

UNIVERZITET U BANJOJ LUCI
Filozofski fakultet

Tanja Stanković-Janković

USMJERENOST NA OVLAĐAVANJE

Banja Luka, 2020.

Izdavač
Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

Glavni urednik
Prof. dr Srđan Dušanić

Odgovorni urednik
Prof. dr Siniša Lakić

Recenzenti
Prof. dr Zlatko Pavlović
Prof. dr Olivera Gajić

Lektura i korektura
Doc. dr Igor Simanović

Prevod zaključka na engleski jezik
Saša P. Janković

Priprema za štampu
Mr Miroslav Galić

Štampa

Tiraž

ISBN: 978-99976-38-36-6

© Sva prava su zaštićena. Nijedan dio ove publikacije ne može se reprodukovati, niti kopirati elektronskim, mehaničkim ili bilo kojim drugim putem, bez prethodne saglasnosti nosioca autorskih prava.

Sadržaj

Umjesto uvoda	7
Strateško učenje	11
Strateško učenje i ciljne orijentacije učenika	14
Ciljevi i faktori koji ih određuju	21
Strategije za ovladavanje	27
Autentičnost ovladavanja	40
Nenasilnim putem ka ovladavanju	45
Poruke koje usmjeravaju učenika na ovladavanje	52
Ovladavanje podržano nastavom umjetnosti	58
Asocijativnim razmišljanjem ka ovladavanju	63
Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada	67
<i>Na početku bijaše pismo</i>	67
<i>Trud nije uzalud</i>	71
<i>Smisao planiranja</i>	72
<i>Kako čitati?</i>	75
<i>Greška – dobitak ili gubitak</i>	77
<i>Prepreke</i>	78
<i>Može i drugačije</i>	80
<i>Poštujemo različitosti</i>	83
<i>Prepoznaj bitno i zabilježi</i>	85
<i>Dio nije dovoljan, sagledaj cjelinu u kontekstu</i>	90
<i>Funkcionalni pristup u radu</i>	92
<i>Malim koracima ka ovladavanju</i>	95
Zaključna promišljanja	98
Conclusion	101
Literatura	104
Prilozi – Instrumenti	113
<i>PUKAO-skaler – Put ka ovladavanju</i>	113
<i>MESU-test – Mentalni stav učenika</i>	117
<i>DOT-procjena – Samoprocjena o donošenju odluka u timu</i>	119
<i>EM-skaler – Emocije i motivacija učenika u procesu učenja</i>	122
<i>SCU-skaler – Svrha i cilj učenja</i>	127
<i>MUG-skaler – Motivisanost učenika za školsko učenje u grupi</i>	130
<i>LIJA-skaler – Likovno i ja</i>	134
Indeks imena	139
Indeks pojmova	141
Izvodi iz recenzija	142

Mladoj umjetnici, nestašnog duha

Umjesto uvoda

Ne postoji ništa samo po sebi dobro niti loše,
već ga razmišljanje čini takvim.

Vilijam Šekspir

Dihotomnost nalazimo i prepoznajemo u različitim pedagoškim „pričama” koje se odnose na različita pedagoška pitanja, procese ili probleme. Tako, na primjer, čitamo o: *humanizaciji* – razvoju djeteta u ličnost sa karakteristikama čovjeka, s jedne strane, i razvoju i vaspitanju djeteta kao *individualne* ličnosti u okvirima specifičnog društva i kulture, s druge strane (šire: Šmit, 1999); *pedagogiji esencije* (pedagogiji formiranja ličnosti) i *pedagogiji egzistencije* (pedagogiji pripremanja za život) (Поткоњак, 2003); *nastavi usmjerenoj na učenika* i *nastavi usmjerenoj na nastavnika* (Matijević i Radovanović, 2011; Vulfolk, Hjuze i Volkap, 2015); *diskursu razvoja čovjeka* i *diskursu akademskog postignuća* (Armstrong, 2008), ili *masteri ciljnim orijentacijama* i *performativnim ciljnim orijentacijama* (Ames, 1992a; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988). Nadalje, čitamo o: *unutrašnjoj motivaciji* i *vanjskoj motivaciji*, *individualnom* ili *individualizovanom* i *grupnom*, *pedagogiji poučavanja* i *pedagogiji učenja*, *funkcionalnom pristupu* i *formalističkom pristupu*, *pedagoškom pesimizmu* i *pedagoškom optimizmu*, *uspjehu* i *neuspjehu*, *tradicionalnom* i *savremenom* i drugom. Moglo bi se reći da je riječ o krajnostima. Budući da se gotovo nikada pedagoška situacija ne može tretirati kao crna ili bijela, preostaje da se pozabavimo mnoštvom nijansi u mozaiku.

Upravo *pedagoška situacija* nosi u sebi konkretan kontekst koji je jedinstven i koji određuje kojoj „struji” ćemo se više prikloniti. Na primjer, postoje situacije koje „sugerišu” da se krene od poučavanja učenika kako da primjenjuju određene metode i tehnike učenja, a sve u cilju njihovog osposobljavanja za samostalno učenje (od pedagogije poučavanja ka pedagogiji učenja). Dakle, ne dovodi se u pitanje potreba za poučavanjem,

ali se može dovesti u pitanje način poučavanja (Станковић-Јанковић, 2012). Slično tome, težnja ka organizaciji nastave orijentisane na djelovanje i uspjeh (Buljubašić-Kuzmanović, 2006) može se tumačiti kao svojevrсна reakcija na pasivnost i neuspjeh učenika. Taj neuspjeh, najčešće, manifestuje se tek nakon završenog formalnog obrazovanja. Pogledamo li ocjene naših učenika, vidimo da je stanje i više nego zadovoljavajuće. Međutim, često ili najčešće te ocjene odraz su uspješno reprodukovanih činjenica. To nije sporno, jer i reprodukovane činjenice imaju određenu vrijednost, ali nisu dovoljne i jedino bitne za efikasno funkcionisanje u različitim aspektima života. Postavlja se pitanje šta je sa funkcionalnim (sa)znanjem i funkcionalnim razmišljanjem, da li ih podstičemo i vrednujemo u školi.

Dalje, ne treba biti isključiv ni kada su u pitanju ciljevi ili ciljne orijentacije. Performativni ciljevi (ciljevi izvedbe) imaju svoj značaj, kao i ciljevi orijentisani na zrenje (ciljevi ovladavanja). Slična situacija je i kada je u pitanju motivacija, i njen odnos sa ciljnim orijentacijama. Možemo biti naučeni da nas pokreće (motivirše) vanjska nagrada i da učimo samo zato što će uslijediti nagrada, ali možemo naučiti i da učimo jer nas to što učimo ispunjava i motivirše da nastavimo dalje. Ciljevi djeteta koje je „pokrenuto unutrašnjom željom da se bavi aktivnošću, da napreduje i poboljša svoje kvalitete” (Станковић-Јанковић, 2017, str. 136) ciljevi su ovladavanja – ciljevi usmjereni ka učenju (Dweck, 1986) ili ovladavanju zadatka (Ames, 1992a; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988). Drugu grupu čine performativni (izvedbeni) ciljevi (Ames, 1992a; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988) ili ciljevi usmjereni ka ocjenama (Anderson, i Aetopoulos, 2014). Ipak, motivisanje ocjenom ima smisla kao dopuna unutrašnjoj motivaciji, ali u onoj mjeri u kojoj je ocjena pokazatelj vlastitog uspjeha u odnosu na ranije vlastite (ne)uspjehe, a nikako kao pokazatelj ko je brži ili bolji među učenicima međusobno različitim po mnogim kriterijumima.

Nažalost, o opadanju motivacije govore brojna istraživanja. Ovdje su izdvojena samo neka. Pokazalo se da dolazi do pada

unutrašnje motivacije učenika od 8 do 14 godina (Harter, 1981; Harter & Jackson, 1992), a slično otkrivaju i lognitudinalne studije (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005). Ništa drugačija slika nije ni kada je u pitanju vanjska motivacija, jer je utvrđeno da gotovo sve vrste ekstrinzičke motivacije opadaju od 13. do 15. godine života (Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005). Trend opadanja motivacije učenika sa porastom starosne dobi (od 12. do 15. godine) potvrđuju i naša istraživanja (Станковић, 2007). Takođe, opredijeljenost učenika predmetne nastave (od šestog do devetog razreda) za školsko učenje opada sa porastom njihove starosne dobi (Станковић-Јанковић, 2012). To su alarmi koji nam signaliziraju da se više pozabavimo pitanjem motivisanja učenika u svakodnevnom radu, kroz različite strategije učenja.

Sve ovo važna su uporišta jednog drugačijeg pristupa u što kvalitetnijem uobličavanju različitih modela strateškog učenja kroz različite nastavne predmete. Savremeni metodički pristupi otvaraju prostor za ozbiljnijim bavljenjem ciljnim orijentacijama učenika, motivacijom, primjenom različitih strategija učenja, a u cilju vaspitanja i obrazovanja različitih ličnosti koje će biti usmjerene na ovladavanje i otvorene za razvijanje vlastitih potencijala tokom cijelog života. Upravo ovaj rad se bavi različitim pravcima djelovanja, koji vode ovladavanju sa fokusom na potvrđivanje.

Na kraju ovog početka otvara se još nekoliko pitanja koja će biti predmet diskusije ovog rada: Kako osposobiti učenike da strateški uče? Može li se pozitivna komunikacija uobličiti tako da bude dio „strateške priče” i na koji način? Kako ciljne orijentacije staviti u kontekst realnih školskih situacija? Kako omogućiti zadovoljavanje potreba učenika kroz strateško učenje?

Strateško učenje

Nepismeni u XXI vijeku neće biti oni koji
ne znaju čitati i pisati, nego oni koji ne znaju učiti,
zaboraviti neprimjenjivo i naučiti novo.

Alvin Tofler

Strateško učenje usmjereno je ka podizanju efikasnosti i ka vlastitom napredovanju. Strateškim učenjem akcenat se stavlja na proces učenja, jer ono što dovodi do nervnog rasta nije rješenje, nego proces (Јенсен, 2013). Smatra se da efikasne strategije i taktike učenja treba da „učenicima pomognu da usmjere pažnju, ulože trud (razrađuju, organizuju, rezimiraju, povezuju, prevode) tako da dubinski obrađuju informacije i prate svoje razumijevanje” (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014b, str. 228). Ovakvim učenjem podržava se razvojni mentalni stav. Mada, važi i obrnuto – vođeni razvojnim mentalnim stavom usmjeravamo se na strateško učenje. Kerol Dvek opisuje *razvojni i trajni mentalni stav* (Dvek, 2014), ukazujući na sve dobrobiti razvojnog (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Trud nije uzalud*). Osobe sa razvojnim mentalnim stavom otvorene su za nova iskustva i napredovanje (ovladavanje), nedostatke vide kao motiv (informaciju) ili alarm za buđenje, upravljaju procesima koji vode uspjehu, prate šta se dešava (ibidem). Riječ je o osobama usmjerenim na *ovladavanje*, a to znači opredijeljenim za cjeloživotno učenje, spremnim da rade na sebi, spremnim na rad praćen usponima i padovima.

Ako tome dodamo da je strategija učenja „skup postupaka kojima se želi postići željeno stanje, dakle ostvariti ciljevi učenja“ (Andrilović i Čudina, 1985, str. 76), onda se od učenika sa razvojnim mentalnim stavom očekuje da osvijeste ciljeve učenja. Međutim, to nije sve. Efikasnost strateškog učenja će biti veća ako su ti ciljevi postali njihovi, ako željeno stanje nije nastavnikovo nego samih učenika. Takođe, visok nivo samostalnosti u procesu čitanja može doprinijeti efikasnosti učenja. To ne znači da učenici u procesu opismenjavanja ne mogu, adekvatnim pedagoškim vođenjem, postepeno otkrivati tajne strateškog učenja. Naprotiv, usavršavanje vještine i tehnike čitanja može da se odvija paralelno i u interakciji

sa razvijanjem strategija učenja. Nastavnik može pomoći učenicima u postavljanju stabilnog temelja zvanog čitanje (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Kako čitati?*).

Da bi slika bila jasnija, neophodno je ukazati na karakteristike strateškog učenja. Riječ je o sljedećim karakteristikama:

- kritičko procjenjivanje zadatka (poglavlja) s ciljem da se identifikuju elementi rada na njemu i procijeni šansa za uspjeh;
- definisanje kratkoročnih ciljeva i prioritetnih zadataka za učenje, koje se vrši na osnovu te procjene;
- izvođenje alternativnih kognitivnih taktika učenja, koje se primjenjuju u slučaju da ne uspije primijenjena taktika;
- procjenjivanje najefikasnije taktike ili najefikasnijih taktika za ostvarivanje cilja (Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit & Woszczyzna, 2001).

Sagledaju li se ove karakteristike kroz prizmu razvojnog mentalnog stava, moguće je uočiti sljedeće: procjenjujući da elementi rada (učenja) ne vode uspjehu, učenik sa razvojnim mentalnim stavom ne odustaje od zadatka nego traži nove načine kako da dođe do cilja. Za razliku od njega, učenik sa trajnim mentalnim stavom ostaje zarobljen u jednom pristupu, a za neuspjeh nalazi izgovor ili baca krivicu na druge (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada na času – *Prepreke*). Ako bismo se poslužili učenjem Stivena Kavia (2015), moglo bi se reći da su osobe sa trajnim mentalnim stavom reaktivne, za razliku od osoba sa razvojnim mentalnim stavom koje su proaktivne. Upravo govor (poruke koje upućujemo sami sebi ili koje nam upućuju drugi) može biti odličan pokazatelj da li se radi o reaktivnoj ili proaktivnoj osobi (vidi: Tabela 1). Ipak, pedagoški optimistično zvuči činjenica da se ne rađamo sa trajnim ili razvojnim mentalnim stavom, nego da su i jedan i drugi rezultat vaspitanja i obrazovanja i da se mogu mijenjati. Proaktivni učenici sa razvojnim mentalnim stavom spremni su da se suoče sa izazovima koje sa sobom nose različite strategije učenja, spremni su da preuzmu odgovornost.

Sve ovo ukazuje na neophodnost poučavanja učenika za primjenu različitih strategija učenja. Pri tome je potrebno poštovati principe korišćenja strategija učenja (Vulfolk, Hjuze i Volkap, 2014b):

1. Upoznati učenike sa različitim strategijama i konkretnim taktikama (specifične strategije);
2. Poučiti učenike o tome kada, gdje i zašto treba da koriste različite strategije (kondicionalna znanja);
3. Usmjeriti učenike na razvijanje želje da angažuju vještine strateškog učenja (motivaciona komponenta);
4. Dati učenicima direktne instrukcije o šematskom znanju (šeme za razumijevanje gradiva).

Tek kada upoznaju različite strategije i taktike, učenici će moći procijeniti koja je najprimjerenija postavljenim ciljevima i zahtjevima, a u širem smislu, u okviru koje bi mogli razvijati svoje potencijale iz oblasti kojom se bave. Otvorenost za primjenu široke lepeze strategija ili taktika na putu ka ovladavanju može da bude u funkciji jačanja razvojnog mentalnog stava.

Tabela 1

Reaktivan i proaktivan govor

Reaktivan govor	Proaktivan govor
Ne mogu ništa da uradim.	Sagledajmo alternative.
Prosto sam takav.	Mogu da odaberem drugačiji pristup.
On me načisto izluđuje.	Kontrolišem svoja osjećanja.
Oni to neće dopustiti.	Mogu da napravim efektanu prezentaciju.
Moram to da uradim.	Odabraću odgovarajuću reakciju.
Ne mogu.	Ja biram.
Moram.	Više volim.
Kad bi samo.	Hoću.

(prema: Kavi, 2015, str. 121)

Uz to, korisno je da poučavanje o različitim strategijama bude protkano interakcijom između dimenzije sadržaja i dimenzije procesa. Dimenzija sadržaja odnosi se na pitanje *šta* činimo, a dimenzija procesa na pitanje *kako* to činimo (Jyri i Jеnсeн, 2014). To znači da u poučavanju o različitim strategijama učenja, pored same sadržine poruka, način na koji prenosimo ili razmjenjujemo poruke ima važnu ulogu u daljem angažovanju učenika. O tome će biti više riječi u naslovu „Poruke koje usmjeravaju učenika na ovladavanje”.

Strateško učenje i ciljne orijentacije učenika

Ljudi ne uče da bi znali,
već da bi stekli sigurnost.
Bertrand Rasel

Iako strateško učenje uvijek podrazumijeva određeni plan, važno je naglasiti ključne elemente strategije: „motivacioni uticaji, unutrašnja konzistentnost, kompatibilnost sa okruženjem, usklađenost sa ličnim vrijednostima i vremenska perspektiva” (Мирков, 2009, str. 170). No, da bi se govorilo o planu (planiranju), motivaciji, usklađenosti sa ličnim vrijednostima i o drugim elementima strategije, važno je osvrnuti se na njenu vezu sa ciljevima.

Upravo ciljevi dobrim dijelom determinišu tip strategije učenja: strategije reprodukovanja ili površinske strategije (memorisanje i spoljašnja regulacija), strategije razumijevanja ili dubinske strategije (usmjerenost na intrinzičku motivaciju i ostvarivanje kompetencije), strategije usmjerene na postignuće (načini organizovanja vremena i aktivnosti u učenju) (Мирков, 2010; 2013; Opačić i Mirkov, 2010). To je u skladu sa dubinskim (razumjeti značenje sadržaja) i površinskim (fokus je na zapamćivanju) pristupom obradi informacija (Snow et al., 1996, vidi kod: Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014a). Tako, na primjer, ukoliko ne uviđaju smisao teksta učenici se trude da ga zapamte, ali ne i da ga razumiju (Marton & Saljo, 2005, prema: Мирков, 2013). S druge strane, uviđanje značaja sadržaja za lični razvoj vodi učenju sa razumijevanjem. Takođe, ako ciljeve posmatramo s obzirom na to ko ih postavlja, možemo govoriti o cilju poučavanja (formuliše ga nastavnik) i cilju učenja ili djelovanja (postavlja ga učenik) (Meyer, 2002), pa se možemo zapitati u kojoj mjeri su ti ciljevi međusobno usaglašeni i kako se dominacija jednog nad drugim može odraziti na strategije učenja.

Vodeće strategije za učenje i pamćenje putem čitanja su: organizacija, elaboracija i ponavljanje i pregled gradiva (Klausme-

ier, 1985, vidi kod: Мирков, 2009). Organizacija se odnosi na odvajanje bitnog od nebitnog (izdvajanje ključnih ideja i njihovo grupisanje po određenim kriterijumima). Elaboracija podrazumijeva povezivanje ranije naučenog sa novim sadržajima, pri čemu se mogu postavljati pitanja koja uključuju analizu, sintezu i evaluaciju, a sve u cilju provjere razumijevanja gradiva (Мирков, 2009). Ponavljanje i pregled gradiva omogućava praćenje napredovanja, a podrazumijeva provjeru efikasnosti primijenjene strategije i napredovanja u skladu sa ciljevima učenja. Iako je riječ o tri strategije, može se primijetiti da sve tri čine cjelinu koja samo tako može osigurati visok nivo efikasnosti u procesu učenja i visok nivo postignuća. Smisao svake strategije je obezbjeđivanje što višeg nivoa motivisanosti na putu ka ostvarenju cilja. U tu svrhu korisna mogu biti saznanja motivisanja postignućem, a koja su usko vezana za vodeće strategije učenja i pamćenja.

Da bi bile efikasne i poboljšale svoje vještine, osobe motivisane postignućem:

- biraju zadatke srednje težine (ni prelagane, ni preteške) koji su izazovni za njihove trenutne sposobnosti (nisu nerješivi i obezbjeđuju optimalnu stimulaciju);
- moraju da znaju koliko dobro rade i da li napreduju;
- preferiraju ličnu odgovornost, te su zainteresovani i bolje rješavaju zadatke koji su pod njihovom direktnom kontrolom (Schultheiss & Brunstein, 2005).

Ova saznanja mogu biti od koristi kada je u pitanju rad sa učenicima i njihovo strateško učenje zasnovano na postignuću. Učenicima možemo dati mogućnost da rade na zadacima koji ih privlače ili kreirati zadatke tako da budu privlačni (atraktivni) i rješivi za učenike. Nerješivi zadaci, kontinuirani neuspjesi i neizvjesnost mogu voditi učenike u osjećanje beznađa i inferiornosti. Konstantna izloženost zadacima u kojima učenici ne vide svrhu i smisao uključivanja u njihovo rješavanje, može biti kočnica njihovom uključivanju u rad (učenje). Takođe, učenike je neophodno kontinuirano informisati o njihovom napredovanju ili ih osposobiti za samopraćenje (samovrednovanje) ili im osigurati neki

treći način (praktičnu primjenu naučenog) koji će potvrditi nivo uspješnosti onoga čime se bave. To je nešto što pomaže učeniku da shvati da li može preći na novi izazov ili ne. Takav pristup se približava preferiranju lične odgovornosti. Naime, ukoliko je učenik svjestan da neće ići dalje dok ne ostvari optimalni nivo i da je on odgovoran jer kontroliše tok aktivnosti, može se očekivati njegova veća zainteresovanost i viši nivo efikasnosti.

Ipak, učenicima bismo morali dati do znanja, kroz primjere iz svakodnevnih životnih situacija i nenasilnim porukama, da:

- nije uvijek moguće obezbijediti uslove u kojima će rješavati zadatke srednje (optimalne) težine (postoje zadaci koji se mogu uspješno riješiti kroz koedukaciju sa drugim učenicima, bilo da su učenici angažovani da pomognu drugima ili da im drugi pomognu);
- postoje aktivnosti u kojima poboljšanje nije određeno samo nivoom vlastitog angažovanja, pa uvid u vlastiti napredak može biti odložen (neki zadaci su koncipirani tako da njihovo uspješno rješavanje zavisi od angažovanja više članova tima, te se napredak mjeri prema kriterijumima koji nisu samo vezani za individualna poboljšanja u odnosu na ranije ostvareno, nego i za umijeća u korišćenju interpersonalnih vještina i za duže praćenje);
- nije moguće uvijek osigurati direktnu samokontrolu (ponekad su zadaci koncipirani tako da ishod zavisi od toga da li je učeniku pružena šansa i/ili od sposobnosti i uključenosti drugih).

Moglo bi se reći da je postignuće u školskoj, nastavnoj, situaciji izuzetno bitna kategorija, pa otud je neophodno pozabaviti se i pitanjem cilja postignuća. Preko ciljeva postignuća moguće je razviti interesovanje za aktivnosti pronalaženjem smisla i vrijednosti u tim aktivnostima (Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz, 2008). Teorija ciljeva postignuća daje uporište za proučavanje ciljeva (ciljnih orijentacija) kroz strateško učenje. Ciljevi ukazuju na svrhu i razloge uključivanja u sam proces učenja, ali, isto tako, vode ka različitim modelima emocija, kognicije i ponašanja (Dweck, 1986). Ciljevi postignuća predstavljaju kognitivne

reprezentacije znanja ili strukture znanja osjetljive na unutrašnje lične faktore, ali i na kontekstualne faktore (Pintrich, 2000). U ovom radu fokus je stavljen na dvije grupe ciljeva. Kako bi se izbjegle terminološke nejasnoće, navodimo nazive koje različiti autori koriste za ciljeve (ciljne orijentacije) postignuća: ciljna orijentacija ovladavanja (*Mastery goal orientation*) i ciljna orijentacija izvedbe (*Performance goal orientation*) (Ames, 1984), orijentacija na zadatak ili orijentacija na ovladavanje zadatkom (*task orientation*) i orijentacija na ego ili ego-orijentacija (*ego orientation*) (Nicholls, 1984), zrenje kao ciljna orijentacija i performativna ciljna orijentacija (Suzić, 2002a), orijentacije na učenje i orijentacije na postignuće (Мирков, 2008), ovladavajuća ciljna orijentacija i izvedbena ciljna orijentacija (Павловић, 2010). Slika o ciljnim orijentacijama će biti jasnija i potpunija ako se sagleda šta svaka od njih podrazumijeva (Tabela 2). Četverodimenzionalna konceptualizacija ciljnih orijentacija omogućava da se strateško učenje sagleda kroz okvir potvrđivanja i izbjegavanja (Tabela 2). Takođe, u zavisnosti od ciljnih orijentacija preferiranih u radu sa učenicima, može se govoriti o dva tipa motivacione klime: motivaciona klima orijentisana na ovladavanje (*mastery-oriented motivational climate*) i motivaciona klima orijentisana na izvedbu (*performance-oriented motivational climate*) (Hohengasser, 2014).

Učenik, koji preferira cilj ovladavanja zadatkom izbjegavanjem, izbjegava aktivnosti iz straha od pogrešno urađenog. Takođe, učenik, sa ciljem izvedbe izbjegavanjem, izbjegava aktivnost kako ne bi izgledao glupo u odnosu na druge. U oba slučaja izostaje strateško učenje. Ipak, ne treba zanemariti činjenicu da, pored učenika koji izbjegavaju da se suoče sa izazovima iz straha da ih neće moći savladati ili da će biti lošije ocijenjeni od drugih, postoje i učenici koji su orijentisani na izbjegavanje rada. To su učenici koji ne pokazuju interesovanje za učenje, niti za takmičenje sa drugima (Elliot, 1999). Nezainteresovanost učenika, nepovoljna radna atmosfera i izostanak socijalne podrške mogu dovesti do toga da se učenici povuku i orijentišu na izbjegavanje zadataka (Kević-Zrnić, Suzić, Stanković-Janković i Suzić, 2018).

Tabela 2

Četverodimenzionalna konceptualizacija ciljnih orijentacija i strateško učenje

<i>Ciljne orijentacije</i>	<i>Ciljne orijentacije kroz: potvrđivanje i izbjegavanje (Pintrich, 2000)</i>	<i>Nivoi kognitivne uključenosti (adaptirano prema: Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988)</i>	<i>Uspjeh</i>	<i>Strategije učenja</i>
Zrenje kao cilj ili cilj ovladavanja potvrđivanjem (<i>Mastery-approach goal</i>)	Učenje sa razumijevanjem, težnja ka usavršavanju, duboko razumijevanje zadatka, ovladavanje zadatkom	Viši nivoi kognitivne uključenosti – metakognicija i samoregulacija (monitoring pažnje i razumijevanja, zalaganje, povezivanje ranije naučenog sa novim informacijama)	Usmjerenost ka postizanju uspjeha i suočavanju sa neuspjesima	Strategije razumijevanja
Zrenje kao cilj ili cilj ovladavanja izbjegavanjem (<i>Mastery-avoidance goal</i>)	Izbjegavanje nerazumijevanja, ne raditi pogrešno	Minimalno kognitivno uključivanje, uz izbjegavanje negativne mogućnosti	Usmjerenost ka izbjegavanju neuspjeha	Izostaju strategije učenja
Performativni cilj ili cilj izvedbe potvrđivanjem (<i>Performance-approach goal</i>)	Želja da se bude najbolji u rješavanju zadataka, pametniji od drugih	Fokus na kratkoročnom pamćenju, izostaje fokusiranje na učenje	Usmjerenost ka postizanju uspjeha u odnosu na druge	Strategije reprodukcije
Performativni cilj ili cilj izvedbe izbjegavanjem (<i>Performance-avoidance goal</i>)	Izbjegavanje najslabije ocjene, izbjeci zadatak da ne bismo izgledali nekompetentno ili glupo	Minimalno kognitivno uključivanje, uz izbjegavanje negativne mogućnosti	Usmjerenost ka izbjegavanju neuspjeha u odnosu na druge	Izostaju strategije učenja

Izjave koje daju učenici različitih ciljnih orijentacija mogu se, prema četverodimenzionalnoj konceptualizaciji, podijeliti u četiri grupe:

- ovladavajuća ciljna orijentacija a) potvrđivanjem (*Moj cilj je da u potpunosti ovladam nastavnim materijalom*), i b) izbjegavanjem (*Bojim se da neću naučiti sve što je potrebno*);
- izvedbena ciljna orijentacija a) potvrđivanjem (*Moj cilj je da rješavam zadatke bolje od drugih i da dobijem bolje ocjene u odnosu na druge*), i b) izbjegavanjem (*Moj cilj je da izbjegnem da zadatke rješavam lošije od drugih*) (Elliot & Murayama, 2008).

Ozbiljnost shvatanja ciljeva ima veliku ulogu u njihovom ostvarivanju, što znači da cilj postaje besmislen ako nismo spremni da se nosimo sa naporima koji nas vode ka ostvarivanju cilja (Csikszentmihalyi, 1990). Često učenici nisu upoznati sa onim što sa sobom (do)nosi cilj. Neki učenici pred prvom preprekom lako odustaju. Uključivanje učenika u planiranje cijelog procesa učenja podrazumijeva i mogućnost da se predvidi težina izazova i učenici pripreme za njih. To znači da je na putu ka cilju moguće da će se učenici suočavati i sa neuspjesima.

Ovladavajuća ciljna orijentacija potvrđivanjem usmjerena je ka postizanju uspjeha i suočavanju sa neuspjesima, strategijom razumijevanja. To podrazumijeva da je proces učenja praćen uspjesima i konstruktivnim neuspjesima (kritikama). Da bi ostvarili uspjeh, učenici moraju iskusiti i pokoji neuspjeh, i naučiti da ga uspješno doživljavaju (Alfi et al., 2004, vidi kod: Vulfolk, Hjuze i Volkap, 2015). Tu je suštinska razlika između ovladavajuće ciljne orijentacije potvrđivanjem i ovladavajuće ciljne orijentacije izbjegavanjem, jer u prvom slučaju učenici promišljaju i usmjeravaju energiju u razotkrivanje greške i uče iz neuspjeha, dok u situaciji izbjegavanja troše energiju kako bi izbjegli neuspjeh i na taj način izostaje suočavanje sa greškom.

Džordan Peterson to objašnjava pravilom koje nas upućuje da se poredimo sa sobom kakvi smo bili juče, a ne sa nekim drugim danas (Peterson, 2018). Ukoliko bismo ljude razvrstavali

na uspješne i neuspješne, to bi značilo uopštavanje i brisanje međustepena vrijednosti, a sasvim je moguće da je nečija jedinstvena mješavina snage, slabosti i situacije toliko individualna da nikakva poređenja sa drugima nisu prikladna (ibidem). Ne samo to, razvrstavanja u ove kategorije nisu poželjna, jer ljudi se razlikuju po brojnim kriterijumima i nivoima postignuća u okviru svakog kriterijuma. Ako u školi imamo učenike koji dolaze iz različitih sredina, koji su različitih sposobnosti, koji imaju različita iskustva, koji na različite načine uče, postavlja se pitanje da li je humano očekivati da će svi u svemu biti podjednako i na isti način uspješni. Težiti pobjedi u svemu je neprirodno. Ako se forsira pobjeda i nepogrešivost u svemu, može se očekivati da će veći broj učenika težiti izbjegavanju, odnosno neće raditi ništa.

Ciljevi i faktori koji ih određuju

Ne može cilj opravdati sredstvo,
već je naše sredstvo naš cilj.
Markos Vafiadis

Na oblikovanje ciljeva utiču brojni faktori. Bez obzira o kojoj ciljnoj orijentaciji je riječ, ne smije se zanemariti kontekst i nastavna situacija u kojoj se ciljevi postavljaju i ostvaruju. Mada se mogu javiti teškoće u ovladavanju sadržajima, u kontekstnom učenju nema problema sa motivacijom (Павловић, 2003). S druge strane, vankontekstno učenje može dovesti do problema sa motivacijom, jer takvo učenje nema jasan smisao za onog ko ga uči (ibidem). Nastavne situacije u koje je inkorporirano kontekstno učenje motivišu učenike na učenje i razvoj potencijala, te doprinose formiranju ciljeva usmjerenih na ovladavanje (zrenje).

Mnogi autori (Ames, 1984; Wolters, 2004) govore o nastavnoj strukturi kao bitnom faktoru ciljnih orijentacija. *Nastavna struktura* može da se definiše kao struktura u kojoj se u okruženju učenja ističe određeni cilj postignuća (Wolters, 2004). Još preciznije, može se govoriti o ciljnim nastavnim strukturama, i to: kooperativnoj (rezultira ovladavajućom ciljnom orijentacijom, a uključuje međuzavisno djelovanje članova grupe koji dijele odgovornost za ishod), kompetitivnoj (rezultira izvedbenom ciljnom orijentacijom, a uključuje želju za pobjedom i namjeru da se nadmaše drugi) i individualističkoj (rezultira ovladavajućom ciljnom orijentacijom, a uključuje kontinuirani trud i zalaganje) (Ames, 1984). Međutim, važno je naglasiti da istu nastavnu strukturu različiti učenici mogu različito percipirati, što je uslovljeno načinom rada nastavnika, ali i iskustvom i osobinama ličnosti učenika. Takođe, možemo se zapitati u kojoj mjeri učenici školu doživljavaju svojom. Doživljavanje škole svojom određeno je pozitivnim odnosom između nastavnika i učenika, ličnim ciljevima ovladavanja i iskustvenim učenjem

kroz grupni rad (Pedditzi, 2014). Dalje, praćenje i ocjenjivanje koje je uklopljeno u sam proces učenja može da vodi usvajanju ciljne orijentacije ovladavanja, za razliku od ocjenjivanja usmjerenog na finalni rezultat i komparaciju među učenicima koje vodi usvajanju izvedbenih ciljeva (Brookhart, 2003).

