

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

• НАСТАВА • ВАСПИТАЊЕ • XLVIII • Бр. 5 • 1999 •

5



НБ год. XLVIII бр. 5 стр. 521-683 Београд 1999.

Мр Снежана Мирков  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

УДК – 37.041.12  
Изворни научни рад  
Примљено: 15. IX. 1999.

## НАВИКЕ И ТЕХНИКЕ УЧЕЊА НА КРАЈУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Резиме** У оквиру обимнијег истраживања усмереног на испитивање веза између навика и техника учења и квалитета знања ученика, посебан задатак односио се на утврђивање какве су навике и технике учења ученика осмог разреда основне школе. Узорак је обухватио 399 ученика из шест београдских основних школа. Примењен је Инвентар навика и техника учења, чија је нова верзија састављена за потребе овог истраживања. У овом раду приказани су резултати квалитативне анализе одговора ученика на поједина питања из упитника. Одговори ученика груписани су у осам фактора добијених прелиминарним извршеном факторском анализом упитника и односе се на: 1. одређености учењем, концентрацију пажње, доживљај сопствене способности за учење, заборављање, пажње у коришћењу учебника; 2. придавање значаја школи (спремности за часове, закашњавање, изостајање, анксиозности везану за постојање, доживљај значаја школе за будући живот, очекивања од школе); 3. тежњу за самосталношћу у раду (посвећивање времена учењу, однос према родитељској контроли); 4. планирање рада, навике места и времена; 5. тежњу за учењем са разумевањем (мотивисаности за решавање проблема, постављање питања и тражење помоћи од наставника, повезивање новог градива са познатим, разликовање информација по важности, објашњавање непознатих речи, подвлачење и прављење резимеа, писање белешки на часу); 6. праћење наставе и концентрацију пажње на часу и током учења; 7. услове рада (радна соба, радни сто, узнемиравање током учења); 8. дисциплинованости у раду (учење незанимљивог градива, улагање труда да се добију високе оцене, уредне и појуне белешке).

Кључне речи: учење, навике и технике, ученик, основна школа, планирање рада.

### 1. Увод

Две врсте очекиваних резултата школовања појављују се као равноправне – хомогена и систематизована знања, с једне стране, и развијене специфичне способности, вештине и технике учења, с друге стране, као одлике личности спремне за промене и пријемчиве за нова знања. Основна питања која се постављају су: како ученике научити да уче, користећи самостално све врсте извора информација, како створити стимулативну образовну средину и како кроз оспособљавање за самообразовање створити предуслове за перманентно образовање. Учење током целог живота је реална потреба појединаца суочених са изазовима које пред њих поставља савремено друштво. У том смислу пред школом стоје два задатка: побољшање и мењање метода преношења знања и развијање и увођење метода самообразовања. „Научити учити“ је задатак формалног образовања, по значају једнак добро организованим знањима.

Развој навика и техника учења истиче се као један од основних васпитно-образовних задатака школе. Проучавање стања општих навика и техника учења код ученика који завршавају основну школу значајно је зато што ученици који не продужавају школовање свој даљи развој могу остваривати само сопственим напорима и самосталним радом; а за ученике који настављају школовање добре навике учења и познавање и употреба погодних техника учења су предуслов за успех на вишим ступњевима образовања.

Чињеница је да се неадекватно развијене способности и навике учења негативно одражавају на школски успех. Постоји бројна емпиријска евиденција о улози и значају стратегије и технологије учења за развој способности учења. У резултатима бројних истраживања уочљиво је подударање између показатеља школског успеха (школских оцена) и статуса који су ученици показали испитивањем навика и техника учења. Препоручује се да се са „учењем учења“ почне што раније. Ако се у овом смислу не интервенише, ученик ће навике и методе учења изградити кроз сопствено искуство – на основу личних покушаја (и погрешака), одабирајући на основу властитих процена, оно што он сматра добром праксом. Да би се у настави могло интервенисати у правцу усавршавања навика и техника учења, најпре је потребно утврдити какво је актуелно стање, што је покушао овим истраживањем.

### 2. Метод

#### 2.1. Циљ истраживања

Истраживање је спроведено са циљем да се утврди какве су навике и технике учења ученика основне школе и у каквом су односу навике и технике учења са квалитетом знања ученика. У овом раду приказани су резултати који показују какве су навике и технике учења.

#### 2.2. Узорак

Истраживање је спроведено на узорку од 399 ученика осмог разреда из шест београдских основних школа: 207 дечака (51,9%) и 192 девојчице (48,1%)

#### 2.3. Инструменти

Навике и технике учења испитиване су путем модификоване и прилагођене верзије Инвентара навика и техника учења. Аутор прве верзије инструмента је Магдалена Јовановић-Илић, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Овде примењена верзија инструмента састављена је посебно за потребе овог истраживања и садржи 76 ајтема. Већина ајтема је у форми питања, са три категорије одговора које су понуђене испитаницима: *ДА* (што означава потврдан одговор, односно слагање са наведеном тврдњом изнетом у форми питања); *НЕ* (одречан одговор, односно неслагање са тврдњом) и „?“ (одговор за који су се ученици, према претходно датом

упутству, опредељивали у случају да не могу да се са сигурношћу одреде за категоричне тврдње, и који значи: можда, понекад, нисам сигуран и слично). Инструмент, заправо, својим већим делом представља тростепену скалу у форми упитника. Мањи број ајтема, они који се односе на ставове према појединим наставним предметима, формулисан је у другачијем облику и посебно анализиран. Резултати добијени том анализом биће посебно приказани у другом раду.

Пре него што се приступило квалитативној анализи, која ће овде бити приказана, извршена је факторска анализа (методом главних компонената) описаног инструмента. Анализа која следи дата је у оквиру добијених фактора, а затим су анализирани ајтеми који се нису груписали у добијене факторе.

### 3. Резултати истраживања

#### 3.1. Одговори на питања у оквиру I фактора – осећање компетенности за учење

У оквиру првог фактора анализирана су питања која се односе на оптерећеност учењем, концентрацију пажње, доживљај способности за учење, заборављање, тешкоће у коришћењу уџбеника.

Табела 1: Први фактор – Осећање компетенности за учење

ајтем	да	не	?	укупно
Да ли си сувише оптерећен учењем?	99 (24.9)	258 (64.8)	41 (10.3)	398 (100.0)
Јеси ли стално у журби кад учиш?	82 (20.6)	286 (71.7)	31 (7.7)	399 (100.0)
Да ли ти је тешко да се концентришеш на учење?	137 (34.3)	211 (52.9)	51 (12.8)	399 (100.0)
Да ли ти је тешко да почнеш да учиш?	187 (46.9)	151 (37.8)	61 (15.3)	399 (100.0)
Осећаш ли се неспособним за успешно учење?	25 (6.1)	351 (88.2)	22 (5.5)	399 (100.0)
Да ли проводиш сувише времена у учењу?	41 (10.3)	316 (79.2)	42 (10.5)	399 (100.0)
Да ли већина часова задовољава твоја интересовања?	142 (35.6)	186 (46.6)	71 (17.8)	399 (100.0)
Да ли брзо (за неколико дана) заборављаш градиво које си једном добро научио?	36 (9.0)	312 (78.2)	51 (12.8)	399 (100.0)
Да ли ти се често догађа да не можеш разумети објашњења у уџбенику?	171 (42.9)	178 (44.6)	50 (12.5)	399 (100.0)
Да ли ти је тешко да учиш из уџбеника?	85 (21.4)	266 (66.8)	47 (11.8)	398 (100.0)

– *Напомена:* У Табели 1, као и у свим табелама које следе, приказане су фреквенције и процене ученичких одговора на поједина питања из упитника. Процене су наведени у заградама.

На питање *Да ли си сувише оптерећен учењем?* већина ученика је одговорила одречно. Из добијених података види се да око две трећине ученика није сувише оптерећено учењем. Ако се узме у обзир и број неопредељених ученика, може се констатовати да за свега једну четвртину од укупног броја ученика велика оптерећеност представља проблем. Ово питање било је постављено са намером да представља један од индикатора ставова према учењу, међутим, каснија анализа је показала да се на испитиваном узорку ученика појавило као један од најзначајнијих индикатора у великој мери засићених фактором названим *Осећање компетенности за учење*.

