

ПАРТИЦИПАЦИЈА УЧЕНИКА У РАЗЛИЧИТИМ МОДЕЛИМА УЧЕЊА¹

Марина Ћирић²

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију
(студент ДАС)

Апстракт: У раду је указано на различита гледишта и аспекте дефинисања партиципације ученика и истакнути су релевантни елементи анализе у контексту различитих модела учења: схватање учења и поучавања, дефинисан положај и улога наставника и ученика у процесу учења и карактер односа између њих (комуникација и интеракција). У првом делу рада фокус је на условљености партиципације социокултурним контекстом, док су у другом делу представљени модалитети кооперативног учења и нивои остваривања партиципације ученика.

Кључне речи: партиципација, ученици, настава, кооперативно учење, школа

Увод

Партиципација ученика у школском контексту може се посматрати на различите начине и из различитих перспектива. У једној од њих, партиципација подразумева учешће ученика у процесу одлучивања у школи као аспекту развијања демократске климе (Mager & Nowak, 2012). Партиципацијом се означава појава учешћа неке социјалне групе у доношењу одлука и активностима везаним за проблеме који су од виталног значаја за ту групу, а када је реч о школском учењу, очигледно је да је оно од виталног значаја за децу, односно ученике (Ivić i sar., 2001). Овде су подразумевани сви асиметрични видови и нивои квалитета учешћа ученика у процесу учења и наставе, условљени информисаношћу и уделом ученика у одлучивању о питањима важним за тај процес (Krvavušić, 2015).

У оквиру друге перспективе говори се о вољи да се учествује у академским и неакадемским активностима које се нуде у школској средини и у том смислу о партиципацији и непартиципацији, односно добром и слабом квалитету пар-

¹ Рад је настао као резултат рада на пројекту број 183/1-16-8-01, под називом *Унапређивање и осавремењавање основних академских студија педагогије*, финансираном од стране Филозофског факултета у Нишу.

² marina.ciric@filfak.ni.ac.rs

тиципације ученика. С обзиром на то да атмосфера у којој се одвија партиципација ученика утиче на развој самоиницијативности, информисаности, свестраног сагледавања и ефикасности у решавању проблема, прихватању промена, преузимању одговорности, правилној комуникацији, поштовању равноправности, толеранције (Krvavušić, 2015), истиче се значај контекстуалних чинилаца: тип материје о којој се дискутује, карактеристике дијалога наставника и ученика и карактеристике емоционалне климе (Trigueros et all., 2005).

Остваривање партиципације у наставном процесу захтева поштовање аутономије ученика, развијање партнерских комуникацијских и интеракцијских односа. Поштовање аутономије подразумева холистички приступ ученику, где се, у сваком узрасту, у сваком разреду, у сваком образовном процесу, ученик третира као целовита личност са склоностима, афинитетима, мотивацијом, потребама, способностима и могућностима. Приступ школском учењу схваћеном као трансмисија знања од наставника према ученику смењује се активним, партиципативним, кооперативним учењем, односно приступом у којем је ученик активан и конструктиван чинилац свог учења и развоја. У холистичком приступу учењу наставник се види мање као особа од ауторитета, која води и контролише, већ пре као пријатељ, фацилитатор учења и искуствени водич и друг (Mihajlović i sar., 2014). „Подржавање аутономије“ из ученичке перспективе подразумева да наставник у наставним и школским ситуацијама није „...главнокомандујући надзорник активности ученика...“ (Jovanović, 2018: 136), већ узима у обзир „глас“ ученика, подстиче њихову иницијативу и акцију, подржава њихове изборе и нуди им могућност да доносе одлуке у складу са узрастним одликама, развојним и мотивационим ресурсима детета (Ђерић, 2014).

Партиципативни приступ учењу и настави подразумева демократизацију односа и партнерство. Овим се указује на неопходност развијања односа једнаког уважавања између партнера, првенствено уважавања личности. Зато је, за унапређење партиципације посебно битна конструктивна комуникација у којој нема етикетања, наређивања и пасивног слушања. Настава која подстиче партиципацију треба да се заснива на следећим принципима:

- ученик је способан да изрази мишљење које је у складу са узрастом и развојним могућностима;
- ученик треба да изрази мишљење о свим активностима, отвореним питањима и проблемима, који се појављују у процесу учења;
- ученик мора бити „слободан“ како би могао изразити мишљење;
- учениково мишљење је потребно уважавати (Branković i Mikanović, 2011: 590–591).

