује



у целовите системе. То је тежак и изазован посао, но само усмерена ментална активност ученика омогућава формирање појмова и система појмова. У оквиру система појмови се налазе у међузависном односу: надређености, подређености и координисаности (појмови истог нивоа). “Изградити појам о некој ствари значи открити многе везе и односе који постоје између те ствари и остале стварности, мислити о неком предмету помоћу појма значи укључивати дати предмет у сложени систем посредујућих веза и односа у сложени систем односа” (Виготски, 1996). Брунер (1976) је нагласио значај непрестаног и поновног “претресања” градива у превазилажењу јаза између “основних” и “виших” облика сазнања из одређене области. Постојање више разреда у једном одељењу омогућава константно “претресање” градива, враћање на базична знања, међуразредно и међупредметно повезивање знања у један систем који се увек изнова може преиспитивати. Ученицима се систем појмова, структура појма, међузависност елемената система не може пресликати или испричати. Разумевање система и структуре појмова могуће је уколико се код ученика изазову, омогуће активности откривања услова под којим је појам настао, генеза система, својства и односи између елемената система, типични и атипични представници система. Дакле, кључни моменат у развоју појма и појмовне структуре није репродукција својстава једног појма. “Такав начин учења може се избећи само ако се обезбеде неки нужни услови. Први је успостављање сложеног међудејства између свакодневних појмова и система научних појмова. 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. Други важан услов да се школско учење не сведе на запамћивање већ да прерасте у прави процес интелектуалног развоја јесте системска сарадња између одраслог-наставника и детета” (Ивић и сар., 2001, стр. 189).

4. У конструкцији знања значајну улогу има *социјална интеракција*. По Виготском, свака функција у културном развоју јавља се два пута: 1. на социјалном плану (интерпсихичка функција); 2. на психолошком плану (интрапсихичка функција) (Виготски, 1978). Другим речима, ако из теорије Виготског изведемо педагошке импликације везане за проблем интеракције, изводимо закључак да се овај процес јавља два пута: 1. као социјални однос (однос *сарадње* детета и одраслог); 2. као унутрашњи процес под контролом детета (*аутономија* детета). Прво се развија социјална интеракција дете–одрасли. “Историја развоја свих виших менталних функција показује да су све операције које се уз њихову помоћ изводе првобитно могуће за два човека, а тек потом постају операције које изводи један човек” (Виготски, 1983). Све индивидуалне психичке функције се формирају кроз процес

који је у првом кораку “спољашњи” процес, што по Виготском значи “социјални” процес. Прелаз од заједничке активности ка индивидуалној је процес у коме дете постаје свесно функционалне важности понашања која развија под вођством одрасле особе (Wertsh & Hickmann, 1987 по Rogoff, 1990). У овим активностима дете разрађује своје идеје у процесу учења. Није у питању доношење на интерни план производа који је настао изван. То је ствар социјалног укључивања и учења које има за последицу измењеног појединца (Пешић, 1985, Rogoff, 1990). Развој детета и релевантне активности подстиче само онај одрасли који има веће компетенције од детета и “аранжира” активности детета које су у “зони наредног развоја”, коју Виготски дефинише као “разлику између датог нивоа развоја показаног у самосталном решавању проблема и нивоа могућег развоја показаног у решавању проблема у сарадњи с одраслима или способнијим вршњацима” (Виготски, 1977). У својој суштини већина савремених теоретичара показује да је учење интеракциони, асиметрични однос: *guided participation* (Rogoff, 1990), *theory of instruction* (Wood, 1988), *the guided reinvention of knowledge* (Wells, 1986), *situated action* (Grenó & Moore, 1993). Процес партиципативног учења је интеракциони како унутар појединца, тако између детета и одраслог. Тај процес изискује “заједничко изграђивање значења” (Wells, 1986), или постизање *интерсубјективности*, тј. “како путем заједничке активности долазе до имплицитних претпоставки о самом објекту и о ситуацији у којој остварују интеракцију” (Rommetveit, 1976, 1979, Hundeide, 1988, Grossen, 1988 према Perret-Clermont, 2004, п. 332). Наставник је партнер у ко-конструкцији знања (виготскијански појам заједничке активности), што чини срж кооперативног учења.

5. Учење, нарочито социјално учење, неодвојиво је од *социо-културног миљеа* у коме дете живи. Развој обухвата прогрес детета ка локалним вредностима пре него ка универзалним циљевима. Људски развој је каналсан низом специфичних смерова одређених социо-културним активностима појединца и његових партнера. Однос дете–култура је двосмеран. Деца су активна у стварању културе, а не само у њеном преношењу. Појединац трансформише културу док је усваја, а потом је преноси на следећу генерацију (Rogoff, 1990). У основи однос између појединца и друштва, културе јесте конструктивистички. Виготски у својим радовима заступа тезу да се развој детета не може разумети само проучавањем индивидуа, већ је неопходно проучавати спољни социјални свет и интеракције у њему.