Налаз који се односи на оптерећеност ученика у великој мери се разликује од налаза који је добио Коцић (1988), према којем је, по мишљењу наставника који предају у VII разреду основне школе (на територији Србије), оптерећеност ученика на првом месту на листи чинилаца који имају неповољно дејство на успех ученика. Готово половина испитаних наставника у наведеном истраживању сматрала је овај чинилац значајним, а на основу прва три места наведених чинилаца, аутор је закључио да чак 80% испитаних наставника ставља оптерећеност ученика на сам врх ранг листе чинилаца који неповољно делују на успех ученика у школи. Из нашег истраживања види се да ученици овај проблем истичу у доста мањој мери него наставници, што би могло да значи и да је дошло до неких промена у временском интервалу између нашег и претходно наведеног истраживања. Међутим, наведени налази не могу се директно упоређивати, ако се не узму у обзир и корелације између оптерећености и успеха ученика у нашем истраживању. Могуће је да би се и на овде испитиваном узорку ученика добиле значајне корелације између оптерећености и неуспеха, пошто је логично очекивати да је управо она четвртина узорка која истиче оптерећеност као проблем истовремено и категорија ученика који нису успешни и имају тешкоћа у учењу. С обзиром да је истраживање које је спровео Коцић било усмерено на неуспех ученика, вероватно је да су наставници приликом одговарања имали у виду првенствено ученике који показују неуспех у школи и чиниоце који су од највећег утицаја управо код те категорије ученика. У сваком случају, овде добијен налаз неочекивано је повољан.

Већина испитиваних ученика изјавила је да *није у журби кад учи*, док је око петине узорка одговорило да је *стално у журби кад учи*, при чему је број неопредељених доста мањи. Ово би требало да указује на добро организовање учења. Према Ентвистлу и Вотерстону (Entwistle & Waterstone, 1988), организоване методе учења или приступ учењу који карактерише добра организованост, једна је од главних димензија које се показују као предиктори академског постигнућа, а у њиховим испитивањима састављена је од низа ајтема који повезују усмереност и мотивацију са когнитивним процесима.

Расподела одговора на питање *Да ли ти је тешко да се концентришеш на учење?* доста се разликује од претходно наведених. Само половина испитиваних ученика нема тешкоћа везаних за концентрацију приликом учења. При томе је приближно једна трећина ученика изјавила да им је тешко да се концентришу на учење, што са бројем неопредељених чини другу половину испитаног узорка. Овај налаз је доста неповољан и у складу је са следећим који ће бити приказан.

У следећем питању од ученика је тражено да се изјасне *да ли им је тешко да почну да уче.* На ово питање скоро половина ученика је одговорила потврдно, а нешто преко трећине одречно. Ови подаци, који се могу сматрати доста неповољним, у складу су са подацима добијеним анализом питања које се односило на концентрацију пажње.

На питање *Осећаш ли се неспособним за успешно учење?* добијена је велика већина одречних одговора, док је број ученика који су потврдно одговорили веома мали и готово изједначен са бројем неопредељених ученика. Може се констатовати да већина ученика изражава позитивну слику о себи, без обзира на постојеће тешкоће у учењу, јер су налази у великом нескладу са претходно наведеним. Могло би се закључити да ученици сматрају да су неки други фактори одговорни за тешкоће у учењу и евентуалне неуспехе, међутим, узрок оваквој расподели одговора могла би бити и формулација питања, јер док претходно наведена питања траже поједине врло конкретне аспекте навика учења, овде је тражена доста груба и уопштена самопроцена од стране ученика. Према налазима Опачића (Опачић, 1995; Опачић и Кадичевић, 1996), самопроцена је фактор који у великој мери утиче на успех ученика. Међутим, Воткинс и сарадници (Watkins *et al.*, 1986) у лонгитудиналном испитивању приступа учењу код ученика нису нашли повезаност између самопроцене и промена у методама учења које ученици примењују, до којих долази током школовања ученика у средњој школи.

Слични показатељи добијени су и из одговора на следеће питање, мада се оно по свом садржају доста разликује од претходног. Велика већина ученика изјавила је да *не проводи сувише времена у учењу.* Овде добијени показатељи нешто су повољнији у односу на оне који су добијени у вези са питањем које се односило на оптерећеност учењем, што би могло да значи да ученике у извесној мери више оптерећује размишљање о учењу (ако су тако схватили прво питање) него само ефективно учење и време које у њему проводе. Разлике ипак нису толико велике да би захтевале додатна тумачења.

Доста неповољни налази добијени су на основу одговора ученика на питање *Да ли већина часова задовољава твоја интересовања?* и они указују да готово половина ученика не сматра да часови задовољавају њихова интересовања, док је свега једна трећина одговорила потврдно.

Одговори на питање *Да ли брзо (за неколико дана) заборављаш градиво које си једном добро научио?* у складу су са одговорима који су показали да се ученици у великој мери осећају способним за успешно учење. Овде је велика већина ученика одговорила да не заборавља брзо добро научено градиво, док је број супротних одговора и неопредељених ученика доста мали.

На два питања која се односе на учење из уџбеника и могу пружити информације како о техникама учења, тако и о квалитету уџбеника, добијени су доста различити одговори. Ако се остави по страни број неопредељених ученика, може се закључити да су одговори на питање *Да ли ти се често догађа да не можеш разумети објашњење у уџбенику?* равномерно расподељени: 42,9% ученика одговорило је потврдно, а 44,6% одречно. То указује на забрињавајућу чињеницу да скоро половина ученика има тешкоћа са разумевањем текста у уџбенику. Ово може да значи да су ученици током основног школовања слабо обучени да се користе уџбеником, што мора имати негативне последице током даљег школовања, или да су уџбеници неадекватни, што би могла поткрепити или оповргнути само анализа уџбеника, или пак и једно и друго, што се у сваком случају мора одразити како на квалитет знања стечених до тренутка испитивања, тако и на даљи процес знања.

Међутим, на питање *Да ли је тешко да учиш из уџбеника?* добијени су много повољнији одговори. Око две трећине ученика одговорило је одречно, док је свега нешто преко једне петине одговорило да има тешкоћа. Ово би могло да значи да ученици имају тенденцију да занемарују неразумљиве делове текста (што би се, у контексту претходног питања, односило на тумачење и објашњења) и да уче без разумевања, настојећи само да репродукују градиво. Овде се, поново, не може заобићи констатација да се на конкретније формулисана питања добијају мање пожељни одговори, док на уопштена питања ученици теже да дају одговоре које сматрају пожељнијим, па има основа да се сумња у истинитост ових последњих.

Добијени налази у складу су са налазима које је добио Коцић (1988), према којима је веома мали број испитаних наставника сматрао да уџбеници имају значајан негативни утицај на успех ученика. Без обзира на мишљење наставника, изгледа да су тешкоће које сами ученици наводе, а које су у складу са веома присутним критикама уџбеника, довољан разлог за истраживања усмерена на анализу уџбеника, и за дубља испитивања оспособљености ученика да се њима служе. Чак и ако уџбеници нису битан фактор неуспеха ученика у основној школи, као што наставници тврде, недовољна обученост за коришћење уџбеника мора се одразити на успех ученика у даљем школовању.

### 3.2. Одговори на питања у оквиру

#### II фактора – однос према школи

Овде анализиран однос према школи обухвата првенствено придавање значаја школи (док су нека друга питања укључена у наредни фактор): спремност за часове, закашњавање, изостајање, анксиозност везана за постигнуће, доживљај значаја школе за будући живот, очекивања од школе.



