

# ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

## Настава и васпитање

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд  
НВ год. LV Број 3. стр. 237-372 2006.

---

### РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић  
др Драгица Тривић  
др Снежана Маринковић  
др Наташа Матовић  
др Емина Хебиб  
мр Искра Максимовић  
мр Саша Дубљанин  
Мирјана Бојанић

### ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:  
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције  
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:  
Предраг Вучинић

За издавача: Соња Жарковић

Штампа: BODEX, Београд

*Настава и васпитање* не плаћа општи порез на промет. Часопис је сврстан у категорију *водећих часописа националног значаја*.

Часопис излази уз финансијску помоћ Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије

*Претплата на рачун 125-456-89*

Адреса редакције: Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд  
тел/факс: 011/ 2687-749  
www.pedagog.org.yu;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.yu

# PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

## Journal of Education

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade  
JE Year LV No. 3. p. 237-372 2006.

---

### EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.  
Dragica Trivić, Ph.D.  
Snežana Marinković, Ph.D.  
Nataša Matović, Ph.D.  
Emina Hebib, Ph.D.  
Iskra Maksimović, M.A.  
Saša Dubljanin, M.A.  
Mirjana Bojanić

### EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translator:  
Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Secretary  
Milena Đokić

Design and typeset:  
Predrag Vučinić

For the publisher: Sonja Žarković

Printing: BODEX Belgrade

*Financial Assistance:*  
Ministry of Science and Environment  
Protection  
Pedagogical Society of Serbia

*Subscriptions: account 125-456-89*

Address: Pedagogical Society of Serbia ,  
Terazije 26, 11000 Belgrade  
tel/fax: 011/ 2687-749  
www.pedagog.org.yu;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.yu

Мр Славица Шевкушић  
Др Јасмина Шефер  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-371.3 (371.311)  
Изворни научни рад  
НВ. LV.4.3006.  
Примљен: 6. X 2006.

## АКЦИОНО ИСТРАЖИВАЊЕ НОВОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ДРУШТВА У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Апстракт** У раду се говори о могућностима примене тематског приступа и групно-истраживачког рада у настави познавања друштва, у млађим разредима основне школе. Акционо истраживање наставног процеса обављено је у једном одељењу четвртог разреда, као студија случаја. Истраживање је подразумевало планирање, реализацију и евалуацију наставног процеса који се односи на изучавање тематске области Средњовековна Србија, а читав процес одвијао се у сарадњи истраживача и наставника. Формативна евалуација односила се на запажања истраживача и наставника о самом току наставног процеса, проблемима и ефектима групно-истраживачког рада, с циљем унапређивања наставе. Искуства из овог истраживања, поред тога што говоре у прилог увођењу тематског планирања и примени групно-истраживачког модела учења, указују на потребу за увођењем нових тема и садржаја у наставу познавања друштва. Примећено је да ученици на овом узрасту за краће време могу да формирају већи број појмова, и у већој мери развију схватање историје, епохе и времена и тако боље разумеју историјски след.

**Кључне речи :** тематско планирање, настава, групно – истраживачко учење, креативност.

## ACTION RESEARCH OF THE NEW APPROACH IN TEACHING SOCIAL STUDIES IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract** The paper discusses some possibilities of the application of the thematic and group research work in the teaching of the subject Society in junior primary school classes. The action research of the teaching process was conducted in one fourth grade class in the form of a case study. The research included planning, realization and evaluation of the teaching process related to the teaching of the Medieval Serbia thematic field, and the whole process was conducted in cooperation of the researchers and the teacher. Formative evaluation included observations of both the researchers and the teacher regarding the process, problems, and effects of the group research, aimed at the advancement of studying. The research experience, apart from speaking for thematic planning and group-research teaching model, indicate to the need of introducing new themes and contents into the teaching of the subject Society. It was noted that students of this age are able to: form a greater number of concepts in a shorter period, develop their understanding of history, epoch and time, and consequently achieve a better understanding of historical sequence.