Uz sve navedeno, neophodno je učenicima što više približiti samovrednovanje. Njima je neophodna pomoć kako bi razvili sistem samovrednovanja, koji svakako polazi od planiranja. Samovrednovanje se često svodi na mogućnost da učenici provjere da li su nešto uspješno završili. No, zanemaruje se činjenica da nije samo finalni rezultat (tačno ili netačno) mjerilo onoga što učenik zna i umije. Nekada je mnogo važnije otkriti na koji način je učenik došao do određenog rezultata (odgovora), koje teškoće su pratile njegov rad, zašto u procesu nije uočio ključne ideje, ili šta je to doprinijelo da postigne izuzetne rezultate, koje odluke je morao donijeti u procesu učenja, kako on gleda na njih, a kako nastavnik i drugi učenici (postoji li kolizija među njima). Dakle, samovrednovanje je nezamislivo bez samopraćenja i nastavnikovog praćenja. U toku praćenja, način na koji nastavnik šalje povratnu informaciju učenicima izuzetno je važan, a korisno bi bilo da podrazumijeva konstruktivnu kritiku i personalizovane komentare (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2015). Konstruktivna kritika je kritika iz koje dijete može da spozna zašto griješi i kako da poboljša svoj rad. Smjernice koje mogu biti od koristi za nastavnika su sljedeće (Elawar & Como, 1985, vidi kod: Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2015):

- prepoznati i istaći ono što je dobro urađeno („Dopada mi se kako si...”),
- ukazati na grešku („Međutim, moguće je da nisi shvatio...”),
- dati učeniku do znanja šta bi mogao biti razlog koji je doveo do greške („Moguće je da ti je pažnju privuklo...”),
- kako u daljem radu izbjeći slične greške („Predlažem da pokušaš ponovo...”).

Dalje, učenici biraju strategiju u skladu sa sopstvenom motivacijom (Мирков, 2009). Motivacija za učenje predstavlja tendenciju učenika da akademske aktivnosti smatra smislenim i vrijed-

nim truda, te nastojanje da iz njih izvuče planirane akademske koristi (Brophy, 2004). No, postavlja se pitanje koliko i kako im u tome pomažu nastavnici i vršnjaci. Čak i kada postoji jaka želja i namjera da se uči, jednako bitan je i kvalitet mentalnih napora učenika. Na primjer, uporno čitanje teksta više puta nije dovoljno, jer motivacija za učenje podrazumijeva promišljanje, aktivnije strategije učenja – sintezu, elaboraciju osnovnih ideja, reprezentaciju vlastitim riječima i slično (Brophy, 2004). Nastava kroz koju učenici uče da u saradnji sa vršnjacima, a potom i sami definišu ciljeve i biraju adekvatne strategije učenja, imperativ je savremene pedagogije, a može biti pokazatelj visokog nivoa motivisanosti za učenje. Pri tome, nastavnik nije marginalizovan. Naprotiv, učenik i dalje „traži” nastavnika, ali kroz nove uloge i drugačiji pristup. Pozitivnu percepciju nastavnika razvijaju učenici koji osjećaju da pripadaju školi i koji prepoznaju ulogu unutar školske strukture (Peditzi, 2014). Koliki je značaj nastavnikove uloge, kao modela na koji se ugledaju učenici, govori i istraživanje Zlatka Pavlovića, a to je „da su učenici skloni da ispoljavaju ovlađavajuće ciljeve učenja ako njihovi nastavnici u većini slučajeva pokazuju preferencije ovlađavajućih ciljnih struktura” (Павловић, 2010, str. 185). Takođe, još jedno istraživanje je pokazalo da su učenici „više opredijeljeni za učenje i načine učenja” ukoliko u očima učenika nastavnici zauzimaju „viši nivo na skali vrednovanja uloge nastavnika u poučavanju učenika za primjenu tehnika efikasnog učenja” (Станковић-Јанковић и Ковачевић, 2016, str. 153). Ova istraživanja otkrivaju efikasne pristupe upoznavanja učenika sa različitim strategijama učenja i osposobljavanja učenika za njihovu primjenu u skladu sa definisanim ciljevima. Viši nivo podrazumijevao bi omogućavanje učenicima da, po ugledu na nastavnike, sami postavljaju ovlađavajuće ciljeve i biraju strateški pristup učenju. Takve nastavne situacije imaju veću motivacionu snagu od nastavnih situacija u kojima ciljeve i strategije definiše ili nameće nastavnik. Tako nastava usmjerena na učenika dobija na značaju, jer daje mogućnost učeniku da se svjesno opredjeljuje za određenu strategiju učenja u skladu sa cjelokupnom situacijom učenja (holistički pristup).

S druge strane, Milija Nikolić ističe kako nas često oduševi „ono učeničko znanje koje je samo najprostija kopija nekog našeg stereotipnog modela” (Николић, 2012, str. 633). Ovdje se, naravno, misli na nastavnika (učitelja) koji u svom radu, kod učenika, visoko cijeni i visoko vrednuje reprodukciju onoga što on (nastavnik) misli, govori, radi. Koliko god je model nastavnika bitan u radu sa učenicima, toliko je loše ako učenici slijepo i pokorno rade onako kako nastavnik radi (kopiraju ga). Izostane li nastavnikovo usmjeravanje učenika na samostalnost, originalnost, promišljanje i kritički pristup u procesu učenja; propuštena je šansa da učenici upoznaju sebe, razviju vlastite potencijale, otkriju bogatstvo jedinstvenosti koju nose u sebi i bogatstvo različitosti u međusobnim interakcijama i zajedničkim aktivnostima. Na taj način, učenicima je uskraćeno strateško učenje orijentisano na ovladavanje. Stoga, korisno bi bilo kada bi nastavnici češće postavljali sebi ovo ili slična pitanja: „Da li me oduševljava ono učeničko znanje koje je samo kopija moga znanja?” Takve refleksije nastavnika na vlastiti vaspitno-obrazovni rad mogle bi doprinijeti podizanju kritičke svijesti nastavnika na jedan viši nivo i otvaranju prema produktivnim strategijama i funkcionalnom pristupu u nastavi (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Funkcionalni pristup u radu*). Ambijent u kojem učenik može da ostvari uspjeh svojom originalnošću i svojim promišljanjem, ambijent je koji motiviše. Za podsticanje funkcionalnog razmišljanja (Rajović, 2012) preporučuju se zagonetne priče i zagonetna i problemska pitanja.

Dalje, doživljavanje škole svojom i mjestom na kome može da se ostvari uspjeh, mjestom na kome greška neće biti strogo kažnjena, ima pozitivan uticaj na motivaciju. U tu svrhu, može se organizovati niz aktivnosti koje će pomoći nastavniku da sagledaju kakav je odnos učenika prema (ne)uspjehu i kako se nose sa greškama (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Greška – dobitak ili gubitak*). Djeca, prema kojoj nastavnici i roditelji pokazuju osjetljivost za njihove interese i dobrobit, imaju visoku intrinzičku motivaciju. S druge strane, djeca gube intrinzičku motivaciju ukoliko im se uskraćuje uključivanje u

interpersonalne odnose koje ona traže od odraslih (Solomon, Battistich, Watson, Schaps & Lewis, 2000). Kada osjećaju povezanost sa nastavnicima, roditeljima i vršnjacima, učenici se više emocionalno uključuju u školi (Furrer & Skinner, 2003). Upravo ovakva istraživanja ukazuju na potrebu da se ozbiljnije pozabavimo kvalitetom interpesonalnih odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu. Ovdje se, osim jačanja interpersonalnih odnosa učenika međusobno i učenika sa nastavnicima, misli i na jačanje partnerskog odnosa nastavnika sa roditeljima. Za početak, korisno može biti empatisanje nastavnika sa roditeljima i aktivnosti na jačanju sposobnosti empatije nastavnika (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Na početku bijaše pismo*).

Pored toga, sam način učenja generiše određene emocije učenika. Naime, ranijim istraživanjem provjereno je u kojoj mjeri su učenje sa razumijevanjem, upotrebljivost (primjena) znanja i učenje za nagradu (ocjenu), prediktori priyatnih i nepriyatnih emocija (Станковић-Јанковић, 2010). U tu svrhu korišćen je instrument SCU-skaler – *Svrha i cilj učenja*, koji je ovdje prikazan u doradoj (adaptiranoj) formi (vidi: Prilozi – Instrument). Pokazalo se, s jedne strane, da je upotrebljivost znanja najsnažniji prediktor priyatnih emocija, odmah za njim je učenje sa razumijevanjem, a učenje za nagradu je isključeno (regresionim postupkom); dok, s druge strane, učenje za nagradu je najsnažniji prediktor nepriyatnih emocija, a učenje sa razumijevanjem je isključeno (ibidem). Očigledno je da se pragmatični vrijednosni sistem odražava i na učenje i emocije. Učenici osjećaju ugodne emocije ako mogu upotrijebiti svoja znanja. Mnogi radovi upućuju na to da se znanje posmatra kao ekonomski resurs, što znači da se ističe njegova upotrebljivost (Милошевић, Павловић и Џиновић, 2007). Jezikom ekonomije, to bi značilo da znanje koje se ne upotrebljava predstavlja mrtav kapital. Ako to prevedemo na jezik pedagogije, gomilanje znanja u glavama učenika bez određenog sistema i cilja je neupotrebljivo znanje. Upravo strateškim učenjem učenici mogu naučiti kako da oblikuju ciljeve, kako da ih, bez straha od neuspjeha, stave u funkciju razvijanja vlastitih potencijala.

Nalazi istraživanja o ciljevima učenika i njihovom ostvarivanju, na osnovu procjene učenika, pokazuju da:

- postoji značajna razlika u onome šta učenici vide da je važno za njih u odnosu na to da li im škola koju pohađaju omogućava da to ostvare;
- postoji značajna razlika između toga kako učenici procjenjuju da im škola koju pohađaju pomaže u ostvarivanju ciljeva (kroz različita područja) i njihove procjene da li je moguće napraviti školu koja bi to omogućila;
- po pitanju škole kakva im treba, učenici su pokazali optimizam;
- velika podudarnost postoji između onoga što učenici procjenjuju da je važno za njih i mogućnosti da se napravi škola koja bi omogućila da oni ostvare ciljeve;
- velika podudarnost postoji između socijalnih ciljeva i škole kakvu učenici žele, što znači da mogućnost ostvarivanja socijalnih ciljeva vide u drugačijoj (poželjnij) školi, a ne u postojećoj (Сузић и Станковић, 2000).

Brojne su mogućnosti kako da se u školskom okruženju pobudi unutrašnja motivacija učenika. Osvrt na opisana istraživanja daje materijal koji treba oblikovati tako da učenici: nauče šta je učenje, spoznaju kakvi ciljevi ih pokreću ili koče u procesu učenja, upoznaju sebe i sagledaju svoje mogućnosti u procesu učenja, nauče metode i tehnike učenja, dožive zadovoljstvo primjene naučenog, te sagledaju mogućnosti učenja kroz interakciju. Sve to moguće je ako postoji adekvatna pedagoška komunikacija između nastavnika i učenika i učenika međusobno. Nikako se ne smije zanemariti činjenica da rad sa učenicima, pored obrazovne, ima i vaspitnu dimenziju. Vaspitna dimenzija najviše se ostvaruje kroz svakodnevnu pozitivnu (nenasilnu) komunikaciju sa učenicima, verbalnu i neverbalnu.

Strategije za ovladavanje

Znanje napreduje koracima,
a ne skokovima.

Tomas Makolej

Postoje brojne strategije koje mogu pomoći učenicima u procesu učenja i koje ga mogu usmjeriti na ovladavanje. Često strategije nose naziv skraćenice koja se dobije kada se početna slova ključnih riječi strategije izdvoje u jednu riječ (akronima). Ono što čini efikasnim mnoge od strategija jeste to što, zahvaljući praćenju koraka, učenici postaju svjesniji organizacije poglavlja na kojem rade i proučavaju poglavlja po dijelovima (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014b).

Tabela 3
TARGET model

Komponente	Nastavne strategije (adaptirano prema: Ames, 1992b; Perlman & Goc Karp, 2007)	Uloga nastavnika
Zadatak (Task)	Obezbijediti učenicima zadatke različitih nivoa težine u skladu sa njihovim potrebama i razvojnim mogućnostima. Fokus treba da je na razumijevanju sadržaja i razvijanju vještina. Zadatak mora da bude smislen i da ima personalni značaj za učenika.	Nastavnik raspoređuje zadatke kroz više situacija u kojima učenici, uz jasnu instrukciju, mogu da odgovore na izazov u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima. Navodi učenike kako da nađu „lični” smisao u onome što uče. Ukoliko je neophodno, učenicima objašnjava tehnike učenja koje će pomoći u razumijevanju sadržaja.
Autonomija (Authority)	Omogućiti učenicima da donose odluke (da biraju), ali i da preuzmu odgovornost za svoje izbore. Dati im priliku za self-monitoring.	Nastavnik upoznaje učenike sa ulogama i odgovornostima koje sa sobom nose mogućnost izbora. Omogućuje im da biraju uloge koje će ih dovesti do cilja. Upućuje ih u tehnike samo-praćenja.

Priznanje (Recognition)	Zasniva se na individualnom poboljšanju i samo-napredovanju. Fokus je na procesu, a ne na rezultatu. Davanje pozitivne povratne informacije i pomoć učenicima da se usmjere na samo-napredovanje. Kreirati okruženje koje će podržati napredak svakog pojedinca.	Nastavnik pohvaljuje rad (u toku procesa) učenika pojedinačno. Ukazuje na dobro urađen dio kao važan u sagledavanju smisla cjeline. Ako je neko uradio zadatak na drugačiji način, pohvaljuje originalnost i jedinstvenost. Njeguje kulturu prihvatanja i podržavanja različitosti.
Grupisanje (Grouping)	Podržati i unaprijediti vršnjačku saradnju i instrukciju. Podržati fleksibilna i heterogena grupisanja. Omogućiti učenicima da dijele efikasne strategije ili da razviju nove strategije. Prihvatiti individualne razlike i staviti ih u službu zadovoljavanja potrebe za pripadanjem grupi.	Nastavnik upućuje učenike na koedukaciju (učenici objašnjavaju jedni drugima kako da uče). Podstiče učenike, ako je neophodno, da se dijele u male grupe i da, unutar grupe, predstavljaju svoje načine rada. Poučava ih kako da različite pristupe objedine u jedan grupni.
Evaluacija (Evaluation)	Pratiti individualni napredak u ovladavanju zadataka (individualizovani pristup u evaluaciji). Uključiti učenike u evaluaciju (samoevaluacija) sa fokusom na samo-napredovanje. Izbjeći socijalnu komparaciju.	Verbalnom porukom nastavnik skreće pažnju učenicima (individualno) koliki napredak su ostvarili u odnosu na ranije postignuće. Pomaže učenicima da razviju svoj vlastiti sistem praćenja napredovanja.
Vrijeme (Timing)	Omogućiti fleksibilan raspored sa dovoljno vremena za rad na zadatku i za napredovanje. Pomoći učenicima da naprave raspored za aktivnosti van razreda. Kreirati individualne instrukcije, vodeći računa da učenici imaju dovoljno vremena za rad.	Nastavnik, na osnovu procjena mogućnosti svakog učenika, vodi računa da svi učenici imaju vremena za rješavanje izazova koji su pred njima. Ukazuje na vremenski okvir aktivnosti i upućuje učenike kako da planiraju vrijeme za aktivnosti kojima se bave (u školi, ali i van škole).

Saznanja o teoriji ciljeva postignuća i o nastavnim strategijama poslužila su za uobličavanje modela (strukture) koji promoviše ciljne orijentacije ovladavanja (Ames, 1992b). Nastavne strategije ovog modela nose naziv *TARGET model*, prema inicijalima svake komponente (Tabela 3).

Uvidom u komponente TARGET modela moguće je planirati nastavnu strukturu koja u prvi plan stavlja ovladavajuće ciljne orijentacije, a to znači učenje sa razumijevanjem, podršku različitosti, odgovarajuće izazove, razvoj individualnih potencijala, fokusiranost na proces, mogućnost samokontrole.

Ovaj model može se dopuniti „AS4P” *sistemom učenja* (vidi: Hodogram 1), koji se može povezati sa strateškim učenjem i ovladavajućim ciljnim orijentacijama. Prikazani Hodogram 1 sadrži smjernice za učenike i može se podijeliti učenicima da im posluži kao podsjetnik dok u potpunosti ne savladaju ovakav sistem učenja. No, preporuka je da nastavnik uvede učenike u ovaj sistem učenja, da pouči učenike kako da ga svakodnevno praktikuje.

Hodogram 1 „AS4P” *sistem učenja*¹

– *Atmosfera:*

Stvorite pozitivnu atmosferu u kojoj ćete učiti;
Odaberite odgovarajuće vrijeme, okolinu i raspoloženje;

– *Shvati:*

Označite informacije koje ne razumijete u određenom dijelu gradiva;
Fokusirajte se na jedan dio gradiva ili na savladivu količinu vježbi;

– *Prisjeti se:*

Nakon što ste proučili dio gradiva, zaustavite se i ispričajte šta ste naučili vlastitim riječima;

– *Probavi:*

Vratite se na dio koji niste razumjeli i ponovo razmislite o informacijama;

¹ *Napomena:* Početna slova ovih koraka lakše će se zapamtiti ako se pamte u obrnutom poretku: 4PSA. Prilagodio Bob Nelson prema: The Complete Problem Solver, John R. Hayes, Lawrence Erlbaum Publishers, Hillsdale, NJ, 1989.

Kontaktirajte dodatne stručne izvore (na primjer: druge knjige ili nastavnika) ako još uvijek ne razumijete;

– *Proširi:*

U ovom koraku postavljajte sebi tri vrste pitanja koja se odnose na materijal koji učite:

1. Kad bih mogao/la razgovarati sa autorom, koja pitanja bih mu postavio/la, šta bih iskritikovao/la?
2. Kako bih mogao/la primijeniti ovaj materijal na ono što me zanima?
3. Kako bih mogao/la učiniti ove informacije zanimljivima i razumljivima za druge učenike?

– *Ponovi:*

Ponovite materijal koji ste učili, sjetite se koje strategije su vam pomogle da razumijete i/ili zapamtite informacije; Primijenite te strategije u budućem učenju.

(Prema: Landsberger, 2008)

Stvoriti optimalnu *atmosferu* za rad je prvi, a ponekad i najteži, korak. To znači osigurati adekvatno mjesto, odgovarajuće vrijeme i raspoloženje da se započne učenje. Svaki učenik može naći svoj način kako da kreira radnu atmosferu, ali je korisno i da nastavnik ukaže na neke mogućnosti. Dobar način je da ono što čita, učenik pokuša pretvoriti u pripovijedanje, uz primjenu LPD pravila koje podrazumijeva da se sadržaj (predmet, smisao i problem priče): lokalizuje (smjesti negdje na nebu ili Zemlji), personalizuje (pretvori u radnje, osjećanja i odluke živih ljudi) i dramatizuje (oživi kroz napetost i dramaturške efekte) (Meyer, 2002). Takav način bi mogao pobuditi ugodne emocije (raspoloženje). Što se tiče vremena i mjesta, iako su i dalje „na snazi” preporuke da se obezbijedi stalno mjesto i ustaljeno vrijeme za učenje, ali i smjenjivanje učenja (40 do 60 minuta) i odmora (10 do 15 minuta), te učenje uz tihu i laganu muziku; ipak treba dozvoliti odstupanja i fleksibilnost, individualizovani pristup (Станковић-Јанковић, 2012). Današnji tempo života i stalna pokretljivost ukazuju na važnost da učenici nauče da uče u različitim okruženjima i da ne robuju krutoj formi (strogo propisanim vremenom i prostorom u strogoj tišini). Moglo bi se reći da „ne odvlači nama pažnju najviše žamor ljudi oko nas, već

žamor vlastitog uma“, pa je neophodno utišati unutrašnje glasove (Goleman, 2015, str. 48). Fokusiranjem na zadatak smanjuje se uticaj bilo kakvih distraktora.

Naredni korak – *shvati*, odnosi se na upoznavanje sa gradivom i njegovo razumijevanje. „Idealno je kad osoba koja barata informacijama utvrdi šta je bitno, odstrani sve ostalo, uspostavi kontekst značenja tih podataka i sve to učini tako da bude jasno zašto su oni ključni“ (Goleman, 2015, str. 117). Nastavnik može osposobiti učenike da prepoznaju bitno i izdvoje ključne ideje (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Prepoznaj bitno*). U tom slučaju, umjesto vrednovanja onoga što učenik pamti i reprodukuje, može se vrednovati odvajanje bitnog od nebitnog (Сузић, Станковић-Јанковић и Ђурђевић, 2014). Fokus treba da bude na manjim cjelinama i na voljnom usmjeravanju pažnje na njih. Ako postoje dijelovi koje učenik ne razumije, treba ih označiti.

U sljedećem koraku koji se odnosi na *prisjećanje*, učenici mogu raditi u parovima kako bi mogli komentarisati ono što su proučili individualno. Dobro je da svojim riječima ispričaju ono što su razumjeli. Kada rade kod kuće, takođe, mogu kontaktirati vršnjake da rasprave o onome što uče.

Probavi je korak koji podrazumijeva vraćanje na ono što ranije nije bilo razumljivo. Kada pređu sve dijelove, učenici će možda moći sagledati cijelu sliku i razumjeti ono što je na početku bio nerazumljivo. Nastavnik može uvesti pravilo „Prvo pitajte troje, pa mene“, a to znači da, ukoliko rade individualno i nešto ne razumiju, mogu da pitaju tri vršnjaka prije nego što pitaju nastavnika (Vulfolk, Hjuze i Volkap, 2015, str. 119).

Proširenje podrazumijeva viši nivo primjene i obuhvata tri pitanja za proširenje: šta bi učenik pitao autora sadržaja koji proučava, kako bi primijenio ono što uči na nešto što ga interesuje, kako bi sadržaj na kojem je radio približio i objasnio ostalim učenicima.

Ponovi se odnosi na ponavljanje gradiva u cjelini, uz analizu primijenjene strategije. Vrš se analiza cijelog procesa učenja kako bi se unaprijedilo svako naredno učenje.

Važno je ukazati na činjenicu da poučavanje danas ne može da bude isto kao prije 30 ili 50 godina. Mladi, danas, na drugačiji način dolaze do informacija. Brže i više su „bombardovani”, često necenzurisanim i napola obrađenim (sređenim), informacijama. No, brzina ne znači i kvalitet. Takođe, obavljanje više zadataka istovremeno (multitasking) bez napora i udublјivanja ne osigurava istovremeno i visok kvalitet i efikasnost, jer nas često vodi u površan uvid u informacije, bez sagledavanja cijele slike, apstraktnog mišljenja i planiranja (Small & Vorgan, 2008). Ipak, ima načina da se učenici nauče kako da planiraju (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Smisao planiranja*), kako da uoče i izdvoje bitno (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Prepoznavaj bitno i zabilježi*), kako da sagledaju cijelu sliku (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Dio nije dovoljan, sagledaj cjelinu u kontekstu*). Većina toga učenicima se može približiti kroz nastavne sadržaje.

Bez obzira na sve ove „brzine” savremenog načina života, i dalje, na sreću, postoje principi i potrebe koji ne dozvoljavaju da obrazovanju i vaspitanju oduzmemo humanu dimenziju. Tako, možemo reći da su tri opšta principa (upoznajte učenike, poštuјte učenike i poučavajte učenike) i dalje na snazi, ali u novom multikulturalnom ruhu (Vulfolk, Hјuz i Volkap, 2014a):

1. *Upoznati učenike* (razgovarati sa učenicima i njihovim roditeljima, upoznati zajednicu u kojoj učenici žive, uključiti se u projekte sa roditeljima i učenicima, posmatrati na koji način učenici komuniciraju i ponašaju se u velikim ili malim grupama – na nastavi i van nastave, uključiti roditelje tako da pomažu na času ili da na časovima odјelјenske zajednice govore o svom poslu i hobijima, na sastancima sa roditeljima prikazati video-zapise o onome što se dešava u učionici);
2. *Poštovati razlike* (pokazati poštovanje za snage učenja učenika i za poteškoće sa kojima se suočavaju i koje treba da prevaziđu, upoznati učenike sa istorijskim i kulturnim nasljeđem različitih nacija);

3. *Poučavati učenike* (poučavati učenike tako da mogu: uočiti vezu između dijela i cjeline, povezati jednu oblast predmeta sa drugima i onoga što se uči u školi sa životom van škole, da shvate smisao onoga što uče; poučavati učenike vještinama učenja određenog predmeta; poučavati učenike pravilima ponašanja u učionici: kako da dođu na red da govore, kako i kada mogu da prekinu nastavnika u njegovom izlaganju, kako da dobiju pomoć u maloj grupi, kako da daju objašnjenje koje će biti od pomoći).

Još jedna prilika da se saznanja o motivaciji primijene za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada krije se u *ABC prikazu potreba*, koji objedinjuje: potrebu za autonomijom (autonomy), potrebu za pripadanjem (belong) i potrebu za kompetentnošću (competency) (Anderman & Leake, 2005). Široka je paleta mogućnosti ovog modela, a u istraživačke svrhe, za utvrđivanje nivoa zadovoljenja ovih potreba u vaspitno-obrazovnom procesu može poslužiti instrument PUKAO-skaler – *Put ka ovlađavanju* (vidi: Prilozi – Instrumenti).

Autonomija (samostalnost) učenika podrazumijeva da učenik može samostalno da izvršava zadatke i donosi odluke, na vlastitu inicijativu (Станковић, 2007). To, isto tako, znači da je učenik u stanju da pronikne malo dublje u sebe i da je naučio da kontroliše (samoreguliše) sebe na putu ka ostvarivanju uspjeha u različitim nastavnim situacijama, ali i situacijama van nastave (van škole). Sama percepcija autonomije vodi većoj unutrašnjoj motivaciji (Flowerday & Schraw, 2000). Uz to, nekoliko istraživanja pokazalo je da oni koji mogu da izaberu zadatke koje će rješavati imaju osjećaj kontrole i rado učestvuju u novim aktivnostima u kojima mogu da izaberu zadatke (ibidem). Ako se učenicima pruži šansa da biraju, možemo očekivati da će oni vjerovati da je rad važan, za razliku od učenika koji u kontrolišućem okruženju (pod pritiskom da dobro izvode) traže najbrže i najlakše rješenje, pa se pokušavaju prisjetiti onoga što su naučili napamet (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014b). Ipak, treba naglasiti da samovoljno odlučivanje, bez dogovora sa drugima, koje narušava norme važne za funkcionisanje sistema, nije auto-

nomija (Хавелка, 1996). Takođe, oni koji rade sa učenicima, svakako moraju znati da se autonomija razvija postepeno i da je dug put (proces) koji vodi do potpune autonomije učenika. Otuda je uloga nastavnika, na tom putu, neprocjenjiva. Nastavnik koji preferira stil podrške autonomije učenika kreira situacije podrške psiholoških potreba (autonomije, kompetentnosti, povezanosti), interesa, preferencija i vrijednosti učenika (Reeve & Jang, 2006).

Istraživanja pokazuju da, što su stariji (od 9. do 15. godine), učenici veći značaj pridaju autonomiji (Сузић, 2002b). Shodno ovim nalazima, moglo bi se očekivati da u vaspitno-obrazovnom procesu autonomija učenika postaje sve više izražena kako oni prelaze u više razrede. Međutim, drugo istraživanje nam govori da, što su učenici stariji (od 12. do 15. godine), zastupljenost njihove autonomije opada (Станковић, 2007). Paradoksalno, ali čini se da su situacije koje promovišu učeničku autonomiju rjeđe kako oni prelaze u više razrede. Još jedno istraživanje pokazalo je da, iako je izvršavanje odluka nastavnika prediktor negativnih emocija srednjoškolaca i studenata, samostalno odlučivanje srednjoškolaca i studenata nije prediktor njihovih pozitivnih emocija, pa bi nastavnici trebali smanjiti svoju nalogodavnu ulogu i usmjeriti svoju energiju na osposobljavanje učenika i studenata za samostalno donošenje odluka (Suzić, Stanković-Janković and Đurđević, 2013). Za procjenu o donošenju odluka u timu, učenici i nastavnici mogu koristiti instrument DOT-procjena – *Samoprocjena o donošenju odluka u timu* (vidi: Prilozi – Instrumenti).

Potreba za pripadanjem nije manje važna od potrebe za autonomijom, niti je njena suprotnost. Istraživanja su pokazala da je učenicima „značajna autonomija pri donošenju odluka, a još im je značajnija socijalno-empatijska orijentacija” (Сузић, 2002b, str. 330). To ide u prilog još jednom istraživanju, koje je pokazalo da učenici koji u nastavi primjenjuju metode interaktivnog učenja jače iskazuju radost autonomije (samostalnosti) od učenika koji nisu imali priliku da u učenju primjenjuju ove metode (Станковић, 2007). Interaktivna nastava pruža moguć-

nost učenicima da sarađuju, donose odluke, preuzimaju uloge vođa, ali i vođenih, uče se empatiji, ali i samoregulaciji i drugim vještinama (Станковић-Јанковић, Сузић и Тубица, 2015). Pri tome, razvoj njihove autonomije nije ugrožen. Poštovanje individualnosti i, istovremeno, podrška zajedničkim aktivnostima, mogu se ostvariti kroz strategije učenja koje promoviraju orijentaciju na ovlađavanje. Ako razlike vidimo kao bogatstvo, a ne kao prijetnju, onda se možemo usmjeriti na napredovanje i promoviranje prosocijalnog ponašanja (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Poštujmo različitosti*). Ako više učenika ima više različitih znanja, onda je to veće bogatstvo nego kada svi učenici imaju jednaka znanja. Nastavnikova uloga je da kreira takvu atmosferu u učionici: u kojoj će učenici ostvariti interakciju, u kojoj će učenici raditi sa različitim grupama vršnjaka, u kojoj se promovira participacija i daje prilika svakom učeniku, u kojoj se neće javno saopštavati povratna informacija o postignuću učenika (Anderman & Leake, 2005). Čuti različita mišljenja (čak i suprotna), učiti sa drugima i od drugih, dobiti ili pružiti podršku, predstaviti vlastiti ili grupni rad – putevi su koji vode zadovoljavanju potrebe za pripadanjem. Uz to, rad u grupi može biti osmišljen tako da daje vjetar u leđa. Razmjena iskustava kroz komunikaciju između vršnjaka, mogućnost da se čuju različiti pristupi problemu, razmjena ugodnih emocija, ali i onih manje ugodnih („zdrava napetost” na putu ka spoznaji), mogu djelovati motivaciono na učenike. Kako bi ispitili motivisanost učenika za školsko učenje u grupi, nastavnici mogu koristiti instrument MUG-skaler – *Motivisanost učenika za školsko učenje u grupi* (vidi: Prilozi – Instrumenti).

Učenik može da pripada grupi, a da, pritom, ne bude ugrožena njegova autonomija i kompetentnost. Naprotiv, u grupi može imati priliku da se argumentovano zalaže za svoje ideje i pokaže otvorenost za ideje drugih učenika. Spremnost učenika da jača vlastite kompetencije kroz interakciju i kooperaciju sa drugim učenicima, snaga je koja ga vodi zadovoljavanju potrebe za pripadanjem. Osnovna potreba učenika da bude sa drugima ne smije se zanemariti u osmišljavanju aktivnosti učenja. Isto

tako, postoji niz zadataka ili problemskih situacija koji(e) se najefikasnije mogu riješiti kroz stupanje u interakciju sa drugima.

