

## САМООПАЖАЊЕ ГРЕШАКА НАСТАВНИКА У НАСТАВИ

*Зоран Аврамовић\* и Миља Вујачић*

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* У раду је приказано истраживање које је имало за циљ стицање увида у мишљења наставника о грешкама које праве у оквиру наставног часа и о начинима отклањања грешака. Узорак обухвата 300 наставника основних школа и 115 наставника средњих стручних школа и гимназија у Србији. У истраживању је коришћена анкета са питањима отвореног типа. У првом питању се од групе наставника очекивало да наведу пример једне грешке коју су направили у оквиру наставног часа, а у другом питању се очекивало да наведу како су реаговали да би отклонили наведену грешку. Одговоре смо класификовали према следећим типовима грешака наставника: дидактичко-методичке; стручно-сазнајне; персоналне; професионалне; педагошке; социјално-моралне. Налази нашег истраживања показују да учитељи и наставници далеко више опажају дидактичко-методичке од социјално-моралних грешака. Показало се да највећи број грешака настаје из погрешних одлука или недовољно промишљених одлука учитеља и наставника. Анализирају се и начини на које наставници покушавају да отклоне своје грешке.

*Кључне речи:* наставник, наставни час, грешка, одлука.

У истраживањима наставника и његових вишеструких улога у школи и настави, проблематика грешака које наставник чини у свом практичном раду је на маргини педагошких интересовања у нашој земљи. Овај рад представља покушај да се покрену теоријска и емпиријска истраживања овог проблема. Истовремено, наш рад би требало схватити и као део стручне дискусије о професионалном развоју наставника (Antoniјевић, 2008).

Специфична обележја професионалног груписања људи су: специјализована делатност са одређеним степеном теорија и техника рада; њено релативно трајно обављање ради остваривања одређених циљева; степен организованости и спољашња препознатљивост у друштву. Свака друштвена делатност (није истоветна са занимањем или полупрофесијом) заснива се на поседовању одређених знања, вештина, способности, односно нормативно признатих квалификација. Новија социоло-

---

\* E-mail: zoran.a@sezampro.rs

шка истраживања, посебно грана менаџмента, све више поклањају пажњу проблему одлучивања у процесу функционисања и развоја друштвених делатности. Утврђено је да од квалитета одлуке и минимализовања могућности грешке доносиоца одлуке зависи успех и квалитет у остваривању постављених циљева (Stoner, 2002) .

Како одредити значење појма одлука? Одлука се јавља као синтеза: знања, храбрости, визије, професионалне културе, практичне вештине, смисла за процену чињеница и рационалног суда. Заправо, свака одлука повлачи питање одговорности, коју је Макс Вебер (1998) разликовао као етику одговорности (свест о последицама) и етику убеђења (свест о остварењу циљева – вредности).

Два основна стуба сваке одлуке јесу знање и моћ. Наравно, знање и моћ нису једнозначни за сваку област и делатност у друштву. У наставној делатности постоји сасвим специфична врста знања. Предметно знање није само скуп информација о једној научној или уметничкој области већ и знање (експлицитно и скривено) о ономе што настаје у току интеракције наставник–ученик (Kesner, 2000).

Предметно знање обухвата информације (појмове и чињенице) о објективном свету ствари, појава, људи. Ученик усваја научна знања о физичком, друштвеном и субјективном свету. Међутим, за предметно знање није довољно да се усвоје појмови и чињенице. Та врста знања је тек први корак. Други део предметног знања чини тзв. субјективно, искуствено знање. То је оно знање које настаје у конкретним ситуацијама и које се може довести у везу са непланираним и неочекиваним одговорима. Када би школски успех зависио само од теоријског, предметног знања, онда бисмо увек могли да рачунамо на успех. Претходну тврдњу потврђују и подаци истраживања (Vujačić, 2008), који показују да су наставници основних и средњих стручних школа и гимназија изузетно самокритични када говоре о својој наставној пракси, иако имају свест о идеалном наставнику. Међутим, бројни неуспеси у настави указују на дејство неких других чинилаца од којих је најважнији погрешна одлука наставника. Да ли наставник располаже знањима о настајућим, специфичним ситуацијама? Не. Примера је превише. Одржава наставу у условима поремећене пажње ученика. Уписује слабу оцену после првог одговора итд. Објективно знање (прихваћена теорија) нам говори да не би требало тако да поступимо. Међутим, постоји субјективна вредност или субјективно знање (искуствено или ситуационо) које утиче на промену објективног знања. Облици понашања у наставном односу мењају се из дана у дан и ученици као и наставници требало би да их открију и сазнају.