**Keywords:** thematic planning, teaching, team-research study, creativity.

## Uvod

Имајући у виду бројне емпиријске доказе о позитивним ефектима групно-истраживачког учења и интердисциплинарног приступа у проучавању наставних садржаја, изненађује чињеница да је наша школска пракса и даље у највећој мери оријентисана према дисциплинарном приступу и традиционалним методама наставе и учења. Наравно, није велико откриће ако приметимо да доказана ефикасност неке новије наставне стратегије или приступа не обезбеђује њихов сигуран пут до праксе. Један од разлога је генерални отпор практичара према променама, будући да њих доноси неко споља - професионални истраживач, најчешће у облику класичног експеримента. Зато се новим идејама приступа с великим опрезом, а познато је да је подршка наставника један од суштинских фактора за увођење иновација. Осим тога, класично истраживање обично се завршава уопштеним коментарима и закључцима који најчешће не садрже опис проблема који су се појавили у процесу рада/истраживања, а решавање тих проблема је неопходно да би се могло утицати на евентуалне незадовољавајуће исходе.

У овом раду биће речи о истраживању наставног процеса које се односи на проблематику и ефекте увођења тематског интердисциплинарног приступа и групно-истраживачког рада ученика при савладавању програмских захтева познавања друштва у четвртој разреду основне школе, а у форми акционог истраживања. За акционо истраживање определили смо се зато што испробавање нових наставних метода и приступа учењу захтева стално прилагођавање конкретним условима у којима се истражује (потребама и особеностима ученика и наставника, као и месту где се ради). Реализација програма често захтева измене на лицу места, неопходне корекције које не могу да чекају неко друго време, а суштина педагошке ефикасности је управо у вештини сталног прилагођавања методе условима у којима се она примењује. Поред тога, активна улога наставника у процесу истраживања, односно заузимање позиције истраживача сопствене праксе, омогућава наставнику да на нов начин сагледа ситуацију и на сопственој кожи искуси све тешкоће и проблеме током примене нове наставне методе.

Рад је замишљен као приказ процеса истраживања и резултата који су добијени евалуацијом, која је спроведена у току процеса. Дат је и кратак преглед теоријских претпоставки и истраживања у вези са интердисциплинарним тематским приступом и групно-истраживачким моделом учења. За практичаре, будуће истраживаче наставног процеса и креаторе наставног програма, посебно ће бити занимљив опис процеса увођења методичких новина, као и предлози који се односе на начин планирања и избор наставних садржаја обрађених на поменути начин.

## Тематски интердисциплинарни приступ

Интердисциплинарни приступ настави подразумева повезивање садржаја различитих дисциплина (предмета) у логичке целине организоване око једног проблема или теме. Знања различитих дисциплина су у функцији вишестраног осветљавања проблема или теме која се истражује. Интердисциплинарна настава је по свом карактеру увек и тематска, јер повезује и организује различите садржаје у тематске целине, садржаје који су слични или заједнички различитим дисциплинама. Тематска настава не мора увек бити и интердисциплинарна, на пример, када обједињује сродне појмове једне дисциплине (Шефер, 1991).

У различитим истраживањима у свету интегративна или интердисциплинарна настава дефинише се као: (1) опсежно истраживање знања у различитим предметима које се односе на аспекте средине у којој деца живе; (2) пречица кроз предмете, која повезује различите аспекте наставе у логичке целине на холистички начин који одражава реални интерактивни свет; (3) јединствен поглед на заједничко у знању, које је основа за изналажење нових односа, стварање нових модела, система и структура; (4) примењена методологија и језик више дисциплина с циљем преиспитивања централне теме, проблема или искуства; (5) комбиновање неколико школских предмета у један активан пројекат по угледу на начин на који деца савладавају предмете у реалном свету, сједињене у заједничку активност; (6) нови начин мишљења; (7) образовање изнутра за пренос знања употребом модела мишљења (Lake, 1994, Finch and all., 2000).

Тематска интердисциплинарна настава повезана је с педагошким циљевима због: (1) увођења ученика у интегративне процесе данашње, (2) примене знања у пракси која надилази дисциплине и сведочи о усвојености знања, (3) сагледавања појмова и садржаја градива у целини, (4) подстицања флексибилности мишљења, односно тражења нових путева приликом решавања проблема, (5) блискости с природним сазнавањем кроз игру и (6) интегралности са стваралачким процесима истраживача, уметника и детета које још увек реагује на свет не фиксираним шемама, већ отвореношћу и радозналешћу за збивања која га окружују (Шефер, 2005).