У оквиру партнерства у настави, важна је природа интеракције наставника и ученика. За ту интеракцију је карактеристично да се највећи ефекти партнерског приступа учењу остварују онда када наставник води с циљем да помогне ученику да дође до сопственог циља (Pavlović, 2004). Колико се год настојало да ученици и наставници успоставе симетричан однос, погрешно је од њих тражити исти степен ангажовања и одговорности. Од ученика и наставника и у

развијеним партнерским односима не може се очекивати иста одговорност, али су те одговорности подељене. У настави се остварује дијада наставник–ученик коју карактерише изражена асиметричност у искуству и компетенцијама у корист наставника (Vigotski, 1977). Та асиметричност не би требало да постане асиметричност моћи, већ да поприми облик сарадње коју наставник подстиче, а ученик је у тој сарадњи активни чинилац сопственог развоја (Pavlović, 2004).

1. Партиципација ученика и социокултурни контекст

Да би се објаснила потреба за трансформацијом партиципације учесника у образовном процесу, потребно је истаћи да се образовање одвија у чину наставе, али и мимо њега и независно од њега. образовање је начин људског постојања и као такво има егзистенцијалну димензију, како за оне који се образују, тако и за оне који образују. Социокултурни приступ заступа становиште да школа свој утицај остварује непосредно (путем наставе), али и посредно – кроз сам живот у школи (Bruner, 2000). Такође, тежи се повезивању школских и ваншколских искустава и знања (Subotić Krasojević, 2018).

Истицањем партиципације као једног од значајних аспеката образовања, поједини аутори (Ivić i sar., 2001) указују да различите заједнице на различите начине посматрају овај феномен. Има култура које врло рано омогућавају деци да учествују у животу социјалне групе, у доношењу одлука, у активностима које се тичу саме деце, у „одраслим“ активностима. Са друге стране, модерна развијена друштва све више, и то до одмаклог узраста, маргинализују децу, истискују их из живота и активности одраслих, затварају децу и младе у неку врсту узрасних резервата. Брунер (Bruner, 1966 према Пић, 2000: 45) истиче да је „данас школско учење великим делом денатурализован процес и да је толико удаљен од природног учења да може изазвати сметње које су нетипичне за учење у примитивним племенима и за разна несимболичка представљања“. Ослабљено учешће (партиципација) деце и младих у животу и активностима социјалне групе може да има озбиљне последице, у смислу ослабљених могућности социјалног учења. Тиме се указује на неопходност превладавања поларизације између образовања схваћеног у смислу његовог формалног институционалног организовања и образовања као егзистенцијалног чина.

Када је реч о повезаности ширег социокултурног контекста и учења, важно је указати на условљеност у погледу друштвеног поимања учења и наставе. С тим у вези, Мејер (Maier, 1992) издваја три различита приступа учењу. Ако је учење тековина *усвајања знања*, Мејер тврди да је онда вежбање одговарајућа стратегија поучавања која има за циљ повећање репертоара вештина и правилног учениковог деловања и понашања, односно усвајање практичних знања. Ако је учење *тековина знања*, наставник путем предавања ученицима даје информације које ученици уче из уџбеника. Али, ако је учење *конструкција знања*, онда је циљ наставе да се ученику помогне да развије стратегије учења и мишљења. У процесу образовања схваћеног као заједничко конструи-

саће знања у ком се две активне стране развијају и заједно делују, наглашава се да су партиципацијом у настави ученици у позицији да користе своја искуства у самосталном доношењу одлуке о битним моментима школског учења.

Брунер (Bruner, 2000) истиче да сваки појединац ствара сопствене умне моделе које користи у поимању стварности. Он наводи четири доминантна модела ученичких умова који преовладавају данас и који чине окосницу васпитно-образовног система. Ови модели представљају концепције између когниције и култура и представљају имплицитна уверења (фолк педагогије) о приступима учењу и настави, истичу другачије образовне циљеве и другачију позицију (и партиципацију) ученика.