Табела 2: Други фактор – Однос према школи

ајтем	да	не	?	укупно
Да ли често долазиш неспреман на час?	79 (19.8)	248 (62.2)	72 (18.0)	399 (100.0)
Закашњаваш ли на часове?	61 (15.3)	296 (74.2)	42 (10.5)	399 (100.0)
Да ли те много брине кад добијеш лошу оцену?	233 (58.4)	93 (23.3)	73 (18.3)	399 (100.0)
Осећаш ли се збуњено или узбуњено кад треба да одговараш?	249 (62.7)	84 (21.2)	64 (16.1)	397 (100.0)
Бежиш ли са часова?	46 (11.6)	301 (75.6)	51 (12.8)	398 (100.0)
Мислиш ли да је успех у школи неопходан за успех у будућем животу?	256 (64.9)	97 (24.3)	43 (10.8)	399 (100.0)
Мислиш ли да је школа прилично губљење времена?	44 (11.0)	300 (75.2)	55 (13.8)	399 (100.0)
Очекујеш ли од школе да ти обезбеди добре квалификације за посао?	217 (54.8)	127 (32.1)	52 (13.1)	396 (100.0)

Око две трећине ученика одречно је одговорило на питање *Да ли често долазиш неспреман на час?*, док је број ученика који су одговорили потврдно и број неопређених приближно једнак. Нешто већи број ученика (око три четвртине узорка) изјавио је да *не закашњава на часове*, док је 15,3% ученика изјавило да *закашњава*, а 10,5% није могло да се определи, што би могло значити да понекад *закашњава*. Слична расподела одговора добијена је на питање *Бежиш ли са часова?*, где је две трећине ученика одговорило одречно, а број ученика који су изјавили да беже са часова и број неопређених ученика, дакле оних који вероватно понекад беже много је мањи и међусобно изједначен. Све ово би могло да указује на доста позитиван однос према школи, уз извесну резеву у погледу истинитости одговора. Међутим, одговори на наредна питања даће јаснију слику и посредно пружити информације о истинитости напред наведених одговора.

На питање *Да ли те много брине кад добијеш лошу оцену?* преко половине испитаног узорка одговорило је потврдно, а једна четвртина одговорила је да не брине много. Приближно исти број ученика изјавио је да *се осећа збуњено или узбуњено кад треба да одговара*. Петину узорка чине ученици који немају такве реакције, док је оних који нису могли да се определи нешто мање. У овом контексту, с обзиром на остала питања која чине садржај фактора, одговори на ово питање указују на чињеницу да ученици придају велики значај школи и школском успеху, што би могло да значи и да имају доста развијене мотиве постигнућа. Друга могућа тумачења ових одговора која би била у контексту особина личности испитиваних ученика, или пак у контексту ригидности или фрустрирајућег утицаја школе, не би

имала директнијег утицаја на предмет овог истраживања, јер превазилазе обим фактора који су обухваћени овим испитивањем.

Квашчев (1980) наводи схватања Ајзенка, Хеба и Ерића о утицају анксиозности на успех код студената, на основу којих се може закључити да на нижим нивоима школовања анксиозност неповољно утиче на успех ученика, док се на каснијим ступњевима (на факултету) овај однос мења, јер појединци током времена науче да се са нагонима суочавају на конструктиван начин, односно на начине који су у складу са школским успехом. Опште важеће мишљење је да се оптималан ниво стрепње (као мотивације) за постизање успеха налази у средњим, а не у високим или ниским вредностима. Витмајер (Witmayer, 1972) је испитивао позитивно и негативно дејство страха од испита на постигнуће студената и открио да постоји веза између страха од испита и навика учења. Овај аутор закључио је да, иако се на трему може утицати и путем саветовања, до бољег постигнућа може довести развијање ефикасних навика учења и ставова. Јовановић-Илић (1974), у испитивању студената више педагошке школе путем Инвентара навика и техника учења, дошла је до закључка да су тегобе емоционалне природе (збуњеност, узнемиреност, страх) веома присутне на испитаном узорку, и да се заједно са тешкоћама концентрације јављају упоредо са неефикасним методама учења.

Већина ученика (скоро две трећине) мисли да је *успех у школи неопходан за успех у будућем животу*, док једна четвртина не мисли тако. У складу са овим су и одговори на следеће питање, мада је нешто израженија тенденција ка давању пожељнијих одговора, што би могло бити у вези са доста оштром формулацијом питања. Три четвртине ученика изјавило је да за њих *школа не представља губљење времена*, док преосталу четвртину чине они који су изјавили да школа за њих јесте губљење времена и они који се нису определили. На основу нумеричких показатеља може се закључити да су одговори на сва питања која су битна за дефинисање овог фактора доста повољни и у великој мери усклађени, што указује да већина ученика има доста позитиван став према школи, у смислу да школи придаје велики значај у свом животу.

Овде ће бити наведено још једно питање, које донекле представља конкретизовану верзију неких од напред наведених, и пружа информације које су у складу са претходно наведеним. Ипак, у питању су мање повољни налази. Број ученика који очекују *да им школа пружи добре квалификације за посао* једва да прелази половину. Једна трећина ученика не очекује од школе добре квалификације за посао. Ово показује да ученици немају велика конкретна очекивања од школе, чак ни у погледу њених најпрагматичнијих задатака, али јој и поред тога придају велики значај, што би могло значити да ученици школу доживљавају као неминовност, да улажу у њу иако не мисле да ће она испунити очекивања. Ово је у складу са налазима Џексона и Ледерна (Jackson & Lahaderne, 1967), који нису открили значајне корелације између ставова ученика према школи и школског успеха, на основу чега су закључили да наставници и родитељи својим понашањем утичу на слабљење веза између ученичких ставова и постигнућа, јер се од ученика захтева да раде без обзира на то да ли они сами то желе или не.

**3.3. Одговори на питања у оквиру III фактора – однос према учењу**

Овде разматрана питања односе се на присутност тежње за самосталношћу у раду, посвећивање времена учењу, однос према родитељској контроли, а у оквиру овог фактора груписана су и питања која се односе на неке аспекте задовољства ученика школом.

Табела 3: Трећи фактор – Однос према учењу

ајтем	да	не	?	укупно
Сматраш ли да би требало да посветиш више времена учењу?	203 (50.9)	147 (36.8)	49 (12.3)	399 (100.0)
Да ли би волео да те родитељи боље контролишу за време учења?	58 (14.5)	327 (82.0)	14 (3.5)	397 (100.0)
Уопштено говорећи, да ли си задовољан школом онаквом каква је?	110 (27.7)	215 (54.2)	72 (18.1)	397 (100.0)
Да ли су ти часови најчешће прилично досадни?	181 (45.5)	129 (32.4)	88 (22.1)	398 (100.0)
Да ли те родитељи надгледају при изради задатака и учењу?	55 (13.8)	315 (79.1)	28 (7.0)	398 (100.0)
Да ли посвећујеш довољно времена учењу?	166 (41.6)	155 (38.8)	78 (19.5)	399 (100.0)

Половина испитаних ученика сматра да би *требало да посвети више времена учењу*, док једна трећина не мисли тако. Истовремено, на питање *Да ли посвећујеш довољно времена учењу?* добијена је расподела одговора која се донекле разликује у односу на претходну: 41.6% ученика одговорило је потврдно, а готово исто толико (38.8%) одречно. Види се да је нешто мањи проценат ученика који су дали одговор који би се могао сматрати пожељним и да је нешто већи број ученика који се нису определили ни за једну од изричитих тврдњи, док приближно исти проценат ученика даје одговор који би упућивао на одређену дозу незадовољства својим радом у смислу самокритичности. Овде наведени налази у складу су са налазима Коцића (1988), према којима је недовољно залагање ученика, по мишљењу наставника, на другом месту на ранг листи чинилаца који неповољно делују на успех ученика. Готово две трећине испитаних наставника ставило је овај чинилац на једно од прва три места, а чак три четвртине ставља га на једно од прва четири места.