Ranijim kvalitativnim istraživanjem ukazano je na dobrobiti interaktivnog učenja koje mogu voditi zadovoljavanju potrebe za pripadanjem, i to kroz: a) odgovore nastavnika (povoljna emocionalna klima, viši nivo motivacije, veća odgovornost učenika, veća saradnja među učenicima (usaglašavanje, tolerancija, nenasilna komunikacija), i b) odgovore učenika (uče da rade zajedno, uče da poštuju tuđe mišljenje, više nauče u grupi, dogovaraju se oko izrade zadatka, pomažu jedni drugima, učenje im je zabavno) (Станковић, 2001). S druge strane, ukoliko izostane ostvarivanje pozitivne međuzavisnosti, učenici gube interes i ne mogu da sagledaju koja je svrha njihovog rada unutar grupe (Johnson & Johnson, 2009). Težnja da se u nastavnom procesu zadovolji potreba za pripadanjem kroz interaktivnu nastavu i različite modalitete grupnog rada ima smisla ako su takva nastava i takav rad osmišljeni tako da, kroz zadatke na kojima rade, učenici vide svrhu svog angažovanja i doprinos na putu ka ostvarivanju zajedničkog cilja. A to je moguće ako postoji pozitivna međuzavisnost. Biti dio grupe samo formalno vodi padu interesa za rad (učenje) u grupi.

Može se reći da je *kompetencija* sposobnost na djelu (Suzić, 2002a) ili skup ponašanja usmjeren ka postizanju željenih rezultata i ishoda (Furrer i Skinner, 2003). Kao multifaktorski koncept, „odnosi se na vještine i sposobnosti osobe koje se razvijaju do stepena kada je osoba djelotvorna u svojoj transakciji sa okolinom i koliko je uspješna u svojoj izvedbi” (Schultheiss & Brunstein, 2005, str. 42). Dakle, „u osnovi kompetencije je namjera da učimo kako bismo napredovali i poboljšali svoje kvalitete”, za razliku od kompeticije u čijoj osnovi je „namjera da učimo kako bismo nadmašili druge” (Станковић-Јанковић, 2012, str. 98). Nastava kroz koju učenici dobijaju povratnu informaciju o svom napredovanju u odnosu na ono što su ranije ostvarili, znatno više unutrašnje motiviše od nastave u kojoj se učenici porede međusobno. Takođe, istraživanja su pokazala da postoje „intencije koje ukazuju da primjena interaktivnog učenja u

nastavi daje pozitivne pomake na planu podsticanja i razvijanja kompetencija za XXI vijek” (Suzić, 2002a, str. 187). To je u skladu sa samom „prirodom” interaktivnog učenja, a to je njegova socijalna dimenzija i iskustvo koje vodi napredovanju i međusobnoj podršci. Kako bi se omogućio razvoj kompetencija učenika, od nastavnika se očekuje da: postavljaju kratkoročne (proksimalne) i umjereno zahtjevne, ali dostižne, ciljeve; omoguće učenicima da nadgledaju vlastiti napredak i identifikuju šta je to što trebaju poboljšati; razlože velike zadatke na manje; te upoznaju učenike sa strategijama koje će im pomoći da, na konkretnom zadatku, prevaziđu poteškoće (Anderman & Leake, 2005).

Možemo se zapitati, još jednom, šta znači biti kompetentan u XXI vijeku. Jesmo li kompetentni ako smo pokupili sva znanja svijeta, ali ih ne znamo staviti u funkciju (primijeniti)? Šta ako učimo, a ne znamo kako da učimo? Šta ako obavljamo posao koji nas ne ispunjava ili, štaviše, čini duboko nesrećnima? Šta ako ne umijemo kompetentno da živimo? Iza sintagme učenje za kompetentnije življenje krije se „naučna potreba da se učenje, u današnje vrijeme, preispita i stavi u kontekst razvoja kompetencija za XXI vijek, te proširi učenjem učenja. Postalo je *tijesno* baviti se učenjem, a ne sagledati njegovu trajnost i istrajnost koja je moguća jedino ako naše učenike naučimo da uče” (Kević-Zrnić i Stanković-Janković, 2019, str. 430). Možda bi se danas mogao staviti znak jednakosti između riječi kompetencija i učenje, ali učenje koje u sebi krije napredak, ostvarivanje, cjeloživotnost. Jer, kompetentan je onaj koji cijeli život napreduje i ostvaruje se. Ili, još preciznije, možda bi se mogao staviti znak jednakosti između sintagmi *zadovoljavanje potrebe za kompetentnošću* i *zadovoljavanje potrebe za učenjem*. Dodamo li tome da kompetencija ima „uticaj na svakodnevne afekte, kogniciju i ponašanje kroz različite životne dobi i kulturu” (Elliot & Dweck, 2005, str. 8), a učenjem osiguravamo relativno permanentne promjene u sva tri aspekta ličnosti (emocionalnom, kognitivnom i akcionom) tokom cijelog života, veza između zadovoljavanja potrebe za kompetentnošću i zadovoljavanja potrebe za učenjem postaje još očiglednija.

Jasno je da sve tri potrebe čine cjelinu, a dobro osmišljen vaspitno-obrazovni rad na njihovom zadovoljavanju može doprinijeti podizanju motivacije učenika. Takođe, može se ispitati kako učenici percipiraju nastavu i u kojoj mjeri ona zadovoljava ove njihove potrebe (vidi: PUKAO skaler – *Put ka ovladavanju*).

Još jedna u nizu strategija jeste i *strategija AMOR*, a može se koristiti za čitanje literarnih djela. Obuhvata sljedeće: „A – akteri, M – motiv, O – obrt, R – rasplet” (Vulfolk, Hjuž i Volkao, 2014b, str. 230). Za svaku komponentu može se postaviti niz pitanja:

1. A – akteri: Ko su akteri (likovi)? Kakve su njihove osobine? Šta osjećaju? Kakvi su njihovi međusobni odnosi? Kada bismo mogli unijeti još jedan lik, kakav bi on bio?
2. M – motiv: Koja je svrha djela? Koju pouku ili poruku nosi? Da li neki misle drugačije i zašto?
3. O – obrt: Kakav se problem pojavio? Zašto je to problem? Šta je dovelo do obrta?
4. R – rasplet: Kako je problem riješen? Zašto na taj način? Postoje li još neki načini kako bi se problem mogao riješiti?

No, analogno ovoj strategiji, može se osmisliti strategija koja bi se mogla primijeniti i na neke druge sadržaje, a ne samo na literarna djela. Mogla bi se nazvati *strategija KROV*: K – ključni dijelovi (elementi), R – razrada, O – osvrt na proces, V – vrijednost. Razrada svake komponente podrazumijeva traganje učenika za odgovorima na sljedeća pitanja:

1. K – ključni dijelovi (elementi): Koji su ključni dijelovi (elementi)? Koje ključne riječi ili koja ključna pitanja proizilaze iz tih dijelova?
2. R – razrada: U kakvom su odnosu ti dijelovi? Kako se mogu povezati? U koji kontekst se mogu smjestiti dijelovi i cjelina?
3. O – osvrt na proces: Ako unesem neki dio koji znam od ranije, šta će se desiti – da li je znanje ranije učenog kontradiktorno ili u skladu sa novim? Sa kojim poteškoćama sam se susretao dok sam radio na sadržaju? Zašto je to

predstavljalo problem za mene? Kako sam prevazišao poteškoće na koje sam nailazio radeći na sadržaju?

4. V – vrijednost: Šta svaki dio predstavlja za mene? Da li vidim vrijednost sadržaja (dijela i cjelina) za sebe, za druge (zajednicu)? Koje pouke mogu da izvučem za naredno učenje?

Krajnji cilj je osposobljenost učenika da ih samostalno koriste, poštujući korake (proceduru). Takođe, u zavisnosti od prirode gradiva koje se izučava kroz određeni nastavni predmet, nastavnik i učenici zajedno mogu razviti određene strategije koje će voditi učenike ka što efikasnijem ovlađavanju.

Na kraju, bez obzira za koju strategiju ovlađavanja da se odredimo, njena primjena u radu sa učenicima dobija puni smisao samo ako se ne zanemare različiti aspekti ličnosti učenika. U tu svrhu mogu se koristiti raznovrsne misaone igre. Misaone igre (igre na tabli, igre kartama, umne igre i kompjuterske igre) imaju posebnu vrijednost za jačanje fizičke i psihičke kondicije, koja se ogleda kroz: razvijanje sposobnosti razmišljanja (analitičkog, strateškog, kreativnog, globalnog), razvijanje sposobnosti povezivanja, učenje kako se prihvata poraz i kako se pobjeđuje, razvijanje samostalnosti i oslanjanja na sebe, razvijanje sposobnosti pamćenja, razvijanje interpersonalnih i interaktivnih sposobnosti (šire: Buzan, 2007). Na ovaj način, uz učenje konkretnog gradiva i načina kako da ga primjenjuje, učenik je stavljen u situacije koje mu pomažu da jača svoju samostalnost, ali i socijalne kompetencije neophodne za efikasno funkcionisanje u društvu.

Autentičnost ovladavanja

Samo čovjek koji ništa ne uči,
nikada ne griješi.
Teodor Ruzvelt

Termin *autentičnost ovladavanja* ukazuje na vjerodostojnost ovladavanja u kontekstnom strateškom učenju kroz proživljavanje autentičnih emocija. Autentičnost znači „(grč. *authenticós*) istinitost, izvornost, nepatvorenost, pravovažnost, vjerodostojnost” (Byжаклиja, 1996, str. 88).

Mozak ima znatno veće kapacitete nego što se to ranije mislilo. Upravo anatomija i fiziologija mozga daju mogućnost da se pozabavimo strateškim učenjem usmjerenim na ovladavanje, koje nosi u sebi autentičnost. Izuzetno važan centar za proces učenja (rasuđivanje, apstraktno mišljenje, planiranje, socijalno ponašanje, motivaciju i slično) jeste prefrontalni korteks (Šećerov-Zečević i Hižar-Špirić, 1990). Uz njega, tu su hipokampus i amigdala. Hipokampus, centralni organ učenja (Goleman, 2017), pamti činjenice (Goleman, 1999; Goleman, 2017) i obezbjeđuje konsolidaciju dugotrajnog pamćenja (Guyton, 1996), a amigdala obezbjeđuje dodatna emocionalna značenja nekog događaja (Goleman, 1996). Strategije razumijevanja aktiviraju prefrontalni korteks u pravcu unutrašnje motivisanog rasuđivanja i ovladavanja izazovima. Nastavnika i sadržaj na kojem je radio, učenik prepoznaje zahvaljujući hipokampusu, a emocije koje je razvio prema tom nastavniku ili sadržaju osjeća zahvaljujući amigdali (šire: Станковић, 2005). Na ovaj način priča je zaokružena. Međutim, ukoliko način rada nastavnika ili sadržaji pobuđuju kod učenika intenzivne neprijatne emocije, brojne funkcije prefrontalnog korteksa neće doći do izražaja. Tako, izuzetno snažne emocije mogu suziti pažnju, što ugrožava pamćenje (Ribarić, 2007). Dakle, neophodno je istaći da nije problem da li su emocije ugodne ili neugodne, nego da problem može nastati ukoliko ne osjećamo autentične (primjerene) emocije ili ukoliko su one suviše intenzivne ili ukoliko ne znamo kako da se nosimo

sa njima. U tom slučaju, kapaciteti učenja su ugroženi. S druge strane, autentične emocije mogu biti i ugodne (prijatne) i neugodne (neprijatne), ali korisne. To prepoznajemo u situacijama u kojima je učenik svjestan svojih autentičnih emocija i njihove funkcije, a to je da one pomažu da se riješi problem. Šta to znači u nastavnim situacijama, može se objasniti kroz nekoliko primjera (Tabela 4).

Tabela 4

Autentične emocije u autentičnom ovlađavanju

Emocija/vremenska orijentacija (prema: Thomson, 1983, vidi kod: Stjuart i Džoins, 2011)	Primjeri odgovarajućih reakcija	Autentičnost ovlađavanja
<i>Strah</i>		Riječ je o emociji izazvanoj potencijalnom prijetnjom. Organizovanjem različitih aktivnosti učenici mogu da nauče pravila ponašanja u kolektivu i kako da budu oprezni u različitim situacijama.
za rješavanje budućih problema	Učenik se izmiče u stranu drugom učeniku koji naliće na njega, te tako izbjegava sudaranje sa njim.	
<i>Bijes (ljutnja)</i>		Neadekvatan rad vođe doveo je pojedinca do autentične ljutnje. Učenici mogu naučiti kako da budu asertivni (u situacijama kada uviđaju da prepreka ugrožava ostvarenje cilja) i kako da kontrolišu svoju ljutnju.
za rješavanje problema u sadašnjosti	Vođa grupe iznosi svoj stav i traži poslušnost ostalih. Jedan učenik argumentovano iznosi svoje neslaganje i predlaže da svako iznese svoj stav, pa da onda donesu odluku.	
<i>Tuga</i>		Učenike poučiti kako da se nose sa gubitkom nekoga ili nečega, te kako da se na adekvatan način oproste od nečega (čega više nema) ili nekoga (koga više nema) i oslobode boli.
za rješavanje problema iz prošlosti	Učenik je tužan, uplaćan. Priča o gubitku drage osobe.	

<i>Sreća</i>	Učenik je srećan. Aktivnost u kojoj učestvuje ga ispunjava, kao i zajednički rad sa drugim osobama sa kojima voli da provodi vrijeme. Zato nema potrebe za promjenom.	Kada uživaju u onome što rade, učenici reaguju srećom. To može biti i unutrašnje motivisano učenje, jer učenik pronalazi smisao u onome što uči. Takve situacije treba planirati, kako individualne tako i grupne.
Bezvremenska		

(Adaptirano prema: Станковић-Јанковић, 2017)

Autentičnost ovladavanja moguće je ostvariti ukoliko je riječ o učenju koje učenik doživljava izvjesnim (izvornim, istinitim, pravim) i svojim (smislenim za njega). Strategija razumijevanja podrazumijeva razumijevanje učenika i usmjeravanje učenika ka razumijevanju sadržaja učenja, ali i samog procesa učenja. Ovom strategijom polazi se od učenika – njegove autentičnosti. Pristup koji podržava autentičnost u ovladavanju tretira učenje kao proces ispunjen usponima i padovima. Moglo bi se reći da nije pitanje treba li da bude uspona i padova u procesu učenja, nego kako da se nosimo sa njima. Ako iz „pada” ili neuspjeha učenik nije izvukao pouku, ili nije naučio kako da ga „ugradi” u vlastitu autentičnost, onda ga to može voditi u strah i izbjegavanje. Strah je korisna emocija, ali u ovakvom kontekstu ne, jer ne vodi rješavanju problema. Izbjegavanje je uobičajena reakcija na strah, ali problem je što strah nije osnovan, pa automatski ni izbjegavanje nema čvrstu osnovu. A bez čvrste osnove sve se ruši. Emocija straha je opravdana ako se rad u školi odvija u izuzetno teškim uslovima, pa učenici strahuju da li će se strop srušiti, ili prozor pasti na njih, ili ako u školi postoji problem nasilja i zlostavljanja. No, onda možemo zaključiti da je neko ili nešto zakazao/lo i da odgovorni nisu odradili svoj posao kako treba.

Ipak, često u vaspitno-obrazovnoj praksi kod učenika prepoznamo strah od ocjene ili strah da će ispasti glup pred drugim učenicima, a upravo ovakvi strahovi podižu nivo kortizola (hormona stresa) i narušavaju moždane mehanizme za uče-

nje (Goleman, 2017). „U stanjima dugotrajnog stresa kortizol napada neurone hipokampusa, usporavajući brzinu kojom se stvaraju nove ćelije ili čak smanjujući njihov ukupan broj, što ima poražavajuće posljedice po učenje” (Goleman, 2017, str. 269). Sve ovo, ali i digitalno okruženje u kojem odrastaju generacije novog milenijuma, treba uzeti u obzir kada je u pitanju rad sa učenicima i kreiranje podsticajne emocionalne klime.

S obzirom na to da sagledavanje autentičnosti ovlađavanja nikako ne bi smjelo biti istrgnuto iz konteksta odrastanja novih generacija (net-generacija, generacija informaciono-komunikacionih tehnologija), neophodno je osvrnuti se na istraživanja koja ukazuju da tinejdžeri opsjednuti tehnologijom, pri donošenju odluka, koriste drugačije dijelove (centre) u mozgu u odnosu na one kojima tehnologija nije na prvom mjestu i koji nisu odrastali zadojeni njenim konstantnim konzumiranjem. Naime, pokazalo se da tinejdžeri opsjednuti tehnologijom, pri donošenju odluka, koriste neuronsku mrežu u temporalnim režnjevima (ispod sljepoočnice), dok stariji, koji ne konzumiraju u tolikoj mjeri tehnologiju, koriste prefrontalni korteks (oblast odgovornu za obradu uticaja naših odluka na druge) (Blakemore & Choudhury, 2006, vidi kod: Small & Vorgan, 2008). Otuda pedagoška potreba da se češće kreiraju zadaci koji će, kroz kooperativni rad, doprinositi povećanju promišljanja učenika o uticaju njihovih odluka na druge. Istovremeno, to mogu biti zadaci koji motivišu i pobuđuju autentične emocije. Dodamo li tome da je ljudski mozak socijalni instrument (Kamarovsky, 2010), nekontrolisanim prepuštanjem tehnologiji uskraćujemo mozgu ono što mu je prirodno predodređeno.

Jedan od novijih pristupa, koji prepoznaje dobrobiti informaciono-komunikacionih tehnologija i vodi autentičnom ovlađavanju, podrazumijeva rad u takozvanoj *izokrenutoj učionici*. Suština je u tome da snimljena predavanja nastavnika učenici pogledaju i poslušaju prije nastave, a zatim se na času nastavnik može posvetiti učenicima oko pitanja koja im nisu bila jasna (Берман и Самс, 2019). Neke od dobrobiti rada u izokrenutoj učionici su sljedeće: koristi se jezikom današnjih učenika,

pomaže učenicima svih nivoa da dostignu uspjeh, moguće je paузирати i premotati predavanje nastavnika, povećana je interakcija između učenika i nastavnika i učenika međusobno, nastavnici su u mogućnosti da bolje upoznaju učenike, mijenja se način upravljanja odjeljenjem, mijenja se način komunikacije sa roditeljima i omogućava edukacija roditelja, časovi postaju transparentni (dostupni na internetu) i druge dobrobiti (ibidem). Pri tome, treba naglasiti da predavanja nastavnika, zahvaljujući mogućnostima koje daju savremene informacione tehnologije, mogu biti znatno „bogatije” pripremljena. Na primjer, prikazivanje eksperimenta koji nije moguće održati u učionici (u školskim uslovima), razgovor sa piscem nakon promocije knjige i slično. Ono što može dodatno obogatiti ova predavanja jeste angažovanje samih učenika u nekim segmentima pripreme i organizacije predavanja.

Upravo približavanje pedagoške stvarnosti svakodnevnom životu daje mogućnost učeniku da život u školi ne doživljava kao život na izolovanom ostrvu otrgnutom od ljudskog društva, jer se učenje u školi (razgovor sa nastavnikom i vršnjacima o temi sa kojom se upoznao kod kuće) nadovezuje na predavanje koje je učenik poslušao i pogledao kod kuće (u vrijeme i tempom koji njemu odgovaraju). Ako su informacione tehnologije svakodnevno zastupljene u životu učenika, institucija (škola) ne može negirati ili zabranjivati njihovu primjenu, već ih može „iskoristiti” tako da ih učenici koriste na što kvalitetniji način (prikupljanje informacija, slušanje i gledanje predavanja nastavnika) kod kuće, kako bi se na časovima njegovala kultura izražavanja i razvijanja kritičkog mišljenja.

Dozvoliti učenicima da, kroz razmjenu iskustava i raspravu, tragaju za stvarnim (smislenim) značenjem bez nametanja značajnosti koju vidi nastavnik (Јенсех, 2013) znači dozvoliti im da teže autentičnom ovladavanju, uz doživljavanje autentičnih emocija. Zadatak nastavnika, između ostalog, treba da bude osiguranje kvaliteta informacija, a ne zatrpavanje ogromnom količinom informacija (kvantitetom). Naročito danas, u doba informatike, kada informacije svakodnevno i sa svih strana „nemilosrdno naviru” u život svakog učenika.

Nenasilnim putem ka ovladavanju

Obrazovanje je sposobnost da sve saslušate,
a da se ne iznervirate i da zadržite samopouzdanje.

Robert Frost

Primjena modela nenasilne komunikacije u procesu učenja može usmjeriti učenike na ovladavanje. Ako sagledamo model nenasilne komunikacije kroz njegove četiri komponente – opažanje, osjećanje, potreba i zahtjev (Rozenberg, 2002), vidjećemo da svaka od njih ima značajnu ulogu u samom procesu učenja.

Opažanje u komunikaciji sa drugim osobama je prvi korak, ali i u procesu učenja. Razlika između opažanja u komunikaciji i opažanja u procesu učenja je u tome što smo komunikacijom usmjereni na druge i ono što opažamo u vezi sa drugima, a opažanje u procesu učenja usmjeravamo na ono što učimo, i to uz angažovanje što više čula, ali i mentalnih procesa. Mada, u slučaju da se organizuje timski rad, nije isključena mogućnost opažanja onoga što primjećujemo kod drugih (bilo da nam verbalno ili neverbalno poručuju), a što može unaprijediti učenje i koedukaciju. Opažanje predodređuje shvatanje (Semorie, 1976), ali i cjelokupni proces učenja. Učenici svakodnevno opažaju svijet oko sebe. Pri tome, fokusiranje pažnje na ono što se opaža podiže nivo efikasnosti učenja. Međutim, postavlja se pitanje da li učenike neko poučava u razvijanju ovih sposobnosti. To kako nastavnik opaža svijet oko sebe ne poklapa se, ni razvojno ni iskustveno, sa opažanjem učenika. Upravo zbog toga neophodno je da rakurs poučavanja o opažanju nastavnik podesi prema sposobnostima (mogućnostima) učenika i na osnovu toga ih usmjerava i poučava što kvalitetnijem opažanju.

Bez obzira koji tip opažanja (vizuelno, auditivno, olfaktivno, gustativno) je u pitanju, možemo ga vježbati i usavršavati:

1. *vizuelno* – po sjećanju opisati i/ili zabilježiti što više detalja koji su opaženi na nekom predmetu ili u nekom prostoru, na primjer: na slici, u kabinetu hemije, u izlogu

- pored kojeg smo prošli, u muzeju koji smo posjetili i slično);
2. *auditivno* – pokušati izdvojiti određeni zvuk iz mnoštva zvukova ili pratiti određeni zvuk, na primjer: praćenje zvuka jednog instrumenta u orkestru, prepoznati pojedine instrumente koje svira grupa, pratiti jedan glas u mnoštvu glasova, pronaći predmet praćenjem njegovog zvuka koji se pojavljuje u određenim intervalima;
 3. *olfaktivno* – pokušati prepoznati različite mirise, na primjer: prepoznati (izdvojiti) pojedinačne mirise u mješavini mirisa, prepoznati različite začine/voće/povrće po njihovim mirisima;
 4. *gustativno* – pokušati prepoznati različite okuse, na primjer: prepoznati okus određenog sastojka u hrani (Станковић-Јанковић, 2012, 2017).

Ovoj listi možemo dodati i *taktilno* opažanje, što znači da ćemo čulom dodira doživjeti određene senzacije koje nam mogu upotpuniti sliku o onome što učimo. Tako se mogu organizovati vježbe u kojima će učenici opipavanjem predmeta moći opisati predmet i imenovati ga.

Navedeni primjeri odnose se na konkretne stvari koje možemo da vidimo, čujemo, omirišemo, okusimo, dodirujemo ili opipavamo. Takođe, ove vježbe traže i visok nivo koncentracije (fokusiranja) pažnje. Međutim, u našim školama je mnogo toga apstraktnog i „nedodirljivog”, pa bi „poznanstvo” sa takvim gradivom moglo biti olakšano ako bi se i to apstraktno moglo približiti konkretnom i smislenom za učenike. Za što efikasnije kognitivno uključivanje učenika u ono što uči mogu se koristiti raznovrsne tehnike efikasnog učenja (vidi: Asocijativnim razmišljanjem ka ovladavanju, Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada). Učenici mogu opažati i uobličavati ključne ideje i njihovom vizualizacijom ih približiti svom iskustvu, a istovremeno i obogaćivati ga opažanjem novih odnosa među idejama (predmetima, pojavama). Na taj način, u startu, približavamo se strategiji razumijevanja.

Namjera i svrha opažanja je da se prikupi što više korisnih informacija, a pažnja pomaže da se ne raspršimo na sve strane, već da se fokusiramo na ključne ideje. Ukoliko ih prate ugodne emocije, može se očekivati visok nivo motivacije u procesu učenja. Ako se, ipak, jave neugodne emocije, dobro je da znamo kako da se nosimo sa njima. Upravo emocionalne reakcije na određenu situaciju (pojavu) uvode nas u različite režime pažnje, pa je izvjesno da će, ukoliko nas neka pojava uznemirava, našu svijest obuzeti ta pojava (Goleman, 2015). Pojavljivanje autentičnih neugodnih emocija ima smisla, jer one vode rješavanju problema. Te su emocije „na mjestu”, jer nas upozoravaju. Razrješenjem problema proces učenja se nastavlja, a jača osjećaj osnaženosti i samozadovoljstva. Ugodne emocije koje prate proces učenja djeluju motivaciono i daju snagu učeniku da istraje.

Savremeno društvo je stvorilo divovsku aparaturu za uzgajanje složenih znanja, a s druge strane propušta da razvije moralne i emocionalne sposobnosti koje počivaju u dubini. Djeca se uče da skaču kroz hiljade školskih obruča. A najvažnije odluke koje će donositi ticaće se izbora bračnog druga i prijatelja, onog što će voljeti ili prezirati, obuzdavanja porivâ. Na tom planu su gotovo potpuno prepušteni sebi samima. Vješti smo kada treba pričati o materijalnim pobudama, ali nevjepšti kad treba progovoriti o osjećanjima i njuhu koji nas vodi (Bruks, 2012, str. 15).

Ovaj tekst skreće pažnju na važnost i vrijednost bavljenja emocionalnim i moralnim pitanjima, jer su životna. Veoma taktično, moguće ih je ugraditi u nastavne sadržaje. Emocije su pokretači, a nastaju kao rezultat vrednovanja događaja vezanih za naše ciljeve, brige i težnje, za sve ono što smatramo važnim (Outli, 2005). Ovo nam otkriva kolika je moć emocija kojih se suviše lako odričemo ili prema kojima se bahato odnosimo. Da bi se sagledala veza između emocija i motivacije može poslužiti instrument EM-skaler – *Emocije i motivacija učenika u procesu učenja* (vidi: Prilozi – Instrumenti).

Na putu ka ovladavanju učenici mogu postaviti sebi niz pitanja sa kojima mogu povezati svoje emocije (prema: Станковић-Јанковић, 2012):

- Zašto nešto učim? Koja je svrha i cilj učenja konkretnog nastavnog sadržaja?
- Koliko me to što čitam (učim) interesuje? Mogu li da fokusiram pažnju na to? Koji su distraktori (ometaći) moje pažnje?
- Kako urediti prostor u kojem učim, a da bude podsticajan za mene?
- Kako se mogu psiho-fizički pripremiti? Kako da rasporedim svoju energiju? Kako da usmjerim sve svoje resurse na ovladavanje?
- Šta sve treba da sadrži moj plan rada (učenja)? Kako mi nastavnik ili drugi učenici u tome mogu pomoći?
- Kako čitam ono što treba da naučim? Da li pratim izlaganje nastavnika ili drugih učenika? Šta opažam? Da li me nešto u tome ometa?
- Da li pravim zabilješke? Koliko mi one pomažu? Da li nastavnik insistira na određenom načinu pravljenja zabilješki?
- Kakve su moje strategije učenja? Mogu li da ih unaprijedim? Da li mi pomažu u učenju i pamćenju?
- Da li zaboravljam? Šta radim kako bih manje zaboravljao?
- Kako znam kada sam nešto naučio? Kakav je moj način praćenja i samoevaluacije? Da li mi je važno šta drugi misle o mom (ne)uspjehu?

Potrebe (vrijednosti, želje) su komponenta koja je pokrenuta opažanjem i osjećanjima. Učenici svjesni svojih potreba i vrijednosti kojima teže mogu jasno uobličiti svoje ciljeve. Ciljevi usmjereni na ovladavanje su logičan slijed. I u ovom slučaju nastavnikova uloga je izuzetno značajna. Cjelokupnom organizacijom rada sa učenicima nastavnici mogu doprinijeti zadovoljavanju potreba učenika, uobličavanju i ostvarivanju njihovih ciljeva. Pođe li se od toga da je na vrhu hijerarhije potreba samoaktualizacija (Maslov, 1982), način rada sa učenicima neophodno je usmjeravati tako da malim koracima (konkretnim ciljevima usmjerenim na ovladavanje) dođu do samoaktualizacije. To svakako podrazumijeva da su potrebe nižeg reda (fiziološke, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe za samopoštovanjem) zadovoljene

(ibidem). Raditi sa učenicima, a ne poznavati njihove potrebe i vrijednosti, prije svega, nije humano, a, svakako, daleko je od profesionalnog. Isto tako, nužno je raditi na kulturi cijenjenja vlastitih i tuđih potreba, uz poštovanje individualnih razlika koje postoje kada su u pitanju „zdravi” načini njihovog zadovoljavanja. Neophodno je naglasiti da odrasli treba da shvate ozbiljno želje učenika, ali i to da ne moraju nužno da se ravnaju prema njima, jer ono što djeca najviše žele nije uvijek ono što im je najviše potrebno (Юл и Јенсен, 2014). Takvim pristupom nastavnik pokazuje visok nivo odgovornosti za napredovanje učenika, ali i pomaže učenicima da razvijaju ličnu odgovornost za svoje postupke.

Zahtjevi (izazovi) koje učenici postavljaju sebi mogu biti iznad njihovih mogućnosti (preteški), optimalni, ali i ispod njihovih mogućnosti (prelagani, monotoni). U početku su nastavnici ti koji postavljaju zahtjeve učenicima. Često su ti zahtjevi neizdiferencirani, pa su za jedne prezahtjevni, za druge prejednostavni, a za treće optimalni. Diferenciranjem zahtjeva prema individualnim potencijalima učenika približavamo se njihovim potrebama i ciljevima orijentisanim na ostvarivanje. No, tu se priča tek počinje razvijati, jer slijedi napor nastavnika da pomogne učenicima da upoznaju sebe i proniknu u prirodu procesa učenja, kako bi u periodu koji je pred njima mogli sami sebi postavljati optimalne zahtjeve. Do postavljanja optimalnih zahtjeva mogu doći ukoliko otvore um za opažanja i osjećanja, te osvijeste vlastite potrebe i definišu ciljeve. Postepeno praćenje od strane nastavnika treba usmjeriti i prenijeti na samopraćenje učenika.

Nasuprot zahtjeva su naredbe (Rozenberg, 2002). Ukoliko učenik osjeća strah da će biti okrivljen ili kažnjen ako se ne povinuje, to znači da je zahtjev protumačio kao naredbu, pa su moguće reakcije potčinjavanje ili pobuna (ibidem). To može ugroziti ili dovesti u pitanje njegove kapacitete na putu ka ovlađavanju. S druge strane, ukoliko nastavnik empatiše sa učenicima i ide u susret njihovim potrebama, možemo očekivati takvo pedagoško vođenje koje će doprinijeti tome da učenici ispunjenje

zahtjeva doživljavaju kao korake na putu ka vlastitom napredovanju i postepenom osamostaljivanju. Jer, ne smije se zaboraviti da je krajnji cilj samostalno postavljanje optimalnih zahtjeva.

Mogli bismo reći da strategije reprodukovanja nose u sebi dosta toga nasilnog, za razliku od strategija razumijevanja. Stalna kontrola i pritisak da se nešto uradi bez greške „tjera” na učenje napamet, kako bi se gradivo moglo što vjerodostojnije reprodukovati. Tako se vrši nasilje nad umom.