1) *Деца као опонашајни ученици: усвајање практичних знања.* Модел усвајања практичних знања заснива се на уверењу да учење представља опонашање и вешто извршавање одређених поступака које одрасла особа показује детету. Инсистира се на усвајању вештина, знања која се усвајају нису повезана са теоријом али ни са договарањем, односно уважавањем дејег искуства. Поучавање се реализује кроз демонстрацију и опонашање, а увежбавање је основ наставе (Bruner, 2000). Сматра се да ученик увежбавањем демонстрираног поступка усваја културално релевантна знања и на овај начин се омогућава трангенерацијски пренос културних тековина. Однос између наставника и ученика изједначава се односом мајстора и шегрта, а комуникација и интеракција заснивају се на демонстрацијама одређених поступака које деца требају поновити. Наставник има улогу стручњака који преноси знања кроз праксу. Улога ученика је пасивна, заснива се на уверењу да дете не поседује знања али да може научити уколико му се покаже. Изостанак објашњења и разумевања онога што се учи одражава се на активност, односно изостанак партиципације у овом моделу учења.

2) *Деца уче у дидактички обликованим ситуацијама: стицање пропозицијског знања.* Овај модел карактерише трансмисија знања која почива на претпоставци да се знање може, у готовом и унапред припремљеном облику, непосредно преносити са наставника на ученика (Bruner, 2000). Ученик се посматра из перспективе треће особе, без покушаја да разуме начин на који оно мисли и формира ставове. Положај детета, односно ученика, у овом моделу учења сличан је обрасцу доброг детета у традиционалној култури (послушно дете, оно које без поговора извршава одлуке старијих). Мало је тога за шта се ученик у школи пита (шта ће учити или како ће учити). Задатак ученика је да учи (слуша, памти, записује, понавља, итд.), док је за одлуке задужен наставник (показује, објашњава, систематизује). Када припрема наставу, наставник планира своју активност. Он је стручњак за предмет који предаје и његов задатак је предавање, тј. компетентно тумачење садржаја програма. Дететов ум сматра се пасивним, у њега се уливају инертне идеје, тј. идеје које се не користе, не проверавају нити се могу комбиновати (Rogof, 1996). Пажња се посвећује преношењу књишког знања, истиче се значај развијања когнитивних, а занемарује развијање емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција које

имају значајну улогу у оспособљавању ученика за партиципацију (Branković i sar., 2005). Ученици усвајају мноштво чињеница, а уколико то не чине у мери која се од њих очекује, сматра се да немају развијене менталне способности. Како је у наставном процесу све унапред одређено, ученици су изложени сталном страху да не погреше. Изостанком уважавања знања и искустава, али и слободе изражавања мишљења у овом моделу, онемогућени су виши нивои партиципације. Овај феномен је посебно видљив у периоду адолесценције, тако да нека истраживања (Pešić i sar., 1999) показују да адолесценти, чак и када им се пружи могућност, нису мотивисани да партиципирају у активностима из разлога јер се не сматрају довољно компетентним.

3) *Деца као мислиоци: развој интерсубјективне размене.* Модел који истиче учење кроз интерсубјективну размену заснива се на претпоставци да деца размишљају и закључују сама и кроз дискурс са другима. Настава у овом моделу заснована је на дискусији и интеракцији, доказима и аргументима. Истиче се значај интерпретације уместо усвојености знања. Ученици стичу искуства у којима постављају, потврђују или оспоравају хипотезе (Bruner, 2000). Дакле, процес учења није проста акумулација знања, већ активна реконструкција мисли (Pešikan, 2003b). Ако су ученици укључени у дијалог са другим учесницима васпитно-образовног процеса, ако имају прилику да изложе што мисле и да чују оно што други мисле, они могу изградити одговарајућу основу за изградњу сопственог знања (Španović, 2008). Током интеракције са другима, деца увиђају да ставови других не морају бити идентични са њиховим и уче да проблеме посматрају са становишта других, односно директно уче да поштују и туђу индивидуалност и другачију визуру од њихове властите (Pešikan, 2003a). Способност размишљања из различитих перспектива повезана је са способношћу прикупљања информација, са конструктивним решавањем проблема, мотивацијом да се помогне другима и спремношћу да се испоље сопствени ставови (Roeders, 2003). Сматра се да ученици који самостално формулишу питања, а потом их анализирају и одговарају на њих, преузимају одговорност за своје учење и способни су да партиципирају. Са друге стране, наставници поштују идеје ученика и подржавају самостално и независно мишљење. Наставници обезбеђују услове за партиципацију подстичући ученике да у тумачењу научног иду даље од једноставних чињеничких одговора и да сажимају научно, повезују чињенице, анализирају, предвиђају, оправдавају и бране своје идеје. Може се закључити да, учење као процес слушања, способност креирања и стварања сопственог мишљења и, на крају, његово изражавање, имплицитно подразумева партиципацију. Тиме се подстиче самосталност и иницијатива код ученика, развија се солидарност, истиче заједнички начин размишљања и напредовања. Партиципација, на тај начин, представља потребу детета, која се задовољава кроз различите облике социјалне интеракције, међутим, у исто време она представља и важан механизам који подстиче развој.