Све ове чињенице упућују нас на закључак да наставничко знање има два облика: теоријско и практично. Наставник мора да рачуна и са знањем које се темељи на обичајима, навикама, осећањима ученика. У делатности наставника увек настају неке новине и стално постоји напетост између затечених форми и настајућих односа и ситуација. Да би се снашао у таквој стварности, субјект наставе користи и знања из обичаја, традиције, веровања, осећања. Ослања се на све изворе знања (чула, разум, интуиција).

Специфичност наставног знања огледа се у комбинацији објективног теоријског знања о настави и субјективног знања које полази од стварне конфигурације индивидуалних односа у учионици. Наставничко деловање је суочено са оним што настаје у учионици (воља, вредности, интереси, потребе ученика) и увек садржи могућност неуспеха у реализацији циља часа, односно грешке у процесу наставе (Kostović, 2005).

Други кључни појам одлуке је моћ да се она оствари. Наставник може имати моћ на формалној и личној основи да утиче на ученике, како би се остварили циљеви часа. Међутим, појам наставничке моћи садржи и педагошки аспект: (а) уз помоћ вредности тумачи се ученичка стварност; (б) интерпретирање стварности у учионици; (в) одређивање смисла властитог деловања (Petrović, 1993).

Наставник углавном одлучује непрограмирано. Програмирано одлучивање се руководи стандардима и одговара ситуацијама које се понављају. Непрограмирано одлучивање се јавља у ситуацијама које су нове, изненадне, неочекиване. Програмиране одлуке се доносе по класичном моделу одлучивања. То значи да су унапред предвиђене радње које би требало учинити да би се дошло до одлуке. Структура класичног одлучивања изгледа овако: најпре се направи преглед и избор могућности за решавање проблема, затим се приступа набрајању свих последица сваке могућности, потом следи разматрање личног опредељења за сваку могућност, на крају се прави избор, с најповољнијим скупом последица (Milošević, 1997).

Шта је непрограмиран (дескриптиван) модел одлучивања? Како запослени у школама стварно доносе одлуке? Наставници се опредељују за задовољавајућа а не за оптимална, »најбоља« решења, због непотпуних информација, психолошких процеса (запажање, креативност, знање, памћење, мотивација), социјалних околности (организација, култура, традиција). Одлуке су ограничене етичким разлозима и способношћу резонувања, рационалношћу, мањком информација.

Наставник одлучује углавном појединачно. Он је сâм у учионици. Понекад се лично одлучивање изједначава са ауторитарним или ауто-

кратским руковођењем (наставник као вођа све решава сâм, даје задатке, одређује начин остваривања, оцењује остваривање), а групно одлучивање се поистовећује с демократским (чланови учествују у постављању задатака и начина остваривања, оцењују). Када и ученици учествују у одређеној мери и до одређене границе у одлучивању онда такав начин именујемо као партиципативно доношење одлука (гласање или консензус).

Понекад наставник одлучује у стручним и управним органима школе. Тимски рад је повезан са одлуком директора да укључи чланове колектива у процес одлучивања. То може да буде информисање, консултовање, директно укључивање у одлучивање. Тимски рад подразумева и проблем спровођења одлуке. Сваки од ових облика одлучивања има своје предности и недостатке у чије разматрање нећемо овде улазити.

Одлука је когнитивни процес: знање, памћење, процењивање, креативно мишљење структурирају опредељивање између различитих могућности. Способност доношења одлуке о неком проблему у директној је зависности од квалитета когнитивних карактеристика наставника. Процес одлучивања би требало да подразумева и одређени степен креативности. То значи да је потребно стваралачко уочавање проблема, обухватно прикупљање информација, стварање нових идеја, избор из спектра идеја, примена идеја (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Креативност подразумева да доносилац одлуке испољава не само знање већ и мотивацију и машту.