Uloga nastavnika u kreiranju nenasilne i podsticajne klime je neprocjenjiva. Stoga, nenasilan pristup uključuje nastavnikovo obraćanje pažnje na detalje koji nisu uvijek eksplicitni, a mogu biti važni i odraziti se na kvalitet rada sa učenicima: doba dana, prethodni časovi, interesovanje za temu (Njuel i Džefri, 2011). Zbog toga se od nastavnika očekuje da:

- primijeti kako se učenici osjećaju (ukoliko primijeti da učenici nemaju energije ili ne vide svrhu onoga što rade, nastavnik može tražiti od njih da zastanu i u razgovoru sa njima sazna šta je uzrok njihovog nedostatka brzine, rada ili truda);
- navede učenike da se ponovo usredsrede (ako ima potrebe nastavnik može ponovo objasniti zadatak i navesti učenike da ponovo promisle o tome šta je svrha onoga što uče ili pomoći učenicima da postave cilj koji bi trebali ostvariti u kraćem vremenskom okviru);
- drži ritam/tempo (između zadataka unijeti drugačiju aktivnost – igru, rad u paru ili buru mozga – koja će pokrenuti njihovu energiju u skladu sa različitim stilovima učenja; učenici mogu međusobno diskutovati o onome što su pisali i predlagati jedni drugima kako da se rad poboljša, što znači da su prethodno poučeni koji su komentari prihvatljivi i kako da iskažu pozitivan stav, prijedlozi za poboljšanje mogu se ispisati na tabli);
- provjeri nivo razumijevanja ključnih ideja i vještina (nastavnik može učenicima saopštiti koliko vremena je ostalo i dokle su trebali stići u aktivnosti, na tabli istaći koji ciljevi su ostvareni; nastavnik može tražiti od učenika da izdvoje tri ideje koje smatraju da su razumjeli, a onda ih podsjetiti šta slijedi u narednom dijelu časa (ibidem).

Ukoliko učenici ne razumiju svrhu onoga čime se bave, moguće je da će osjećati nezadovoljstvo i biti demotivisani. Slično će reagovati ako im se nameću zadaci koji nisu optimalni. Tada nema smisla ići dalje, sve dok se ne razjasni šta su uzroci nerazumijevanja i nezadovoljstva. Nenasilnom komunikacijom nastavnik može ponovo objasniti ono što nije jasno, ali može i učenike uputiti da pojašne jedni drugima. Prijedlozi za poboljšanje, koje učenici mogu davati vršnjacima, moraju imati pozitivan stav.

Smjenjivanje aktivnosti različite dinamike može „razbiti monotoniju” i obogatiti čas. To podrazumijeva primjenu različitih metoda i tehnika rada sa učenicima. Bez obzira za koju tehniku ili oblik rada se opredijelimo, ono bitno treba izdvojiti i napisati na tablu. Takođe, učenici mogu voditi zabilješke u svojim sveskama na način koji odgovara njihovim ličnim preferencijama i stilovima učenja.

Dobro je da učenici analiziraju ostvarenost postavljenih ciljeva. Tako oni mogu vrednovati ono što smatraju da su u potpunosti razumjeli, ali i da sagledaju šta je ostalo što nisu razumjeli i da li im je jasno zbog čega nešto nisu razumjeli, te da ponude prijedloge kako da završe ono što nisu stigli ili nisu razumjeli (tražiti pomoć drugoga učenika iz svog odjeljenja ili drugoga učenika iz drugoga odjeljenja, proučiti dodatnu literaturu kod kuće i onda pokušati, tražiti pomoć drugog nastavnika ili tražiti pomoć treće odrasle osobe). Za koji god vid traženja pomoći se odluči, učenik treba da promisli i o načinu na koji će se nekome obratiti za pomoć, a poslije i zahvaliti.

Poruke koje usmjeravaju učenika na ovladavanje

*Pretpostavite da osoba koju slušate
zna nešto što vi ne znate.
Jordan B. Peterson*

Bez obzira da li učenik u procesu učenja ostvaruje uspjeh ili njegovo napredovanje prate i neuspjesi, komunikacija i poruke upućene učeniku imaju smisla ako usmjeravaju i podstiču na dalje ovladavanje. Ako nema uvid u prethodne neuspjehe i pozitivne pomake, moguće je da će učenik izbjegavati „aktivnost u kojoj ne zna šta ga čeka, kako da toleriše grešku, razriješi problem ili uspije” (Сузић, Станковић-Јанковић и Ђурђевић, 2014, str. 674). Već je naglašeno da je neophodno obezbijediti povratnu informaciju koja je individualizovana, „skrojena” po mjeri konkretnog učenika i koja se neće razglasiti „na sva zvona”. No, izuzetno važan je i način na koji šaljemo povratnu informaciju učeniku, kako verbalno tako i neverbalno. Istraživanja su pokazala da ljudi osjećaju pozitivne emocije kada im se negativne ocjene saopšte toplim glasom, uz podršku, a da se loše osjećaju kada im se pozitivni komentari na ono što rade saopšte hladnim i suzdržanim tonom (Newcombe & Ashkanasy, 2002, vidi kod: Goleman, 2015). Ukoliko imamo nastavnike koji na takav način šalju poruke svojim učenicima, možemo očekivati slične reakcije učenika. Potpuno je jasno da prvi način, u kojem osobe osjećaju pozitivne emocije, uprkos neuspjehu i negativnim ocjenama, može djelovati motivaciono na dalje zalaganje i ulaganje dodatnog truda da se izazovi savladaju.

Upravo pozitivna komunikacija ima veliku motivacionu snagu na učenike (adaptirano prema: Miller, 2001):

- pozitivne instrukcije (bolje je koristiti „uradi” nego „nemoj”, *Molim vas da podignete ruku, ako imate neko pitanje*, umjesto *Ne govorite u glas.*);
- jasno saopštavanje onoga što hoćemo (*Neophodno je da navedete argumente, kako biste nas uvjerali u značaj vaše ideje za cijelo odjeljenje.*);

- konstruktivna kritika (*U pravilima sa kojima ste upoznati nije bilo dozvoljeno preskakanje faza. ili Znam da si sličan zadatak juče uspješno riješio.*);
- ohrabrivanje na pozitivan način (*Uspješno si uradila sve do petog zadatka, a sada još samo završi peti.*);
- pohvale konkretnog rada ili postupka (*Divnim opisima dočarao si nam ovaj živopisni krajolik. ili Pomogla si Milici, objasnivši joj šta znači ovaj pojam.*).

Takođe, brojne su situacije u kojima nastavnici, porukama koje upućuju učenicima, sputavaju njihov razvoj. Učenici veoma rano iskuse da nije dobro da iskreno govore ono što misle, jer slijeđi kritika ili kazna. Na taj način, postepeno uviđaju da je bolje zadržati svoje mišljenje za sebe, a saopštiti ono koje nastavnik želi da čuje. Tako nastavnici (često nesvjesno) „hrane” trajni mentalni stav učenika i ugrožavaju učenikov put ka ovlađavanju. Međutim, zadatak nastavnika je da pokrene u učenicima iskrenu komunikaciju u kojoj neće biti straha (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Na početku bijaše pismo i Može i drugačije*). Povremeno bi nastavnik mogao da preispita usklađenost svojih verbalnih i neverbalnih poruka, da se zapita da li ono što izgovara odgovara načinu na koji to izgovara i da zatraži od učenika da objasne kako su razumjeli ono što im je saopštio. Za smoprocjenu učenika može poslužiti instrument MESU-test – *Mentalni stav učenika* (vidi: Prilozi – Instrumenti). S druge strane, to ne znači da učenicima ne treba upućivati kritike. Iako ima stavova da učenike treba koriti nasamo, a hvaliti javno (Njuel i Džefri, 2011), ipak više pažnje treba posvetiti pitanju na koji način se upućuje pohvala, ili kritika, i da li je uzeta u obzir specifičnost konkretnog djeteta kojem upućujemo kritiku ili pohvalu (kako se ono nosi sa njima). Takođe, pedagoški je opravdana kritika kojom nastavnik poručuje učeniku da brine o njemu i da mu je stalo do njega i njegovog napredovanja, ali i kritika kojom se, razumnim pravilima, jasno daje do znanja učenicima kakvo ponašanje je prihvatljivo (ibidem).

U prilog ovome idu i saznanja o neuronima ogledalima, koji „šalju odraz akcije koju opažamo kod nekog drugog i tjeraju nas

da oponašamo tu akciju ili da imamo impuls da to učinimo” (Goleman, 2017, str. 47). Poruku koju nastavnici šalju učenicima, učenici primaju „čitajući” i ono neizgovoreno (neverbalno). Tako će učenici primijećenu emociju kod nastavnika početi osjećati i u sebi. Ukoliko nastavnik ushićeno i oduševljeno razgovara sa učenicima o nastavnim sadržajima o kojima ih poučava, velika je vjerovatnoća da će, učeći gradivo, učenici osjetiti iste te ugodne emocije, koje mogu predodrediti njihovu dalju motivisanost za angažovanje u procesu učenja.

Dalje, poruke koje nastavnik šalje učeniku, a koje se odnose na nastavnikova očekivanja, mogu djelovati na učenikovu usmjerenost na ovladavanje. Nastavnik koji ne vjeruje u snage učenika šalje poruke (verbalne ili neverbalne) i primjenjuje strategije poučavanja kojima usmjerava ponašanje učenika tako da odgovara očekivanjima nastavnika (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014b). Očekivanja nastavnika mogu biti usmjerena i u pozitivnom pravcu, i tako djelovati afirmativno na učenike. No, brojne su situacije kada nastavnici uskraćuju učenicima izazove, jer su ranije procijenili da su ti izazovi preteški za njih i nisu uzeli u obzir da su učenici ostvarili napredak, te da je vrijeme da mijenjaju svoja očekivanja u skladu sa tim što su učenici ostvarili (ibidem). U Tabeli 5 prikazani su, s jedne strane, komentari kojima se ističe da učenicima nedostaju sposobnosti i da je cilj završavanje zadatka, te, s druge strane, komentari koji bi mogli djelovati podsticajno za učenike i kojima se ističe da je cilj razumijevanje (ovladavanje).

Tabela 5

Komentari usmjereni učenicima lošijeg postignuća

Negativni komentari	Afirmativni komentari
Niste sposobni da uradite jedan zadatak kako treba.	Želim da čujem šta ne razumijete.
Vama će ovo biti preteško.	Razložite ovo na manje dijelove.
Požurite. Samo vašoj grupi treba toliko vremena.	Primjećujem da vama treba još vremena da završite.
Dosta je priče o nebitnim stvarima.	Interesuje me čime se bavite u slobodno vrijeme.

Najčešće prepreke u komunikaciji, koje mogu kočiti učenike na putu ka ovlađavanju su (prema: Гордон, 2000; 2003):

- naređivanje, komandovanje (*Moraš da sjediš mirno. Prestani da...*) – pokreće kod učenika neprijateljska osjećanja;
- upozoravanje, prijetnja (*Nemoj da ti se to ponovi, jer ću pozvati tvoje roditelje. Ako ne uradiš to što sam ti rekao, nećeš...*) – navodi učenika da radi baš ono što mu je zabranjeno ili da postane plašljiv;
- propovijedanje, moralisanje (*Moraš da to uradiš onako kako sam ti objasnio. Trebalo bi da poštuješ starije*) – kod učenika stvara osjećanje krivice i uvjerenje da je „loš”;
- savjetovanje, nuđenje rješenja (*Evo kako bih ja to riješio... Najbolje bi bilo da si...*) – ostavlja učenika u ubjeđenju da nije pravilno shvaćen ili utiče na učenika da postane zavisn od nastavnika;
- držanje predavanja, pridikovanje (*Evo zašto to nije dobro...*) – dovodi do toga da učenik odbacuje nastavnikovo mišljenje i prestaje da sluša;
- osuđivanje, okrivljavanje, neslaganje (*Ti si loš učenik/učenica. Nisi u pravu.*) – narušava učenikovo samopoštovanje, navodi učenika na defanzivnu reakciju;
- pretjerano hvaljenje (*Uvijek napraviš sve savršeno.*) – vodi učenika u zavisnost od pohvale;
- etiketiranje (*Baš si lijn. Ponašáš se kao beba.*) – negativno se odražava na učenikovo samopouzdanje, navodi učenika da uzvрати nastavniku i da se pravda;
- postavljanje dijagnoze (*Ovim ponašanjem samo pokušavaš privući pažnju.*) – vrijeđa učenika (ako je pogrešna) ili dovodi do toga da se učenik osjeća osramoćenim (ako je tačna) ili gasi učenikovu želju za daljim razgovorom;
- provjeravanje i ispitivanje (*Kako je moglo doći do toga? Zašto si...? Šta si mislio kada si...?*) – ugrožava učenika ako ne shvata zašto ga nastavnik ispituje;
- tješenje (*Sve će biti u redu. Nemoj da plačеш.*) – učenik doživljava kao da ga nastavnik ne razumije;
- posramljivanje (*Šta će drugari misliti o tebi kada vide da plačеш?*) – vrijeđa učenika.

Ovakve poruke bude neprijateljstvo između učenika i nastavnika. Mogu se negativno odraziti na oblikovanje mentalnog stava učenika, a time i na motivaciju učenika za dalje angažovanje. Stoga, važno je zalagati se za nenasilan (pozitivan pristup), jer bilo kakav pokušaj negativnog kritikovanja učenika neće uroditi plodom. Nastavnik koji počne da grdi učenika trebalo bi da bude svjestan da će učenik, poslije tridesete sekunde, prestati da ga sluša, što znači da takav pristup ima veoma malo ili nimalo efekta (Njuel i Džefri, 2011). Naprotiv, kada doživi neuspjeh, učeniku najmanje pomaže kritika koja nije konstruktivna i koja ističe njegov neuspjeh.

Zato je, u radu sa učenicima, važno poštovati neka pravila kritikovanja (prema: Шапиро, 1998):

1. biti precizan (pretjeranom kritikom razvija se osjećanje srama i krivice, a bez kritike nema odgovornost, i jedno i drugo prepreka su promjenama);
2. razvijati optimističan stil objašnjavanja (uzrok problema je specifičan i promjenljiv, i tako ga treba objašnjavati);
3. biti optimista (nastavnik treba sebe da koristi kao model optimiste).

Slično je i kada je u pitanju izražavanje negativnih emocija nastavnika. Naime, ako nastavnici na časovima demonstriraju zabrinutost, napetost ili ljutnju, može se očekivati smanjenje motivacije učenika i izazivanje negativnih emocija (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009). Stvaranjem ambijenta u kojem se podstiču negativne emocije, vrlo vjerovatno ćemo kočiti težnju učenika ka ovladavanju.

Kako bi učenicima otvorio put ka ovladavanju, nastavnik, prije svega, treba da bude spremna da ih sluša i empatiše (kako i šta učenici opažaju, kako se osjećaju, koje su njihove potrebe i kakve zahtjeve stavljaju pred sebe). Tada je taj put njihov zajednički put usmjeren ka ostvarenju zajedničkog cilja. S druge strane, ako nekome (učeniku ili nastavniku) na tom putu nije jasno kuda ide ili zašto ide određenim putem, gubi se smisao. Ukoliko ne vidimo smisao onoga čime se bavimo, možemo

očekivati pad motivacije, a postepeno i izbjegavanje aktivnosti. U vaspitno-obrazovnom radu učenik često nije u poziciji da odlučuje, često nema jasnu sliku puta kojim ide, te često je cilj kojem stremlji maglovit i nejasan. Rezultat toga je nemogućnost razumijevanja onoga što se uči i pad motivacije.

Ovladavanje podržano nastavom umjetnosti

Postati čovjek, to je umjetnost.

Friedrich Leopold Freiherr

O značaju muzike govori njena sveprisutnost kroz vijekove u svakoj ljudskoj kulturi, kroz svakodnevne aktivnosti – „stvaranje muzike je bilo prirodna aktivnost kao i disanje ili hodanje, i u njemu su svi učestvovali” (Levitin, 2011, str. 13). Danas se može reći da je sviranje i pjevanje privilegija nekolicine. No, kada je u pitanju slušanje muzike, teško bi se mogla izdvojiti osoba koja, u svom životu, nije imala priliku da sluša muziku i uživa u njoj.

Kako to da toliko prisutna i toliko blagotvorna, muzika nije dobila dovoljno „prostora” u nastavnim planovima i programima? S druge strane, ona koja se plasira učenicima često je nerazumljiva njima samima ili otrgnuta iz konteksta života i iskustva. Kako muziku približiti učenicima i učenike muzici? Možemo li muziku povezati sa učenjem? Kako?

Muzika kao korisno sredstvo može da:

- bude podsticaj u procesu učenja,
- olakša pamćenje teksta kada se uči kroz melodiju,
- pripremi mozak za kasnije kognitivne aktivnosti (Женен, 2013).

Često ćemo uz neki intelektualni ili neintelektuani rad pustiti laganu muziku. Vjerovatno se nećemo ni zapitati zašto, a ako bismo se i zapitali onda bismo vjerovatno, bez velikog filozofiranja, rekli da nam je tako ugodnije ili nešto slično. Kada u toku čitanja u pozadini svira muzika, dolazi do poboljšanja razumijevanja (Giles, 1991, vidi kod: Женен, 2013). Uz pozitivno dejstvo na pažnju, muzika je i pokretač osjećanja, „koja zauzvrat proizvode misli i slike u našim umovima – misli i slike koje mogu postati nova rješenja i inovativne ideje” (Борсон, 2016, str. 109). Učenicima možemo pomoći da urede ambijent tako da učenje bude praćeno muzikom.

Takođe, pokazalo se da su učenici koji su prošli intenzivno muzičko vaspitanje postizali bolje rezultate na standardizovanim testovima, za razliku od onih koji nisu prošli intenzivnu muzičko vaspitanje, te da su učenici koji su svirali muzičke instrumente i na taj način mogli da osjete ritam u tijelu, poboljšali svoju vještinu čitanja (Hannaford, 2007).

Dalje, likovna umjetnost daje svoj doprinos u učenju crtanja, promišljanju, emocionalnom izražavanju i pamćenju (Јенсен, 2013). Da nastava umjetnosti nije i ne smije biti izolovana od nastave drugih nastavnih predmeta, potvrđuje stanovište koje ukazuje da nastava umjetnosti treba da omogući učenicima:

- „da slobodno istražuju i eksperimentišu bez straha od greške,
- da imaju dovoljno prostora za originalne zamisli i inicijativu,
- da njeguju prije produktivne nego reproduktivne sposobnosti” (Хаџи Јованчић, 2012, str. 135–136).

Zar ovo nisu istovremeno zahtjevi koje treba ispuniti kroz sve nastavne predmete!? Omogućiti učenicima da istražuju, dozvoliti im da iznesu originalne zamisli, ne sputavati ih „lancima” memorisanja i bezgrešnog reprodukovanja – ovo treba da bude svakodnevna slika naše vaspitno-obrazovne prakse. No, da bismo ostvarili uvid u realno stanje u praksi moguće je ispitati učenike primjenom instrumenta LIJA-skaler – *Likovno i ja* (vidi: Prilozi – Instrumenti), a zatim osmisliti modele rada koji će podržati strateško učenje usmjereno na ovladavanje, ne zanemarujući kreativne potencijale učenika (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Malim koracima ka ovladavanju*).

Stvaralački čin u umjetnosti duboko je unutrašnje motivisana aktivnost, te je na taj način povezana sa ciljem ovladavanja. Ako cjelokupni nastavni proces obogatimo aktivnostima koje promišlu stvaralaštvo, a o tome možda najviše možemo učiti iz umjetnosti, onda ćemo pomjeriti granice poučavanja i učenja ka produktivnosti i inventivnosti učenika. U takvim aktivno-

stima možemo očekivati i viši nivo prijatnih emocija. Rad uz prijatne emocije sigurno je produktivniji i dugotrajniji od rada kojeg prate neugodne emocije. Istinska posvećenost onome čime se bavimo nužno u osnovi ima prijatne emocije (zadovoljstvo, ugodu, ushićenost).

Ne treba zanemariti činjenicu da je na časovima moguće organizovati brojne aktivnosti tako da se povežu likovno sa muzičkim djelom, likovno sa literarnim djelom, likovna kultura sa matematikom, likovna kultura sa istorijom i ostvare brojne druge veze, vodeći računa da se prednost da strukturalnom povezivanju u odnosu na tematsko (Станковић-Јанковић, 2013a). Struktura je ono što odražava naše promišljanje, a način na koji promišljamo prenosi se iz jedne u drugu oblast. Umjetnost i umjetnici poručuju nam da umjetničko djelo nisu note niti linije ili boje same po sebi, već odnos među linijama i načini na koji jedna boja ili oblik ističu drugu boju ili oblik (Levitin, 2011). Ako to prenesemo na nastavu, onda bismo mogli reći da učenike možemo, posredujući načela umjetnosti, naučiti kako da percipiraju i uočavaju odnose među pojavama u okviru različitih nastavnih predmeta ili, još bolje, izvan šablona. Šta to, konkretno, znači? Ako vizuelni jezik čine likovni elementi (paradigme) i kompozicijska načela (sintagme), onda za paradigme možemo reći da su disciplinarne – specifične, s obzirom na disciplinu (područje) kojoj pripadaju (u muzici note, u matematici brojevi, u plesu pokret, u lingvistici slova i riječi, i tako dalje), a sintagme (ritam, kontrast, proporcije, ravnoteža, dominacija, harmonija i jedinstvo) interdisciplinarne – mogu biti identične za sve discipline (na primjer: ritam u slici, ritam u muzici, kontrast u muzici, kontrast u matematici, kontrast u slici, i drugo) (Huzjak, n.d.). Takav pristup vodi nas ka suštini. Takvim pristupom nećemo pasti u zamku površnosti, pa se neće desiti da nam istorija postane važna zbog godina i imena, već odnosa uzroka i posljedica (ibidem), a to je bitno svojstvo strateškog učenja.

S obzirom na to da je jedan od ciljeva nastave likovne kulture razvijanje sposobnosti zapažanja (Hadži Jovančić, 2011),

jasno je da „izoštavanje” ove sposobnosti može biti od velike koristi, kako u nastavi likovne kulture tako i u nastavi bilo kojeg drugog predmeta. Likovno obrazovanje omogućava uvježbavanje vizuelnih i perceptivnih načina mišljenja, ali ne bi trebalo da zanemari ni načine koji ukazuju kako se vještine naučene likovnim obrazovanjem mogu primijeniti u drugim predmetima i pri rješavanju problema (Edwards, 2011). Učenici mogu biti ohrabreni da uče uz crtanje. Pri tome, učenje sa razumijevanjem, uz razvoj sposobnosti mišljenja, treba da je u prvom planu. Tako nastavnici često predlažu upotrebu crteža za lakše razumijevanje i rješavanje teško rješivih matematičkih zadataka (Potter & Edens, 2006).

Jasno je da doprinos u razvoju mišljenja i smanjenju uniformnosti u školama mogu da daju načini učenja u umjetnosti (Eisner, 2002). No, ono što može biti prepreka u otvorenosti ka umjetnosti i umjetničkim predmetima u školi, a samim tim i prema drugačijem pristupu u učenju, krije se u samom doživljavanju umjetničkih izazova, jer ih učenici često doživljavaju kao prezahtjevne i iznad njihovih mogućnosti (Станковић-Јанковић, 2013b). Slanje afirmativnih poruka koje ohrabruju učenike u savladavanju vizuelnog jezika, uz jasno definisane kriterije očekivanja i upoznavanje sa raznovrsnim egzemplarima vizuelne umjetnosti, može doprinijeti drugačijem pogledu na umjetnost i drugačijem pristupu u doživljavanju umjetničkih izazova.

Na kraju, vizuelni jezik nije samo povezan sa mogućnošću primjene u različitim nastavnim predmetima. Opažanje se razvija kroz nastavu likovne kulture, a opažanje je i polazište ili bitna komponenta nenasilne komunikacije. Doslovno opažanje podrazumijeva korištenje univerzalnog jezika za konkretno opisivanje opaženog. Na taj način izbjegavamo uopštavanje koje može narušiti zdravu komunikaciju i ugroziti proces učenja (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Poštujmo različitosti*).

Zarobljeni u shvatanjima prema kojima se crtanje i percep-

tivne sposobnosti teško stižu (Edwards, 2011), a bavljenje muzikom traži posjedovanje apsolutnog sluha, guramo umjetnost na margine obrazovanja. No, istina je, ipak, nešto drugačija. U školama se akademskim sposobnostima i vještinama (čitanju, pisanju, računanju) daje primat nad crtanjem, a zanemaruje se činjenica da se crtanje može vježbati i naučiti, te primjenjivati u učenju gradiva različitih nastavnih predmeta. Takođe, često se može čuti da neko nema sluha da bi se bavio muzikom, a „praktično se sva djeca rađaju s punim neurološkim sposobnostima za bavljenje muzikom” (Leman, Sloboda, Vudi, 2012, str. 57), što je odlična osnova za stvaranje podsticajnih uslova za proces učenja.

Asocijativnim razmišljanjem ka ovladavanju

Mlad čovjek ne treba da žali što nema
milione da razvije neku ideju.
Razmišljanje ne košta milione
a razmišljanjem stvara se ideja.
Nikola Tesla

Upotreba slika (imaginacija) i asocijacija leži u osnovi mnogih metoda i tehnika efikasnog učenja. Pri tome, asocijacije predstavljaju plod razmišljanja i povezivanja sa različitim čulima. Vježbe pogodne za stimulisanje asocijativnog razmišljanja su: (1) vježbe za prepoznavanje apstraktnih pojmova, (2) vježbe zamišljanja, serijacije i klasifikacije, (3) vježbe asocijacije i analogije, i (4) muzičke vježbe (šire: Rajović, 2012). U tom smislu, za učenike mogu biti izuzetno korisne vremenske skale (Molin, 2009) i mape uma (Buzan, 2000; Buzan, 2001; Buzan i Buzan, 1999).

Vremenske skale često se koriste na časovima istorije. Međutim, velike su mogućnosti primjene vremenskih skala i za učenje drugih nastavnih predmeta. Koriste se za organizovanje informacija, na grafikonu, po hronologiji dešavanja. Mogu da budu osmišljene tako da se vremenski intervali mjere u jednakim jedinicama duž skale ili da se fleksibilnije određuju dužine intervala (Molin, 2009). Uvažavajući svrhu, kontekst i ishode korišćenja vremenske skale (Tabela 6), nastavnici mogu organizovati čas koji će biti usmjeren ka ovladavanju. Takođe, osvrtom na ishode (Tabela 6) može se uvidjeti da oni nisu specifičnost jednog nastavnog predmeta ili područja, već da mogu biti dio misije kurikuluma, gdje se kroz različite nastavne predmete mogu organizovati specifične aktivnosti koje će voditi ovim ishodima. Namjera je da se kroz sagledavanje dimenzije *vrijeme* ukaže na neophodnost bavljenja ishodima koji su u osnovi strategije razumijevanja (dubinske strategije), a koja je usmjerena na ovladavanje.

Tabela 6
Korišćenje vremenskih skala

Svrha:

- da se zabilježi istorija ili redoslijed događaja
 - da se rezimiraju činjenice po hronološkom redu
 - da se rezimiraju rast, promjena i razvoj tokom vremena
 - da se utvrde obrasci i veze u nekom ciklusu ili procesu (na primjer, uzroci i posljedice ili ciklični događaji).
-

Kontekst:

- prirodne nauke: praistorija, životni ciklusi i drugi prirodni procesi
 - društvene nauke: promjene u najbližoj okolini, lokalna istorija, upamćeni događaji
 - lični razvoj: dječji život
 - tehnologija: istorija razvoja saobraćaja, komunikacija itd.
 - jezik/umjetnost: život pisaca i umjetnika.
-

Ishodi:

- organizuje podatke u vremenskom redoslijedu
 - koristi vremenske skale radi razumijevanja rasta, promjena, cikličnih događaja, uzroka i posljedica
 - mjeri periode između događaja na vremenskoj skali
 - razumije i primjenjuje različite vremenske jedinice (minut, dan, godišnje doba, vijek).
-

(Molin, 2009, str. 74)

Мапе ума (Buzan i Buzan, 1999; Станковић-Јанковић, 2012) omogućavaju grafičko predstavljanje asocijacija razgranato (Tabela 7), tako da se tekstualne (ključne riječi) i slikovne (simboličke) asocijacije grupišu oko centralnog lika (centralnog pojma). Grafički prikaz asocijacija, pomoću crteža, slika, simbola i boja, pomaže u učenju i pamćenju lekcija (Rajović, 2012).

Tabela 7

Zakoni koje treba poštovati pri kreiranju mapa uma

I. Tehnike	1. Koristite isticanje	– centralni lik – slika – tri ili više boja – iluzija trodimenzionalnosti slike i riječi – čula (čulo vida, sluha, mirisa, ukusa, dodira i kinestezije) – varijacije veličine slova, linija i slika – ravnomjerni razmaci – odgovarajući razmaci
	2. Koristite asociranje	– povezivanje pojmova strelicama – boje – kodovi ili skraćenice
	3. Budite jasni	– jedna ključna riječ po liniji – štampana slova – dužina linije prati dužinu riječi – linije povezane – centralne linije podebljane – uokvireni pojmovi koji se granaju iz istog pojma – jasne slike – vodoravno postavljanje papira – što vertikalnije pisanje slova
	4. Razvijte lični stil dok se pridržavate zakona za mapiranje uma	– pravilo „plus jedan” – svaka mapa za nijansu obojenja, maštovitija, trodimenzionalnija, asocijativno logičnija od prethodne
II. Plan	1. Koristite hijerarhiju	– pojmovi u kategorijama ili hijerarhiji
	2. Koristite numerički poredak	– „grane” numerisane po željenom redoslijedu

(Prema: Buzan i Buzan, 1999)

I vremenske skale i mape uma kreiraju se tako da se izdvajaju ključne riječi i kreiraju slike, što je rezultat dubinske analize i promišljanja (vidi: Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada – *Prepoznaj bitno i zabilježi*). Tako učenici nisu prisiljeni da pamte veliki broj činjenica, jer je fokus na razumijevanju i mogućnostima primjene.

Smjernice za poboljšanje vaspitno-obrazovnog rada

*Učenje je ono što ste znali celog života,
ali na drugi način.
Doris Lesing*

Ove smjernice nisu šabloni i daju široke mogućnosti nastavnicima da, u skladu sa potencijalima i obrazovnim potrebama svojih učenika, kreiraju časove. Na taj način nastavnici nisu sputani, pa i svojim učenicima dozvoljavaju da budu otvoreni i nesputani na svom putu napredovanja.

Na početku bijae pismo

Prije bilo kakve aktivnosti sa učenicima, preporuka je da nastavnici pročitaju dva pisma. Prvo je pismo direktora jedne osnovne škole u Singapuru (vidi: I pismo), a drugo je pismo Dena Valentajna (vidi: II pismo). Pismo direktora jedne osnovne škole u Singapuru namijenjeno je roditeljima, a pismo Dena Valentajna (Valentine, 1960) je pismo roditelja i namijenjeno je učiteljima (nastavnicima). Ta pisma mogu poslužiti učiteljima i nastavnicima da naprave autorefleksiju po pitanju svog rada sa učenicima, da preispitaju neke svoje stavove o učenicima (kakva su njihova očekivanja od učenika, koje vrijednosti promovišu u radu sa učenicima, kako motivišu učenike da istraju u aktivnostima ili nastavnim predmetima bilo da doživljavaju uspjeh ili neuspjeh, uče li učenike da uče i na koji način, na šta stavljaju fokus kada je u pitanju njihov rad sa učenicima i slično). Mogu ih prodiskutovati u grupi nastavnika, a zatim kreirati pismo za učenike i/ili roditelje svojih učenika.

I pismo: Pismo direktora škole roditeljima²

Direktor jedne osnovne škole u Singapuru uputio je pismo roditeljima koje je izazvalo reakcije širom interneta. U nadi da će promijeniti metode pojedinih roditelja, ukazao je na nešto veoma važno:

„Dragi roditelji,

Ispiti Vaše djece počinju uskoro. Znam da ste veoma opterećeni da sve prođe kako treba.

Ali, molim Vas, zapamtite sljedeće:

Među tim učenicima sjedi jedan *umjetnik* koji nema potrebe da razumije matematiku.

Tamo je jedan *preduzetnik*, kojeg ne zanima istorija engleskog jezika.

Tamo je *muzičar*, koji ne mari za ocjene iz hemije.

Tamo je *sportista*, kome je fizičko važnije od fizike.

Ukoliko Vaše dijete dobija dobre ocjene, to je divno! Ukoliko, pak, ne dobija, molim Vas ne ugrožavajte njegovo samopouzdanje i dostojanstvo.

Recite mu da je u redu. *Pa to je samo jedan test!* Suočavaće se sa mnogo važnijim stvarima u životu.

Recite mu da ga *volite* i da ga nećete osuđivati, bez obzira na njegov uspjeh u školi.

Molim Vas, postupite tako, a potom posmatrajte Vaše dijete kako osvaja svijet.

Jedan test ili niska ocjena neće odnijeti njegove snove i talente.

Još ovo Vas molim, *nemojte misliti da su doktori i advokati jedini srećni ljudi na svijetu.*

Srdačan pozdrav,

Direktor”

Mogu se koristiti i neka druga poučna štiva. Poenta je da se pokuša uspostaviti zdrav kanal komunikacije između nastavnika i roditelja, ali, prije svega, između nastavnika i učenika. Diskusija bi trebala rezultirati konkretnim smjernicama u radu, koje se mogu uobličiti u jednu vrstu ugovora.