Повезана с наведеним циљевима образовања, тематска настава није само начин приступања сазнавању, већ и циљ за себе. Није битно само повезивати знања у току процеса учења, већ и у исходу имати знања повезана у системску целину. Тематска настава, поред тога што може бити циљ, представља и контекст за достизање бројних педагошких циљева. Усмереност на различите садржаје и дисциплине укључује, ангажује и стога развија способности у различитим областима интелигенције: језичке, логичко-математичке, музичке, телесно-кинестетичке, интерперсоналне,

интраперсоналне, просторно-визуелне: (Gardner, 1983). Бивајући усмерена на различите ресурсе и решења истог проблема, директно подстиче дивергентно мишљење које је кључни елемент креативног мишљења, а своди се на способност долажења до што већег броја идеја, различитих решења за исти проблем и оригиналних или необичних, нестереотипних решења. Пошто је усмерење на проблем, а не на учење садржаја, онда критичко мишљење, укључујући логичке, евалуативне и вредносне процесе, природно долази у први план, заједно с дивергентним или креативним мишљењем. Знања и вештине из различитих области савладавају се само на једном проблему. Будући да провоцира стваралачко мишљење, тематска настава, посебно у комбинацији с креативном уметничком игром и групно-истраживачким радом, утиче на развијање унутрашње мотивације и радозналости (Шефер, 2005).

Тематска интердисциплинарна настава је посебно погодна на млађим школским узрастима, где се разматрају проблеми из свакодневног живота који су по својој природи обично интердисциплинарни. Дечјој радозналости одговара оваква настава јер уче кроз праксу и сопствено искуство на основу конкретних логичких операција које поседују на узрасту млађих разреда основне школе. Решавањем проблема, уместо учењем апстрактног и неразумљивог материјала, деца задржавају креативну позицију у процесу учења које се најчешће одвија кроз истраживачки рад и игру. Свет је за дете још увек неподељена целина, и као такав треба да се изучава. Истраживачки рад у тематској настави заправо прати историјски развој сазнања, који је напредовао од општих изучавања ка посебним дисциплинама. На овај начин потенцира се учење начина сазнавања, а не само крајњих резултата. Проблемско-истраживачки приступ, који спонтано произлази из тематски организоване наставе, мобилише ученике у мери њихових способности и степена развоја те они вођени личном радозналошћу могу, уз помоћ одраслих и друге деце која су на различитим нивоима развоја, да прате “зону свог наредног развоја” (Виготски, 1997).

Тематски интердисциплинарни приступ настави, такође, подразумева и укључивање медија који карактеришу различите дисциплине: ликовно, физичко, музичко, математику, природне, друштвене и техничке науке итд. Укључивањем различитих медија ангажују се различити путеви сазнавања, од умних до чулних, који су незаобилазни не само за активирање деце, већ и за креацију и запамћивање.

Кључни моменат у тематској интердисциплинарној настави представља рад у малим групама које могу да осветљавају један аспект теме или постављеног проблема. Ако то чине на начин креативне игре и истраживачког рада, онда се ова прича потпуно заокружује и остварује на најбољи могући начин (Шефер, 2005).

## Групно – истраживачко учење

Традиционално гледиште о учењу у школском контексту сугерише да ако су ученици активно укључени у међусобну комуникацију за време часа, тај разговор је вероватно ирелевантан за савладавање наставног градива. Међутим, истраживања о кооперативном учењу или учењу путем сарадње у малим групама показала су да су размена информација, давање објашњења, постављање питања и пружање помоћи уобичајено интерактивно понашање ученика и да нису у супротности с квалитетним учењем. У кооперативним облицима учења на сазнање се гледа као на процес конструкције, истиче се активна природа процеса, односно активна улога ученика у процесу сазнања. Сматра се да знање мора да конструише или реконструише сам ученик кроз процес интерпретације или схватања нових информација у односу на оно што се већ зна. Када уче у малим групама ученици имају могућности да размењују информације и мишљења, откривају слабе тачке у стратегијама размишљања код себе и других, проширују своје менталне структуре да би усвојили и прилагодили нове информације. С обзиром на то да су групе ученика углавном хетерогене, састављене од ученика различитих способности, нивоа знања, пола итд., те разлике често доводе до когнитивног конфликта који се сматра једним од главних механизма у развоју мишљења.