Отвореност за нова искуства, локус контроле (до које мере утичу на дешавања) и самопоштовање, такође утичу на процес и квалитет одлучивања наставника. Могућност остварења његове креативности зависи од степена самосталности радне организације (школе), начина оцењивања, система награђивања, важности одлуке (Avramović, 2003).

### *Грешке наставника*

Успешно одвијање наставничке делатности подразумева ваљан резултат, а то значи активност са минималним бројем грешака (Smith, 1996). Као и у другим делатностима, тако и у просветној делатности грешке вребају на сваком кораку. Оне могу да се појаве у односу на циљ конкретног часа или целокупне наставе. Исто тако, грешке су пратилац избора наставних средстава којима би требало да остваримо одређене циљеве. На нивоу нормативног одређења делатности такође могу да се појаве грешке, као и у контексту тумачења значења одређеног понашања.

Одакле потичу грешке у раду наставника? Из недовољног знања посла којим се бави? Из предрасуда и стереотипа? Из објективних разлога? Из погрешних одлука? Полазимо од претпоставке да грешке наставника могу бити последица лоших, недовољно промишљених одлука у процесу наставе.

Одлучивање је једна од значајних карактеристика наставничке делатности. У наставном процесу је најважније и најтеже донети одлуку како у области нормативних захтева тако и у ситуацији конкретних догађаја у школи или учионици. Разликују се одлуке на темељу закона, одлучивање у процедури и лично доношење одлука. Специфичност одлучивања наставника у процесу наставе огледа се у томе што он мора да реагује на непредвидиве и изненадне ситуације током часа. У таквим околностима ризик доношења погрешне одлуке је већи, од решавања проблема по процедуралним захтевима. До погрешне одлуке и грешке може доћи због предрасуда и слабије емоционалне контроле наставника. Наставник ваљано обавља свој посао онда када на време уочи и исправи грешку, а не када покушава да буде безгрешан (Krulj, 1992).

Постоје три типа поједностављивања: (1) склоност да се прецењује учесталост неке појаве и њеног узрока, па се користе у одлучивању у новим ситуацијама; (2) настојање да се репрезентативни примери из иностранства или из окружења слепо користе за нова одлучивања; (3) склоност да се одлука прилагоди ситуацији без обзира на њену унутрашњу логичку доследност и правну заснованост.

Дискусију о грешкама наставника допуњује и анализа начина на који се грешке отклањају. Постоје два приступа овом проблему. Спољашње елиминисање грешке обухвата све облике надгледања и надзора рада наставника. Унутрашње је везано за самоевалуацију наставника. Он би најпре требало да препозна неку своју грешку, а затим да се определи за технику њеног отклањања. Уколико не препозна грешку, он се неће потрудити да је отклони.

### *Опис истраживања*

У овом раду изложени су резултати једног дела истраживачког пројекта »Наставник као креатор климе у одељењу«. Желели смо да сазнамо како наставници обављају своју образовну и васпитну делатност у контексту социјалне климе у одељењу.

*Циљ* овог дела истраживања је стицање увида у мишљења наставника о грешкама које праве у оквиру наставног часа и о начинима отклањања грешака. Желели смо да одговоримо на следећа *питања*: Које

врсте грешака наставници праве у оквиру наставног часа? На које начине наставници отклањају своје грешке? Да бисмо одговорили на ова питања обратили смо се наставницима који су:

- навели примере грешака које праве у оквиру наставног часа,
- навели начине отклањања својих грешака.

Одговоре смо класификовали према шест типова (критеријума) грешака наставника у односу на нека специфична обележја професије као што су струка, предметно знање, организованост, етика рада. Типови грешака које смо издвојили су: дидактичко-методичке (неорганизованост, несистематичност, нефлексибилност у предавању); стручне (предметно-сазнајне, материјалне); персоналне (сујета, мрзовоља, ауторитарност, недружељубивост); професионалне (неодговарајући однос према послу); педагошке (непоштовање васпитних правила, вредности), социјално-моралне (склоност сукобима, избегавање сарадње, неразматрање последица догађања).