² Pismo direktora škole je hit na internetu: Gledajte kako vaša djeca osvajaju svijet. Na sajtu: <https://www.cdm.me/lifestyle/djeca/pismo-direktora-skole-je-hit-na-internetu-gledajte-kako-vasa-djeca-osvajaju-svijet/>. Očitano: 12.11.2018.

II pismo: *Pismo Dena Valentajna učitelju*³

Den Valentajn napisao je dirljivo pismo učitelju svog sina, kada je dječak krenuo u prvi razred.

Moj mali sin danas polazi u školu... neko vrijeme će mu sve biti strano i novo i želio bih da budeš blag prema njemu. Vidi, dosad je on bio glavni u gnijezdu... Bio je kralj dvorišta... Njegova majka je uvijek bila tu da se pobrine za njegove povrede i osjećanja.

Ali odsad će biti drugačije.

Jutros će sići niz stepenice, mahnuti rukom i započeti veliku avanturu... Avanturu koja bi ga mogla odvesti preko kontinenta, preko okeana... Avanturu koja će vjerovatno podrazumijevati ratove i tragedije i tugu... Život u svijetu u kojem mora da živi zahtijevaće vjeru i ljubav i hrabrost.

Zato, Svijete, volio bih da paziš na njega... Uzmi ga za ruku i nauči ga stvarima koje treba znati.

Ali učini to blago, ako možeš.

Moraće naučiti, znam, da svi ljudi nisu pravedni, da svi ljudi nisu iskreni.

Ali nauči ga i to da pored propalica postoje i heroji... da osim pokvarenih političara postoje i velike i posvećene vođe... Nauči ga da osim neprijatelja postoje i prijatelji.

Drži ga dalje od zavisti, ako možeš... i nauči ga tajni prećutnog smijeha.

Nauči ga, Svijete, da je u školi časnije pasti nego li varati... Nauči ga da vjeruje u svoje ideje, čak iako svi drugi kažu da su pogrešne... Nauči ga da bude blag sa blagim ljudima a grub sa grubima.

Pokušaj mom sinu dati snage da ne slijedi masu onda kada je svi slijede... Nauči ga da sluša sve ljude – ali ga nauči i da prosije sve što čuje kroz sito istine i da prihvati samo ono dobro što se prosije.

Nauči ga, ako možeš, kako da se smije kada je tužan... Nauči ga da nije sramota plakati... Nauči ga da i u propasti može biti slave kao i očaja u uspjehu.

³ Pismo je objavljeno u lirskoj kolumni Dena Valentajna „Dragi svijete” (1960), u kojoj on govori o svojim stvarnim osjećanjima o polasku svog sina, koji se takođe zvao Den, u školu (prevod sa engleskog: Miroslav Galić).

Zanimljivo je da se na internetu može naći modificirana verzija koja se pripisuje Abrahamu Linkolnu, npr. na sajtu: <https://uciteljskikutak.wordpress.com/2014/09/12/pismo-ucitelju-abraham-linkoln/>.

Postupaj prema njemu dobro, Svijete, ako možeš, ali ga ne miluj... Jer samo u vatri može nastati najkvalitetniji čelik... Daj mu hrabrosti da bude nestrpljiv... Daj mu strpljenja da bude hrabar.

Jer tada će uvijek imati uzvišenu vjeru u čovječanstvo.

Znam da je mnogo, Svijete, ali vidi šta možeš učiniti... On je tako dobar mali dječak, moj sin!

(Valentine, 1960)

Iako namijenjena različitim populacijama (roditeljima i nastavnicima), oba pisma imaju zajednički cilj, a to je težnja da se prepoznaju i usmjere potencijali učenika i pobude najviše vrijednosti koje mlada ličnost nosi u sebi. Fascinantno je koliku snagu nosi pismo Dena Valentajna. Možda nam dolaze nove generacije učenika, ali neke vrijednosti ostaju za sva vremena, bilo da je riječ o Generaciji X, Generaciji Y ili Generaciji Z ili nekoj četvrtoj. Štaviše, ono što Den Valentajn poručuje danas predstavlja veći izazov nego što je to bilo u 20. vijeku. Repertoar iskustva sa kojima se učenici 21. vijeka susreću mnogo je širi od onog iz vremena Dena Valentajna. To je razlog više da se ukaže na ono što se može očekivati od skrinejdžera – tinejdžera preovlađujuće kulture ekrana (vidi: *Stavovi i ponašanje tinejdžera preovlađujuće kulture ekrana*). Gore spomenuta pisma mogu se „ukrstiti” sa dominantnim stavovima tinejdžera informatičkog društva.

Stavovi i ponašanje tinejdžera preovlađujuće kulture ekrana

- Skrinejdžeri vole multitasking, uporedni rad i personalizovano iskustvo, čitaju tekstove na nelinearan način i više vole slike od riječi.
- Memorija je nešto što posjeduje hard-disk. Ono što treba da znaju, oni traže na guglu.
- Sposobnost da se informacije stvaraju, personalizuju i lako šire, sve više je samo sebi cilj.
- Skrinejdžeri često koriste digitalne uređaje kako bi izbjegli sukobe i obaveze.
- Virtuelnost umanjuje potrebu za neposrednim ljudskim odnosom, što stvara generaciju koja radije ima posla sa mašinom nego sa ljudima.
- „Restart” generacija smatra da je, ako nešto krene loše, dovoljno samo pritisnuti restart dugme i početi ponovo.

- Digitalna generacija zahtijeva okruženje sa uključenim senzorima, trenutni odgovor i česte pohvale i nagrade.
 - Skrinejdžeri žive u sadašnjosti, i sve je ekstra, premda su daleko manje pismeni od svojih predaka.
 - Skrinejdžerov mozak je hiper-budan za višestruke tokove informacija, iako im pažnja i razumijevanje mogu biti suženi.
 - Skrinejdžerov um je živahan, ali često ne razumije širi kontekst i kulturu.
-

(Botcoh, 2016, str. 24–25)

Pred današnjeg nastavnika postavljaju se veliki izazovi: Kako raditi sa mladim ljudima koji odrastaju u eri digitalizacije i informatizacije? Kako poučavati učenike trajnim vrijednostima, a opet ići u korak sa vremenom u kojem oni žive i intenzivnim uticajima kojima su oni izloženi? Praktikujući razvojni mentalni stav, učenici se osposobljavaju da strateški usmjere svoje snage na ovladavanje. No, da bi u tome uspjeli, potrebna im je podrška nastavnika koji u svom radu preferira razvojni mentalni stav, i razumije stavove i ponašanja tinejdžera današnjeg doba.

Trud nije uzalud

Brojni su primjeri koji opisuju učenike koji lako odustaju pred izazovima pred kojima se nađu. Pri tome koriste različite mehanizme odbrane, od koji je najučestalija racionalizacija (na primjer: „Čemu trud kada ionako neću stići. Sve je uzalud.”).

U radu sa učenicima, nastavnici se mogu poslužiti brojnim pričama koje poručuju da trud ne mora biti uzalud (vidi: *Primjer koji potvrđuje da se trud isplati*).

Primjer koji potvrđuje da se trud isplati

Žabice u šlagu

Bio je ispitni rok. Izašao sam na dva ispita i jedan kolokvijum. Sljedeći ispit bio je zakazan već za nedjelju dana i morao sam mnogo da učim.

– Neću stići – rekao sam Horheu. – Uzalud je ulagati snagu u izgubljenu bitku. Mislim da je bolje da izađem na ispit s onim što sad znam. Tako barem, ako padnem, neću protračiti čitavu nedjelju na učenje.

– Da li si čuo priču o dvije žabe? – upita me Debeli.

Bile jednom dvije žabice, koje su upale u sud sa šlagom.

Odmah su shvatile da će se udaviti: nije moguće plivati, niti duže plutati u smjesi gustoj poput živog pijeska. Isprva su obje žabe mahale nogama kako bi došle do ivice posude. Međutim, uzalud: samo su se koprcale u mjestu i još više utapale. Činilo im se da postaje sve teže održati se na površini i disati.

Jedna prozbori naglas:

– Ne mogu više. Nemoguće je izbaviti se odavde. U ovoj smjesi ne može da se pliva. Pošto ću ionako umrijeti, ne znam čemu produžavati ovo mučenje. Ne razumijem zašto bih umrla iscrpljena beskorisnim naporom.

Rekavši to, prestade da maše nogama, te se ubrzo udavi, gotovo kao da ju je gusta bela tečnost progutala.

Druga, upornija i možda trvrdoglavija žaba, reče za sebe:

– Nemoguće je! Ništa ne mogu da učinim da bih se izbacila. Ipak, iako mi se bliži smrt, radije bih se borila do posljednjeg daha. Ne želim da umrem ni tren prije nego što dođe moj čas.

Te nastavi da maše i da se koprci na istom mjestu, nimalo se ne pomjerajući, i tako satima i satima.

Iznenada, od silnog mahanja i pomjeranja bataka, komešanja i koprcanja, šlag se pretvori u puter.

Iznenadena žaba poskoči, i klizajući se, dopre do ivice suda. Otuda odskakuta kući uz radosno krekretanje.

(Bukaj, 2012, str. 31–32)

Poslije čitanja ove priče, može se otvoriti diskusija o tome šta je to što nas motiviše da istrajemo i ne odustajemo u onome čime se bavimo. S druge strane, šta se krije iza lakog odustajanja.

U osnovi razvojnog mentalnog stava je usmjerenost na ovlađavanje, otvorenost za nova iskustva i istrajavanje u onome čime se bavimo. Upravo ova metafora o žabicama to ilustruje kroz primjer žabice koja je istrajala i ostala živa, za razliku od one koja se brzo predala.

Smisao planiranja

Pokrenuti učenike na razmišljanje kroz nekoliko pitanja: Zamislite šta bi se desilo da nije određeno i unaprijed isplanirano kad počinje školska godina, da u školu svako dolazi kad

on misli da je za njega najbolje. Zamislite da ne znamo kad nam se završava nastava ili kada je kraj školske godine, da ne znamo da školska godina traje toliko koliko traje. Možete li pretpostaviti šta bi se desilo da u školi imamo jednak broj učenika i nastavnika, ili da sve predmete mogu predavati svi nastavnici? Šta bi tek bilo da nije isplanirano koliko traje čas ili odmor? Šta bi se desilo kada ne bi bilo planiranja gradiva, kada nastavnici ne bi imali svoja odjeljenja, kada ne bismo učili postepeno i od lakšeg ka težem, kada ne bismo imali svi pravo na školu? Ima još mnogo ovih „kada”, ali zamislite sve ovo u jednoj školi i prepoznaćete kaos u kojem se niko ne bi mogao snaći i ništa ne bi moglo pronaći.

Namjera je da učenike usmjerimo na promišljanje slično ovome: Niko ne bi imao vremena nizašta. Jedni bi radili površno, drugi bi samo „bubali” i učili bez razumijevanja. Škola bi se pretvorila u svaštarenje, a o vremenu za igru i zabavu bismo mogli samo sanjati.

Dalja pojašnjenja mogu ići u ovom smjeru: Da nam se sve te „nezgode” ne bi dešavale u školi, jedan veliki pedagog, Jan Amos Komenski, davno je uveo red i ostavio mnogo toga što i danas koristimo u našim školama. Iza njega su ostale značajne pedagoške ideje, a neke od njih nisu prevaziđene ni do današnjeg dana. Ovakav kaos može nastati i u našim glavama ako pokušamo raditi sve odjednom, ako ne znamo kako da isplaniramo vrijeme i rad. Naravno, ne mislimo samo na nastavu. Postoje i brojne vanškolske aktivnosti koje bi mnogo lakše izvršavali kada bismo ih planirali i takve uključivali u svoje vrijeme.

Jedan od puteva koji nas može dovesti do uspjeha u školi, i životu uopšte, jeste vještina planiranja vremena. Planiranje nečega znači da smo na početku nečega. Ta vještina može se naučiti. Danas je uspješno koriste mnogi širom svijeta. Mogu se opisati kroz nekoliko glavnih smjernica. Ipak, niko ne bi trebao samo da ih prepíše i kruto primjenjuje u realizaciji svojih aktivnosti. Svako treba da bude kreator svoga rada, a ove smjernice mogu da posluže kao osnova od koje se startuje.

Smisao efikasnog planiranja je da, i kada nas obuzmu neugodne emocije, uradimo nešto dobro i korisno. To je moguće ukoliko je naš plan razvojno orijentisan (Dvek, 2014). Takav plan ne dozvoljava da izvršenje obaveza odgađamo u nedogled, već nas usmjerava na konstruktivno planiranje i sprovođenje u djelo konkretnih aktivnosti (vidi: *Primjer tabele za planiranje*).

PLANIRANJE VREMENA I RADA – ŠKOLSKOG I VANŠKOLSKOG

Koraci koji slijede su zahtjevi (zadaci) koje će svaki učenik izvesti individualno.

1. KORAK: Popiši sve zadatke koje treba da uradiš i odredi vremenski okvir u koji ćeš ih smjestiti. Potrudi se da vizualizuješ (što konkretnije) kako ćeš realizovati svoj plan.
2. KORAK: Poredaj svoje obaveze (zadatke) po prioritetima, tj. važnosti za tebe.
3. KORAK: Navedi imena saradnika (prijatelja, roditelja ili nastavnika) kojima bi se mogao obratiti za pomoć, ako to bude neophodno.
4. KORAK: Ne zaboravi isplanirati vrijeme za svaki zadatak posebno. Po potrebi zadatke raščlani na podfaze.
5. KORAK: U slučaju da nemaš dovoljno vremena, označi manje važne zadatke, pa se vrati na njih kada budeš imao vremena.
6. KORAK: Na samom kraju, kada sve završiš, ostaje da vidiš koliko su tvoji tijelo i duh potrošili vremena za izvođenje tih zadataka i koliko uspješno su to uradili. Naravno, i to valja zabilježiti.
7. KORAK: Na kraju, budi dobar ocjenjivač. Ocijeni svoj rad! Predlažem ti skalu od 3 do 5. Objašnjenje ocjena: 3 = prihvatljivo (možeš se nasmijati tri puta); 4 = dobro (dopusti sebi više smijeha, tačnije četiri osmijeha); 5 = izuzetno uspješno (ne samo da ti je dopušteno da se nasmiješ pet puta, nego taj uspjeh moraš podijeliti sa drugovima i roditeljima); 0 = to je nešto što u praksi nije zabilježeno, bar ne kada je ovakvo ocjenjivanje u pitanju, a sigurno bi ti donijelo tugu i stid (ovo se nikako ne preporučuje). Evo jednog

primjera (adaptirano prema: Шапиро, 1998): dopustivo je ako si krevet namjestio na prihvatljiv način, ali za domaći zadatak potrudi se da bude izuzetno uspješan. Ukoliko budeš uživao u svom radu, zapazićeš da je vrijeme proletjelo, a napor uopšte nećeš osjetiti. Svoj rad, na taj način, približavaš zadovoljstvu, hobbiju.

Primjer tabele za planiranje

Zadaci koje treba da uradim između ____ i ____ časova	Prioritetni zadaci	Završeni zadaci	Utrošeno vrijeme	Ocjena

(Adaptirano prema: Шапиро, 1998)

Napomena: Važno je znati kada je vrijeme da razmisliš o promjeni aktivnosti ili o drugačijem načinu rada:

1. Ako ono što radiš za tebe nije interesantno i ako ti predstavlja teret.
2. Kada to što radiš mnogo liči „bubanju”.
3. Ako to što radiš za tebe ne predstavlja izazov.
4. Ako povremeno ne praviš pauze.
5. Ako nikako ne osjetiš zadovoljstvo u toj aktivnosti.

Kako čitati?

Nastavnik može pokrenuti važna pitanja kako bi usmjerio diskusiju o čitanju: Kako čitati? Brzo ili sporo? Glasno ili u sebi? Očima ili usnama? Letimično ili sa razumijevanjem?

Na početku se može organizovati mali kviz koji će pokazati da li učenici imaju predrasude u vezi sa čitanjem. Neke od tih

predrasuda su: riječi moraju da se čitaju jedna po jedna, nije moguće čitati brže od petsto riječi u minuti, brz čitač nije u stanju da razumije tekst, veća brzina znači manju koncentraciju, prosječne brzine su prirodne i zato su najbolje (Buzan, 2001). Isto se može ponoviti na kraju, kako bi se provjerilo da li su nakon diskusije razbijene predrasude učenika o brzini čitanja.

Kroz uvodnu diskusiju nastavnik može objasniti značaj brzog čitanja u sebi, očima, i bez otvaranja usta. Takvo čitanje ima niz prednosti (Buzan, 2000, 2001). Dok čitamo neki tekst, čini nam se da očima prelazimo preko riječi i rečenica i da ih one „u pokretu” čitaju. Međutim, oči se kreću u serijama zaustavljanja (dok čitamo riječ) i brzih skokova (dok se oči pomjeraju ka drugoj riječi). Dakle, oko može nešto vidjeti (pročitati) samo ako je mirno. Brzi čitač je u prednosti u odnosu na sporog, jer njegove oči manje rade. On u procesu čitanja odjednom fiksira veću grupu riječi, nego što to može spori čitač, što znači da na svakoj stranici nekog teksta, manjim brojem fiksacija (zaustavljanja) manje zamara oči. Jako bitan je i ritam koji se postiže brzim čitanjem i bez otvaranja usta (bez suvišnih pokreta). Brzim čitanjem ćemo bolje razumjeti tekst, jer ne čitamo riječ po riječ nego fraze koje su uvijek sastavljene od više riječi. Pri tome ne pravimo česte pauze, pa lakše održavamo koncentraciju. Uz sve ovo, moramo naglasiti da stalnim vježbanjem možemo postati izuzetno brzi čitači. Neki ljudi su do te mjere razvili ovu vještinu da čitaju preko hiljadu riječi u minuti.

Za čitanje novog gradiva predlaže se nekoliko koraka:

1. Prvi susret sa gradivom (tekstom), prvo čitanje je letimično čitanje. To je upoznavanje sa tekstom: kako je napisan, koje su glavne ideje, pregledanje sadržaja od početka do kraja, uz obraćanje pažnje na istaknute (masno ispisane) riječi.
2. Poslije letimičnog čitanja, slijedi brzo čitanje sa razumijevanjem. Važno je da se čita u sebi, bez pokreta usana, i da se čitaju rečenice, a ne riječi i slova. Fokus je na razumijevanju teksta, a ne na pamćenju.
3. Slijedi normalno čitanje sa zadržavanjem na pojedinim

dijelovima. Sada je bitno produbiti neka mjesta u sadržaju, napraviti zabilješke (teze), zastati i ponoviti neke važne dijelove teksta. Postavljaju se pitanja: šta to znači, koji je smisao onoga što čitamo, kako možemo to povezati sa nečim što smo ranije čitali, šta je bitno i zbog čega to trebamo zapamtiti, šta će nam pomoći u tom pamćenju? Ovdje je nezaobilazno da se naprave zabilješke. Tako sređujemo gradivo na način koji nama odgovara, pa ćemo dobiti skraćenu verziju onoga što učimo, lakše ćemo ponoviti naučeno i utvrditi put prenošenja iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje.

Učenici mogu ove korake praktično proraditi, sa određenim zadatkom u zavisnosti od nastavnog predmeta i gradiva na kojem rade.

Greška – dobitak ili gubitak

Smjernice za razgovor sa učenicima: Mada većina zastupa tezu da ništa ne uspijeva tako dobro kao uspjeh, korisno je znati da i neuspjesi, u nekim situacijama, mogu voditi ka uspjehu i ne moraju obavezno djelovati demotivišuće. Učenje zasnovano na ovladavajućim ciljnim orijentacijama proces je koji prate brojni uspjesi, ali i neuspjesi. „Napori da se učenici zaštite od neuspjeha i da uspjeh bude zagarantovan mogu biti kontraproduktivni” (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2015, str. 263). Normalno je da su učenici, kroz proces učenja, nekada manje, a nekada više uspješni. Učenik koji greške tumači kao pouke iz kojih se može učiti, bolje će učiti od učenika koji greške tumači kao promašaje i nesposobnost (Станковић-Јанковић, 2012). Brojni su primjeri koji potvrđuju ovo pravilo, a jedan od njih je i taj da je čuveni naučnik Tomas Edison iz desethiljaditog pokušaja izumio sijalicu. Na pitanje kako ga toliki (9 999) neuspjeli pokušaji nisu demotivisali, odgovorio je da nije iskusio neuspjeh, nego da se svakim pokušajem približavao rješenju, a, istovremeno, naučio je načine na koje stvar nije radila (Vilis i Hodson, 2005). Upravo ovaj primjer odražava sliku osobe sa razvojnim mentalnim stavom. Za razliku od ovog, trajni mentalni stav sputava i koči

napredak učenika bez obzira čime da se bave.

Nakon primjera iz života Tomasa Edisona, zadatak za učenike može da bude da se prisjete situacija u kojima su doživjeli neuspjeh i da kažu kako su se osjećali tada. Kako su se nosili sa neugodnim emocijama koje su pratile njihov neuspjeh? Na osnovu njihovih odgovora moguće je uvidjeti koji od njih preferiraju ovladavajuće ciljne orijentacije, koji izvedbene, a koji su potpuno orijentisani na izbjegavanje.

Djeca koja su neugodne emocije, povezane sa vlastitim neuspjehom, opisala kao znak da treba nastaviti i isprobati drugačiji način, mogu detaljnije opisati šta su radili u takvim situacijama. Nakon nekoliko takvih primjera, od učenika koje su neugodne emocije kočile u daljem radu tražiti da pokušaju prepoznati postoji li bilo šta što ih je neuspjeli pokušaj mogao naučiti (što su oni mogli iz neuspjelog pokušaja naučiti).

Takođe, ono što može biti kočnica u angažovanju učenika jeste i kompetitivni (takmičarski) duh nastave i fokusiranost na izbjegavanje neuspjeha. Zašto? „Logika je vrlo jednostavna: kada su učenici obuzeti izbjegavanjem neuspjeha, oni se ne angažuju istinski na zadatku. Kada je pobjeda cilj, onda nije učenje” (Шапиро, 1998, str. 210). Jedno od mogućih rješenja jesu kooperativne igre (šire: ibidem). Kooperativne igre su efikasne, jer ne daju mogućnost pojedincima da se po nečemu istaknu (dominiraju). Uspjeh izostaje ako nema saradnje, međusobne podrške, razumijevanja i razmjene. Naglašen je proces i podrška različitostima.

Prepreke

Govor koji upućujemo sebi (ako smo tako naučili), ili ono što nam drugi govore, može da ima snažan odjek u našim umovima. Slike koje stvaramo (vizualizujemo), pri tome, mogu doprinijeti upotpunjavanju cijelog doživljaja, a sve to može snažno motivaciono djelovati. *Prepreke* (vidi: *Priča o preprekama na putu do cilja*) je priča koja se može koristiti u radu sa učenicima kako

bismo ih podstakli na razmišljanje o suočavanju sa preprekama na putu ka ostvarivanju ciljeva.

Priča o preprekama na putu do cilja

Prepreke

Idem stazom.
Puštam da me noge nose.
Pogled mi se zaustavlja na drveću, na pticama, na stijenama.
Na horizontu se ocrtava silueta jednog grada.
Izoštavam pogled da bih ga dobro uočio.
Osjećam da me grad privlači.
Ne znajući kako, primjećujem da u tom gradu mogu naći sve što želim.
Sve moje ciljeve, odredišta i moja dostignuća.
Moje ambicije i moji snovi nalaze se u tom gradu.
Ono što želim da postignem, ono što mi je potrebno, što bih najviše volio da budem, ono čemu težim, što pokušavam, za šta radim, što mi je uvijek bila ambicija, što je trebalo da bude najveći moj uspjeh.
Zamišljam da se sve to nalazi u tom gradu.
Ne oklijevajući, počinjem da hodam prema njemu.
Ubrzo pošto sam počeo da hodam, staza postaje strma.
Malo se zamaram, ali nije važno.
Nastavljam.
Nazirem neku crnu sjenku, nešto dalje, na putu.
Kada sam se približio, vidio sam da ogromni šanac sprečava moj prolaz.
Bojim se... Oklijevam.
Ljuti me to što moj cilj ne može da se postigne lako.
U svakom slučaju, odlučujem da preskočim šanac.
Idem unazad, hvatam zalet i skačem...
Uspijevam da ga preskočim.
Oporavljam se i nastavljam da hodam.
Nekoliko metara dalje, pojavljuje se drugi šanac.
Ponovo hvatam zalet i preskačem i njega.
Trčim prema gradu: put djeluje raskrčen.
Iznenaduje me jedna provalija koja zaustavlja moje napredovanje.
Zaustavljam se.
Nemoguće je preskočiti.
Vidim da sa strane ima drva, eksera i alata.
Shvatam da su tu da bi se izgradio most.
Nikada nisam bio vješt sa rukama...

...pomišljam da odustanem.
Gledam cilj koji želim... i ne predajem se.
Počinjem da gradim most.
Prolaze časovi, dani, mjeseci.
Most je izgrađen.
Uzbuden, prelazim preko njega.
I kada stižem na drugu stranu... otkrivam zid.
Džinovski hladan i vlažan zid opasava grad mojih snova...
Osjećam se utučeno...
Tražim način da ga izbjegnem.
Nema načina.
Moram da se penjem.
Grad je tako blizu...
Neću dozvoliti da zid spriječi moj prolaz.
Spreman sam za penjanje.
Odmaram se nekoliko minuta i uzimam vazduh...
Odjednom, ugledam s jedne strane puta jednog dječaka,
koji me gleda kao da me poznaje.
Osmjehuje mi se saučesnički.
Podsjeća me na mene samoga... kada sam bio dijete.
Možda zbog toga, usuđujem se da glasno izrazim moju
žalbu.
– Zašto toliko prepreka između mog cilja i mene?
Dječak sliježe ramenima i odgovara mi.
– Zašto pitaš mene?
Prepreka nije bilo prije tvog dolaska...
Prepreke si ti donio.

(Bukaj, 2011, str. 83–85)

Razgovor sa učenicima može se usmjeriti na prepreke sa kojima se oni najčešće susreću u procesu učenja. Iskustvo učenika je polazište na kojem treba razvijati adekvatne strategije učenja.

Može i drugačije

Koliko su nastavnici spremni da razumiju svoje učenike i da proniknu u njihov način promišljanja? Koliko su spremni da pomjere ugao posmatranja i dozvole učenicima da drugačije misle, osjećaju i postupaju? Čujemo li neke primjere iz prakse (vidi: Primjer 1 i Primjer 2), teško da će neko od nas ostati rav-

nodušan. No, ako je taj neko nastavnik i ako su to još njegovi učenici, sigurno je da ćemo se zapitati kako će on reagovati u tim situacijama. U tekstu koji slijedi navedena su dva primjera iz prakse, koja su se zaista dogodila. Primjeri su potpuno različiti, ali mnogo toga otkrivaju, eksplicitno i implicitno.

Primjer 1: Dobro je da znamo gdje se informacija nalazi⁴

Maša je djevojčica koja ide u drugi razred osnovne škole. Evo šta se desilo kada je imala prvi kontrolni rad u životu:

Čas je počeo i učenici rade kontrolni iz Prirode i društva. Jedno od pitanja je bilo koji je broj telefona Vatrogasne službe i Hitne pomoći. Maša nije znala brojeve, ali se sjetila da se u holu škole na jednom panou nalaze ti brojevi. Budući da je bila snalažljiva, pitala je učitelja Sinišu da joj dozvoli da ode u toalet. Učitelj joj je dozvolio da izađe, a ona je brzo otrčala u hol i pročitala brojeve telefona. Kada se vratila upisala je tražene brojeve telefona i veoma uspješno odgovorila na preostala pitanja.

Ukoliko bi nastavnici pokrenuli diskusiju o Primjeru 1, podsticajna mogu biti sljedeća pitanja: Kako opažaju postupak ove djevojčice? Da li je u pitanju snalažljivost ili prevara? Da li je u pitanju nešto što treba sankcionisati, ignorisati ili promovisati ili nešto četvrto? Da li je uvid u ovaj ili slične primjere vrijedan pažnje ili su ovakve „pikantne” situacije nešto što se ne može iskoristiti u vaspitnom radu sa učenicima? Ako to možemo iskoristiti, znamo li kako? Šta je sa otvorenom i iskrenom komunikacijom između nastavnika i učenika? Šta je sa učenjem i aktivnostima koje mogu biti izazovne da se organizuju u bilo kojem školskom kutku? Sve nas oblikuje i sve nas vaspitava. Nije li ovakav postupak rezultat promišljanja i nespitanosti učenika koje bismo morali zagovarati u našim školama (ne samo u učionicama)?

⁴ *Napomena:* Riječ je o autentičnom primjeru, pa su imena djevojčice i učitelja promijenjena.

Primjer 2: Izražavanje nezadovoljstva prema nastavnom predmetu⁵

- *Mrzim informatiku!*
- *Informatika je đubre!*
- *To je predmet kojim nas uče da oglopimo od računara!*
- *To je užasno!*
- *To je meni jako teško!*
- *Ja se s tim patim!*

Ovo je o nastavnom predmetu Informatika napisala učenica šestog razreda. Uz ovaj tekst je nacrtala računar kojeg je prekrížila, oblačić (skup elemenata) u kojem su lutka, lopta, kockice, i sve to je označila kvačicom, te izraz lica uplakane djevojčice.

Druga djevojčica (vidi: Primjer 2) razvila je negativan odnos prema nastavnom predmetu. Njena averzija, između ostalog, rezultat je diktiranja na časovima tog predmeta. Riječ je o pedagoški i metodički neprimjerenom načinu rada sa učenicima šestog razreda osnovne škole. Jedan od načina da se izbori sa svojom patnjom bio je da to napiše (simbolički) i nacrtá (ikonički) na svoju tablu (kada je došla kući). Ali, postavljaju se pitanja: Da li je to dovoljno ili treba uraditi još nešto? Zašto ona na ovaj način izražava svoje nezadovoljstvo, a ne tako što će otvoreno reći nastavniku kako se osjeća? Šta bi se desilo da ona sve ovo otvoreno kaže nastavniku? Šta nastavnici mogu uraditi, osim što će kao profesionalci empatisati sa ovim učenicima? Ako učenici ne progovaraju o ovakvim problemima, ako govore i odgovaraju ono što nastavnici žele da čuju, guramo li ih u provaliju zvanu konformizam? Kako se ovakav stav učenice odražava na njeno učenje i koći li to njenu usmjerenost na ovladavanje?

Danas učimo da ne moramo sve informacije imati u glavi i da je dovoljno da neke informacije znamo pronaći kada nam zatrebaju. Da li ovaj primjer to potvrđuje ili je riječ o nečemu drugom? Dalje se nižu pitanja: Šta je sa povjerenjem između učenika i nastavnika, ako se učenik ne usuđuje da priča o ovome sa nastavnikom? Ako ovo učenik čuva za sebe (taji), može li to imati neke konsekvence za neke njegove naredne postupke u sličnim

⁵ *Napomena:* Riječ je o autentičnom primjeru.

situacijama? Šta to znači u slaganju mozaika njegovog odrastanja? Sve ovo su pitanja o kojima bi nastavnici mogli promisliti.

Poštujemo različitosti

Kroz mnogobrojne primjere može se ukazati na značaj razlikovanja opažanja od procjene i na bogatstvo različitosti u svakodnevnom životu. Učenici se često međusobno procjenjuju i pripisuju jedni drugima različite, najčešće negativne, epitete (etikete) samo zato što su jedni drugačiji od drugih ili od nekih ustaljenih šablona. Umjesto toga, bolje je naučiti ih da opažaju i pokušaju razumjeti emocije, misli i postupke drugoga (empatizirati) i pomoći mu u onome što radi (altruistički čin).

Nekoliko pitanja može biti podsticaj za razgovor sa učenicima o opažanju i procjenjivanju drugih: Kako komunicirate sa drugima čiji se postupci, misli i osjećanja razlikuju od vaših? Kako komunicirate sa vršnjacima koji rade nešto što vam se ne dopada ili nešto što vam smeta? Da li osuđujete i kritikujete ili na neki drugi način šaljete poruke? Navedite neke primjere iz vlastitog iskustva.