У вези са контролом од стране родитеља добијени су следећи подаци: већина ученика изјавила је *да их родитељи не надгледају при изради задатака и учењу*, док је број ученика који су се определили за остале понуђене одговоре много мањи. На питање *Да ли би волео да те родитељи боље контролишу за време учења?* добијени одговори су у великој већини одречни, потврђених одговора је веома мало, док је број неопредељених занемарљив. Расподела одговора на ова два питања готово је идентична и упућује на

закључак да контроле углавном нема и да она, са гледишта ученика није ни пожељна, што би се, с обзиром на узраст испитиваних ученика, могло сматрати позитивним. Међутим, прави закључци могу се извести само ако се узме у обзир и успех који ученици постижу у школи. Хети и Воткинс (Hattie & Watkins, 1988) испитивали су тежњу за самосталношћу у раду у школском окружењу. Добили су налазе који показују да дубинске стратегије учења, које воде квалитетнијим исходима учења, поседују ученици који су наклонени школском окружењу које их подстиче да самостално истражују и да раде сопственим темпом (индивидуализованој настави, уз коришћење разноврсних наставних средстава), али које одржава више такмичарску него социјално оријентисану атмосферу. Ово је у складу са метакогнитивним теоријама (Biggs, 1985), према којима дубинске стратегије учења више усвајају ученици који се осећају одговорним за своје учење и који су на то подстицани од стране наставника.

У оквиру овог фактора са претходно наведеним питањима груписала су се и два питања која се односе на процењивање школе. Нешто више од половине ученика *није задовољно школом*, а упола је мањи број оних који су задовољни школом онаквом каква је. У исто време, на питање *Да ли су ти часови најчешће прилично досадни?* потврдно је одговорило нешто мање од половине испитиваних ученика, а одречно приближно једна трећина. Види се да су одговори на ова два питања у великој мери усклађени, уз констатацију да постоји извесна доза незадовољства школом која потиче из неких других узрока. У сваком случају, ови подаци, који су у складу и са питањем које је наведено у оквиру првог фактора а које се односило на задовољство, односно незадовољство ученика школом онаквом каква је, доста су забрињавајући. Истраживање узрока незадовољства превазилази предмет овог истраживања, али значајна је чињеница да се таква доза незадовољства школом мора одражавати и на ефекте школовања.

**3.4. Одговори на питања у оквиру IV фактора – планирање рада и сталности времена и места учења**

Табела 4: Четврти фактор – Планирање рада и сталност времена и места учења

ајтем	да	не	?	укупно
Учиш ли сваки дан у исто време?	55 (13.8)	330 (82.9)	13 (3.3)	398 (100.0)
Ако имаш план рада за сваки дан, да ли га се чврсто придржаваш?	56 (15.3)	253 (69.1)	57 (15.6)	366 (100.0)
Учиш ли сваки дан на истом месту?	166 (41.6)	225 (56.4)	8 (2.0)	399 (100.0)
Имаш ли план рада за сваки дан?	87 (21.8)	284 (71.2)	28 (7.0)	399 (100.0)

Нешто више од половине испитаних ученика не учи сваки дан на истом месту, а остали изјављују да уче сваки дан на истом месту. У погледу сталности времена учења, одговори су битно другачији: велика већина не учи сваки дан у исто време, док веома мали број то чини. Заступљеност сталног места учења биће анализирана у вези са условима рада, у оквиру седмог фактора, а за сталност времена учења може се констатовати да је веома слабо заступљена као навика на овом узорку ученика. Планирање рада исто тако је веома слабо заступљено код ученика који су обухваћени овим истраживањем. Две трећине ученика нема план рада за сваки дан. У исто време, само 15.3% ученика изјавило је да се чврсто придржава плана рада за сваки дан. Ученици у великој већини немају навiku да планирају свој рад. Добијени налази мање су повољни у односу на налазе које је добила Јовановић-Илић (1966), према којима око три четвртине испитаних ученика београдских гимназија има стално радно место, а око половине има дневни план рада. Исти аутор (Јовановић-Илић, 1974) наводи податке да студенти више педагошке школе у већини случајева немају стално радно место ни одређено време за рад, док у вези са планирањем рада наводи да веома мали број студената има план рада кога се истрајно придржава, осим кад имају на располагању мало времена (вероватно непосредно пред испите).

### 3.5. Одговори на питања у оквиру V фактора – учење са разумевањем

Следећа група питања у највећој мери се односи на технике учења. Овде наведена питања имају значајну корелацију са фактором који је назван „Учење са разумевањем“, иако би прецизнији наслов можда гласио „Тежња за учењем са разумевањем“, с обзиром да се ајтеми који су најзасићенији фактором у већој мери односе на понашање ученика у проблемским ситуацијама везаним за учење. Неки од ајтема односе се на понашање на часу, а неки на самостално учење, односно на рад са текстом код куће.

Табела 5: Пети фактор – Учење са разумевањем

ајтем	да	не	?	укупно
Да ли волиш да решаваш тешке проблеме?	209 (52.5)	113 (28.4)	76 (19.1)	389 (100.0)
Ако имаш тешкоћа у вези са неким предметом, да ли о томе разговараш са наставником или разредним старешином?	102 (25.8)	249 (62.9)	45 (11.4)	396 (100.0)
Постављаш ли питања ако не разумеш нешто што наставник објашњава на часу?	187 (47.0)	157 (39.4)	54 (13.6)	398 (100.0)
Да ли ти је тешко да пишеш белешке на часу?	95 (23.8)	264 (66.2)	40 (10.0)	399 (100.0)
Да ли се при учењу новог материјала да се присетиш сличног познатог материјала?	246 (61.8)	107 (26.9)	45 (11.3)	398 (100.0)

Да ли бележиш нешто на часу (све што наставник предаје, битне идеје или план излагања)?	209 (52.4)	131 (32.8)	59 (14.8)	398 (100.0)
Да ли обично извлачиш кратак садржај из онога што си прочитао?	238 (59.6)	117 (29.3)	44 (11.0)	399 (100.0)
Тражиш ли објашњење непознатих речи на које наиђеш у тексту?	281 (70.4)	73 (18.3)	45 (11.3)	399 (100.0)
Подвлачиш ли у уџбенику значајне изразе, реченице, бројеве или датуме?	266 (66.7)	101 (25.3)	32 (8.0)	399 (100.0)
Да ли при читању дужег текста одмах препознајеш оно што је најважније?	280 (70.2)	70 (17.5)	49 (12.3)	399 (100.0)

Половина испитаних ученика изјавила је да воли да решава тешке проблеме, а нешто мање од трећине да не воли. Следећа два питања односе се на тражење помоћи од наставника, и на њих добијени одговори се у великој мери разликују. Готово две трећине ученика не разговара са наставником ни са разредним старешином ако има тешкоћа у вези са неким предметом, а свега једна четвртина ученика то чини. Међутим, готово половина ученика поставља питања ако не разуме нешто што наставник објашњава на часу. Нешто мање њих то не чини, док преосталих 13.6% то вероватно чине ретко, с обзиром да се нису определили ни за потврдан ни за одречан одговор. Прво од наведених питања, посматрано изоловано, пружа мало информација, међутим, у светлу друга два питања, која дају конкретније показатеље може се констатовати да се помоћ од наставника тражи мање него што би било пожељно. Могуће узроке овога требало би даље испитивати, јер нејасно је да ли ученици савладавају тешкоће уз помоћ родитеља, другова, или путем приватних часова, као и у којој мери су наставници спремни да пруже помоћ.

Остала питања односе се на самосталан рад ученика, првенствено са текстом. Скоро две трећине ученика тврди да се при учењу новог материјала да се присетиш сличног познатог материјала, а највећи део осталих ученика нема ту навiku. Одговори на следећа питања у складу су са овде наведеним. На питање Да ли при читању дужег текста одмах препознајеш оно што је најважније? преко две трећине ученика одговорило је потврдно. Готово идентична расподела одговора добијена је на питање Тражиш ли објашњење непознатих речи на које наиђеш у уџбенику?, где је преко 70% ученика одговорило потврдно. Ови налази у складу су са подацима добијеним на питања у оквиру првог фактора која се односе на рад са уџбеником, мада је уочљиво неслагање ових налаза са добијеним одговорима који показују да нешто већи проценат ученика има тешкоћа са разумевањем објашњења у уџбенику. Ово би могло да значи да ученици покушавају (са мањим или већим успехом) да реше проблеме који се јављају у току рада са текстом. Већина ученика (око две трећине) подвлачи у уџбенику значајне изразе, реченице, бројеве или датуме, а свега једна четвртина испитаних ученика то не чини. У нешто мањој мери,

али ипак доста заступљено је и *извлачење крајког садржаја из прочићаног шекста* – преко половине узорка одговорило је потврдно.