*Узорак испитаника.* Узорак обухвата наставнике основних, средњих стручних школа и гимназија на територији Републике Србије, који су током 2006/2007. године похађали семинар Института за педагошка истраживања – »Наставник као креатор климе у одељењу«. Истраживање је обављено током реализације 60 семинара у основним школама и 23 семинара у средњим стручним школама и гимназијама. На сваком од семинара било је, у просеку, 30 наставника. Методом случајног узорака на сваком семинару је одабрано пет наставника који су као јединствена група заједнички одговарали на постављена питања. На тај начин, истраживањем је обухваћено 60 група наставника из основних школа, у свакој по пет наставника – укупно 300 наставника основних школа и 23 групе наставника из средњих стручних школа и гимназија, у свакој по пет наставника – укупно 115 наставника средњих стручних школа и гимназија. Јединица анализе при обради података био је број група наставника, 60 из основних школа и 23 из средњих стручних школа и гимназија. У нашем истраживању узорак су претежно чиниле особе женског пола (91%). Просечан радни стаж учитеља и наставника кретао се од 15 до 20 година, што указује на поседовање професионалног искуства. Узорак наставника су претежно чинили наставници из школа у унутрашњости Србије, углавном из мањих места.

*Метод и инструменти истраживања.* У истраживању је коришћена анкета са питањима отвореног типа. Прво питање је подразумевало да наставници наведу пример једне грешке коју су направили у оквиру наставног часа. У одговору на друго питање од групе наставника се очекивало да наведу како су реаговали да би отклонили наведену грешку.

За овај начин испитивања наставника одлучили смо се јер отворена питања садрже велики сазнајни потенцијал у долажењу до непосредног, изворног понашања наставника као и њихових ставова и уверења о свом наставном раду на часу. Оваквим истраживачким поступком желели смо да добијемо слику стварног стања у учионици, имплицитну праксу наставника која се односи на грешке које они праве и начине на које их отклањају. Један недостатак питања отвореног типа је откљоњен самом циљном групом. Отворена питања захтевају испитанике који владају одређеним категоријалним апаратом. Наставници и учитељи су припадници једне професије и одлично разумеју питања о којима је реч. Сваки посредовани, унапред понуђени одговор садржи и могућности искривљавања, улепшавања, фасадирања одговора.

Овим методолошким поступком поштовали смо основне епистемолошке принципе научног истраживања: систематичност, дефиниције појмова, објективност и прецизност. У даљем тексту биће приказани резултати истраживања и њихово тумачење.

### Приказ и тумачење резултата истраживања

#### *Врсте грешака које наставници праве у процесу наставе*

Све примере грешака које су навели наставници основних и средњих стручних школа и гимназија груписали смо у 6 категорија: дидактичко-методичке, стручно-сазнајне, персоналне, педагошке, професионалне и социјално-моралне грешке.

*Табела 1: Типови/категорије наставникових грешака (одговори учитеља и наставника основних школа)*

Тип/категорија грешке N=59	Фреквенције	Проценти
Дидактичко-методичке	39	66.10
Стручно-сазнајне	19	32.20
Персоналне	4	7.10
Педагошке	5	8.15
Професионалне	2	3.77
Социјално-моралне	2	3.37

*Напомена.* Наставници појединих група су у својим одговорима давали више од једног примера грешке.

Грешке које наводе наставници основних школа, а које можемо уврстити у категорију *дидактичко-методичких грешака* су:

- лоша организација и план часа (лоше процењено време и ток часа, лоша структура часа, нагласак на уводном делу часа и недовољно времена за завршни део, неостваривање планираног циља часа, недовољно времена за све што је планирано);
- неадекватно оцењивање (субјективност, погрешна процена учениковог знања, хало-ефекат, нејасни критеријуми, ученик не добија објасњење за оцену);
- неповезивање градива, теорије и праксе (недовољно повезано претходно и ново градиво, наставник не води рачуна о претходном знању ученика, недовољно примера из свакодневних ситуација);
- наставник не примењује индивидуализовани приступ у раду са децом (настава је усмерена на замишљени просек, наставник не води рачуна о могућностима и карактеристикама свих ученика, давање истих задатака свим ученицима);
- неадекватан избор наставних метода (нагласак је на фронталном раду, час је ученицима незанимљив и досадан, наставник доминира на часу, сувише дуг монолог наставника, ученици су недовољно активни и немотивисани).