Upoznati učenike sa komponentama nenasilne komunikacije: opažanje, osjećanje, potrebe i zahtjev (Rozenberg, 2002). Prvi korak u nenasilnoj komunikaciji je opažanje. Međutim, brojne su situacije u kojima učenici, umjesto da opažaju, procjenjuju druge poredeći ih sa nekima i ne priznajući značaj i bogatstvo različitosti. Kako bi učenici bolje razumjeli šta je opažanje, a šta procjenjivanje, nastavnik im može pročitati stihove koje je napisala Rut Bebermajer, a koji ilustruju razliku između procjene i opažanja (vidi: Rozenberg, 2002, str. 35):

Nikad nisam vidjela glupo dijete;
vidjela sam dijete koje je ponekad
radilo stvari koje nisam razumjela
ili na načine koje nisam planirala;
vidjela sam dijete koje nije vidjelo
ista mjesta na kojima sam ja bila,

ali ono nije bilo glupo dijete. Pre nego što ga nazoveš glupim, razmisli da li je ono bilo glupo dijete ili je samo znalo različite stvari od tebe.

Učenici mogu raditi u malim grupama (po četiri člana). Uz ove stihove, koriste i pomoćni materijal: *Razlikuj opažanje od procjenjivanja*, koji će dopuniti svojim primjerima. Svaki član navodi poruku koju je nekome uputio ili koju je neko njemu uputio, a koja je u sebi sadržavala procjenjivanje. Uz to, učenik govori kako se osjećao kada je rekao poruku, a kako kada ju je saopštio nekome, šta je u tom trenutku htio uraditi i o čemu je razmišljao. Zatim se poruka bilježi u tabelu, a onda prevodi, uz pomoć članova grupe u poruku koja sadrži opažanje. Podsticati učenike da razgovorom u grupi dođu do pouke.

Pomoćni materijal: Razlikuj opažanje od procjenjivanja

<i>Procjenjivanje</i>	<i>Opažanje</i>
Ne radiš ono što sam ti rekao.	Posljednja četiri puta, kada sam ti rekao da uradiš zadatke, nisi me poslušao.
Ti često kasniš na časove.	Ove sedmice si najmanje tri puta zakasnio na časove.
Stalno odlažeš učenje.	Čini se da ne učiš sve do noći uoči ispita.
Ti si loš košarkaš.	Primijetio sam da nisi postigao koš na zadnjih 10 utakmica.
Grozno izgledaš.	Ne izgledaš dobro u crnom.
Ti ne pereš redovno zube.	Tri puta ove sedmice nisi oprao zube prije spavanja.

(Станковић-Јанковић, 2014, стр. 41)

Grupe izvještavaju o onome što mogu da izdvoje, poredeći komunikaciju u kojoj se prepoznaje opažanje, i komunikaciju u kojoj dominira procjenjivanje. Poslije prezentacija, slijedi diskusija o tome šta je lakše procjenjivati ili opažati i zašto? U čemu se ogledaju razlike između opažanja i procjenjivanja. Kakve emocije prate opažanje, a kakve procjenjivanje? Zašto je to tako? Čuti ideje učenika o tome kako možemo opažati bez procjenjivanja. Da li je to moguće prenijeti na gradivo i na koji način?

Prepoznaj bitno i zabilježi

U procesu osposobljavanja učenika za učenje orijentisano na ovlađavanje, jedan od prvih koraka je naučiti ih da prepoznaju bitno. To bitno, dalje, pretvaraju u ključne riječi (ideje, fraze). Pored ključnih riječi djeca često, podstaknuta maštom, prepoznaju ili izvode kreativne riječi. Kreativne riječi su korisne, ali u kontekstu ove priče nisu poželjne, jer učenike kasnije (kada pokušavaju da se prisjete onoga što su učila) odvlače od suštine i onoga što je trebalo naučiti. „Kreativna riječ je ona koja posebno pobuđuje i stvara mentalne slike, ali je mnogo opštija nego što je to direktna ključna riječ za prisjećanje” (Buzan, 2001, str. 79). Za razliku od kreativne, „ključna riječ ili fraza za prisjećanje je riječ koja kao lijevak uvlači u sebe široku lepezu slika i koja, kada je aktiviramo, priziva u sjećanje te iste slike” (ibidem, str. 79). Takođe, ima više načina da se vode zabilješke sa ključnim riječima. Uspješno ovlađavanje vođenjem zabilješki može se pozitivno odraziti na zainteresovanost učenika u daljem radu (Kević-Zrnić, Suzić, Stanković-Janković i Suzić, 2018), naročito ako djeca imaju mogućnost da slobodno i kreativno rade na nastavnom sadržaju (podvlače, prave zabilješke različitim bojama, crtaju simbole), samostalno ili kroz interakciju (ibidem). Zabilješke pomažu i da se podigne nivo efikasnosti ponavljanja, i zato je neophodno da:

- zabilješke vezane za temu budu pred učenicom,
- srodne teme budu grupisane i da se ponavljaju zajedno,
- diskutovanje sa drugima o zabilješkama bude usmjereno

- na njihovo dopunjavanje i poboljšanje,
- opširne zabilješke učenici analiziraju i svedu na ključne ideje i ključne riječi,
- učenici koriste vizuelno kreativne načine prikazivanja ključnih ideja – pomoću: različitih boja, dijagrama, shema, skica, mapa i slično (modifikovano prema: Ejkses, 2001).

Sve ovo može se objasniti na konkretnom gradivu. Na primjer, nastavna jedinica: *Vode* (iz udžbenika *Poznavanje prirode* za V razred osnovne škole). Teze i pitanja za uvođenje učenika u novu nastavnu jedinicu: Prethodni čas smo govorili o šumama i životinjama u šumi. Nekoliko grupa je naglasilo da se određene vrste drveća koriste u drvnoj industriji i građevinarstvu. Pored toga, koji je još značaj šume u životu čovjeka? Šta bi se desilo ako bismo svu šumu iskoristili u drvnoj industriji i građevinarstvu? Da li postoji nekakva veza između šuma i vode? Kakva je ta veza? Koji značaj voda ima za čovjeka, biljni i životinjski svijet? Na sva ova pitanja učenici odgovaraju tako da ih nastavnik podstiče da pričaju kroz vlastito iskustvo i kroz uviđanje značaja za njih.

Prije nego što nastavnik, na jednom egzemplaru, objasni kako da se prepozna bitno i izdvoje ključne riječi (ideje), daje priliku učenicima da pokušaju. Zadatak učenika je da pročitaju (svako u sebi) isti pasus o šumi zimi. Poslije toga svako od njih treba da izdvoji po jednu ključnu riječ (frazu). Nastavnik izdvaja nekoliko primjera i piše ih na tablu, kako bi mogao zajedno sa učenicima da analizira. Preporuka je da se posebno ne naglašava čiji su to primjeri. Budući da nastavnik namjerno izdvaja riječi koje nisu ključne, zadatak je da objasni učenicima zašto to nisu ključne riječi. Posebno je važno da učenici shvate da nije bitno ko je izdvojio te riječi i da ne pokušavaju pronaći onoga ko je pogriješio (krivca), već da shvate zašto izdvojene riječi nisu adekvatne (kada joj se vrate nakon nekog vremena, ona ih odvlači i ne asocira na ono što su trebali naučiti) i da je sasvim normalno da su ih njihova različita iskustva, podstaknuta maštom, dovela do različitih ključnih riječi za isti pasus. Njihovo znanje tek treba da se uobliči kako bi oni mogli u buduće izdvajati ključne riječi.

Poslije kraće analize i diskusije, nastavnik na istom tom pasusu demonstrira učenicima kako će prepoznati ključnu ideju i kako će postaviti ključno pitanje (vidi: *Primjer pasusa i nastavnikovo objašnjenje*). Ako učenicima damo priliku da smišljaju pitanja u vezi sa gradivom i da odgovaraju na njih, podstičemo ih da informacije obrađuju na dubljem nivou i da ih više razrađuju (Koechlin, 2002, vidi kod: Vulfolk, Hjuž i Volkao, 2014b).

Primjer pasusa i nastavnikovo objašnjenje: Pasus iz nastavne jedinice *Šume*

Mnoge životinje u toku zime nemaju dovoljno hrane. Šuma je tada ogoljela, a zemlja prekrivena snijegom i ledom. Neke ptice moraju da se sele u toplije krajeve. Medvjed pada u zimski san, a lisica i vuk se prikradaju selima gdje love kokoške i ovce.

Ključno pitanje: Kako se šumske životinje hrane zimi?

Ključna ideja: prehrana životinja zimi

Pojasňjenje za učenike: zima nas asocira na snijeg, hladnoću, malo hrane; prehrana životinja – asocijacija na razne životinje, već poznate od ranije (ptice, medvjed, vuk i lisica), i njihovu prehranu.

Mnoštvo informacija i podataka (činjenica) bez adekvatne analize, razumijevanja i sređivanja po određenim kriterijumima, ne može biti adekvatno uskladišteno i zapamćeno. Osnovna jedinica učenja ne može biti rečenica (misao), što često srećemo u vaspitno-obrazovnoj praksi, već ideja izdvojena iz grupe rečenica (pasusa). To znači da učenike trebamo naučiti da razmišljaju (uočavaju ideje i operišu idejama), a ne da ih prepuštamo bezgraničnom memorisanju mnoštva misli (rečenica) sa kojima se svakodnevno susreću.

Sljedeći korak može biti podjela učenika u male grupe po četiri člana (I grupa – *Uvod i biljke u vodi*, II grupa – *Životinje u vodi*, III – *Životinje pored vode*, IV – *More kao životna zajednica*). Radi što efikasnijeg rada, u prvoj fazi učenici mogu da rade na zadanim dijelovima (pasusima) u parovima, a zatim da slijedi grupno usaglašavanje (vidi: *Plan rada*). „Ovo pruža učenicima priliku da provjere svoje razumijevanje, organizuju svoja raz-

mišljanja i prevedu ideje u svoje riječi” (Vulfolk, Hjuz i Volkao, 2015, str. 114). Takođe, naglasiti učenicima da vode računa o tome da ključne ideje zapisuju tek kada saslušaju pojedinačno promišljanje i kada se usaglase. Dobro je da se, na početku, odredi vremenski okvir za rad u parovima i za grupni rad, kako bi mogli planirati svoje vrijeme. Takođe, može da im se skrene pažnja kada treba da pređu na grupni rad, ali treba biti fleksibilan i procijeniti treba li skratiti ili produžiti vrijeme za koju minutu. Cilj je što kvalitetniji rad.

Plan rada

Rad u paru:

1. Pročitajte dio gradiva dodijeljen vašoj grupi.
2. Izdvojite ključne ideje (riječ ili kraću rečenicu) za svaki pasus (manju cjelinu koju čini nekoliko rečenica) i obilježite pasuse rednim brojevima.
3. Zapišite ih (nađite svoj način kako).

Grupni oblik:

4. Unutar grupe komentarišite i usaglasite svoje ideje.
 5. Na panou napišite ključne ideje oko kojih ste se usaglasili kao grupa.
-

Učenici prezentuju ono što su radili u grupama. Ukazuju na koje poteškoće su naišli i da li su ih uspjeli prevazići. Ako je negdje bilo potrebno i nastavnik ih je upućivao kako da prevaziđu probleme. Na primjer, učenici se mogu požaliti da je pasus bio preobiman ili prekratak, prepun važnih informacija ili da se nisu mogli usaglasiti oko ključnih riječi i slično. Ukoliko ima potrebe, zajedno analiziraju izdvojene ključne riječi (ideje) i navedene probleme. Cijelo vrijeme nastavnik promovise atmosferu učenja bez kompeticije. To znači da za prevazilaženje nekih (navedenih) problema treba više vremena, više sličnih situacija u kojima će oni pasuse pretvarati u ključne ideje ili ključna pitanja.

Uz to, nastavnik usmjerava učenike na zaključak o značaju očuvanja voda (biljnog i životinjskog svijeta u njima i pored njih). Na kraju, učenici iznose utiske o cjelokupnom radu i na termometru emocija se izjašnjavaju o svojim emocijama.

Da se podsjetimo

Da bismo bolje razumjeli gradivo, neophodno je
da čitamo rečenice (misli), a ne slova i riječi.

slovo = *glas*
više slova = *riječ (pojam)*
jedna rečenica = *jedna misao*
više rečenica (pasus) = *ideja*

Ključnom idejom otkrivamo o čemu se radi. Do ključnih ideja dolazimo tako što pročitamo sa razumijevanjem dio gradiva (pasus), malo promislimo i napišemo jednu ili nekoliko riječi (bez prepisivanja) o onome što je, po našoj procjeni, veoma bitno, a što oslikava priču ispričanu kroz taj pasus. Dobro je da to povežete sa ličnim iskustvom. Obično je ključna riječ imenica ili glagol. Kada nakon nekog vremena budemo ponavljali gradivo, ključna riječ nam pomaže da prizovemo u sjećanje ono što smo ranije učili.

Sve ovo su korisne smjernice nastavniku u planiranju rada sa učenicima na narednom času. Ovim je priča o prepoznavanju bitnog tek načeta. Opisane smjernice za podsjećanje (vidi: *Da se podsjetimo*) nastavnik može pojasniti i podijeliti učenicima. I o tome treba otvoreno diskutovati i podsjetiti učenike da grupni rad može pomoći u prepoznavanju bitnog (razmjenom različitih iskustava i različitih načina percipiranja svijeta oko sebe), ali da su svi oni jedinstveni. Svako od njih nosi svoju priču, koje je manje ili više svjestan. Takođe, nastavnik može da pomogne učenicima da upoznaju sebe i da nauče da sebe stave u kontekst učenja. Da bi spoznali sebe, treba da stupe u interakciju sa drugima. Tako, učenik saznaje i spoznaje šta može sam, za šta mu treba pomoć, šta može neko drugi, kako da uskladi svoj rad sa drugima, kada i kako mogu nešto raditi zajedno sa drugima, šta i kako treba uraditi neko drugi, šta i kako može naučiti nešto od drugih, šta i kako može on poučiti druge, koje su im zajedničke ideje i vrijednosti, koje razlike uočava u odnosu sa drugima i zašto su te razlike korisne.

Dio nije dovoljan, sagledaj cjelinu u kontekstu

Pjesma *Dva zečića, dva prvaka*, Dragana Kulidžana, nalazila se u čitankama za prvi razred prije više od 35 godina i danas se nalazi u čitankama za drugi razred. Kako je tada analizirana? Da li se i danas analizira na isti ili sličan način kao prije 35 godina? Da li se društveni kontekst (u vremenu kada analiziramo pjesmu) odražava na samu analizu pjesme? Sigurno da je tako. Samo, pitanje je u kojoj mjeri imamo sluha za vrijednosti (vrijednosne orijentacije) koje trenutno vladaju u društvu i njihovo tumačenje kroz nastavne sadržaje. Sljedeće pitanje je: Koliko dio otrgnut od cjeline ili iščupan iz konteksta može voditi u pogrešna (površna) zaključivanja. Ova pjesma je egzemplar, a sličnih primjera ima mnogo u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi.

Dva zečića, dva prvaka

Dva dobra zečića,
dva mala repića,
postali su đaci.
Zečića, k'o mati,
u školu ih prati
jer su tek prvaci.

Zečića je ljuta –
djeca bez kaputa,
a kišan je dan.
Svakom mokra glava
jer joj prokišnjava
stari kišobran.

Pa se mnogo brine
kada neki kihne,
od straha se smela!
Ali kad se vrati,
spremiće im mati
dosta čaja vrela.

I odmah će leći
pokraj tople peći
dva mala repića,
dva njezina đaka,

poslušna prvaka,
dva dobra zečića.

Zadatak za učenike je da pročitaju prva tri stiha druge strofe:

Zečica je ljuta –
djeca bez kaputa,
a kišan je dan.

Pitanja: Na koga i zašto je zečica ljuta? Zašto su djeca bez kaputa? Komparacija odgovora učenika koji su prije 35 godina čitali ovu pjesmu i učenika koji u današnje vrijeme čitaju ovu pjesmu: prije 35 godina učenici su odrastali u društvenom kontekstu koji je oblikovao svijest mladih tako da razmišljaju da roditelji nisu u mogućnosti da svojoj djeci (zečićima) kupe kaput; a učenik današnjeg vremena, koji odrasta u potrošačkom društvu, ali i drugačijem pristupu u vaspitanju (pretežno popustljivom), odgovorio je da su zečići bez kaputa zato što nisu htjeli da obuku kaput ili kaputi im se ne dopadaju.⁶ Vjerovatno je to odraz projektovanja njihovog (dječijeg) iskustva na zečice. U ono vrijeme (prije 30 ili 35 godina) djeca nisu imala taj „luksuz” odrastanja koji bi dozvoljavao djeci (većini) da kažu da neće da obuku kaput. Naravno, ovo su pojedinačni primjeri, ilustracija koju ne treba generalizovati. Ipak, iako odraz pojedinačnih iskustava, ovi primjeri značajni su za promišljanje i anticipaciju nastavnika o mogućim odgovorima učenika na njihova pitanja i spremnosti da se pedagoški taktično nosi sa ovakvim odgovorima.

Sljedeći *zadatak* je čitanje cijele strofe.

Da li će drugačije odgovoriti ako dodamo drugi dio strofe?

Zečica je ljuta –
djeca bez kaputa,
a kišan je dan.
Svakom mokra glava
jer joj prokišnjava
stari kišobran.

⁶ *Napomena:* Riječ je o autentičnom primjeru.

Ponovo postaviti ista pitanja (Na koga i zašto je zečica ljuta? Šta znači da su djeca bez kaputa? Zašto su djeca bez kaputa?) i analizirati da li postoji razlika u odnosu na prvu analizu. Važno je navesti učenike na razmišljanje da nas brzopletost i zaključivanje na osnovu dijela informacija, van konteksta, mogu dovesti do pogrešnog zaključivanja.

Takođe, diskusija može da ide i u smjeru promišljanja o bogatstvu i siromaštvu: Šta znači biti bogat ili siromašan? Na osnovu čega sudimo o tome da li je neko bogat ili siromašan? Ako je to fizički izgled, znači li to da smo brzopleto donijeli zaključak, jer smo pre naglasili samo jedan kriterijum? Potencirati priču o različitim vrstama bogatstava, ne samo materijalnom. Koliko je važno druženje sa knjigom i da li nam to pomaže da se intelektualno obogatimo? Da li smo bogati ako imamo prijatelje?

Navedeni primjeri otkrivaju koliko mogućnosti za analizu se krije u jednoj pjesmi ili nekom drugom umjetničkom tekstu, a koje direktno možemo povezati sa dječijim iskustvom i staviti u životni kontekst svakog učenika ponaosob. Time približavamo rad u školi životu učenika. Postepeno, kroz više ovakvih i sličnih tema, možemo očekivati da će učenici početi doživljavati školu svojom.

Funkcionalni pristup u radu

Da bismo razumjeli funkcionalni pristup u radu, možemo se poslužiti komparacijom formalističkog i funkcionalnog pristupa (vidi: *Formalistički i funkcionalni pristup na primjeru uzvičnih rečenica*). Vaspitno-obrazovna praksa obiluje formalističkim pristupima koji u prvi plan stavljaju formu, za razliku od funkcionalnog pristupa kroz koji dolazi do izražaja funkcija, smisao i suština.

Formalistički i funkcionalni pristup na primjeru uzvičnih rečenica

Uzvične rečenice

Jedna varijanta – formalistički pristup: Nastavnik, a potom i učenici, navode izolovane i usamljene rečenice, pri čemu učenik shvata formu, a sadržaj ostaje nepoznat (N: Uh, što me boli glava!; U: Uh,

što me boli zub! Uh, što me boli ruka!). Na taj način učenici uzvične rečenice shvataju kao rečenice koje se uzvikuju i obično počinju sa ah, uh, ih i slično.

Druga varijanta – funkcionalni pristup: Nastavnik bazira rad na suštini uzvičnih rečenica, na bitnim svojstvima i stilskim funkcijama. Uzvičnim rečenicama izražavaju se jaka osjećanja i uzbuđenja. To su emocionalni iskazi. Većina uzvičnih rečenica se ne uzvikuje, već se često nježno i tiho izgovara (najčešće u neposrednom govoru i dijalogu). Može da se radi na izvornim situacijama i na umjetničkim tekstovima. Koriste se rečenice (tekstovi) u kojima dolazi do izražaja stilska funkcija uzvičnih rečenica. Naglašena je važnost povezivanja sa doživljajem i shvatanjem teksta.

(prema: Николић, 2012)

U prvom primjeru jasno je da „izolovane i usamljene rečenice obično nemaju motivacionih sadržaja, pa gube razlog svog postojanja i bitišu samo kao mrtvi modeli, koji se mogu formalno kopirati, bubati, pamtiti i reprodukovati” (Николић, 2012, str. 634). Druga varijanta podrazumijeva holistički pristup i kontekstno učenje (vidi: *Objašnjenje druge varijante na primjeru umjetničkog teksta*). Djelo je bogato emocionalnim iskustvima sa kojima su se učenici mogli poistovijetiti. U nekoliko rečenica prepoznajemo podršku vršnjaka („Peer support”) – drug se obraća drugu sljedećim riječima: *Ej, ti, pogledaj! i Nemoj plakati, uplašičeš ga!* To je i sposobnost vršnjaka da na adekvatan način odreaguje kako bi pomogao drugu da se izbori sa snažnim emocijama. Nastavnik ove rečenice može iskoristiti i obogati vaspitnu dimenziju časa. Drug sa drugom empatiše, ali i drug pomaže drugu (altruizam), preusmjeravajući njegovu pažnju na nešto drugo.

Objašnjenje druge varijante na primjeru umjetničkog teksta

Prvi dan u školi, Branko Ćopić

Djed se svečano obukao, uhvatio unuka za ruku i rekao: *Hajdemo, Bajjo!* Podstaci učenike na razgovor o toj situaciji, da „pročitaju” misli i osjećanja. To su radost, ponos i ushićenje, što djed prenosi i na svog unuka. Kada je djed krenuo kući rekao je: *E, Bajjo, drži se ju-*

nački, sad si ti đak! Ponovo se može razgovarati o osjećanjima. Koja su to osjećanja i zašto su određene situacije izazvale (pokrenule) baš ta osjećanja? Djed je ponosan, ali i zabrinut. Vidjevši ga kako odlazi, dječak je zaplakao. Ali, u tom trenutku, drug mu skreće pažnju na veliku sliku na zidu, na kojoj je bio naslikan zec u prirodnoj veličini: *Ej, ti, pogledaj!* Nastalo je uzbuđenje, radost, divljenje. Nastavnik ponovo upućuje učenike da otkrivaju osjećanja i dokazuju ih primjerima iz teksta, te shvate emocionalnu ulogu još nekih uzvičnih rečenica iz teksta:

– *Vidi, vidi! Joj, mali moj zečino, koliki si!* – šaputao je moj drug kao da je očaran.

– *Uh, kolike su mu uši!* – zadivio sam se ja i osmjehnuo na zeca.

– *Nemoj plakati, uplašićeš ga!* – rekao mi je drug.

(prema: Николић, 2012)

Učenici mogu dobiti zadatak da ispričaju ovu priču iz ugla određenog lika. Na primjer: učenici se mogu podijeliti u male grupe sa zadatkom da svaka grupa ispriča priču iz ugla određenog lika (djed, unuk, učiteljica, drug, izmišljeni lik u kontekstu ove priče), uz korišćenje rečenica koje su emocionalno nabijene (uzvične).

Funkcionalnim pristupom osigurava se veći kvalitet u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima. Na primjeru korišćenja umjetničkog teksta (cjeline, umjesto izolovanih dijelova) to znači (Николић, 2012):

- saživljavanje učenika sa likovima i praćenje njihovih osjećanja i riječi, što predstavlja prirodni put da se oni upoznaju sa uzvičnim rečenicama i emocionalnim nabojem koje one u sebi nose;
- podsticanje radoznalosti učenika za jednu oblast preko druge, što se postiže povezivanjem više oblasti u jednu smislenu cjelinu (pomoću umjetničkog doživljaja razvija se radoznalost za jezik, gramatiku);
- rečenice učenici neće doživljavati izolovano i istrgnuto iz konteksta, jer se prvo upoznaju sa tekstom (smislaom cjelinom), a potom rade na analizi pojedinačnih rečenica (kada je sadržaj već prisutan u svijesti);

- situacioni kontekst daje životnost, originalnost i umjetničku nit (učenici mogu dobiti kraće opise situacija, a onda odgovarati na pitanje šta osjećaju i koje rečenice izgovaraju u tim situacijama);
- učenici bogate riječnik rečenicama koje označavaju osjećanja (leksičko-semantičkim vježbama);
- vježbanje može obuhvatiti različite zahtjeve (objasniti iznenadne obrte i sukobe, šta prethodi ili šta slijedi, šta se može zaključiti o nekome na osnovu uzvičnih rečenica, kako bi izgledao plan sačinjen od uzvičnih rečenica);
- prevazići nivo prepoznavanja (pronalaženje rečenica u tekstu i njihovo podvlačenje) i raditi na podsticanju primjenljivosti i stvaralaštvu.

Jasno je koje su prednosti funkcionalnog pristupa u radu sa učenicima. Ovakvim pristupom približavamo se učenju usmjerenom na ovladavanje i razumijevanju smisla onoga čime se bavimo. Ponovo je riječ o primjeru koji potvrđuje da se nastavni sadržaj (u ovom slučaju umjetnički tekst) može približiti učenicima tako da ga učenik „oživi” i „proživi” punim plućima. Pred nastavnicima je sada izazov da zajedno sa svojim učenicima udahnuju život novim sadržajima.

Malim koracima ka ovladavanju

Neke smjernice mogu biti od koristi za nastavnike, jer ih oni mogu iskoristiti u radu sa učenicima kako bi učenici bili ohrabreni da istraju u učenju. Naime, učenici često imaju predrasude o onima koji postižu uspjehe u onome čime se bave. Upravo te predrasude doprinose da njihova slika o sebi bude poljuljana i da počnu sumnjati u svoje mogućnosti da ostvare uspjeh. No, nauka se pobrinula da dokaže da nas određeni stavovi drže u zabludi.

Argumentacija za učenike

Predrasude	Činjenice
– Da bismo naučili da sviramo, moramo da imamo apsolutni sluh.	– Samo mali procenat ljudi ima apsolutni sluh (jedan od 10 000 ljudi). Osobe sa apsolutnim sluhom se žale da ne čuju melodiju, već imena nota, što im često predstavlja smetnju (Leman, Sloboda i Vudi, 2012).
– Tajna uspjeha je u talentu.	– Tajna uspjeha je u vježbanju. Mnoge osobe imale su potencijal, ali ga nisu ostvarile, jer nisu bile posvećene i nisu vježbale.
– Crtanje je privilegija darovitih.	– Crtanje je složena vještina (poput čitanja, skijanja ili hodanja), koja podrazumijeva ovladavanje elementima i njihovo sjedinjavanje, a „napredak se postiže vježbom, usavršavanjem tehnike i učenjem pravilne primjene vještine” (Edwards, 2011, str. XVIII).
– Muzičko i/ili likovno obrazovanje ne može pomoći u učenju drugih nastavnih predmeta.	– Muzičko i/ili likovno obrazovanje mogu doprinijeti kvalitetnijem učenju drugih nastavnih predmeta. Na primjer, kompozicijska načela vizuelnog jezika (ritam, kontrast, proporcije, ravnoteža, dominacija, harmonija i jedinstvo) imaju svoju široku primjenu kroz različite nastavne predmete.
– Muzičko i/ili likovno obrazovanje je samo za razonodu.	– Muzičko i/ili likovno obrazovanje mogu da budu u funkciji razonode, ali mogu i da imaju mnogo dublji smisao. Likovni jezik i jezik muzike su osnova kasnijeg stvaralačkog ispoljavanja kroz umjetnost.

Uz svu navedenu argumentaciju (vidi: *Argumentacija za učenike*) važno je naglasiti koliki potencijal leži u umjetničkom obrazovanju, kada je u pitanju podsticanje kreativnosti učenika na časovima umjetničkog obrazovanja, ali i na časovima drugih nastavnih predmeta. Pri tome, važno je osvrnuti se na detalje i male podsticaje, čiji značaj se često potcjenjuje. Koliki je značaj malih koraka (podsticaja) ilustruje primjer koji slijedi.

*Mali koraci*⁷

Jednog hladnog poslijepodneva jedna djevojčica (sedmogodišnja) ulazi u kuhinju i pita tatu (koji pravi ručak):

- *Zašto su zamagljeni prozori?*

Tata odgovara:

- *Da bi ti mogla crtati po njima.*

Djevojčica ozarenog lica prilazi prozoru i počinje da crta. Prvi trag koji je ostavila povlačeći prstićima po zamagljenom staklu bilo je srce. Ali, tu se nije zaustavila...

Analizom ovog primjera (vidi: *Mali koraci*) može se izvući nekoliko zaključaka. To što je djevojčica nacrtala srce, nije kreativnost (nacrtano srce je šablon), ali podsticaj koji je dobila bio je vjetar u leđa za njeno dalje angažovanje. Djevojčica je ohrabrena da nešto stvori. Dalje treba raditi na „finesama” ovlađavanja vještinom. „Umjetnost postaje moguća tek nakon vrhunskog ovlađavanja vještinom”, što znači da je put koji doprinosi kvalitetu umjetnosti popločan vještinama (Leman, Sloboda i Vudi, 2012, str. 28).

Nameće se pitanje koliko su naši učenici spremni da istraju na tom putu. U situacijama u kojima se insistira na beskonačnom ponavljanju određene radnje, bez objašnjenja i načinima koji ne ostavljaju prostor za ispoljavanje kreativnosti, sve se pretvara u drill. Sve to negativno se odražava na motivaciju učenika, a samim tim i na perzistenciju (istražavanje) učenika.

⁷ *Napomena:* Riječ je o autentičnom primjeru (23.11.2014. godine).

Zaključna promišljanja

Da bi vjerovao u svoj vlastiti put, nema potrebe da dokazuješ kako je tuđi put pogrešan.

Paolo Koeljo

U školama smo i dalje fokusirani na rezultat, a taj rezultat se izražava skorom ili ocjenom i tretira se kao potvrda naučenog. Postepeno postaje sam sebi cilj – borba za što viši rezultat. Usmjerenošću na ovladavanje približavamo se vrijednostima razvojnog mentalnog stava (Dvek, 2014) ili pristupu koji zagovara diskurs razvoja čovjeka (Armstrong, 2008), pa ukoliko bismo i govorili o konačnom cilju, taj cilj bio bi sreća i zrelost učenika koje je ostvario u određenoj jedinici praćenja.

Krajnje je vrijeme da se strateško učenje postavi na zdrave temelje:

- učenje nije samo pamćenje;
- učenje je proces sa uspješnim i manje uspješnim ili neuspješnim koracima;
- učenje je ovladavanje;
- učenje je različito na različitim uzrastima i u različitim kontekstima;
- učenje je kulturološki uslovljeno;
- učenje je različito kod različitih individua;
- učenje nije samo kognitivno, već i emocionalno, socijalno, radno-akciono;
- učenje uključuje sva čula;
- učenje je razumijevanje;
- učenje je otkrivanje i uviđanje;
- učenje se uči.

Izazovi pred onima koji rade sa mladima su još veći kada se uzme u obzir činjenica da današnji tinejdžeri odrastaju „ubrzano“, žele momentalno zadovoljenje, bez odlaganja. Njihova opsjednutost kompjuterskom tehnologijom ugrožava pravilan razvoj frontalnog režnja, što se nepovoljno odražava na razvoj sposobnosti odloženog zadovoljavanja vlastitih želja, rasuđi-

vanja, uvažavanja potreba i osjećanja drugih (Small & Vorgan, 2008).

U vrtlogu promjena i sveopšteg ubrzanja, ne smijemo da brkamo kretanje sa napretkom i da smatramo da svako donošenje odluke ili sva komunikacija moraju da se dese odmah (Ботсон, 2016). Imamo pravo zastati, imamo pravo promisliti. Instant rješenja su obično kratkog daha. Postoje načini pomoću kojih je moguće i učenike usmjeriti na takvo promišljanje.

To je razlog više da razvijemo modele rada sa novim generacijama kojima će se spriječiti da do opsjednutosti kompjuterskom tehnologijom dođe. Dakle, djelovati preventivno i naći mjeru. A to je moguće ako se stvori ambijent: koji će uvažavati interesovanja učenika, koji će učenicima omogućiti ostvarivanje kratkoročnih i specifičnih ciljeva koje su postavili adekvatnim pedagoškim vođenjem, te koji će stimulirati razvoj njihovih socijalnih vještina i sposobnosti rasuđivanja. Učenicima u školi neophodno je obezbijediti što više žive interakcije, jer je takve interakcije sve manje u porodici, koja se sve teže nosi sa izazovima koje joj donose društvene promjene (globalizacija, potrošački mentalitet, digitalizacija) i u kojoj roditelji, često, rade više poslova, a djeca nekontrolisano koriste produkte digitalne civilizacije (Stanković-Janković, 2013).