Дикинсон и О'Конел (Dickinson & O'Connell, 1990) у свом истраживању открили су слабу повезаност између времена проведеног у учењу и постигнућа на тестовима. Много јача повезаност пронађена је између времена проведеног у организовању садржаја и скорова на тестовима. У овом истраживању дефинисане су три категорије активности учења: читање, понављање и организовање. Резултати су показали да је време проведено у организовању било јаче повезано са скоровима на тесту, у односу на укупно време учења, и у односу на време поведено у читању и понављању. Аутори су закључили да су добијени налази у складу са теоријом процесовања информација, по којој је трансформација градива које се учи од суштинског значаја за учење; и да читање и летимични преглед текста изгледа не обезбеђују онолико активности трансформације колико је обезбеђују стратегије организовања.

Лонка и сарадници (Lonka et al., 1994), у истраживању ефеката стратегија учења, анализирали су значај различитих стратегија – подвлачења, прављења белешки и извода. Наглашавајући квалитативну анализу, у погледу квалитета учења разликовали су две категорије: репродукцију (површинског нивоа) и трансформацију знања (дубинског нивоа). Трансформација укључује активно конструктивно процесовање, елаборацију, или напор усмерен ка разумевању.

Подаци добијени у нашем истраживању у извесној мери се разликују од података које је, испитивањем ученика београдских гимназија, добила Јовановић-Илић (1966). Наши налази указују на слабије заступљено повезивање новог градива са познатим, нешто је слабије заступљено и тражење објашњења непознатих речи, што није неочекивано, с обзиром на разлике у испитиваном узорку. Међутим, код испитаника у нашем истраживању у већој мери је заступљено подвлачење битних делова или података у тексту. Ово је праћено слабијом заступљеношћу прављења извода или резимеа из прочитаног текста. Може се претпоставити да су у питању технике учења које се користе алтернативно.

У вези са овим су још два питања која се односе на *писање белешки на часу*. Све што наставник предаје, битне идеје или план излагања бележи нешто преко половине ученика, а једна трећина ученика не прави белешке. У исто време, две трећине ученика тврди да им није тешко да пишу белешке на часу, а свега једна четвртина да им ово представља тешкоћу. Може се претпоставити да писање белешки на часу ученицима не представља проблем, али да велики број ученика нема навику да то чини или зато што наставници то од њих не траже, или зато што су закључили да приликом каснијег обнављања градива немају велику корист од бележака. Ово би могло да значи или да се ученици у већој мери служе уџбеником, или да су белешке неупотребљиве зато што су лошег квалитета. То би могли утврдити само наставници, ако би појачали праћење и давали конкретнија упутства ученицима на самом часу, што би побољшало технику писања бележака.

Хоу (Howe, 1974) је анализирао различите ефекте које прављење бележака може имати на учење: усмеравање пажње (селекција информација);

белешке представљају разумљивију верзију информације у односу на белешке које је припремио наставник; боље се памте информације које су ученици сами репродуковали у односу на градиво које су само слушали; прављење бележака обезбеђује један начин репродуковања информација који треба да буде научен. Међутим, основно питање је да ли су белешке које је ученик сам припремио ефикасније од алтернативне верзије, односно оне коју је припремио наставник, ако садрже у суштини идентичне информације, а то би тек требало испитати. Трбало би имати у виду и евентуално постојање утицаја који сама активност врши на учење, независно од каснијег коришћења припремљених бележака. Опште је прихваћено мишљење да је учење повезано са степеном у коме су укључени когнитивни процеси ученика у кодирање, интеграцију и трансформацију информација. Могло би се очекивати да ученици који у белешкама трансформишу информацију боље памте садржај од оних који само репродукују оно што су чули.

### 3.6. Одговори на питања у оквиру VI фактора – понашање на часу

У оквиру овог фактора груписала су се питања која се односе на припремљеност за час, праћење наставе и концентрацију пажње на часу и током учења.

Табела 6: Шести фактор – Понашање на часу

ајтем	да	не	?	укупно
Да ли примећујеш тек кад почне час да немаш свеску, оловку, уџбеник или други потребан прибор за рад?	126 (31.7)	233 (58.5)	39 (9.8)	398 (100.0)
Шапућеш ли са друговима за време док наставник предаје или испитује?	231 (58.0)	68 (17.1)	99 (24.9)	398 (100.0)
Да ли с нестрпљењем очекујеш да звони за крај часа?	256 (64.2)	46 (11.5)	97 (24.3)	399 (100.0)
Да ли ти некад мисли лутају за време часа?	316 (79.4)	42 (10.6)	40 (10.1)	398 (100.0)
Да ли ти се често догађа да мораш поново прочитати неки део текста, јер си читао само очима, а мисли су ти за то време одлутале?	304 (76.4)	61 (15.3)	33 (8.3)	398 (100.0)

На питање *Да ли примећујеш тек кад почне час да немаш свеску, оловку, уџбеник или други потребан прибор за рад?* једна трећина ученика одговорила је потврдно, док је преко половине одговорило изричито одречно. Ови налази могу се сматрати доста неповољним, јер показују да доста ученика испољава немарност у припремању за час, што их мора ометати у праћењу наставе. Преко половине ученика *шапуће са друговима док наставник предаје или испитује*, а ако се томе дода број ученика који се нису изјаснили за изричите



тврђе (око четвртине), преостаје само 17,1% ученика који у потпуности прате наставу. Исто тако, скоро две трећине ученика *са несигурношћу очекују да звони за крај часа*, док једна четвртина ученика није сигурна, а свега 11,5% ученика је одговорило одречно на питање. Узроци могу бити различити (између осталог – незанимљивост часова, неприпремљеност и страх од испитивања), али сигурно је да и ови одговори указују на слабо праћење наставе. Следеће питање – *Да ли ти некад мислиш да је време часа?* даје још неповољније показатеље: потврдно је одговорило скоро 80% ученика. Из свих овде наведених показатеља очигледно је да ученици у великој већини не прате наставу. У исто време, може се претпоставити да се овде у великој мери испољила тенденција за давањем искрених одговора, без обзира на то што су се морали опажати као непожељни, што се може схватити као добар знак и у погледу искренности у одговарању на остала питања у упитнику. У вези са претходним питањем је и следеће: *Да ли ти се често догађа да мораш поново прочитати неки део лекције, јер си читао само очима, а мисли су ти за то време одлучиле?* Већина ученика (преко три четвртине) на ово питање је одговорила потврдно. Ови подаци су у нескладу са одговорима добијеним на питања о концентрацији приликом учења у оквиру првог фактора, где је половина ученика изјавила да им није тешко да се концентришу на учење. Посматрано заједно са претходним питањем (које се односило на концентрацију на часу), ово упућује на закључак о већим проблемима везаним за концентрацију, без обзира што се они до извесне мере могу приписати узрасту испитиваних ученика. Узроке би можда требало тражити у неповољним околностима везаним за школску и породичну средину у којој ученици живе, што би могла бити само рефлексија глобалних околности у друштву у коме ученици одрастају. Ово не значи да школа не би требало да се ангажује у неком облику помоћи ученицима да реше проблеме везане за концентрацију, било у виду индивидуалног или групног саветовања. Исто тако, ови налази упућују на неопходност подизања квалитета наставе и већег активирања ученика, које би морало допринети бољем праћењу наставе од стране ученика.

### 3.7. Одговори на питања у оквиру VII фактора – услови рада

Ученицима је постављено неколико питања да би се утврдило какви су реални услови у којима уче.

Табела 7: Седми фактор – Услови рада

ајтем	да	не	?	укупно
Да ли имаш своју собу за рад?	327 (82.0)	69 (17.4)	3 (0.8)	399 (100.0)
Док радиш да ли има других особа у соби?	74 (18.5)	278 (69.7)	47 (11.8)	399 (100.0)
Да ли имаш свој радни сто?	362 (90.7)	36 (9.0)	1 (0.3)	399 (100.0)

Велика већина ученика *има своју собу за рад*. Још већи број испитаних ученика *има свој радни сто*. Преко две трећине ученика изјавило је да *док раде, у соби нема других особа*. Очигледно је да већина ученика код куће има добре услове за учење. Занимљиво је (као што се видело из анализе питања у оквиру четвртог фактора које се односило на сталност места учења) да, и поред овде наведених података о добрим условима за рад, мање од половине испитаних ученика изјављује да учи сваки дан на истом месту. Разлози за то остали су непознати.