У *стручне (предметно-сазнајне) грешке* можемо уврстити материјалне грешке које наставници, према њиховом мишљењу, праве током предавања: неуказивање на суштину наставне јединице, лапсуси, навођење погрешних чињеница, коришћење непознатих термина, правописне грешке на табли, грешке у формулацији питања или задатка.

У *персоналне грешке* спадају грешке које произлазе из одређених интелектуално-емоционалних особина наставникове личности а испољавају се кроз сујету: »Бог зна за пет, ја за четири, а ученик за три«, или кроз претње ученицима, избацивање са часа, неуважавање ученикове личности и његовог мишљења, обраћање пажње само на поједине ученике, а игнорисање осталих.

*Педагошке грешке* обухватају, према мишљењу наставника, негативно понашање наставника на часу, престоге казне, груб однос према ученицима, неадекватну комуникацију са ученицима, давање »педагошких јединица«, повишен тон, исмевање ученика.

У *професионалне грешке* спадају грешке које указују на наставников неадекватан однос према послу: кашњење на час, недовољна припремљеност за час, недовољна мотивација наставника за рад.

*Социјално-моралне грешке* се појављују кроз односе сукоба и несарадње са ученицима. Реч је о стварању негативне атмосфере на часу, вербалном сукобу са учеником, морализаторске придике, нереаговање наставника на непредвиђене ситуације (на пример, крађа у одељењу).



Грешке које наводе наставници средњих стручних школа и гимназија, а које можемо уврстити у категорију *дидактичко-методичких грешака* су: лоша организација и план часа (лоше процењено време и ток часа), неадекватно оцењивање (субјективност, нејасни критеријуми), неповезивање градива, теорије и праксе (недовољно повезано претходно и ново градиво, недовољно примера из свакодневних ситуација, недовољно корелације међу предметима), неадекватан избор наставних метода (нагласак је на фронталном раду, наставник доминира на часу, ученици су недовољно активни и немотивисани).

Табела 2: Типови/категорије наставникових грешака  
(одговори наставника средњих стручних школа и гимназија)

Тип/категорија грешке N=23	Фреквенције	Проценти
Дидактичко-методичке	12	52.17
Стручно-сазнајне	3	13.04
Персоналне	3	13.20
Педагошке	4	17.15
Професионалне	2	9.80
Социјално-моралне	1	3.10

*Напомена.* Наставници појединих група су у својим одговорима давали више од једног примера грешке.

У *стручне (предметно-сазнајне) грешке* можемо уврстити материјалне грешке које наставници праве током предавања: неуказивање на суштину, навођење погрешних чињеница, коришћење непознатих термина, грешке у писању на табли, грешке у формулацији питања или задатка.

У *персоналне грешке* спадају грешке које указују на интелектуално-емоционалне особине наставникове личности (црте карактера, сујета): неадекватан физички изглед, наметање свога мишљења, искључивост, неуважавање ученика и његовог мишљења.

У *педагошке грешке* спадају васпитно неодговарајуће деловање наставника, неадекватно понашање наставника на часу, лоша комуникација са ученицима, повишен тон, исмевање ученика, избацивање са часа.

У *професионалне грешке* спадају грешке које указују на наставников неадекватан однос према послу: кашњење на час и укључен мобилни телефон.

У *социјално-моралне грешке* наставници убрајају одсуство реакције на увреду од стране ученика, пристрасност у решавању ученичких сукоба.

Као што је напоменуто, циљ истраживања је стицање увида у то какве грешке наставници праве у наставном процесу и на које начине отклањају своје грешке.

Одговори учитеља и наставника у основној школи показују да је највећа учесталост дидактичко-методичких грешака (66.10%), а затим следе стручне (32.20%), педагошке (8.15%) персоналне (7.10%) професионалне и социјално-моралне (3.77%).