Ciljevi i povratna informacija imaju važnu ulogu u uključenosti u aktivnost kojom se bavimo (Csikszentmihalyi, 1990). Jasnost cilja, ali i povratne informacije, mogu osigurati put ka ovladavanju. To znači da kratkoročni i specifični ciljevi, te individualizovana povratna informacija, imaju veći pedagoški značaj od dugoročnih i uopštenih ciljeva, te povratnih informacija koje ne uzimaju u obzir specifičnosti svakog učenika ponaosob.

Možda naša svjedočanstva i naše diplome glase na naše ime, možda naša postignuća jesu individualna, ali put koji smo prešli kako bismo ovladali izazovima gotovo nikada nije bio samo naš, individualni. Čak i kada sve izgledalo da učenik radi individualno, to nije apsolutno tako. Uvijek je tu još neko (nastavnici, drugi učenici, roditelji, prijatelji i drugi) ko svojim, eksplicitnim

ili implicitnim, djelovanjem doprinosi da učenik nešto ostvari, manje ili više uspješno, da učenik nešto prihvati i nastavi dalje ili ne prihvati i odustane, da učenik u nečemu istraje ili ne istraje. Može se reći „da su virovi koji čine naš duh zapravo virovi koje dijelimo sa još nekim. Ono što jesmo postajemo u konjunktiji s drugim ljudima koji postaju ono što jesu” (Bruks, 2012, str. 18).

Takođe, moglo bi se reći da usmjerenost na ovladavanje ima smisla ako donosi radost spoznaje, radost razumijevanja, radost kooperacije, radost napredovanja i mnoge druge autentične radosti. Uz ulogu nastavnika, veliki doprinos na putu ka ovladavanju imaju vršnjaci (u svim fazama rada). No, čini se da snagu vršnjačkih uticaja često potcjenjujemo ili ne umijemo „upregnuti” ka ostvarenju ciljeva.

Conclusion

Focus in our schools is still on the results, which are expressed as scores or marks, being treated as a confirmation of what was learned. Gradually, it becomes a goal on its own – a struggle for as much as higher result. By orientation to mastering, we are getting closer to the values of the developmental mental attitude (Dvek, 2014) or to an approach that advocates the discourse of human development (Armstrong, 2008), so, if we would speak about an ultimate goal, that would be happiness and maturity that a student accomplished in a particular unit of monitoring.

Now is the ultimate time to put the strategic learning on healthy foundations:

- learning is not only memorizing;
- learning is a process in steps, successful, less successful or unsuccessful ones;
- learning is mastering;
- learning is different in various ages and in various contexts;
- learning is culturally conditioned;
- learning is different in different individuals;
- learning is not only cognitive, but also emotional, social and working-actional;
- learning includes all senses;
- learning is understanding;
- learning is discovering and insight;
- it can be learned how to learn.

Those who work with youth have greater challenges, considering the fact that today's teenagers are growing up faster, wishing instant gratification. Their obsession by computer technology endangers the proper development of the frontal lobes, which has undesirable consequences on development of the ability to delay gratification of one's own desires, reasoning, consideration of others' needs (Small & Vorgan, 2008).

Moving should not be mistaken for progress, and it shouldn't be assumed that every decision making or every communication has to take place right now (Watson, 2016). We have right to stop, to think through. Instant solutions are usually of short breath. There are ways to direct students to that kind of thinking.

That is one more reason to develop work models for new generations, that will prevent the obsession by computer technology. So, preventive action, as well as finding a good measure, is needed. That is possible if the environment is created: the one that would appreciate students' interests, that would enable them to achieve specific short-term goals that were set by an adequate pedagogical guidance, and which would stimulate the development of their social skills and reasoning abilities. It is necessary to provide as much as possible of the live interaction for school students, because there is less such interaction in family that has to cope with challenges of social changes (globalization, consumer mentality, digitalization) and in which parents often work on more jobs, and children use the products of digital civilization without control (Stanković-Janković, 2013).

The goals and feedback have an important role in the involvement in our activity (Csikszentmihalyi, 1990). Clarity of a goal, as well as the feedback, can ensure the road to mastering. This means that the short-term and specific goals, as well as an individualized feedback, have greater pedagogical importance than the long-term generalized goals and the kind of feedback that doesn't take in consideration the specifics of each student.

Our certificates and diplomas may bear our names, our achievements may be individual ones, but the road we went to master the challenges was never just our own, an individual one. Even when it appears that a student is working individually, that isn't absolutely so. There is always somebody else (teachers, other students, parents, friends and others) that, explicitly or implicitly, contributes to the student's achievement, more or less successful, that the student will accept something and move on, or not to accept and to give up, to persevere or not. It can be

said that „the vortices that make our spirit are those we share with someone else. What we are, we become in conjunction with other people who become what they are” (Bruks, 2012, p.18).

It could also be said that orientation to mastering has sense if it brings the joy of knowing, the joy of understanding, of cooperation, of advancing and many other authentic joys. Besides the role of teachers, a great contribution on the road to mastering is that of the peers (in all phases of work). But, it appears that the power of peer influence is often underestimated or we don't know how to „harness” it to achieve the goals.

Literatura

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*, 1, 177–207. Nueva York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 264–271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale. New Jersey, NJ, USA: Erlbaum.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Anderman, L. H. & Leake, V. S. (2005). The ABCs of motivation an alternative framework for teaching preservice teachers about motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 192–196.
- Anderson, L. W. i Aetopulos, C. N. (Ur.). (2014). *Nastava orijentirana na učenje – Vodič za nastavnike usmjerene na postignuća*. Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.
- Andrilović, V. i Čudina, O. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Бергман, Ц. и Самс, А. (2019). *Изокрените своју учионицу*. Београд: Eduka.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 22(4), 5–12.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Second Edition. Mahwah, New Jersey, London: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- Bruks, D. (2012). *Društvena životinja: skriveni izvori ljubavi, ličnosti i ostvarenja*. Beograd: Laguna.
- Bukaj, H. (2011). *Priče za razmišljanje*. Pirot: Pi-press.

- Bukaj, H. (2012). *Dozvoli da ti ispričam ... : ... priče koje su me naučile da živim*. Pirot: Pi-press.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi*, 13(1), 123–136.
- Buzan, T. (2000). *Brzo čitanje*. Beograd: Finesa.
- Buzan, T. (2001). *Koristite obe hemisfere mozga*. Beograd: Finesa.
- Buzan, T. (2007). *Mali genijalac: kako pametni roditelji stvaraju pametnu decu*. Beograd: Logos Art.
- Buzan, T. i Buzan, B. (1999). *Mape uma: briljantno razmišljanje*. Beograd: Finesa.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dvek, K. S. (2014). *Mentalni stav: nova psihologija uspešnosti*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Edwards, B. (2011). *Crtanje desnom stranom mozga*. Zagreb: Znanje.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, In Chapter 4, What the Arts Teach and How It Shows (pp. 70–92). Yale University Press. Available from NAEA Publications. NAEA grants reprint permission for this excerpt from Ten Lessons with proper acknowledgment of its source and NAEA.
- Ejkres, D. (2001). *Kako položiti ispit*. Beograd: Finesa.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. DOI:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). Competence and Motivation: Competence as the Core of Achievement Motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 3–12). New York, London: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.613
- Flowerday, T. & Schraw, G. (2000). Teacher Beliefs About Instruc-

- tional Choice: A Phenomenological Study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 634–645.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
DOI: 10.1037/a0014695
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148–162.
- Goleman, D. (1999). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2015). *Fokusiranost: neprimetni pokretač izuzetnosti*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2017). *Socijalna inteligencija: nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.
- Гордон, Т. (2000). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Гордон, Т. (2003). *Умеће родитељства: како подизајти одговорну децу*. Београд: Креативни центар.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3–13.
- Guyton, A. C. (1996). *Medicinska fiziologija*. Beograd: Savremena administracija.
- Hadwin, A. F., Winne, P. H., Stockley, D. B., Nesbit, J. C. & Woszczyzna, C. (2001). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology* 93(3), 477–487.
DOI: 10.1037/0022-0663.93.3.477
- Hadži Jovančić, N. (2011). Umetnosti u opštem obrazovanju: Šta sve obrazovanje može da nauči od umjetnosti. *Pedagogija*, 2, 195–203.
- Хаџи Јованчић, Н. М. (2012). *Умешност у општем образовању: Функције и уписујући настави*. Београд: Учитељски факултет: Klett.
- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: Zašto ne učimo samo glavom, Gimnastika za mozak*. Zagreb: Ostvarenje.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational

- components. *Developmental psychology*, 17(3), 300–312.
- Harter, S. & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and emotion*, 16(3), 209–230.
- Хавелка, Н. (1996). Питање односа аутономије наставника и аутономије ученика. *Настава и васпитање*, 2, 293–306.
- Hohengasser, L. C. (2014). Mastery Motivational Climate: The Key to Vocational Students' Enjoyment of Physical Activity. In *BSU Master's Theses and Projects*.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. & Harackiewicz, J. M. (2008). Task Values, Achievement Goals, and Interest: An Integrative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398–416. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.398
- Huzjak, M. (n.d.). *Učimo gledati 1 – 4: Priručnik likovne kulture za nastavnike razredne nastave (nepotpuna verzija)*. Преузето 25. januara 2013. са сајта <http://likovna-kultura.ufzg.hr>.
- Јенсен, Е. (2013). *Погучавање са мозгом на уму*. Београд: Eduka.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. DOI: 10.3102/0013189X09339057
- Јул, Ј. и Јенсен, Х. (2014). *Компетенција у педагошким односима: Од послушности до одговорности*. Београд: Eduka.
- Kamarovsky, E. (2010). *Tajne uspjehnog učenja*. Zagreb: Planete Zoe.
- Kavi, S. R. (2015). *Sedam navika veoma uspešnih ljudi*. Podgorica: Nova knjiga.
- Kević-Zrnić, S. i Stanković-Janković, T. (2019). Učenje i kompetencije mladih u XXI vijeku. Zbornik sa X Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“ 21.-23.06.2019. godine (str. 428–434). Istanbul, Turska ISSN 1986-9886. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Univerzitet u Tuzli: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Kević-Zrnić, S., Suzić, A., Stanković-Janković, T. i Suzić, N. (2018). Vođenje zabilješki, efikasno čitanje i uključenost učenika u nastavu (plenarno izlaganje na naučnoj konferenciji). Zbornik sa konferencije Slobodni pristupi poučavanja prihodnih generacija, International Conference EDUvision „Modern Approaches to Teaching the Coming Generations“ (str. 706–718). Lju-

- bljana November 29 – December 1.
- Landsberger, J. Study Guides and Strategies. Na sajtu: <http://www.studygs.net/index.htm>. Očitano: 24.10.2008.
- Leman, A. K., Sloboda, Dž. E. i Vudi, R. H. (2012). *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*. Novi Sad: Psihopolis institut; Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Levitin, D. Dž. (2011). *Muzika i mozak: zašto volimo muziku*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514–523.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Miller, B. (2001). *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima (priručnik za nastavnike)*. Sarajevo: ABC FABULAS.
- Милошевић, Н., Павловић, Ј. и Џинових, В. (2007). Однос ученика према настави и учењу. *Педагошка стварносћ*, 3-4, 227–248.
- Мирков, С. (2008). Оријентације на циљеве ученика и њихов значај за остваривање успеха у школи. *Зборник Инстџиџиуџа за педагошка истраживања*, г. 40, бр. 1, 37–53.
DOI: 10.2298/ZIPI0801037M
- Мирков, С. (2009). Морућности обуке за примену стратегија учења кроз наставу. *Насџава и васџиџање*, 2, 169–184.
- Мирков, С. (2010). Како циљеви и стратегије учења утичу на академски успех студената. *Зборник Инстџиџиуџа за педагошка истраживања*, г. 42, бр. 2, 217–231.
DOI: 10.2298/ZIPI1002217M
- Мирков, С. (2013). Компоненте у моделима учења: начини операционализације и међусобни односи. *Зборник Инстџиџиуџа за педагошка истраживања*, г. 45, бр. 1, 62–85.
DOI: 10.2298/ZIPI1301062M
- Molin, S. (2009). *Vidim šta hoćeš da kažeš: deca i vizuelne informacije*. Beograd: Kreativni cenatar.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psy-*

- chological Review*, 91(3), 328–346.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности* (6. издање). Београд: Завод за уџбенике.
- Njuel, S. i Džefri, D. (2011). *Transakciona analiza u učionici: kako upravljati ponašanjem*. Novi Sad: Psihopolis.
- Орачић, G. i Mirkov, S. (2010). Latent structure of learning goals and strategies. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, g. 42, br. 1, 27–41. DOI: 10.2298/ZIP110010270
- Otis, N., Grouzet, F. M. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic Setting: A 3-Year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170.
- Outli, K. (2005). *Емоције: кратка историја*. Београд: Clio.
- Павловић, З. (2003). Контекстност интерактивног учења. *Наша школа*, 1-2, 226–239.
- Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Pedditzi, M. L. (2014). Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School. *International Journal of School and Cognitive Psychology* 1, 114. DOI:10.4172/2469-9837.1000114
- Perlman, D. J. & Goc Karp, G. (2007). Using TARGET to enhance preservice classroom teachers' ability to identify and develop a motivational climate in physical education. *Physical Educator: a magazine for the profession*, 64(2), 102–113.
- Peterson, J. B. (2018). *12 Rules for Life: An Antidote to Chaos*. Penguin Allen Lane (U.K.).
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pismo direktora škole je hit na internetu: Gledajte kako vaša djeca osvajaju svijet. Na sajtu: <https://www.cdm.me/lifestyle/djeca/pismo-direktora-skole-je-hit-na-internetu-gledajte-kako-va-sa-djeca-osvajaju-svijet/>. Оčitано: 12.11.2018.
- Поткоњак, Н. М. (2003). *XX век – ни „век дејтеија” ни век педагогије: има наде... XXI век (групо доуучено издање)*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
- Potter, E. F. & Edens, K. M. (2006). Using Drawing for Math Instruction: Relationship of Performance in Art and Math. *Arts and*

- Learning Research*, 22(1), 43–66.
- Rajović, R. (2012). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru. Deo 2, Uzrast 4 do 8 godina*. Novi Sad: Smart production.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Ribarić, I. (2007). *Ljudski um, svest i mozak*. Beograd: Elit medica.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosećanja: nenasilna komunikacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (2005). An Implicit Motive Perspective on Competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 31–51). New York, London: The Guilford Press.
- Semorie, A. M. (1976). *I vi možete imati super pamćenje*. Beograd.
- Small, G. M. D. & Vorgan, G. (2008). *iBRAIN – Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper-Collins Publishers.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3–51.
- Станковић, Т. (2001). Утицај групе на развој емоционалне и социјалне компетенције. У књизи: *Интерактивно учење III* (стр. 183–221). Бања Лука: ТТ-центар.
- Станковић, Т. (2005). Физиолошка основа емоционалног васпитања. *Настава и васпитање*, 2-3, 255–263.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић-Јанковић, Т. (2010). Учећа цивилизација и учећа нација: Сврха и циљ учећа. Зборник са Првог конгреса педагога Републике Српске (25-27. јун 2009. године): *Развој педагошке науке и реформске промене у образовању и васпитању*. Наша школа, 3-4, 183–202.
- Станковић-Јанковић, Т. (2012). *Учење учећа и емоције у настави*. Бања Лука: Арт принт.
- Stanković-Janković, T. (2013). Socijalne kompetencije i učenje u digitalnoj civilizaciji. Zbornik sa Sedmog međunarodnog simpozijuma *Tehnologija, informatika i obrazovanje: stanje*

- i problemi, ciljevi i mogućnosti, promjene i perspektive* (str. 111–119). Banja Luka: Filozofski fakultet; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike.
- Станковић-Јанковић, Т. (2013а). Ликовна култура – неискориштене добробити. *Иновације у настави*, 4, 18–30.
- Станковић-Јанковић, Т. (2013b). Вредновање ликовне културе и осјећања ученика. *Наша школа*, 2, 5–26.
- Станковић-Јанковић, Т. (2014). Савјетодавни и терапијски рад у превенцији насиља и злостављања младих. Зборник радова *Насиље и злостављање младих* (стр. 24–48). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Станковић-Јанковић, Т. (2017). *Пошред на дијете: кроз методу васпитно-образовног рада*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Филозофски Факултет.
- Станковић-Јанковић, Т. и Ковачевић, С. (2016). Поучавање ученика за примјену техника ефикасног учења и њихова одређеност за учење. У Н. Сузић и Д. Партало (Ур.), Зборник радова са научног симпозијума *Хуманистичко и еманципаторско васпитање* (стр. 139–156). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Станковић-Јанковић, Т., Сузић, Н. и Тубица, А. (2015). Проблеми при доношењу одлука у малим групама и конфликтне оријентације ученика. *Педагошка стварност*, 4, 720–739.
- Suzić, N. (2002a). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-Centar.
- Сузић, Н. (2002b). Компетенције ученика за доношење одлука: Социјално-емпатијска димензија. *Настава и васпитање*, 4, 324–339.
- Сузић, Н. и Станковић, Т. (2000). Социјални и школски циљеви ученика. *Педагошка стварност*, 1-2, 28–44.
- Suzić, N., Stanković-Janković, T. and Đurđević, S. (2013). High School and University Students' Self-regulated Efficiency and Emotions. *Croatian Journal of Education*, 2, 69–95.
- Сузић, Н., Станковић-Јанковић, Т. и Ђурђевић, С. (2014). Критеријуми оцењивања ученика. *Настава и васпитање*, 4, 669–686.
- Шапиро, Л. Е. (1998). *Емоционална интелигенција: како васпитањем*

- години геје са високим EQ. Београд: Народна књига – Алфа.
- Šećerov-Zečević, D. i Hižar-Špirić, I. (1990). *Anatomija centralnog nervnog sistema*. Sarajevo: Svjetlost.
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta: biološki, kulturološki i vaspitni okvir proučavanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Valentine, D. (1960). Dear World. In *American Essays: Sentimental Classics Designed to Make the Heart Sing*. 1st Edition. Geo. Mc Co., Salt Lake City, Utah (Later editions: 1961, 1963, 1965, and 1966.).
- Vilis, M. i Hodson, V. K. (2005). *Otkrijte svoj stil učenja*. Beograd: Finesa.
- Вотсон, Р. (2016). *Будући умови: како дијинално доба мења наш ум*. Београд: Плато.
- Вујаклија, М. (1996). *Лексикон сџраних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Vulfolk, A., Hјuz, M. i Volkap, V. (2014a). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.
- Vulfolk, A., Hјuz, M. i Volkap, V. (2014b). *Psihologija u obrazovanju* 2. Beograd: Clio.
- Vulfolk, A., Hјuz, M. i Volkap, V. (2015). *Psihologija u obrazovanju* 3. Beograd: Clio.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250. DOI:10.1037/0022-0663.96.2.236

Prilozi – Instrumenti

PUKAO-skaler⁸

Put ka ovladavanju

Uputstvo

Odgovara se zaokruživanjem brojeva kojim ćete izraziti stepene slaganja sa svakom tvrdnjom. Ne treba odgovarati u skladu sa onim šta biste željeli, već u skladu sa onim što zaista jeste. Važno je da budete spontani i zaokružite prvo što vam padne na pamet kad pročitate tvrdnju.

Značenje brojeva: 1 – ne, nimalo, nikada; 2 – djelimično, ponekad; 3 – polovično; 4 – većinom, uglavnom; 5 – potpuno, uvijek.

Autonomijom do ovladavanja

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Nastavnik mi pomaže da postanem svjestan razloga zbog kojih učim neki nastavni sadržaj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Svjestan sam razloga zbog kojih učim neki nastavni sadržaj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Nastavnik prepoznaje moj interes i razloge zbog kojih učim neki nastavni sadržaj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Nastavnik kreira nastavu tako da, s vremena na vrijeme, imam mogućnost izbora. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Uspjeh koji postizem gubi smisao ako za njega ne dobijem neku nagradu. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

⁸ *Napomene:* Kreiranje instrumenta bilo je inspirisano ABC modelom (Anderman & Leake, 2005). Tvrdnje u instrumentu označene sa R računaju se obrnutim skorom. U sva tri subskalera tvrdnje su grupisane tako da se pola tvrdnji odnosi na učenikovu procjenu nastavnikovog odnosa prema tretiranoj potrebi učenika.

-
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. U zavisnosti od zalaganja na zadatku mogu da predvidim kakav ću uspjeh ostvariti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Strah me je da neću uspjeti, pa izbjegavam da biram zadatke. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Nastavnik mi pomaže da naučim kako da se nosim sa svojim uspjesima i neuspjesima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Nastavnik me oštro kritikuje kada ne postignem uspjeh na zadatku. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Kada ne ostvarim uspjeh trudim se da shvatim gdje sam pogriješio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Kada donosimo odluku u maloj grupi borim se svim sredstvima da dokažem da sam baš ja u pravu. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Nastavnik me upućuje kako da naučim da donosim odluke i preuzmem odgovornost za donesene odluke. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

Pripadanjem do ovladavanja

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. Nastavnik me uči kako da poštujem druge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Mogu da prihvatim druge koji ne misle kao ja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Nije me strah da priznam drugu da nešto ne znam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Nije me sramota da tražim pomoć od druga, kada nešto ne znam ili ne razumijem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Nastavnik podstiče sve članove grupe da se uključe u aktivnost. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Uspjeh grupe zavisi od uključenosti svakog učenika pojedinačno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Nastavnik glasno govori (da svi čujemo) o uspjesima ili neuspjesima svakog učenika pojedinačno. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

20.	Nastavnik vjeruje da svi učenici imaju šansu da uspiju u onome što rade.	1	2	3	4	5
21.	Kada mi nešto ne ide u radu sa drugima, odustajem. R	1	2	3	4	5
22.	Nastavnik je tu da nas kontroliše, a ne da nam pomaže.	1	2	3	4	5
23.	Ne mogu da radim sa učenikom koji zna manje od mene. R	1	2	3	4	5
24.	Mnogo radim u grupi, jer znam da će me nastavnik pohvaliti pred svima. R	1	2	3	4	5

Kompetencijom do ovlađavanja

25.	Nastavnik mi zadaje prezahtjevne zadatke. R	1	2	3	4	5
26.	Nastavnik me upućuje kako da neke (preobimne) zadatke razložim u više dijelova i rješavam dio po dio.	1	2	3	4	5
27.	Imam svoj način na koji mogu da pratim napredak u onome što učim.	1	2	3	4	5
28.	Važno mi je da ono što radim mogu uporediti sa onim što su drugi učenici uradili. R	1	2	3	4	5
29.	Nastavnik mi pomaže da naučim kako da postavljam kratkoročne ciljeve učenja.	1	2	3	4	5
30.	Nastavnik me informiše koliko uspješno sam savladao zadatak.	1	2	3	4	5
31.	Nastavnik me poučava na koji način da prevaziđem poteškoće u rješavanju zadataka.	1	2	3	4	5
32.	Na pitanje odgovaram detaljno, trudeći se da sve ponovim onako kako piše u udžbeniku. R	1	2	3	4	5
33.	Trudim se da ono što radim dovedem do savršenstva. R	1	2	3	4	5

34. Važno mi je da, uz što manje truda, dobijem visoku ocjenu. R 1 2 3 4 5
35. Interesujem se za različite tehnike koje mi mogu pomoći da poboljšam svoje kompetencije. 1 2 3 4 5
36. Nastavnik traži da demonstriram kako i koliko sam razumio sadržaj koji sam učio. 1 2 3 4 5
-

Hvala!

MESU-test
*Mentalni stav učenika*⁹

Uputstvo

Na tvrdnje se odgovara skalom: od 1 = *nikako se ne slažem* do 5 = *u potpunosti se slažem*. Pored svake upišite stepen slaganja sa onim što ste pročitali.

1. Učenik ne treba da ulaže veliki trud u onome u čemu je prirodno talentovan.	
2. Sramota je kada učenik ne postigne vrhunski rezultat u onome u čemu je talentovan.	
3. Inteligencija je nešto oko čega svaki učenik treba da se potruži.	
4. Za dobar rezultat učeniku treba reći: „To je dobro urađeno. Sigurno si se baš potrudio.”	
5. Kada učenik niže uspjehe, treba ga s ponosom hvaliti pred drugima, riječima: „On/ona je prava pametnica.” R	
6. U nekim situacijama učenik može da se trudi, ali šta vrijedi kada za to nije sposoban.	
7. Učenik koji prizna da nije uspio u nečemu, time priznaje da je slabić. R	
8. Kada postigne uspjeh u nečemu, učenika treba pohvaliti riječima: „To ti dobro ide, imaš dara za to.”	
9. Uspjeh nije samo kada učenik riješi zadatak, već i sam rad na tom zadatku.	
10. Svakodnevno je neophodno stvarati situacije u kojima učenik neće praviti greške.	

⁹ *Napomene:* Instrument je nastao adaptacijom instrumenta *MeStRo-test – Mentalni stav roditelja* (Станковић-Јанковић, 2017, str. 262–263). Tvrdnje u instrumentu označene sa R računaju se obrnutim skorom.

11. Učenik se uzalud trudio, ako na kraju nije postigao uspjeh.	
12. Učenici kojima treba više vremena da nešto nauče, manje su sposobni za tu oblast. R	
13. Pametni učenici savlađuju izazove bez mnogo truda.	
14. Da li je učenik uspješan u nečemu, vidimo ako ga uporedimo sa drugim učenicima (ne misli se na takmičarske aktivnosti). R	
15. Kada ne postigne uspjeh u nečemu, učenika treba ohrabriti riječima: „Čudi me da nisi uspio. Ti si sposoban učenik.”	
16. Učenik može naučiti nove stvari, ali ne može promijeniti koliko je inteligentan. R	
17. Učenika možemo učiti kako da se suoči sa neuspjehom i izvuče pouku.	
18. Svaki nastavnik može procijeniti u kojoj oblasti bi učenik mogao biti uspješan u budućnosti.	
19. Za učenika, svaka greška je po jedna etiketa.	
20. Savladavanje novih tehnika i redovno vježbanje je za one učenike koji nisu talentovani. R	

Hvala!

Rješenje:

- *Trajni mentalni stav* – pitanja: 1, 2, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 19.
- *Razvojni mentalni stav* – pitanja: 3, 4, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 20.

DOT-procjena
*Samoprocjena o donošenju odluka u timu*¹⁰

Uputstvo

Na tvrdnje se odgovara zaokruživanjem jednog broja (od 1 do 5). Važno je birati u skladu sa onim što se zaista događa kada donosite odluke u timu. Očekuje se da zaokružite prvi odgovor koji vam padne na pamet.

Značenje brojeva: 1 – ne, nimalo, nikada; 2 – djelimično, ponekad; 3 – polovično; 4 – većinom, uglavnom; 5 – potpuno, uvijek.

Self-koncept kroz donošenje odluka tima ($\alpha=0,74$)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Kada govorim pred ostalim članovima tima, osjećam se neugodno. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Trudim se da argumentima uvjerim članove tima u ispravnost ideje koju zastupam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kada govorim u timu, imam utisak da me niko ne sluša. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kada donosimo odluku, izbjegavam da se konfrontiram sa vođom tima. R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Pred ostalim članovima tima slobodno iznosim mišljenje i ideje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Spreman/na sam da razvijam (usavršavam) svoju sposobnost donošenja odluka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¹⁰ *Napomene:* Instrument se može primijeniti za ispitivanje učenika ili nastavnika. Objavljen je pod nazivom *Samoprocjena vaspitača o donošenju odluka u timu* (preuzeto iz: Станковић-Јанковић, 2017, str. 270–272). Adaptiran za potrebe istraživanja stavova učenika o komunikaciji i odlučivanju prilikom rada u malim grupama instrument je koristila Ivana Lukić, studentica Studijskog programa pedagogije Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci. Tvrdnje u instrumentu označene sa R računaju se obrnutim skorom.

7. Mislim da mogu dati svoj doprinos da moj tim donese ispravnu odluku.	1	2	3	4	5
8. Kada donosim odluku, priklanjam se većini. R	1	2	3	4	5

Aktivni slušalac u timu ($\alpha=0,83$)

9. Interesuje me šta govore samo pojedini članovi tima sa kojima se inače družim. R	1	2	3	4	5
10. Dok sagovornik govori, ja završavam nagomilane poslove (na primjer, nešto pišem ili čitam). R	1	2	3	4	5
11. Podstičem razgovor i pokazujem interesovanje za ono što govore članovi tima.	1	2	3	4	5
12. Zaboravljam ono što su mi rekli. R	1	2	3	4	5
13. Uхватim sebe da se pravim da slušam i klimam glavom. R	1	2	3	4	5
14. Sagovornika gledam direktno u oči.	1	2	3	4	5
15. Sagovornika puštam da završi izlaganje.	1	2	3	4	5
16. Sagovorniku upadam u riječi. R	1	2	3	4	5

Problemi pri donošenju odluka u timu ($\alpha=0,79$)

17. Vođa tima nameće svoje mišljenje.	1	2	3	4	5
18. Tim ne koristi prethodno iskustvo u donošenju nove odluke.	1	2	3	4	5
19. Tim ne trpi pogreške pojedinaca u odlučivanju.	1	2	3	4	5
20. U timu je prisutno previše neaktivnih članova.	1	2	3	4	5
21. Tim donosi realne odluke. R	1	2	3	4	5
22. Tim donosi nerealne odluke.	1	2	3	4	5

23. Svi članovi tima podjednako učestvuju u donošenju odluka. R	1	2	3	4	5
24. Donesena odluka ne odgovara svim članovima.	1	2	3	4	5

Efikasno odlučivanje tima ($\alpha=0,87$)

25. Polazimo od toga da više ljudi, više zna.	1	2	3	4	5
26. Prije donošenja konačne odluke, tim razmatra što više argumenata.	1	2	3	4	5
27. Odluke donosimo grupnom diskusijom.	1	2	3	4	5
28. Efikasno odlučivanje podrazumijeva poštovanje pravila nenasilne komunikacije.	1	2	3	4	5
29. Odluka tima ima veću motivacionu snagu od individualne odluke.	1	2	3	4	5
30. Doprinos svakog pojedinca važan je u donošenju odluke tima.	1	2	3	4	5
31. Najvažnije je da što prije donesemo odluku. R	1	2	3	4	5
32. Grupa je idealan medij za uspješno donošenje odluke.	1	2	3	4	5

Hvala!

EM-skaler
*Emocije i motivacija učenika u procesu učenja*¹¹

Uputstvo

Odgovara se zaokruživanjem brojeva kojim ćete izraziti stepene slaganja sa svakom tvrdnjom. Ne treba odgovarati u skladu sa onim šta biste željeli, već u skladu sa onim što zaista jeste. Važno je da budete spontani i zaokružite prvo što vam padne na pamet kad pročitate tvrdnju.

Značenje brojeva: 1 – ne, nimalo, nikada; 2 – djelimično, ponekad; 3 – polovično; 4 – većinom, uglavnom; 5 – potpuno, uvijek.

Vanjska motivacija ($\alpha=0,78$)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Kada me na času nastavnik pohvali pred drugovima, dobijem želju da još više učim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Kada razmišljam da bih mogao/la dobiti odličnu ocjenu, poželim da učim još više. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kada mi roditelji kažu kako su ponosni na mene, ja imam više volje za učenje jer želim da opravdam njihovo povjerenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Nastavne predmete od kojih očekujem veću korist u životu, brže i lakše učim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kada me pozitivni rezultati na testu iznenade, dobijem želju da više učim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Volim rješavati teže zadatke, jer je na kraju nagrada veća. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Predmete u kojima očekujem bolji rezultat više učim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¹¹ *Napomene:* Instrument je kreiran u saradnji sa Mirjanom Dragojević, studenticom Studijskog programa pedagogije Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci. Prvobitno je sadržavao 60 tvrdnji, ali je nakon faktorske analize sveden na 48 tvrdnji, raspoređenih u pet faktora (subskalera).