Полазећи од критичке анализе концепта активности ученика у делима класика педагогије и “старе активне школе” и на темељу савремених теорија психичког развоја, активност ученика дефинисана је као мисаона активност

која је чврсто срасла са одређеном природом садржаја учења, дакле она је мисаона, релевантна за одређени предмет и моделе мишљења који су специфични за ту научну област (Пијаже, Виготски). У светлу АУН теорије **обележја активности** ученика су (Ивић и сар. 2001):

– под активношћу ученика подразумевамо унутрашње *мисаоне операције*,

– активности ученика су увек *смислене и релевантне* у односу на одређени садржај учења, на природу предмета који се учи, на порекло знања (математичко, природно-научно, језичко итд.) и структуру знања (пропозицијско знање које садржи чињенице и појмове или процедурално знање које говори како се нешто ради узимајући у обзир природу знања, нпр., способност историјског закључивања),

– активности ученика су *разноврсне* (од механичког до смисленог учења, од рецептивног до учења путем открића) и зависе од циља часа, природе предмета и садржаја учења.

У контексту комбинованих одељења фокусираћемо активности ученика за време индиректног рада<sup>3</sup>, тј. самосталне и кооперативне активности (у пару са неким учеником, у групи ученика, кооперативно наставник–ученик). Уколико активности ученика за време индиректног рада задовољавају сва суштинска обележја активности (мисаона, смислена, релевантна), онда имамо нужне али не и довољне предуслове да дође до учења. Активности за време индиректног рада немају функцију да забаве ученике док наставник ради с другим ученицима (разредом), нити да скрате периоде чекања на директан рад с наставником, већ сасвим супротно – да омогуће мисаону, смислену, релевантну активност ученика, тј. учење.

Поред осигуравања услова да дође до процеса учења, овако конципиране активности пружају могућност ученицима да науче како се учи (учење учења), тј. ученици се уводе у сложен систем учења, у активности учења учења, где спада: издвајање битног у тексту, критичко читање текста, способност разумевања прочитаног, способност постављања питања на основу текста, критичко читање текста, умешност у коришћењу уџбеника и других штампаним материјала, способност бележења и приказивања података на различите начине, прављење сопственог прегледа градива итд. Учење учења је циљ школе, а ученику у комбинованом одељењу који велики део школског времена проводи у самосталном раду неопходно је да разуме зашто нешто учи, зашто врши одређене активности, чему оне служе, неопходно је да уме да планира сопствени процес учења, да учи и да вреднује процес и продукт свога учења (све то је у вези с нивоима партиципације

---

<sup>3</sup> в. Маринковић, С. (2006): *Партиципативно учење у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 61 (4), Београд, стр. 453–469

ученика у процесу учења<sup>4</sup>). Услови у којима “живи” ученик у комбинованом одељењу (о њима смо говорили на почетку нашег рада) чине га одговорним за исход учења и дају му могућност да утиче на сопствени процес учења (доноси одлуке, показује иницијативу, учи на грешкама, поставља питања) и да га контролише (вредновање сопственог процеса учења: у односу на самог себе, друге ученике, у односу на стандарде које поставља наставник). Неки теоретичари и истраживачи (в. Шевкушић, 1995) показују да је мотивација за учење повезана с начинима на које се учење одвија, да настава која је усмерена на процес (самим тим на учење), тј. на активности ученика доводи до интринзичке мотивације у већој мери него она која је усмерена на продукте наставе, тј. тачне одговоре.

### Импликације на рад у комбинованом одељењу

На основу оцртане природе активности ученика у партиципативном учењу, могу се извести практичне импликације за рад у комбинованом одељењу:

– Питања шта дете ради, тј. које су *активности ученика*, зашто то дете ради, тј. која је *сврховитост, смисленост* те *активности*, да ли је *релевантна активност* детета у односу на природу садржаја учења, тј. природу знања, кључна су питања која наставник поставља сам себи приликом планирања часа, дизајнирања ситуација учења, на самом часу и након часа. Пошто је у комбинованом одељењу ученик упућен на самосталну активност, свакодневно, “свакочасовно”, онда је неминовно разматрати природу самосталног рада ученика. Самосталност у његовој ситуацији јесте нужан, али није довољан услов да би се остварили образовни ефекти. На пример: ученик може самостално читати лекцију коју не разуме, може учити песмицу напамет, може на часу “света око нас” на тему “Појам домаћих животиња” правити неку животињу од пластелина (то му неће помоћи да схвати овај појам), може читати лекцију и извлачити најбитније из лекције, бележити непознате речи, може тражити неко правило по коме може класификовати неку групу појава, бића, предмета. Сложићемо се да иза свих ових активности леже различити нивои мисаоне активизације, да све ове активности нису смислене, некима се не види сврха, а неке нису релевантне, само су атрактивне или запошљавају децу да не сметају док наставник ради са другим разредом. Ако овоме додамо да можда неком ученику није била јасна инструкција шта треба да ради, или да сама инструкција није била довољно интелектуално прецизна, или да је захтев био претежак/прелак, онда самостална активност постаје квази активирајућа. Ситуација