Наставници средњих стручних школа и гимназија такође су идентификовали дидактичко-методичке грешке као најчешће (52.17%), док су на другом месту педагошке (17.15%), персоналне (13.20%) а потом стручне (13.04%), професионалне (9.80%) и социјално-моралне грешке (3.10%).

Као што видимо, учитељи и наставници, према њиховом мишљењу, највише праве дидактичко-методичке грешке а најмање социјално-моралне. Разлика између учесталости стручних и личних грешака између наставника основних и средњих школа је занемарљива.

Поставља се питање: »Зашто учитељи и наставници праве грешке у свом раду?« То може да буде последица недовољне обучености, одређеног психофизичког стања наставника, специфичне ситуације и слично. Један од узрока грешака учитеља и наставника требало би тражити у њиховим погрешним одлукама. То се односи и на дидактичко-методичке грешке. Ако је у питању лоша организација и план часа, онда је порекло грешке у неодговарајућој одлуци учитеља, односно наставника приликом избора плана и начина организације часа. Када оцењује, наставник заправо доноси одлуку коју оцену да упише ученику. Та одлука може да буде последица несигурности, неспособности да се примене критеријуми, али у основи сваке оцене је нека одлука која може да се изводи из разних узрока. Међутим, уколико наставник не користи интерактивне методе већ наставу организује фронтално, очито је у питању његова одлука да ради на један а не на други начин.

На исти начин можемо да објаснимо порекло личних и професионалних грешака. Грешке које наставник прави могу бити последица карактеристика његове личности. Црте наставникове личности могу утицати на то какве ће одлуке он доносити. Напред је истакнуто да се одлука заснива на знању и моћи да се спроведе у пракси. Учитељи и наставници стичу знање о својој делатности, али то знање им понекада није од помоћи у доношењу ваљане одлуке током часа. Ако има лошу комуникацију са ученицима, онда то може да се објасни цртама његове личности али исто тако и погрешним одлукама које свој извор имају у наставниковој личности а не у нормативном знању. Можемо навести

проблем неуважавања личности. У учионици наставник неке ученике не уважава, док друге уважава.

Кад је реч о стручним грешкама учитеља и наставника, онда нам појам одлуке није довољан да објаснимо појаву о којој је реч. Наставник стручно греша зато што недовољно познаје свој предмет, што није когнитивно оспособљен. Тешко је претпоставити да неко греша у стручном погледу зато што је одлучио да погреша.

Карактеристично је да наставници основних и средњих школа у својим одговорима ретко наводе социјалне и моралне грешке.

### *Начини исправљања грешака наставника*

*Табела 3: Начини исправљања грешака  
(одговори учитеља и наставника основних школа)*

Начин исправљања грешке N=59	Фреквенције	Проценти
Објективно преиспитати себе и свој рад	15	25.42
Упутити извињење ученику	7	11.86
Мотивисати и активирати ученике	8	13.55
Обавити разговор са учеником или целим одељењем о понашању на часу	9	15.25
Уважавати ученика и његово мишљење	8	13.55
Давање додатног објашњења ученицима	11	18.64
Стручно усавршавање наставника	2	3.38
Организовање допунске и додатне наставе	1	1.69

*Табела 4: Начини исправљања грешака  
(одговори наставника средњих стручних школа и гимназија)*

Начин исправљања грешке N=23	Фреквенције	Проценти
Објективно преиспитати себе и свој рад	7	30.43
Упутити извињење ученику	5	21.73
Мотивисати и активирати ученике	5	21.73
Обавити разговор са учеником или целим одељењем о понашању на часу	3	13.04
Потражити савет од колеге	1	4.34

Највећи број испитаника у основној школи сматра да би наставници требало објективно да преиспитају себе и свој рад (25.42%), потом да додатно објасне ученицима проблем са грешком (18.64%). Обављање разговора са ученицима о проблему понашања наводи 15.25% наставника, а мотивацију и уважавање ученика као начин исправљања греша-

ка наводи 13.55%. Исправљање грешке путем извињења наводи 11.86% наставника, а стручно усавршавање 3.38% наставника.