-
- | | | |
|----|---|-----------|
| 8. | Kada očekujem dobru ocjenu na testu, draže mi je učiti. | 1 2 3 4 5 |
| 9. | Kada me nastavnik naljuti, jer smatram da me je potcijenio, tada ću učiti još više kako bi mu dokazao/la da nije u pravu. | 1 2 3 4 5 |
-

Unutrašnja motivacija ($\alpha=76$)

- | | | |
|-----|--|-----------|
| 10. | Ako je gradivo interesantno, rado ga učim, makar bilo i teško. | 1 2 3 4 5 |
| 11. | Kada učimo nešto interesantno na času, jedva čekam da dođem kući i potražim nešto više o tome (na internetu ili nekoj knjizi). | 1 2 3 4 5 |
| 12. | Volim učiti nastavne predmete iz kojih mogu saznati puno o onom što me zanima, čak iako su teži od drugih. | 1 2 3 4 5 |
| 13. | Ako je knjiga interesantna, ne brine me koliko je teška za čitanje. | 1 2 3 4 5 |
| 14. | Volim čitati knjige iz kojih mogu naučiti više o stvarima i pojavama koje me interesuju. | 1 2 3 4 5 |
| 15. | Kada ne razumijem problem ili zadatak, a gradivo mi je interesantno, nastavljam da radim na njemu sve dok ga ne shvatim. | 1 2 3 4 5 |
| 16. | Neke nastavne predmete volim učiti više od drugih. Uvjeren/a sam da je to zato što iz njih mogu saznati više o onom što me interesuje. | 1 2 3 4 5 |
-

Ugodne emocije i motivacija ($\alpha=70$)

- | | | |
|-----|--|-----------|
| 17. | Rado učim kada sam sretan/na. | 1 2 3 4 5 |
| 18. | Rado učim i radim školske zadatke koji me tjeraju na razmišljanje. | 1 2 3 4 5 |

19.	Dobro raspoloženje može da utiče na moju odluku da učim.	1	2	3	4	5
20.	Dok rješavam zadatak, očekivanje rezultata me raduje i stimulise u radu.	1	2	3	4	5
21.	Kada uspješno naučim neku lekciju, osjećam radost i spreman/na sam još da učim.	1	2	3	4	5
22.	Volim da rješavam zadatke koji mi predstavljaju izazov.	1	2	3	4	5
23.	Uspješno rješavanje zadatka ispunjava me ponosom i stimulise u daljem radu.	1	2	3	4	5
24.	Volim čitati tekstove iz kojih mogu izvući pouku.	1	2	3	4	5

Kontrola neugodnih emocija u procesu učenja ($\alpha=0,81$)

25.	Iako osjećam ljutnju, zbog nečega, trudiću se da to prevladam da bih naučio/la gradivo iz kojeg je najavljen kontrolni.	1	2	3	4	5
26.	Čak i kada sam tužan/na, mogu se natjerati da nešto važno naučim.	1	2	3	4	5
27.	Iako sam ljut/a, učim, jer mi učenje pomaže da zaboravim na razlog ljutnje.	1	2	3	4	5
28.	Kada sam zabrinut/a zbog nečega, pomaže mi da učim, jer tad zaboravim na ono što me brine.	1	2	3	4	5
29.	Iako sam tužan/na, učim, jer mi je to važno za dalje školovanje.	1	2	3	4	5
30.	Čak i kada sam loše raspoložen/a, učenje ne prekidam.	1	2	3	4	5
31.	Kada sam tužan/na, učenje mi pomaže da zaboravim na razlog moje tuge.	1	2	3	4	5
32.	Tražim načine da savladam loše raspoloženje, kako me ono ne bi ometalo u učenju.	1	2	3	4	5

Neugodne emocije kao distraktori procesa učenja ($\alpha=0,93$)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 33. Ma koliko tekst koji trebamo naučiti za mene bio interesantan i privlačan, ne mogu da učim ako mi je nešto pokvarilo raspoloženje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Ne volim da učim kada sam tužan/na zbog svađe sa nekim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Na času ne mogu da se koncentrišem ako me je nešto prethodno naljutilo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Strah od neuspjeha, na kontrolnom, čini da griješim dok ga radim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Ne mogu učiti ako sam bijesan/na, jer tada više griješim u učenju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Ne mogu pažljivo da čitam lekciju, ako sam zabrinut/a zbog nečega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Ako učim, kada sam tužan/na, brzo zaboravim sadržaj koju sam učio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Kada sam zabrinut/a, otežano pamtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Kada sam uplašen/a zbog nečega, ne mogu da učim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Teško mi je da učim, ako sam napet/a i nervozan/na. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Kada sam tužan/na brzo odustanem od rješavanja zadataka koje smatram teškim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Teško se koncentrišem na učenje kad sam tužan/na. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Teško se koncentrišem na lekciju koju učim, ako me prethodno nešto uznemirilo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Teže pamtim gradivo ako sam ljut/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Kada sam zabrinut/a, nisam motivisan/a da učim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

48. Kada me nešto naljuti, ne mogu da fokusiram svoju pažnju na sadržaj koji učim. 1 2 3 4 5
-

Hvala!

SCU-skaler
*Svrha i cilj učenja*¹²

Uputstvo

Odgovara se zaokruživanjem brojeva kojima se izražava stepen slaganja sa svakom tvrdnjom. Važno je da se odgovara spontano, ali iskreno.

Značenje brojeva: 1 – ne, nimalo, nikada; 2 – djelimično, ponekad; 3 – polovično; 4 – većinom, uglavnom; 5 – potpuno, uvijek.

Učenje sa razumijevanjem ($\alpha=0,84$)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Dok učim, stalno se vraćam na cilj (ciljeve) koji(e) želim ostvariti učenjem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Kada učim novo, nastojim gradivo povezati sa već poznatim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Gradivo koje učim analiziram kako bih ga što bolje razumio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Dok učim, postavljam sebi pitanja koja se odnose na gradivo i pokušavam doći do odgovora. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Prije nego što počnem da učim novo gradivo, najprije razmislim o tom sadržaju (šta znam o tome šta treba da naučim i za što će mi trebati). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Prije nego što počnem učiti, malo razmislim o temi koju ću spremati, šta mi je poznato o tome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¹² *Napomene:* Instrument je nastao adaptacijom i proširivanjem instrumenta *Svrha i cilj učenja*, objavljenog u knjizi *Učenje učenja i emocije u nastavi* (Станковић-Јанковић, 2012, str. 270–271), a u saradnji sa Romanom Gajić, studenticom Studijskog programa pedagogije Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci.

7. Dok učim novi sadržaj, tražim u njemu ono što je važno, kako bih ga što bolje savladao/la.	1	2	3	4	5
8. Kada naučim novo gradivo, vršim samo-provjeru (da vidim da li razumijem ono što učim).	1	2	3	4	5
9. Nakon proučenog gradiva, redovno priča- vavam gradivo svojim riječima.	1	2	3	4	5

Upotrebljivost znanja ($\alpha=0,71$)

10. Kad radim na gradivu, pokušavam pro-naći novo značenje gradiva (na primjer, za što služi papir? – između ostalog da se napravi cijev ili lijevak).	1	2	3	4	5
11. Nepoznate riječi iz teksta potražim u en-ciklopedijama (ili internetu) ili nekoj dru-goju literaturi, mogu mi i kasnije zatrebati.	1	2	3	4	5
12. Pokušavam primijeniti stečena znanja i kad to niko od mene ne traži.	1	2	3	4	5
13. Dok učim, postavljam sebi pitanje kako ono što sam naučio/la mogu iskoristiti u nekoj situaciji.	1	2	3	4	5
14. Ranije naučeno pomaže mi da lakše nau-čim novo gradivo.	1	2	3	4	5

Orijentacija na budućnost ($\alpha=0,78$)

15. Kao budući profesionalac, svoja znanja želim da usavršavam i obogaćujem.	1	2	3	4	5
16. Vjerujem da će doći vrijeme kada ću moći i znati poučiti nekoga o važnosti učenja.	1	2	3	4	5
17. Znanje koje posjedujem motiviše me da u budućnosti još više radim na sebi.	1	2	3	4	5
18. Prepreke u sticanju znanja daju mi snagu da se više udubim i vjeru da ću naučeno moći upotrijebiti u budućnosti.	1	2	3	4	5

19. Neuspjeh nije kazna, već samo još jedna stepenica na putu ka budućnosti.	1	2	3	4	5
20. Uspjeh je i sam moj trud, jer jača moju ličnost.	1	2	3	4	5

Učenje za nagradu ($\alpha=0,72$)

21. Učim samo da dobijem dobru ocjenu.	1	2	3	4	5
22. Motivacija za moje učenje su pokloni i nagrade.	1	2	3	4	5
23. Roditelji me novčano nagrađuju za svaku odličnu ocjenu.	1	2	3	4	5
24. Poslije dobijene ocjene, brzo zaboravim ono što sam učio/la.	1	2	3	4	5
25. Mogu se natjerati da nešto naučim, od riječi do riječi, samo ako je to za neku nagradu (poklon ili ocjenu).	1	2	3	4	5
26. Kada počnem da učim, misli mi odlutaju. U tom slučaju samo će me nagrada pokrenuti.	1	2	3	4	5
27. Moje učenje mora biti popraćeno neakvom nagradom.	1	2	3	4	5
28. Kad dobijem dobru ocjenu, to proslavim sa članovima svoje porodice.	1	2	3	4	5
29. Sam/a sebe nagradim za uspješno savladano gradivo, tako što tražim novac od roditelja i kupim sebi poklon.	1	2	3	4	5

Hvala!

MUG-skaler
*Motivisanost učenika za školsko učenje u grupi*¹³

Uputstvo

Odgovara se zaokruživanjem brojeva kojima se izražava stepen slaganja sa svakom tvrdnjom. Važno je da se odgovara spontano, ali iskreno.

Značenje brojeva: 1 – ne, nimalo, nikada; 2 – djelimično, ponekad; 3 – polovično; 4 – većinom, uglavnom; 5 – potpuno, uvijek.

Izazov

1. Na teškim zadacima volim da radim sa drugovima u grupi, jer mislim da mogu dati značajan doprinos u rješavanju tih zadataka. 1 2 3 4 5
2. Kada radimo u grupi, volim da pokrećem diskusiju o gradivu, jer me to tjera na razmišljanje. 1 2 3 4 5
3. Kada radimo u grupi, ne brine me ako je gradivo teško, jer uvijek računam da mogu prepisati od nekoga u grupi. (R) 1 2 3 4 5
4. Volim da učim kada u grupi postavljamo jedni drugima raznovrsna i neobična pitanja. 1 2 3 4 5
5. Moje interesovanje za interesantno, ali teško gradivo, pojačava se ako o njemu raspravljam sa drugovima u grupi. 1 2 3 4 5

¹³ *Napomene:* Instrument je kreiran u saradnji sa Azrom Slađanom Rađević, studenticom Studijskog programa pedagogije Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci. Tvrdnje u instrumentu označene sa R računaju se obrnutim skorom.

6. Rad na teškom gradivu podstiče me da o onome što smo učili u grupi pročitam još više iz nekih drugih knjiga kada dođem kući.	1	2	3	4	5
7. Mislim da, kada radim u grupi, mogu mnogo da doprinesem rješavanju zadatka.	1	2	3	4	5
8. Ne bojim se teških pitanja koja mi mogu postaviti drugovi sa kojima radim u grupi.	1	2	3	4	5

Kompetencija

9. Osjećam zadovoljstvo kada u grupi ostvarujemo uspjeh.	1	2	3	4	5
10. U nekim predmetima sam izuzetno dobar/ra, pa mogu pomoći drugovima u grupi kojima teže ide (objasniti im kako da uče).	1	2	3	4	5
11. Uspješnije završavam zadatke kada radim u grupi, nego kada radim sam/a.	1	2	3	4	5
12. Ono što sam (na)učio/la rado ću podijeliti sa drugovima u grupi.	1	2	3	4	5
13. Kada radim sa drugima, trudim se da na vrijeme završim svoj dio zadatka.	1	2	3	4	5
14. Povjerenje i uvažavanje od onih sa kojima radim želim da osvojim svojim zalaganjem u grupi.	1	2	3	4	5
15. Diskusija u grupi pojačava moje interesovanje za datu oblast.	1	2	3	4	5
16. Radujem se kada neko drugi iz moje grupe postigne uspjeh (nešto nauči ili dobro uradi).	1	2	3	4	5

Radoznalost

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 17. Da bih došao/la do informacije i više naučio/la, nije mi problem da pitam druge učenike sa kojima radim u grupi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Rad u grupi je prilika da učim od drugih, jer više glava je pametnije od jedne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Rado se uključujem u razgovor sa drugima, jer tako mogu više naučiti o stvarima koje me interesuju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Volim unaprijed da se pripremam i istražujem ako znam da ću raditi u grupi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ako u grupi radimo nešto interesantno, kod kuće ću tražiti izvore (knjige, internet) u kojima mogu više pročitati o tome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Želim čuti iskustva drugova u grupi o njihovim načinima učenja gradiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Kada radim (učim) sa drugovima u grupi, koristim svaku priliku da što više naučim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. U grupi postavljam pitanja da bih dobio/la odgovore na ono što me zanima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kompeticija

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 25. Volim da budem jedini/a u grupi koji/a zna odgovor o onome što učimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Važno mi je da u grupi pokažem da sam bolji/a od ostalih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Voljan/na sam da u grupi naporno radim i na izuzetno teškom gradivu kako bih bio/la bolji/a od drugih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Trudim se da budem najbolji/a u grupi kako bi me nastavnik pohvalio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 29. U grupnom radu sam maksimalno angažovan/a, jer je važno da moja grupa bude bolja od drugih grupa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Kada radimo u grupi, nerado dijelim sa drugima ono što sam uz veliki napor naučio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Smeta mi kada vidim da je neko u grupi pametniji od mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Kada radim u grupi požurujem članove svoje grupe, jer je važno da naša grupa završi prije drugih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

Uživanje

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 33. Unaprijed se radujem časovima kada znam da ćemo raditi u grupi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Zabavno mi je raditi u grupi jer je tada i učenje zabavno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Opušteniji/a sam kada radim u grupi nego kada radim sam/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Sretan/na sam kada moja grupa riješi težak zadatak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Uživam kada moja grupa prezentuje ono što smo radili. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Ispunjenost i zadovoljstvo koji me obuzimaju dok radimo u grupi, dugo me drže nakon što se završi rad u grupi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Uživam da radim sa drugima u grupi, jer ne strahujem da će me kritikovati ako nešto ne znam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Uživam da učim u grupi, jer tako otkrivam novo i saznajem više nego što bih sam/a otkrio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

Hvala!

LIJA-skaler
*Likovno i ja*¹⁴

Uputstvo

Odgovara se zaokruživanjem brojeva kojima se izražava stepen slaganja sa svakom tvrdnjom. Važno je da se odgovara spontano, ali iskreno.

Značenje brojeva: 1 – ne, nikad; 3 – ponekad; 5 – da, uvijek.

Likovna kultura u svakodnevnim situacijama ($\alpha=0,76$)

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Za mene bi svijet bez likovne umjetnosti (likovnog stvaralaštva) bio monoton. | 1 | 3 | 5 |
| 2. Trudim se da naučim nešto o istoriji likovne kulture (likovnim stilovima, biografijama i stvaralaštvu velikana likovne umjetnosti), jer je to dio opšte kulture. | 1 | 3 | 5 |
| 3. Od malih nogu volim da se bavim likovnim stvaralaštvom (crtam, slikam, čitanjem o likovnoj umjetnosti ili slično). | 1 | 3 | 5 |
| 4. Volim da odlazim na izložbe djela likovnih umjetnika. | 1 | 3 | 5 |
| 5. Kada se loše osjećam mogu se oraspoložiti ako se likovno izrazim (crtanje, slikanje, čitanje o likovnoj umjetnosti ili slično). | 1 | 3 | 5 |
| 6. Prilikom oblačenja garderobe, vodim računa o usklađenosti boja i dezena. | 1 | 3 | 5 |
| 7. Kada uređujem sobu, važno mi je kako ću uskladiti boje i rasporediti stvari (predmete) u njoj. | 1 | 3 | 5 |
-

¹⁴ *Napomene:* Instrument je kreiran u saradnji sa Vesnom Gojković, studenticom Studijskog programa pedagogije Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci. Tvrdnje u instrumentu označene sa R računaju se obrnutim skorom.

Važnost časova likovne kulture ($\alpha=0,87$)

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 8. Rado slušam predavanja o istoriji likovne kulture (likovnim stilovima, biografijama i stvaralaštvu velikana likovne umjetnosti). | 1 | 3 | 5 |
| 9. Na časovima likovne kulture slikam kad god mi se pruži prilika. | 1 | 3 | 5 |
| 10. Na časovima likovne kulture uživam dok izrađujem predmete od različitih materijala. | 1 | 3 | 5 |
| 11. Časovi likovne kulture me oraspolože. | 1 | 3 | 5 |
| 12. Interesantni su mi časovi likovne kulture ako nam nastavnik dopusti da učestvujemo u osmišljavanju tih časova. | 1 | 3 | 5 |
| 13. Radujem se časovima likovne kulture. | 1 | 3 | 5 |
| 14. Slušajući predavanja iz likovne kulture javlja-ju mi se živopisne slike mjesta koje bih rado naslikao/la. | 1 | 3 | 5 |

Učenje uz crtanje ($\alpha=0,82$)

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 15. Duže ću biti koncentrisan/na na ono što učim kada pravim skice (crtam, ilustrujem). | 1 | 3 | 5 |
| 16. Kada bih u školi mogao/la crtati (skicirati) ono što učim bio/la bih uspješniji/ja (efikasniji/a). | 1 | 3 | 5 |
| 17. U prisjećanju onog što sam učio/la može da mi pomogne crtež (skica) koji(u) sam napravio/la dok sam to učio/la. | 1 | 3 | 5 |
| 18. Osjećam da bolje pamtim ako sadržaj predstavim crtežom (skicom). | 1 | 3 | 5 |
| 19. Lakše učim uz pravljenje ilustracija. | 1 | 3 | 5 |

Odnos nastavnika likovne kulture prema učenicima ($\alpha=0,84$)

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 20. Svojim načinom rada nastavnik likovne kulture me podstiče da crtam ili izrađujem različite umjetničke predmete. | 1 | 3 | 5 |
|---|---|---|---|

21. Zahvaljujući nastavniku likovne kulture, zadovolio/ljela sam predmet likovna kultura.	1	3	5
22. Časovi likovne kulture su pristupačni i onima koji nemaju smisla za likovno stvaralaštvo.	1	3	5
23. Na časovima likovne kulture, svojim načinom rada, nastavnik stvara opuštenu atmosferu.	1	3	5
24. Na časovima likovne kulture saznajemo koje je likovno djelo umjetničko, a šta je kič i šund.	1	3	5
25. Ono što učimo na časovima likovne kulture nastavnik povezuje sa primjerima iz života.	1	3	5
26. Ne volim nastavu likovne kulture, to ne može promijeniti ni nastavnik likovne kulture. (R)	1	3	5
27. Nastavnik likovne kulture omogućava nam da, slobodno birajući likovne materijale, razvijamo svoje potencijale.	1	3	5
28. Nastavnik likovne kulture daje nam smjernice kako da postignemo bolji uspjeh u ovom predmetu.	1	3	5
29. Nastavnik likovne kulture posebno cijeni samostalan rad učenika.	1	3	5
30. Nastavnik likovne kulture pomaže svakom učeniku da se likovno izrazi na svoj način.	1	3	5

Likovna kultura u osnovi socijalne promocije ($\alpha=0,62$)

31. Kada bi nastavnik likovne kulture dozvolio da u okviru slobodne teme izaberemo materijal za rad grupe, predložio/la bih članovima svoje grupe da izaberemo materijal koji većina želi.	1	3	5
32. Ukoliko uspjeh grupe, čiji sam član, zavisi od mog crtanja, potrudicu se iako mislim da nisam neki crtač.	1	3	5

33. Rado bih izložio/la svoj likovni rad na nekoj izložbi, da ga vide i drugi.	1	3	5
34. Spreman/na sam da se uključim u likovnu sekciju jer je to odlična prilika da razmijenim svoja (likovna) iskustva sa drugim učenicima (starijim ili mlađim).	1	3	5
35. Sa prijateljima razgovaram na temu likovne umjetnosti.	1	3	5
36. Drugu koji je neraspoložen rado ću preporučiti zajednički odlazak na likovnu izložbu.	1	3	5

Učenje povezivanjem likovne kulture sa drugim nastavnim predmetima ($\alpha=0,83$)

37. Mnoge nastavne predmete mogu povezati sa likovnom kulturom.	1	3	5
38. Zahvaljujući slikama (ilustracijama) koje koristim dok učim neki predmet bolje razumijem gradivo.	1	3	5
39. Slušajući muziku poželim da nešto nacrtam ili naslikam.	1	3	5
40. Dok čitam pjesme, bajke, basne ili priče poželim da nacrtam neke njihove junake.	1	3	5
41. Dok nam nastavnik priča o nekom likovnom djelu, pitam se koji se važan istorijski događaj odigrao u vrijeme nastanka tog djela.	1	3	5
42. Kada posmatram sliku nekog poznatog grada ili rijeke, pomislim na državu ili kontinent u kojem se nalazi taj grad ili ta rijeka.	1	3	5
43. Ako posmatram sliku ili skulpturu neke poznate ličnosti, poželim da saznam nešto više o životu te ličnosti.	1	3	5

Hvala!

Indeks imena

- Aetopulos, C. N. 8
 Ames, C. 7, 8, 17, 21, 27, 29
 Anderman, L. H. 33, 35, 37, 113
 Anderson, L. W. 8
 Andrilović, V. 11
 Archer, J. 7, 8
 Armstrong, T. 7, 98, 101

 Battistich, V. 25
 Bergman, Dž. 43
 Blumenfeld, P. C. 18
 Brookhart, S. M. 22
 Brophy, J. 23
 Bruks, D. 47, 100, 103
 Brunstein, J. C. 15, 36
 Bukaj, H. 73, 80
 Buljubašić-Kuzmanović, V. 8
 Buzan, B. 63, 64, 65
 Buzan, T. 39, 63, 64, 65, 76, 85

 Csikszentmihalyi, M. 19, 99, 102

 Čudina, O. 11

 Durik, A. M. 16
 Dvek, K. S. (Dweck, C. S.) 7, 8, 11, 16, 37, 74, 98, 101

 Džefri, D. 50, 53, 56
 Džinović, V. 25

 Đurđević, S. 31, 34, 52

 Edens, K. M. 61
 Edwards, B. 61, 62, 96
 Eisner, E. 61
 Ejkses, D. 86
 Elliot, A. J. 17, 19, 37

 Fleming, J. S. 9
 Flowerday, T. 33
 Frenzel, A. C. 56
 Furrer, C. 25, 36

 Goc Karp, G. 27
 Goetz, T. 56
 Goleman, D. 31, 40, 43, 47, 52, 54
 Gordon, T. 55
 Gottfried, A. E. 9
 Gottfried, A. W. 9
 Grouzet, F. M. 9
 Guyton, A. C. 40

 Hadwin, A. F. 12
 Hadži Jovančić, N. M. 59, 60
 Hannaford, C. 59
 Harackiewicz, J. M. 16
 Harter, S. 9
 Havelka, N. 34
 Hižar-Špirić, I. 40
 Hjuž, M. 7, 11, 12, 14, 19, 22, 27, 31, 32, 33, 38, 54, 77, 87, 88
 Hodson, V. K. 77
 Hohengasser, L. C. 17
 Hoyle, R. H. 18
 Hulleman, C. S. 16
 Huzjak, M. 60

 Jackson, B. K. 9
 Jang, H. 34
 Jensen, E. 11, 44, 58, 59
 Jensen, H. 13, 49
 Johnson, D. W. 36
 Johnson, R. T. 36
 Jul, J. 13, 49

 Kamarovsky, E. 43
 Kavi, S. R. 12, 13
 Kević-Zrnić, S. 17, 37, 85
 Kovačević, S. 23

 Landsberger, J. 30
 Leake, V. S. 33, 35, 37, 113
 Leggett, E. L. 7, 8
 Leman, A. K. 62, 96, 97
 Levitin, D. Dž. 58, 60
 Lewis, C. 25
 Lüdtke, O. 56

- Maslov, A. 48
Matijević, M. 7
Meece, J. L. 18
Meyer, H. 14, 30
Miller, B. 52
Milošević, N. 25
Mirkov, S. 14, 15, 22
Molin, S. 63, 64
Murayama, K. 19
- Nesbit, J. C. 12
Nicholls, J. G. 17
Nikolić, M. 24, 93, 94
Njuel, S. 50, 53, 56
- Opačić, G. 14
Otis, N. 9
Outli, K. 47
- Pavlović, J. 25
Pavlović, Z. 17, 21, 23
Pedditzi, M. L. 22, 23
Pekrun, R. 56
Pelletier, L. G. 9
Perlman, D. J. 27
Peterson, J. B. 19
Pintrich, P. R. 17
Potkonjak, N. M. 7
Potter, E. F. 61
- Radovanović, D. 7
Rajović, R. 24, 63, 64
Reeve, J. 34
Ribarić, I. 40
Rozenberg, M. 45, 49, 83
- Tubica, A. 35
- Sams, A. 43
Schaps, E. 25
Schraw, G. 33
Schultheiss, O. C. 15, 36
Schweigert, S. A. 16
Semorie, A. M. 45
Skinner, E. 25, 36
Sloboda, Dž. E. 62, 96, 97
- Small, G. M. D. 32, 43, 99, 101
Solomon, D. 25
Stanković, T. 9, 26, 33, 34, 36, 40
Stanković-Janković, T. 8, 23, 25, 30, 31, 35, 36, 37, 42, 46, 47, 52, 60, 61, 64, 77, 84, 85, 99, 102, 117, 119, 127
Stockley, D. B. 12
Sutton, R. E. 56
Suzić, A. 17, 85
Suzić, N. 17, 26, 31, 34, 35, 36, 37, 52, 85
- Šapiro, L. E. 56, 75, 78
Šećerov-Zečević, D. 40
Šmit, V. H. O. 7
- Valentine, D. 67, 70
Vilis, M. 77
Volkap, V. 7, 11, 12, 14, 19, 22, 27, 31, 32, 33, 38, 54, 77, 87, 88
Vorgan, G. 32, 43, 99, 101
Votson, R. 58, 71, 99
Vudi, R. H. 62, 96, 97
Vujaklija, M. 40
Vulfolk, A. 7, 11, 12, 14, 19, 22, 27, 31, 32, 33, 38, 54, 77, 87, 88
- Watson, M. 25
Winne, P. H. 12
Wolters, C. A. 21
Woszczyzna, C. 12

Indeks pojmova

- asocijativno razmišljanje 63
 - vježbe 63
- autentičnost 40
 - ovlađavanja 40, 41–42
- ciljevi (ciljne orijentacije) 8
 - faktori 21–26
 - izbjegavanja zadataka 17
 - izvedbe 8, 17
 - ovlađavanja 8, 17
 - performativni 8, 17
 - postignuća 16, 17
 - poučavanja 14
 - učenja 14
 - usmjereni ka ocjenama 8
 - usmjereni ka učenju 8
 - zrenje 8, 17
- ciljne nastavne strukture 21
 - individualistička 21
 - kompetitivna 21
 - kooperativna 21
- čitanje 76
 - brzo 76
- emocije 25, 30, 34, 35, 40, 47, 52, 54, 56
 - autentične 40, 47
 - bijes 41
 - sreća 42
 - strah 41, 42
 - tuga 41
- formalistički pristup 92
- funkcionalni pristup 92, 94, 95
- izokrenuta učionica 43–44
- ključne riječi 85, 86
- komentari 22, 52, 54
 - afirmativni 54
 - negativni 54
- komunikacija 52
 - nenasilna 45, 83
 - pozitivna 52–53
 - prepreke 55, 78–80
- kontekstno učenje 21, 31, 92, 93
- kreativne riječi 85
- kritika 19, 22, 53
 - konstruktivna 53
 - pravila 56
- mape uma 64, 65
- mentalni stav 11
 - razvojni 11, 12, 72, 117–118
 - trajni 11, 12, 117–118
- motivacija 8, 9, 22–23
 - postignuća 15
- nastava umjetnosti 58–62
- nastavnikova uloga 23, 35
- neuroni ogledala 53–54
- opažanje 45, 61, 84
 - auditivno 46
 - gustativno 46
 - olfaktivno 46
 - taktilno 46
 - vizuelno 45–46
- ovlađavanje 11
 - potvrđivanjem 18, 19
 - izbjegavanjem 18, 19
- planiranje 74–75
- pohvala 53
- potreba 48–49
 - za autonomijom 33–34, 113–114
 - za kompetentnošću 36–37, 115–116
 - za pripadanjem 34–36, 114–115
- proaktivan govor 13
- reaktivan govor 13
- samovrednovanje 22
- skrinejdžeri 70–71
- strategije učenja 11, 23

- dubinske 14
- elaboracija 15
- organizacija 15
- ponavljanje i pregled gradiva 15
- površinske 14
- principi 32–33
- razumijevanja 14
- reprodukovanja 14
- tip 14
- usmjerene na postignuće 14
- strategije za ovladavanje 27–39
 - ABC prikaz potreba 33–38
 - AMOR 38
 - „AS4P” sistem učenja 29–31
 - KROV 38–39
 - TARGET model 27–29
- strateško učenje 14, 98
 - elementi 14
 - karakteristike 12
- vankontekstno učenje 21, 92
- vizuelni jezik 60, 96
- vremenske skale 63, 64
- zahtjev 49

Izvodi iz recenzija

... autorka polazi od činjenice da ciljevi sa kojima se pristupa učenju dobrim dijelom determinišu strategije koje će se primjenjivati tokom tog učenja i poseban naglasak stavlja na strateško učenje kao učenje koje karakteriše dubinski pristup, unutrašnja konzistentnost i usklađenost sa unutrašnjim i spoljašnjim faktorima.

... smjernice na koje autorka ukazuje vaspitačima u nekim dijelovima imaju dosta šire značenje i veće domete od razvijanja ovladavajuće orijentacije kod učenika. Tiču se one i nekih suštinskih pedagoških (i ne samo pedagoških) pitanja koja se, bez mnogo dilema, mogu svrstati u oblast filozofije vaspitanja. Čitajući ovaj dio teksta, nastavnici će naći mnoštvo ideja za radionice i druge aktivnosti koje mogu primjenjivati u svom praktičnom radu, ali će isto tako biti podstaknuti i na samorefleksiju.

... čitaocu se nameće misao o tome koliko je način učenja i obrazovanja u savremenom društvu tijesno povezan sa karakterom tog društva. Kao što je savremeno društvo pretjerano orijentisano ka sticanju što više materijalnih dobara, a premalo na promišljanje pravog smisla tog sticanja, tako je i dijete tokom učenja često previše orijentisano na sticanje što boljih ocjena i drugih kvantitativnih pokazatelja uspjeha, a premalo na obogaćivanje sopstvene ličnosti i istinski doživljaj misterija svijeta koji ga okružuje. Tanja Stanković-Janković nas podjeća da ćemo zarad naše i dobrobiti narednih generacija morati mijenjati stvari, kako na opštem planu ustrojstva civilizacije, tako i na polju učenja, obrazovanja i školovanja.

Pale, 11. februar 2020.

RECENZENT

Dr Zlatko Pavlović,
redovni profesor Filozofskog fakulteta
Univerziteta u Istočnom Sarajevu

Očigledna je namera autorke da čitaocima približi kompleksna pitanja metodike nastave i podstakne na razmišljanje o značajnim pitanjima vaspitno-obrazovnog rada. Ona ostaje dosledna aktuelnim metodičkim obrascima, ali, istovremeno, otvorena za prihvatanje novih didaktičko-metodičkih ideja i postupaka koji prate njihovu primenu i evaluaciju.

Publikacija je, po sebi, veoma sistematična, pregledna, jasna, koncizna, te predstavlja savremeniji pristup metodičkim pitanjima i po tome se ona razlikuje od obrade u postojećim publikacijama.

... publikacija se pojavljuje u aktuelnom trenutku kritičkog preispitivanja nastavne prakse i daje snažan podsticaj nastavnicima i drugim stručnjacima da još odlučnije prihvate izazove obrazovanja kroz istraživanja i proučavanja pedagoške stvarnosti. Čitalac je upućen na savremenu literaturu i instrumente koji mogu da pomognu u sagledavanju brojnih metodičkih izazova u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Nema sumnje da je reč o vrednoj publikaciji u kojoj se pronalaze drugačiji, inovativniji pristupi koji podstiču na čitanje, razmišljanje, ali i metodičko delovanje u praksi.

Novi Sad, 12. mart 2020.

RECENZENT

Dr Olivera Gajić,
redovni profesor Filozofskog fakulteta
Univerziteta u Novom Sadu

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

37.015.3:159.922.7

СТАНКОВИЋ Јанковић, Тања, 1975-
Usmjerенost na оvlаdаvanje / Tanja Stanković-Janković. - Banja
Luka : Filozofski fakultet, 2020 ([s. l. : s. n.]). - 144 стр. : граф.
прикази, табеле ; 24 cm

Прилози. - Conclusion: стр. 101-103. - Библиографија: стр. 104-112. -
Регистри.

ISBN 978-99976-38-36-6

COBISS.RS-ID 8835608