Чврсти емпиријски докази о бројним позитивним ефектима кооперативног учења обезбедили су му важност као једној од главних алтернатива постојећој настави. У прегледима у којима је урађена анализа великог броја истраживања у којима је поређена ефикасност кооперативног, компетитивног и индивидуалног облика учења, указује се на супериорност кооперативног учења у скоро свим испитиваним варијаблама: школског постигнућа, социјалних вештина, самопоштовања, социјалне подршке (Sharan, 1980; Johnson & Johnson, 1990; Slavin 1990). Кад је реч о школском постигнућу, показало се да учење у малим групама ради достизања заједничког циља доводи до веће продуктивности и бољег успеха него када се ради индивидуално или уз подстицање међусобног такмичења. Поред тога, резултати често показују да кооперативно учење доприноси квалитетнијем знању и унапређивању мишљења ученика, односно да осим већег постигнућа и дуготрајније ретенције наученог, учење кроз сарадњу резултира и: (а) вишим когнитивним нивоима, као што су критичко резоновање, креативнији одговори; (б) бољим трансфером знања; (в) већом посвећеношћу задатку; (г) позитивнијим ставовима према наставнику и наставном предмету који се проучава (Шевкушић, 1995; Шевкушић, 2006).

У литератури о кооперативном учењу наглашава се да оно подједнако доприноси постигнућу свих ученика, без обзира на њихове способности,

пол или неке друге карактеристике. Истраживања о понашању ученика у кооперативним групама доследно показују да се напредак дешава и код ученика који елаборирају идеје и објашњавају, као и код оних који слушају објашњења. Групни циљеви и индивидуална одговорност мотивишу све ученике да помажу и објашњавају задатке члановима своје групе, уместо да једноставно одговарају на питања. Ученици нижих и просечних способности имају користи од тога што “посматрају” стратегије размишљања ученика високих способности, док ученици са високим интелектуалним способностима уче нове стратегије подучавајући друге ученике.

У многим истраживањима о кооперативном учењу пажња је била усмерена на квалитет стратегија резоновања и нивое мишљења ученика. Џонсон и сарадници (Johnson, Skon & Johnson, 1980) поредили су ефекте кооперативног, компетитивног и индивидуалног учења, с обзиром на успешност ученика у решавању проблема. На крају првог разреда основне школе ученици који су подучавани на различите начине решавали су задатке из три групе: категоризација, просторно резоновање и математички проблеми. Резултати су показали да су ученици који су учили на кооперативан начин, у поређењу са онима који су радили индивидуално, остварили бољи успех у решавању проблема у све три групе задатака. Ефикасност примене методе групног истраживања у настави географије испитивана је на средњошколском узрасту (Chang и Mao, 1999). Случајним избором, ученици су били распооређени у експерименталну и контролну групу и током једномесечног курса требало је савладају исто наставно градиво. У експерименталној групи настава се одвијала по модификованој методи групног истраживања, док су у контролној групи слушали предавања и учили индивидуално. На крају, ученици су полагали тест знања који се састојао од задатака категорисаних према Блумовој таксономији у три групе: познавање чињеница, разумевање појмова и примена знања. Резултати истраживања показали су да су се ученици из експерименталне и контролне групе значајно разликовали у успешности решавања задатака који су захтевали примену знања. Аутори закључују да је учење у малим групама у којима су ученици дискутовали, формулисали своје идеје и супротстављали гледишта, знатно допринело вежбању вештина мишљења на вишим когнитивним нивоима. Ефикасност модела групног истраживања у поређењу са фронталном наставом испитивана је и у настави књижевности (Sharan et al., 1984). Током једног семестра, две групе ученика подучаване су на различите начине. Задаци на тесту који су ученици решавали на крају семестра захтевали су од ученика више когнитивне нивое резоновања, као што су анализа, синтеза и евалуација. Резултати су показали да су ученици који су савладавали градиво из књижевности кроз групно-истраживачки рад остварили значајно већи успех на тесту од ученика који су подучавани на класичан начин.

У светлу постојећих доказа о ефикасности кооперативног учења, изненађује чињеница да је наша школска пракса и даље највећим делом оријентисана према фронталном и индивидуалном начину рада у настави. Један од разлога што се групни облици рада не примењују често је и тај што већина наставника не познаје основне претпоставке успешног организовања те ни различите моделе и технике кооперативног учења. С обзиром на стање у школској пракси, у нашој педагошкој литератури постоји мали број истраживања о примени кооперативног учења у настави (Шефер, 1988; Шевкушић, 2001). У овом истраживању определили смо се за примену модела групног истраживања, који се према мишљењу већине аутора у овој области сматра добро дефинисаном наставном методом. Према моделу групног истраживања, ученици у малим групама бирају сопствену тему за истраживање и одлучују како ће га спровести, а затим се припремају да подучавају цело одељење. Модел обухвата неколико основних корака:

1) ученици бирају подтеме у оквиру шире теме коју је представио наставник; алтернативно, ученици сами могу формулисати проблем који ће се истраживати;

2) организују се у мале групе (од два члана до шест чланова), према интересовању за различите аспекте проблема (подтеме);

3) свака група прави план истраживања: како ће се истраживати, која литература ће се користити, а затим дели своју тему на индивидуалне задатке које ће извршавати чланови групе;

4) групе реализују свој план у предвиђеном времену и припремају се за презентацију пред одељењем;

5) све групе јавно презентују резултате до којих су дошле;

6) наставник и остале групе евалуирају како рад група у целини, тако и допринос сваког појединог члана (Sharan & Sharan, 1992).

Ове фазе могу бити сажете у један кратак временски период, а могу трајати током више недеља, зависно од наставне теме. Модел се, уз одређене модификације, може прилагођавати различитим наставним темама, времену које је предвиђено за њихову обраду, узрасту ученика.

### **Ток акционог истраживања и процесна евалуација**

Једна од основних разлика између акционог и класичног истраживања у образовању је у томе што се у акционом истраживању усмеравамо на квалитативну, процесну или унутрашњу евалуацију рада, с циљем унапређивања сопствене праксе путем аутореклесије, док је у класичном истраживању акценат на крајњим ефектима или резултатима рада (квантитативна, сумативна или спољашња евалуација). Класично истраживање обично се завршава уопштеним коментарима и закључцима



који најчешће не садрже опис проблема који су се појавили у процесу рада, а решавање тих проблема је неопходно да би се могло утицати на евентуалне незадовољавајуће исходе (Пешић, 1998; Шефер, 1999).

Акционо истраживање праксе омогућило нам је да се проблеми у настави сагледају у контексту наше школе и одељења на квалитативан начин, пре, у току и после реализације наставног процеса. Наставник се налазио у улози истраживача и онога ко унапређује сопствену праксу. Проблеми су дефинисани речима праксе, које су практичару биле разумљиве јер их је формулисао за сопствену употребу подразумевајући одређена значења у конкретним ситуацијама сопствене средине, делећи терминологију с осталим практичарима – наставницима који су били део његовог евалуативног дискурса.

Основни циљ нашег истраживања састојао се, између осталог, у проналажењу оптималних програмских и методичких решења, произашлих из праксе, која се могу понудити наставницима познавања друштва у четвртог разреда на даљу процену, дораду и адаптацију њиховим конкретним условима рада кроз индивидуалну и групну ауторефлексију.

*Студија случаја.* Истраживање наставе познавања друштва, засноване на тематском интердисциплинарном планирању и групно-истраживачким активностима ученика, одвијало се у оквиру студије случаја која се односила на четворогодишње праћење програма двојезично организоване наставе ученика у млађим разредима основне школе (Шевкушић, 2002). Двојезична настава се одвијала у два блока, на српском и енглеском језику. Настава на српском језику пратила је садржаје званичног националног програма за овај узраст, а изабрани садржаји поново су обрађивани и на енглеском језику, уз увођење одређених тема из англосаксонских наставних програма. На пример: познавање природе се проширивало садржајима из интердисциплинарног предмета Основи науке (Science) који се изучавао на енглеском.

Процес акционог истраживања подразумевао је следеће кораке: (1) планирање и припрема истраживачког тима, који се састојао од учитеља, педагога и психолога, (2) реализација наставе кроз фазе и (3) увид у целокупан процес на крају реализације, што подразумева, пре свега, формативну евалуацију, а исто тако и елементе сумативне евалуације, о којој ће бити речи у једном од следећих радова.