### 3.8. Одговори на питања у оквиру VIII фактора – дисциплинованост у раду

У оквиру овог фактора груписало се неколико питања која су била постављена са првобитном намером да представљају индикаторе ставова према учењу и техника учења, међутим, с обзиром на контекст у коме се овде јављају, изгледа да најбоље изражавају дисциплинованост ученика у раду.

Табела 8: Осми фактор – Дисциплинованост у раду

ајтем	да	не	?	укупно
Да ли се присиљаваш да учиш и оне лекције које не волиш?	266 (66.7)	88 (22.1)	45 (11.3)	399 (100.0)
Да ли се трудиш да добијеш највише оцене?	317 (79.4)	51 (12.8)	31 (7.8)	399 (100.0)
Имаш ли белешке из сваког предмета у посебној свесци?	213 (53.4)	172 (43.1)	14 (3.5)	399 (100.0)
Да ли су ти белешке уредне и потпуне?	183 (46.0)	124 (31.2)	91 (22.9)	398 (100.0)

Ученицима је постављено питање *Да ли се присиљаваш да учиш и оне лекције које не волиш?*, на које је две трећине ученика одговорило потврдно. Веома велики проценат ученика (скоро 80%) тврди *да се труди да добије највише оцене*. Ово је у складу са одговорима добијеним на питања којима је испитиван однос према школи.

Друга два питања односе се на прављење бележака. Нешто више од половине ученика *има белешке из сваког предмета у посебној свесци*, а од преосталих ученика готово сви изричито тврде да их немају, при чему је број неопређених занемарљив. *Уредне и појединачне белешке* има нешто мање од половине ученика, а нема их око једне трећине ученика. Ови подаци у складу су са подацима добијеним анализом одговора на друга питања која се односе на писање бележака на часу, у оквиру петог фактора. Потврђује се да око половине ученика прави белешке на часу, а приближно исти број ученика дао је потврдне одговоре и на друга питања која се односе на белешке.

Добијени одговори на последња два наведена питања доста се разликују од података које је добила Јовановић-Илић (1966) на узорку ученика београдских гимназија, где је на иста питања потврдно одговорило око три четвртине ученика, уз занемарљив број неопређених ученика. Разлике се делимично можда могу приписати узорку, али поред тога може се претпоставити да су разлике у дисциплинованости у раду на коју указују налази једног и другог истраживања веома изразите, што се може приписати различитим узроцима који могу потицати и од школе (наставника) и од ученика. Овоме у прилог говори и чињеница да су одговори на друга питања која се односе на белешке (који су претходно разматрани) далеко сличнији одговорима добијеним у истраживању Јовановић-Илић (1966), али ови последњи нису навођени и због разлика у формулацијама постављених питања. То значи да између једних и других налаза постоји мања разлика у техникама учења ученика, а већа у дисциплинованости ученика у раду.

### 3.9. Анализа ајтема који се нису груписали у добијених осам фактора

Овде је дата краћа анализа одговора на поједина питања која нису била значајна за дефинисање добијених фактора (или нису у великој мери засићена добијеним факторима другог реда или су са њима у слабој логичкој конзистенцији), али независно од тога могу пружити корисне допунске информације о стању навика и техника учења на испитаном узорку ученика. (Мањи број питања која су изгубила на значају извлачењем из контекста у коме су била постављена, а нису била од значаја у контексту добијених фактора, искључен је из анализе података.)

Табела 9: Ајтеми који нису груписани у добијених осам фактора

ајтем	да	не	?	укупно
Припремајући одговор за оцену, покушаваш ли да текст научиш напамет?	98 (24.6)	254 (63.7)	47 (11.8)	399 (100.0)
Да ли обично гласно читаш оно што хоћеш боље да разумеш?	268 (67.2)	115 (28.8)	16 (4.0)	399 (100.0)
Сматраш ли да је приликом понављања градива потребно да од речи до речи прочиташ текст у уџбенику или своје белешке?	186 (47.0)	167 (42.2)	43 (10.9)	396 (100.0)
Да ли се преслишаваш кад учиш лекцију?	359 (90.0)	27 (6.8)	13 (3.3)	399 (100.0)
Одлажеш ли често израду домаћег задатка до последњег минута?	144 (36.3)	228 (57.4)	25 (6.3)	397 (100.0)
Да ли препунташ случају којим редом ћеш радити домаће задатке?	180 (46.2)	181 (46.4)	29 (7.4)	390 (100.0)
Планираш ли паузе током учења?	277 (69.4)	106 (26.6)	16 (4.0)	399 (100.0)

Да ли ти је тешко да наставиш учење после паузе?	109 (27.4)	255 (64.1)	34 (8.5)	398 (100.0)
Да ли престајеш да радиш пре него што си све научио?	160 (40.1)	183 (45.9)	56 (14.0)	399 (100.0)
Учиш ли пред оцењивање дуго у ноћ?	103 (25.9)	258 (64.8)	37 (9.3)	398 (100.0)
Ослањаш ли се на дошаптавање другова кад те наставник испитује?	120 (30.1)	167 (41.9)	112 (28.1)	399 (100.0)
Јеси ли склон да проведеш превише времена у забави?	275 (69.1)	70 (17.6)	53 (13.3)	398 (100.0)
Да ли те велика интересовања за забаву или неке активности ван школе ометају да успешно извршаваш свакодневне школске обавезе?	133 (33.3)	219 (54.9)	47 (11.8)	399 (10.0)
Да ли би волео што пре да завршиш школовање и да се запослиш?	232 (58.1)	118 (29.6)	49 (12.3)	399 (100.0)
Да ли више волиш да радиш нешто практично него да учиш?	286 (71.9)	118 (13.8)	49 (14.3)	399 (100.0)
Да ли ти је познато шта не знаш у појединим предметима?	327 (82.4)	39 (9.8)	31 (7.8)	397 (100.0)

Прва група питања односи се на неке од навика учења. Нешто више од половине испитаних ученика изјавило је да *не одлаже израду домаћег задатка*, али ипак преостаје, уз занемарљив број неопређених, више од трећине испитаних ученика који то чине. Ако се ови одговори упореде са одговорима које су ученици дали на питање *Да ли ти је тешко да почнеш да учиш?* (у оквиру првог фактора), види се да су на питање које се односи на одлагање израде домаћег задатка добијени повољнији одговори, уз мањи број неодлучних ученика. Изгледа да ученицима већу тешкоћу представља самостално организовање учења лекције, у односу на активност израде домаћих задатака, која је на неки начин јаче структурирана од стране наставника, уз, могло би се претпоставити, прецизније и ближе постављене рокове и јачу контролу извршавања. На испитиваном узрасту ученика велики значај има повећавање самосталности у раду, усмеравање на удаљеније рокове и циљеве и унутрашња, уместо спољашње контроле активности, јер то је оно што се од ученика очекује у средњој школи. На питање *Да ли препунташ случају којим редом ћеш радити домаће задатке?*, уз мали број неопређених ученика, одговори су равномерно расподељени у две категорије. Ови подаци представљају извесну допуну налазима добијеним у вези са планирањем рада, и донекле су повољнији од претходних. Дакле, иако немају јако изражену тенденцију за планирањем рада, ученици ипак показују извесну тенденцију за организовањем сопствених активности учења, мада је то недовољно, с обзиром да се ради о непуној половини испитаног узорка.

Наредна два питања односе се на паузе у учењу и одговори на њих су

међусобно веома усклађени. Две трећине ученика планира паузе током учења, а готово исто толико нема тешкоћа у настављању учења после паузе. Овај последњи податак представља доста добар показатељ у вези са концентрацијом пажње, о чему је већ било речи. Супротни одговори на ова два питања се у великој мери подударају (нешто преко једне четвртине у оба случаја). На питање *Да ли престајеш да радиш пре него што си све научио?* добијени одговори су равномерно расподељени (40,1% потврђених и 45,9% одречних). У исто време, две трећине ученика изјавило је да *не учи дуго у ноћ пред оцењивање* (једна четвртина је дала потврђан одговор), што би могло да значи или да уче редовно и стога немају пуно заосталог ненаученог градива, или да нису склони да се излажу великим напорима, без обзира на могућност да добију лошу оцену. Ово последње не би било у складу са наведеним тврдњама да се труде да добију највише оцене.