У средњим стручним школама и гимназијама репертоар начина исправљања грешака је нешто ужи. Највећа учесталост је оних одговора који оптирају за објективно преиспитивање себе и свог рада (30.43%), извињење ученицима и њихову анимацију и активизацију наводи 21.73% наставника. Вођење разговора са целим одељењем о понашању на часу истиче 13.04% наставника, на савет од колега рачуна једна група наставника (4.34%).

Чињеница да наставници, као начин исправљања грешака, најчешће наводе објективно преиспитивање себе и свог рада указује на то да њихове погрешне одлуке могу бити узрок грешака које праве у настави. Наставници, дакле, интуитивно указују на то да на њихове грешке, поред других чинилаца, може утицати недостатак одлуке, или погрешно донешена одлука. Сви остали одговори могу се тумачити у овом кључу. Ако наставник стекне увид у то да је ученицима потребно неко додатно објашњење, онда очигледно претходно није донео одлуку да ученицима даје потпунија и задовољавајућа објашњења. Исто тако, уколико наставник сматра да је потребно додатно мотивисати или активирати ученика, очито претходно није донео одлуку да ученике мотивише. Да је управо реч о погрешним одлукама, уверава нас одговор учитеља и наставника по коме се грешка исправља уважавањем мишљења ученика.

Извињење као начин исправљања грешке по учесталости заузима релативно високо место и код наставника основних школа и код наставника средњих стручних школа и гимназија. Ова грешка може бити последица, на пример, напете ситуације у учионици, у којој је наставник реаговао увредљиво према ученицима, или карактерних и емоционалних црта личности наставника.

Као што се из изложених налаза види, најучесталији одговор којим се предлаже начин отклањања грешке концентрише се на самог наставника (»објективно преиспитати свој рад«). Сви остали одговори су усмерени на исправљање грешке у некој врсти сарадње са ученицима.

### *Закључак*

Налази нашег истраживања показују да учитељи и наставници у својим одговорима далеко више наводе дидактичко-методичке од социјално-моралних грешака. Овај налаз је могуће објаснити тиме да су наставни-

ци недовољно дидактичко-методички обучени током студирања. Социјалне проблеме у одељењу можемо посматрати као одступање ученика или групе ученика од друштвено прихваћених норми. Тачније, ови проблеми се појављују као раскорак између образовних и васпитних норми и ученичког понашања. Такво одступање од социјалних норми увек доводи до штетних последица по друге ученике а и наставника.

Моралне грешке наставника увек се појављују када не реагује на понашања као што су крађа, лаж, оговарање, наношења вербалне или физичке повреде другим ученицима. Разуме се да наставник који крши моралне норме пред ученицима чини огромну грешку која често заврши као правни преступ. Уколико ученик или група ученика провоцирају наставницу, имамо ситуацију у којој она мора да донесе неку одлуку моралног типа. Поред заштите интегритета своје личности она би требало да упозори ученике на моралне вредности. Грешка се појављује неизбежно ако се наставница збуди, повуче, избегне расправу.

Наше истраживање показује да грешке наставника могу да буду и последица њихових личних погрешних одлука. Доношење одлука у настави разликује се од доношења одлука у неким другим друштвеним делатностима. Учитељи и наставници су у једном посебном социјално-моралном амбијенту у коме се млада бића развијају физички, емоционално, социјално, сазнајно, морално. Њихове одлуке су увек испуњене социјалном садржином и то је разлог за повећану могућност чињења грешака. Остало је отворено питање одговорности. Свака одлука повлачи питање одговорности. Чак и када су у питању ваљане одлуке и оне су у већој или мањој мери погрешне.

Наредна истраживања овог проблема требало би да се концентришу на питања као што су: (1) препознавање оних околности у којима се грешке појављују; (2) описивање последица које грешке производе; (3) одређивање средстава и техника помоћу којих се избегавају грешке (избегавање афективних реакција, релаксирање ситуације, покретање дискусије о последицама понашања или изговорених речи, рад на сопственом ауторитету). Занимљиво би било испитати на кога се наставници ослањају приликом исправљања својих грешака, како је то могуће довести у везу са самоевалуацијом њиховог рада и сарадњом са колегама и осталим особљем школе.