<sup>4</sup> Маринковић, С. (2006): *Партиципативно учење у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 61 (4), Београд, стр. 453–469

самосталне активности тражи повратну информацију о урађеном, анализу грешке, могућност за поновну конструкцију и реконструкцију знања, као и повезивање свега онога што је рађено током директног и индиректног рада са ученицима. Сваки ученик мора имати целину а не неповезана острва знања. У самосталном раду ученика присутна је интерактивност са садржајима, различитим културним продуктима, зато није свеједно на каквом садржају ради ученик, како користи тај садржај и на какве се активности ученик кроз одређени задатак, инструкцију, усмерава.

– Пошто је ученик у комбинованом одељењу организацијом рада принуђен на самосталан рад и на учење, у наставној ситуацији постоји могућност да ученици *науче да уче*, (уколико су задаци за самосталан рад добро структурирани, мисаоно провокативни, јасни, прилагођени зони наредног развоја ученика, уколико су наставникове интервенције и помоћ партнерске, уколико пружају потпору учењу, уколико наставник промовише различите моделе интелектуалног рада и интелектуалне вештине).

– Комбинована одељења су упућена на *интерактивност* с наставником и другим ученицима у одељењу. Ово нас упућује да је наставник у комбинованом одељењу знатно више ситуацијом натеран да буде организатор и партнер у учењу својим ученицима него наставник у хомогеном одељењу. Ако улогу наставника замислимо као централну тачку у процесу учења ученика, онда из те позиције наставник има улогу да повеже животна искуства ученика и ученичка предзнања са учењем у зони наредног развоја ученика у дугом процесу формирања појмова и система појмова.

– Продуктивност активности ученика зависи од *садржаја учења*. Наравно да наставник не може бирати садржаје, али може планирати повезивање садржаја, вршити *међупредметно* и *међуразредно* повезивање, као и везивање одређених *садржаја за децја искуства*, јер настава је подручје у коме се сударају научна и децја спонтана, животна знања, што отвара простор *мисаоној активизацији* детета и *развоју појмова*. Неки садржаји се јављају на млађим и старијим узрастима (проширени наравно), неки садржаји из једног предмета су релевантни за други предмет. Уџбеници, радни материјали из претходних разреда могу се остављати у школи и у тренуцима када се иста тема проширује, ученици се могу вратити на оно претходно, а на крају процеса учења треба видети шта је ту ново, да ли има неких неслагања, нових питања. На овај начин би се наставни садржаји изучавали по проблемима и темама. Могуће је део исте теме (један део часа) обрађивати са ученицима различитог узраста, а потом ићи на одвојене активности.

– Комбинована одељења се углавном налазе у сеоским срединама у којима постоје природни *ресурси средине* (реке, језера, брда, живи свет), што

пружа могућност за активирање ученика и учење у ваншколској ситуацији, за амбијентално учење и истраживачке активности. Недостатак неких ресурса (културних, историјских, институција, локалних кадрова) не мора увек бити ограничавајући фактор активирања ученика. У неким случајевима недостатак ресурса, недостатак животног искуства у појединим подручјима може бити мотивишући фактор за активирање ученика, тј. за учење.

*Овај рад је израђен у оквиру пројекта Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом, број пројекта 149054, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.*

### **Литература:**

- Бауцал, А. (2003): *Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја: Да ли Пијаже и Виготски могу бити у праву?*, Психологија, бр. 4, п. 517-542, Друштво психолога Србије, Београд.
- Brown, Dž. (2001): *Шта учење све укључује?* у књизи Успјешно учење и подучавање, Educa, Загреб.
- Брунер, Џ. (1976): *Процес образовања*, Педагогија, 2-3.
- Carre, S. (2001): *Шта ваља научити у школи?* у књизи Успјешно учење и подучавање, Educa, Загреб.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, приручник, УНИЦЕФ и Институт за психологију, Београд.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2004): *Модул за мале школе и комбинована одељења*, интерни материјал за вођење семинара у оквиру пројекта Активно учење, Београд.
- Маринковић, С. (2006): *Партиципативно учење у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 61 (4), Београд, стр. 453–469.
- Маринковић, С. (2007): *Како наставник перципира активности ученика у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 62 (2), Београд, стр. 231–246.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1982): *Интелектуални развој детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Поткоњак, Н. (2003): *XX век – ни “век детета” ни век педагогије: има наде... XXI век*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, Педагошко друштво Републике Српске, Бања Лука.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, New York.
- Виготски, Л. С. (1977): *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.
- Виготски, Л. С. (1983): *Историјски развој понашања човека*, Зборник радова из развојне психологије: Когнитивни развој детета, Савез друштава психолога Србије.