Друга група питања односи се на неке од техника учења које нису обухваћене претходном анализом. Скоро две трећине ученика тврди да, *припремајући одговор за оцену, не покушава да тексти научи најлаже*. С обзиром да би се овде могла очекивати повећана тенденција ка давању пожељних одговора (због самог садржаја питања), може се претпоставити да би се ученици који нису били сигурни како да одговоре, заједно са онима који су дали изричито потврђан одговор, могли посматрати као једна категорија ученика, која прелази трећину испитиваног узорка, и показује мању или већу тенденцију ка репродуковању градива без разумевања. Две трећине ученика изјавило је да *обично гласно чита оно што хоће боље да разуме*, што би на њиховом узрасту могло упућивати на повећан ризик ка фиксирању ове навике. На питање *Смањили ли да је, приликом настављања градива, потребно да од речи до речи прочиташ текст у уџбенику или своје белешке?* одговори су, уз 10,9% неопређених ученика, приближно подједнако расподељени у две категорије. Најповољнији налаз представља податак да се 90,0% ученика преслишава кад учи лекцију.

Преостала питања могу дати неке допунске информације о појединим аспектима односа ученика према учењу и према школи. Ученицима је постављено питање *Ослања ли се на дошављавање другова кад те наставник испитује?* и добијено је 41,9% изричито одречних одговора и 30,1% изричито потврђених. Преосталих 28,1% није се определило, што би могло значити да се ослањају на шапутање, али не увек. Ови одговори, без обзира на друге конотације које прелазе оквире овог истраживања, од значаја су јер указују на припремљеност, односно неприпремљеност ученика. Може се претпоставити да у просеку преко половине ученика обично није спремно да покаже своје знање, што указује на нередован рад код куће и допуњава неке од претходних налаза. Већина ученика (преко две трећине) склона је, према властитим изјавама, да *проведе превише времена у забави*, што није податак у чију би истинитост требало сумњати, али доводи у питање следећи, према коме свега трећина испитаних ученика сматра да *их велика интересовања за забаву или неке активности ван школе ометају да успешно извршавају свакодневне школске обавезе*, док преко половине узорка изричито тврди да их то

не омета. Могло би се посумњати у истинитост одговора на ово последње питање, на основу претходно наведеног. Више од половине ученика *волело би што пре да заврши школовање и да се зайосли*, а преко две трећине *више воли да ради мануелне послове него да учи*. Велика већина ученика (преко 80%) тврди да *им је познато шта не знају у појединим предметима*, што би значило да имају увид у своје знање.

#### 4. Закључци

На основу наведених резултата изведени су следећи закључци:

- 1) Ученици нису оптерећени учењем у великој мери. Показују тенденцију за добрим организовањем рада.
- 2) Велики број ученика има проблеме везане за концентрацију пажње током учења.
- 3) Ученици позитивно процењују себе и своје способности за учење.
- 4) Имају тешкоћа са разумевањем градива из уџбеника.
- 5) У начелу нису задовољни школом; интересовања су им у школи слабо задовољена, а великом броју ученика часови су досадни. Изражавају позитиван став према школи, у смислу да придају значај школи, али сумњају у квалитет професионалног оспособљавања које им школа може пружити.
- 6) Велики број ученика има анксиозне реакције у ситуацијама провере знања.
- 7) Контрола од стране родитеља слабо је заступљена и ученици не испољавају потребу за ојачавањем спољашње контроле у учењу. Већина ученика сматра да има добар увид у своје знање.
- 8) Немају развијене навике места и времена у учењу. Не планирају учење свакодневно.
- 9) Не траже помоћ од наставника кад имају тешкоћа у учењу.
- 10) Настоје да повезују ново градиво са старим и сматрају да умеју да врше селекцију информација по важности. Већина ученика настоји да разуме градиво које учи (траже објашњења значења речи које су им непознате). Преслишавање током учења заступљено је код већине ученика. Већина ученика подвлачи текст у уџбенику док учи, а око половине прави изводе или резиме почитаног текста. Писање бележака на часу слабо је заступљено, тако да се чини да се то од ученика и не тражи или да они сами нису ефикасни у томе, мада не увиђају да имају тешкоћа.
- 11) Трећина ученика долази на часове без потребног прибора за рад. Праћење наставе је веома слабо – већином ученици изјављују да причају на часу и да ишчекују крај часа. Тешкоће везане за концентрацију пажње присутне су и на часу, као и током самосталног учења.
- 12) Ученици углавном имају релативно добре услове за рад код куће. Дисциплиновани су у раду.

Из наведених закључака произлазе неке основне импликације за наставу. Најочљивији су налази који се односе на саму школу и организацију наставе. Ученици су незадовољни школом, иако сматрају да је она важна,

али настава им је досадна и већином је слабо прате. То указује на потребу за другачијом организацијом активности на часу, која би ученицима омогућила да време проведено на часовима заиста искористе за учење. То би био и један од начина деловања у правцу побољшавања концентрације пажње код ученика. Пошто узроци могу бити другачије природе, индивидуално праћење и саветовање представља други пут решавања ових проблема. Исто важи и за анксиозност ученика везану за испитивање и оцењивање. Ниво и правац деловања анксиозности може се утврдити само индивидуално, што подразумева праћење и индивидуално саветовање ученика код којих се покаже потреба за тим, то јест код оних чији је ниво анксиозности висок и представља ометајући фактор, а не подстицај за учење и остваривање успеха. У контексту активизације ученика на часу појављује се проблем везан за израду бележака. Са једне стране, активност ученика не би требало да се своди на записивање наставничких речи, а са друге стране то јесте вештина која је ученицима од користи на каснијим ступњевима школовања и која, поред тога, може утицати на боље усвајање знања и на самом часу, ако подразумева пажљиво праћење излагања, селекцију информација по важности и структурирање градива како би се боље разумело, лакше запамтило и касније могло ефикасно утврђивати. Зато треба пронаћи праву меру и праве начине помагања ученицима да усаврше и примењују ову технику учења, у складу са карактеристикама појединих наставних предмета и потребама самих ученика. У вези са самосталношћу у учењу, одсуство родитељске контроле и негативан однос ученика према таквој контроли може се окарактерисати као пожељно стање ствари на испитиваном узрасту, уколико ученици показују задовољавајуће резултате у учењу. Ученицима код којих то није случај спољашња контрола може бити од користи, у смислу праћења и подстицања на рад, али само у мери у којој не прелази у преузимање одговорности за учење и резултате учења, одговорности која мора да се развије код самог ученика, да би васпитање уопште имало смисла и дугорочних ефеката, без обзира на тренутне образовне ефекте (као што су боље оцене).

У вези са даљим испитивањем навика и техника учења, треба имати у виду да се оне могу посматрати са различитих становишта. Најчешће се испитују њихови ефекти на образовно постигнуће ученика. Међутим, поједине навике и технике могу бити од значаја и за остваривање васпитних циљева, у смислу утицаја на развој одређених особина личности ученика или способности и вештина које су важне за решавање проблема са којима се ученици суочавају током школовања или у другим животним ситуацијама, а које не морају бити у директној вези са усвајањем знања. На пример, то се може односити на планирање рада, које је веома слабо заступљено код испитаних ученика. Оспособљавање за планирање, независно од утицаја на школски успех, сигурно може бити од користи ученицима у разним животним ситуацијама. Слично се може констатовати и за неке друге навике и технике учења, и то заправо значи да се корисност може утврђивати само с обзиром на јасно одређене критеријуме, а они могу бити различити, што треба имати у виду.