*Планирање и припрема учитеља.* У фази планирања рада направљен је тим састављен од учитеља, психолога и педагога, а затим су одређене фазе за реализацију изабране наставне теме из програма познавања друштва (Просветни гласник, бр. 1, 2005). Тим је планирао наставне подтеме за област изучавања тематске целине Средњовековна Србија, која је обухватала период од Немањића до краја деветнаестог века. Ова тематска

целина подељена је на два блока: *историјски* – Царство и држава, Битке, Ратови и буне, и *културални* – Духовна архитектура, Сликарство и музика у црквама и манастирима, Образовање и писменост, Обичаји, веровања и вера, Средњовековни живот Србије на двору и Привреда. Одређени су могући извори података на терену локалне средине (музеји, археолошка налазишта, манастири и слично), библиотеке и сајтови на интернету који су предложени ученицима. На консултативним састанцима с учитељем расправљало се о основној идеји и практичној примени тематске наставе и групно-истраживачког рада ученика. Поред тога, учитељ је проучавао изабрану литературу из ове области. Учитељ је касније, према конкретној ситуацији у одељењу, одређивао оптималну временску динамику рада и по потреби дорађивао план. На пример, учитељ је сматрао да прве две теме представљају увод у градиво које је ново и сувише сложено да би било обрађено у самосталним ученичким пројектима. На основу сугестија учитеља, тим је одлучио да за поменуте теме буде ангажован гост-предавача, у овом случају студент историје, који ће на популаран начин презентовати историјске чињенице. За теме које се односе на културу договорено је да буду обрађене кроз самосталан групно-истраживачки рад ученика, по моделу “Групно истраживање” (Sharan, 1990), који је модификован за потребе овог истраживања, а подразумевао је следеће фазе: (1) припрема ученика – уводне инструкције у вези с процесом истраживачког рада и организовањем група, (2) организовање група и истраживање појединих тема на терену, уз праћење самосталног истраживачког рада ученика од стране чланова тима, (3) израду групног постера и презентацију рада група пред одељењем, (4) завршну самоевалуацију кроз дискусију ученика и проверу знања. Свака тема осветљава се с различитих аспеката, коришћењем сазнања из различитих области/дисциплина и уз помоћ различитих медија. Планирано је да сазнања из групно-истраживачког рада буду илустрована уметничким драмским илустрацијама тог времена, кроз интердисциплинарно ангажовање других предмета као што су матерњи језик, ликовно и музичко. Планиране су, такође, консултације ученика са спољњим сарадницима-стручњацима, посебно историчарима и наставницима уметности.

*Реализација наставе.* Ради што ефикасније реализације наставе, подељене су улоге у тиму. На пример, психолог је увео ученике у основне кораке истраживачког рада, од начина формулисања проблема, односно теме, одређивања циља и метода истраживачког рада, поделе рада у групи, прикупљања података на терену, коришћења различитих извора података и техника за њихово прикупљање до обраде података – класификације по унапред одабраном критеријуму и, коначно, презентације на постеру и усмено, пред одељењем. Самосталан рад група учитељ је пратио како у току часова наставе познавања друштва, уз асистенцију психолога и педагога,

тако и менторски изван часова. Активности (наставне и ваннаставне) кроз које су ученици вежбали социјалне вештине неопходне за групни рад, у овом пројекту двојезичне наставе систематски је од првог разреда уводио педагог.

Деца су практично структурирала своју тему, планирајући постер који је требало да прикаже све фазе истраживачког рада од проблема до закључака, да би приказала истраживане садржаје текстуално и илустративно. На постеру је требало навести и коришћене извори информација, односно литературу. Групе су самостално посећивале одређена места на терену. У завршној фази, групе су сукцесивно излагале свој истраживачки рад, прво презентацијом садржаја, а затим постављањем контролних питања из изучаване области, ради провере да ли су остали ученици разумели њихово излагање. Задатак је био и да се укратко представи процес истраживања који је група спровела, после чега је одељење постављало питања у вези са садржајем и начином рада. Питања из области садржаја на која истраживачка група није знала одговор решавана су следећег дана, након што је група консултовала додатне изворе и/или стручњаке за тему. Дискутовало се и о изгледу и информативности свих релевантних делова постера (садржаји, илустрације, закључак, приказ методологије истраживања и рада групе, наводи коришћених материјала, оригиналност прилога итд.).

*Процесна евалуација наставне праксе.* Ова врста евалуације одвијала се од почетка до краја процеса рада, односно од планирања до завршне евалуације. Све нејасноће у процесу планирања и припреме биле су решаване на заједничким састанцима тима. Завршна верзија плана примењена је у пракси, с тим што је по потреби прилагођавана темпу рада и исказаном интересовању ученика. Основни проблем у припреми наставника представљало је непознавање истраживачког процеса у науци, који се као матрица преноси на кораке истраживачког рада ученика у настави. Потребно је да психолог и педагог у овом сегменту више раде с учитељем, будући да он треба да уведе ученике у истраживачки рад. У овој студији тај део посла обавили су психолог и педагог са ученицима.