Следећа истраживања овог проблема требало би да се фокусирају и на довођење у везу социодемографских карактеристика наставника и њихових грешака у наставном раду. Са теоријског и практичног аспекта посебно би било занимљиво утврдити да ли и у којој мери на квантитет и врсту наставникових грешака утичу следеће социодемографске

карактеристике: пол, дужина радног стажа, године старости и место у којем наставник ради.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

### Коришћена литература

- Antonijević, Lj. (2008): Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje zaposlenih u Srbiji – pravni okvir, *Образовање и усавршавање наставника* (135-144). Ужиче: Учитељски факултет.
- Avramović, Z. (2003): *Држава и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Veber, M. (1998): *Наука као позив*. Сремски Карловци: Издавачка књиžарница.
- Vujačić, M. (2008): Kako nastavnici vide sami sebe, *Настава и васпитање*, бр. 2, 230-241.
- Kesner, J. (2000): Teacher characteristics and the quality of the child-teacher relationship, *Journal of School Psychology*, Vol. 28, No. 2, 133-149.
- Kostović, S. (2005): *Vaspitni stil nastavnika*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Krulj, R. S. (1992): *Грешке у настави и њихово отклањање*. Београд: Срепублик.
- Milošević, B. (1997): *Умеће рада*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Morris-Rothschild, B. & M. Brassard (2006): Teacher's conflict management style: the role of attachment styles and classroom management efficacy, *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 2, 105-121.
- Petrović, D. (1993): *Особине личности наставника и успешност у настави* (Magistarski rad). Београд: Филозофски факултет.
- Smith, R. (1996): *What makes a good teacher? Teaching and learning in the secondary school*. London: Routledge.
- Stamatović, A. (2008): Najčešće greške nastavnika u savremenoj nastavi istorije, *Radovi Filozofskog fakulteta*, бр. 10 (333-343). Pale.
- Stoner, Dž. (2002): *Menadžment*. Београд: Zelinid.

Примљено 02.02.2009; прихваћено за штампу 25.04.2009.

Zoran Avramovic and Milja Vujacic  
 SELF-PERCEPTION OF TEACHERS' MISTAKES IN INSTRUCTION  
*Abstract*

This paper presents the research the goal of which was to gain an insight into teachers' opinions regarding the mistakes they make during classes and the ways to eliminate those mistakes. The sample comprises 300 primary school teachers and 115 vocational school and grammar school teachers in Serbia. Questionnaire with open-ended questions was used in the research. The first question required the group of teachers to state the example of one mistake they made during the class, and in the second question they were expected to state how they reacted in order to eliminate the aforementioned mistake. We classified the answers according to the following types of teachers' mistakes: didactic-methodical; expert-cognitive; personal; profes-

sional; pedagogical; social-moral. The findings of our research indicate that teachers perceive to a far greater extent the didactic-methodical than social-moral mistakes. It was shown that the greatest number of mistakes arises from the wrong decisions or insufficiently thoughtful decisions of teachers. We also analysed the ways in which teachers try to eliminate their mistakes.

*Key words:* teacher, class, mistake, decision.

Зоран Аврамович и Миља Вуячич  
САМОСОЗНАНИЕ ОШИБОК УЧИТЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ  
*Резюме*

В работе излагаются результаты исследования, проведенного с целью рассмотрения мнений учителей об ошибках, которые они делают на занятиях и о способах их устранения. Исследованием были охвачены 300 учителей восьмилетних и 115 учителей средних специальных школ и гимназий в Сербии. В исследовании использовалась анкета с вопросами открытого типа. В первом вопросе от группы учителей ожидалось, чтобы они привели пример ошибки, сделанной на уроке, а в другом - чтобы описали свою реакцию, направленную на нейтрализацию данной ошибки. Ответы мы классифицировали соответственно следующим типам ошибок учителей: дидактико-методические; ошибки по специальности, познавательного характера; персональные; профессиональные; педагогические; социально-нравственные. Результаты нашего исследования показывают, что учителя гораздо чаще осознают дидактико-методические, чем социально-нравственные ошибки. Оказалось, что большинство ошибок мотивировано ошибочными или недостаточно обдуманными решениями учителей. Анализируются и способы устранения ошибок учителями.

*Ключевые слова:* учитель, урок, ошибка, решение.