## Литература:

- Biggs, J. (1985): The role of metalearning in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, part 3, 185-212.
- Dickinson, D. & D. O'Connell (1990): Effect of quality and quantity of study on student grades, *Journal of Educational Research*, Vol. 83, No. 4, 227-231.
- Entwistle, N. & S. Waterston (1988): Approaches to studying and levels of processing in university students, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, part 3, 258-265.
- Hattie, J., D. Watkons (1988): Preferred classroom environment and approach to learning, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, part 3, 345-349.
- Howe, M. (1974): The utility of taking notes as an aid to learning, *Educational Research*, Vol. 17, No. 1, 222-227.
- Jackson, P. & H. Lahaderne (1976): Scholastic success and attitude toward school in a population of sixth graders, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, No. 1, 15-18.
- Јовановић-Илић, М. (1966): *Образовање за самообразовање – педагошко дејство посебних техника учења на успех у школи*, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд.
- Јовановић-Илић, М. (1974): Предикције и остваривање међу студентима ВПШ на основу критеријума оспособљености за самостални рад и самообразовање, *Зборник 7 Института за педагошка истраживања*, Научна књига, Београд, 5-24.
- Коцић, Љ. (1988): Чиниоци који неповољно делују на успех ученика, *Настава и васпитање*, бр. 4, 317-341.
- Кванчев, Р. (1980): *Способности за учење и личности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Lonka, K., S. Lindblom-Ylänne & S. Maury (1994): The effect of study strategies on learning from text, *Learning and Instruction*, Vol. 22, No. 3, 253-271.
- Опачић, Г. (1995): *Личности у социјалном огледалу*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Опачић, Г. и Ђ. Кадјевић (1996): Људи геометрије и људи финесс: емпиријски прилог једној старој типологији, *И научни скуп Емпиријска истраживања у психологији*, Београд, Филозофски факултет, 15. и 16. фебруар.
- Watkins, D., J. Hattie & E. Astilla (1986): Approaches to studying by Filipino students: a longitudinal investigation, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 56, 357-362.
- Whitehill, R. (1972): The development of effective learning skills programs, *Journal of Educational Research*, Vol. 65, No. 6, 281-285.
- Wittmaier, B. (1972): Test anxiety and study habits, *Journal of Educational Research*, Vol. 65, No. 8, 352-354.



Snežana Mirkov

HABITS AND LEARNING TECHNIQUES AT THE END OF ELEMENTARY SCHOOL

**Summary** A detailed research into the connection between the habits and learning techniques and the quality of students' knowledge was carried out with a special task to find out which are the habits and learning techniques in the eighth year elementary school pupils. 399 pupils from six Belgrade elementary schools were examined. We applied the Inventory of habits and learning techniques, the new version of which was worked out for the needs of this research. This work presents the results of the qualitative analysis of the pupils' answers to some questions from the questionnaire. The answers were grouped into eight factors achieved by the previously done factor analysis of the questionnaire and refer to: 1. how burdened they are by studying, concentration, experience of their own ability to study, forgetting, difficulties they meet in using textbooks; 2. valuing school (ready to attend classes, being late, absences, anxiousness related to achievement, how important school is for future life, expectations from school); 3. tendency to achieve independence in work (how much time is devoted to studying, attitude to parents' control); 4. planning work, habits of place and time; 5. tendency to study with understanding (motivation to solve problems, asking questions and seeking help from teachers, linking the fresh knowledge with the already familiar, selecting information according to their importance, explaining unknown word, underlining and summarising, taking notes in class); 6. Presence in classes and concentrating in class and while studying; 7. conditions for work (study, desk, being disturbed during studying); 8. discipline at work (studying matter that is not interesting, making effort to achieve high marks, tidy and complete notes).

**Key words:** learning, habits and techniques, student, elementary school, planning work.

Снежана Мирков

НАВЫКИ И ТЕХНИКА УЧЕНИЯ В КОНЦЕ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

**Резюме** В рамках обширного исследования, направленного на изучение связи между навыками и техникой обучения и качеством знаний учеников, особое задание уделяется выявлению навыков и техники обучения учеников восьмого класса основной школы. Исследование проведено на примере 399 учеников из шести белградских основных школ. Применялся Инвентарь навыков и техники обучения, новая версия которого и написана для настоящего исследования. В настоящей работе представлены результаты качественного анализа ответов учеников, на вопросы заданные в анкете. Ответы учеников сгруппированы в восемь факторов, полученных заранее проведенным факторным анализом вопросника и относятся на: 1. нагруженность учеником, концентрацию внимания, ощущение собственной способности, забывание, трудности в использовании учебников; 2. придавание важности школы (подготовка к урокам, опаздывание, отсутствие, тревожность связанная с успехом, чувство значения школы для будущего, ожидание от школы); 3. стремление к самостоятельной работе) посвящение времени занятиям, отношение к родительскому контролю; 4. планировку работы, навыки места и времени; 5. стремление к учению с пониманием (мотивация для решения проблем, задавание вопросов и искание помощи у преподавателей, установление связи между новыми содержаниями и известным, узнавание информации по значению, объяснения незнакомых слов, подчеркивание, писание резюме, заметок на уроке); 6. наблюдение уроков и концентрация внимания на уроке и в приготовлении уроков; 7. условия работы (рабочая комната, письменный стол, беспокойства в течении работы); 8. дисциплина в работе (усвоение неинтересных содержаний, усилия в работе, чтобы получить высокие отметки, аккуратные и полные заметки).

**Ключевые слова:** обучение, навыки и техника, ученик, восьмилетняя школа, самостоятельность в работе.

Др Момчило Смиљанић  
Природно-математички факултет  
Београд

УДК – 159.928.23  
Изворни научни рад  
Примљено: 15. X. 1999.

КОЈЕ СЕ ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КОД НАДАРЕНИХ  
МАТЕМАТИЧАРА МЕЊАЈУ ПОД УТИЦАЈЕМ  
ПРОФЕСИОНАЛНОГ УСПЕХА, ОДНОСНО НЕУСПЕХА

**Резиме** Лонгитудинално праћење 7 генерација надарених математичара (1% најинтелигентнијих у популацији) почевши од њихове II године студија математике па у наредних 11 година, открило је да су се они у том периоду „раслојили“ на „успешне“ (просечна оцена 9,20 и више, одбрана магистарска или докторска теза, објављени научни радови...) и „неуспешне“ (просечна оцена испод 7,50, без магистарске или докторске тезе, без објављених радова...). Интересујући се за то шта једнастодогодишњи успех, односно неуспех, мења у интелектуалној, емоционалној и мотивационој сфери код ова два узорка, аутор закључује да се не мења флуидна и кристализована интелигенција као ни стваралачке способности, већ се битне промене одигравају у другим изворним цртама и мотивационој сфери. Код „успешних“ јача снага „Ега“, „Супер-Ега“, мотивација за постигнућем, као и мотивација за креативно-истраживачки рад, док, с друге стране, постигају све затворенији у себе, са хладнијим односом према другима, скептичнији резервисанији (А-), ћућљивији уздржанији, некомуникацијонији (Х-). Код „неуспешних“ слаби снага „Ега“, „Супер-Ега“, мотивација за постигнућем као и мотивација за креативно-истраживачки рад, али долази до снижења код фактора F. Чињеница да наведене црте које су се мењале под утицајем успеха, односно неуспеха и по Кајеловим налазима припадају категорији „измењивих“ дала је, у завршном делу рада, повода за дискусију о неким новим могућностима у раду са даровитим појединцима.

**Кључне речи:** даровитост, интелигенција, стваралачке способности, изворне црте, мотивација.

Мењање особина личности: неке стратегије и резултати истраживања

Дилема о томе које су особине личности под доминантним утицајем наслеђа, а које су превасходно одређене срединским условима, припада групи доминантних проблема психологије. Логична је претпоставка да су особине које се битно могу променити намерним или ненамерним дејством фактора околине у већој мери одређене срединским, а мање наследним чиниоцима.

Важност овог проблема навела је неке ауторе да развију посебне методолошке поступке помоћу којих би се одгонетнуло колики је удео наслеђа, а колики удео средине у развоју сваке од изворних црта личности.

Тако Кател нуди посебан математичко-статистички модел, који назива Мултипла апстрактна анализа варијансе (MAVA), којом се могу утврдити пропорције индивидуалних варијација у некој изворној особини које су повезане с генетичким разликама и пропорције варијација које су повезане са