Примећено је да су неке истраживачке групе биле више ангазоване од других. Све су биле на терену, већина ученика сарађивала је не само с члановима истраживачког тима, већ и с родитељима. На пример, родитељи су се ангажовали око организације рада на терену (одлазака у музеје, цркве, библиотеке), заказивања разговора са стручњацима и слично.

Основни проблем рада био је у томе што групе још нису сасвим самосталне у издвајању битних елемената теме коју су истраживале и суштинског разумевања истраживачких корака, јер им је логичко мишљење још увек на конкретном нивоу. У складу с тим, успешност група била је израженија на нивоу прикупљања чињеница и илустровања постера, а

мања на нивоу закључивања и генерализације. Способност повезивања појмова, међутим, постоји и треба је што више подстицати ради бољег трансфера знања и креативне примене у различитим областима. Форма постера која следи логичку форму приказа садржаја по важности (теме, подтеме, хијерархија појмова) помаже у визуелизацији истраживачких корака. Грешке група које су прве приказивале свој рад служиле су као науч следећим групама, те се квалитет излагања и истраживања група с временом побољшавао.

Педагог је посматрао, регистровао и потом с децом дискутовао о свему што им је могло представљати проблем у савладавању групног рада и истраживачке технике, као на пример: праведна подела рада у групи, прихватање појаве неформалног вође, уважавање свих учесника и њиховог доприноса, превазилажење конфликта насталих услед неусаглашених ставова, проналажење аргумената за своје мишљење и узимање у обзир аргумената који подржавају мишљење другог, избор информација које ће бити приказане на постеру, формулисање истраживачких питања која их усмеравају на избор адекватних садржаја у вези са темом и типом питања (шта, како и зашто) којима се проверава знање ученика слушаца. Као што је из анализе истраживачких корака проистекао образац за прављење постера, тако је из анализе проблема који су се појавили у раду групе проистекао протокол са критеријумима за праћење квалитета рада истраживачких група и реакција одељења током дискусије.

На крају, ученици су заједно с наставником формулисали контролна питања за ученике-слушаоце и пребројавали тачне одговоре у одељењу (Шефер, 1988). Повратна информација о броју тачних одговора на свако питање у одељењу послужила је за стицање увида у то у којој мери је одељење у целини упознало и разумело историју Србије, с тим што су се додатно дискутовала она питања која је урадио мали број ученика. Тако су сва деца прорадила сва питања која су била различитог типа (отвореног и затвореног). У неким питањима отвореног типа прихватани су као тачни различити одговори, чиме се подстицао развој креативног и дивергентног приступа учењу.

У завршној дискусији тима издвојено је неколико проблема који су се појавили током реализације наставе, али су истакнуте и предности овакве врсте рада. Основни проблем реализатора наставе (учитеља) био је страх да ученици неће савладати целину наставног градива уколико га обрађују самостално и истражују парцијално, као и да се неће подједнако ангажовати у групи. Неуједначено ангажовање ученика у групи превазилажено је менторским радом и праћењем група током истраживања на часу, активирањем пасивнијих чланова. Мање самостални чланови групе су се охрабривали да преузму једноставније задатке или задатке из области

њихових посебних талената и интересовања. Чињеница да су деца процес истраживања практиковала само на изабраној подтеми није их ометала у савладавању целине градива, с обзиром на то да су различите групне презентације пружале информативни увид у целину. Штавише, до изражаја су дошле подстицајне карактеристике вршњачког подучавања, а евентуални недостаци кориговани су у завршној рекапитулацији градива заједно с наставником. Ефекти групно-истраживачког рада на овом узрасту, на коме деца још увек имају тешкоће у логичком структурисању градива, могу се појачати уколико задатке примеравамо зони њиховог наредног развоја (Виготски, 1996). При том се треба фокусирати, пре свега, на редослед и логику истраживачких корака и критеријуме класификације података.

Основна предност ове врсте рада, према мишљењу учитеља, састоји се у активирању ученика у процесу стицања знања, развијању њихове самосталности, унутрашње мотивације за учење, спремности да преузму одговорност за свој део посла. Посебно је било изненађујуће за учитеља то што су ученици на овакав начин у стању да одговоре на сложеније сазнајне захтеве него што се очекује на овом узрасту. Штавише, проучавајући додатне изворе ученици спонтано проширују градиво, уживајући у томе уместо да их то оптерећује. Ученици су, такође, показали интересовање да градиво изван овог пројекта обрађују на истраживачки начин. Повезивање удаљених извора и информација шири лепезу повезивања претходно неповезаних појава и отвара могућност за развој дивергентног мишљења код ученика. Они су, такође, показивали већу иницијативу и строжи критички став према реалности која их окружује.

### **Уместо закључка**

Допринос тематског планирања и групно-истраживачког рада развоју дечјих способности, начину мишљења, понашања и социјалним вештинама који је описан у овом раду у складу је с нашим очекивањима, занованим на теоријама и истраживањима у свету и код нас. Запажени су, међутим, и други ефекти које нисмо очекивали. На пример, после овог искуства деца показују спонтану потребу за систематизовањем прочитане грађе и илустровањем кроз различите медије, за успостављањем временско-просторне димензије догађаја и посматрањем појава кроз њихову генезу. Примећено је, такође, да ученици на овом узрасту за краће време могу да формирају већи број појмова, и у већој мери развију схватање историје, епохе и времена и тако боље разумеју историјски след. У складу с тим, чини се да би досадашње програмско усмерење на локалну историју и средњовековну прошлост наших народа требало проширити на историју људског друштва, и то у форми кратких истраживачких приказа или прича о епохама и културама,

а ради концептуалне припреме ученика за старије разреде. Сматрамо да би у оваквој перспективи ученици боље разумели не само целину историјског процеса, већ и место националне историје у њему.

Дакле, искуства из овог истраживања, поред тога што говоре у прилог увођењу тематског планирања и примени групно-истраживачког модела учења, указују и на потребу за увођењем нових тема и садржаја у наставу друштва, о чему ће бити речи у неком од следећих радова.

*Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.*

## Литература

- Chang, C. & S. Mao (1999): The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms, *School Science & Mathematics*, Vol. 99, No.7, 374-381.
- Finch, C. R., N.R. Frantz, M. Mooney & N. O. Aneke (2000): Designing the thematic curriculum: an all aspect approach (MDS – 256). [www.google.com/thematic curriculum](http://www.google.com/thematic%20curriculum).
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple inteligences*. New York: Basic Books.
- Johnson, D., L. Skon & R. Johnson (1980): Effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on children problem – solving performance, *American Educational Research Journal*, Vol. 17, 83-93.
- Johnson, D., R. Johnson (1990): Cooperative learning and achievement; in S. Sharan (ed.): *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Lake, K. (1994): *Integrated curriculum*, School improvement research series. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sharan, S. (1980): Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations, *Review of Educationl Research*, Vol. 50, No. 2, 241-271.
- Sharan, S., & Y. Sharan (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Colchester: Teacher College Press.
- Sharan, S., P. Kussell, R. R. Hertz-Lazarowitz, Y. Bejarano, S. Raviv & Y. Sharan (1984): *Cooperative learning in desegregated classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Slavin, R. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Виготски, Л. С. (1996): *Сабрана дела*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, М. (1998): Алтернативне епистемологије педагошких истраживања, у: М. Пешић и др.: *Педагогија у акцији (3-18)*, Београд. Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
- Шевкушић, С. (1995): Теоријске основе и перспективе кооперативног учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (138-158). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С., Љ., Стојановић (2002): Модел двојезичне (српско–енглеске) разредне наставе, у З. Аврамовић и С. Максић (прир.): *Изазови демократије и школа (131-144)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Шевкушић, С. (2006): Кооперативно учење и квалитет знања, у С. Крњајић (прир.): Претпоставке успешне наставе (179-203). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (2006): Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 2 (у штампи). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (1988): Групно истраживање културног блага, Настава и васпитање, 1-2, 43-50.
- Шефер, Ј. (1991): Интердисциплинарни тематски приступ настави, Учитељ у пракси (246-263). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије.
- Шефер, Ј. (1997): Евалуација ефеката научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави, Настава и васпитање, 5, 591-611.
- Шефер, Ј. (1999): Алтернатива у истраживању образовања: оријентација на процес и понашање, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 31 (181-194). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (2003): Приступ тематској настави, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 35 (79-94). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (2005): Креативне активности у тематској настави. Београд: Институт за педагошка истраживања.