4) *Деца жељна знања: управљање „објективним“ знањем.* Овај модел полази од тврдње да настава треба да помогне деци да схвате разлику између

сопственог знања са једне стране и „оног што се сматра познатим“ у некој култури са друге стране (Bruner, 2000). У сусрету са новим информацијама ученици примењују (супротстављају) своје знање и искуство, већ формиране појмове и научене чињенице. Како долази до противречне ситуације у којој учениково разумевање није прилагођено новом искуству, ученик кроз активан процес усваја нова знања. До промене долази тако што ученици, примењујући постојеће знање, бележе релевантне елементе у новом искуству, просуђују претходно, већ разјашњено знање, и модификују новонастало знање (Španović, 2008). Ученик се посматра као активан субјект наставног процеса, акценат је на прожимању учења и развитка способности ученика, као и на усвајању знања с разумевањем. Ово се постиже провером закључака до којих је ученик дошао са оним што је закључено у прошлости. Код ученика се, на тај начин, не увећава само репродуктивно знање већ долази до стимулисања креативне имагинације као стратегије спознавања нових идеја и релација (Пић, 2000). Наставници имају улогу водича и инструктора и стварају ученицима прилике и услове да провере основаност својих знања. Тако ученици не усвајају само програмске садржаје, већ уче како се стичу, размењују и проверавају информације из различитих извора. Они критички процењују своја сазнања, стичу адекватнију слику о својим карактеристикама, аргументовано превазилазе противуречности и супротности у интеракцији, уважавају мишљења партнера у настави. Овим моделом ученици не стичу само трајно уобличавање знања већ се припремају да демократски партиципирају у свом школовању и животу.

Рогофова (Rogoff, 1996) истиче модел *Заједнице која учи* (COL – Community of learners) у којем су наставници и ученици, а у проширеном смислу и родитељи партнери у учењу. Заједница која учи представља особену филозофију учења базирану на теорији партиципације, где је учење процес активне трансформације улога и разумевања социокултурних активности у којима се учествује. Овај модел заснива се на схватањима да је образовање процес који зависи од активности. Знања се стичу само у оним ситуацијама у којима ученици долазе до њих на основу сопствених искустава. Тако се учесници удружују у процесу обраде новог градива и чине заједницу у којој заједно конструишу знања (Djui, 1934). Интеракција у том смислу обухвата различите аспекте искуства и средине за учење, односно, претходна искуства у заједничком деловању са контекстом стварају нова искуства (Petrović, 2016). У складу са наведеним, у Заједници оних који уче и деца и одрасли, заједно, активно обликују активност у којој су одрасли одговорни да руководе процесом док се деца укључују у руковођење делом процеса који се тиче њиховог учења. Приликом учења и решавања проблема, ученици руководе процесом, док је улога одраслих (наставника и родитеља) да подстичу на активност, дају сугестије и надгледају деље понашање како би им, када је то потребно, пружили помоћ (Marinković, 2010). Одрасли у овом моделу подстичу партиципацију и комуникацију деце у групи, помажући сваком детету да истраје у правцу који је одабрало док истовремено комуницирају са читавом групом (Rogoff, 1996).

С обзиром да се интеракције јављају у социјалном контексту, циљ је створити богато и подстицајно окружење које охрабрује истраживање, гаји ре-

флексију и подржава ученике да пронађу активности које сматрају значајним и друштвено функционалним (Zenzerović Šloser, 2013). Истиче се значај аутентичних и конкретних задатака из окружења уместо апстрактних упутстава који су ван контекста. Обезбеђује се учење у стварним ситуацијама у којима се подстиче искуствено учење и размишљање. Омогућава се конструкција знања заснована на контексту и садржају и подржава учење путем социјалног посредовања, а не ради такмичења и добијања признања. На овај начин се код деце развијају партиципаторни облици понашања: она уче како да помогну, подрже и воде друге да одговорно и организовано руководе сопственим учењем и да развију сопствена интересовања у новим областима, остајући мотивисана за учење (Rogoff, 1996).

2. Партиципација ученика у појединим моделима кооперативног учења

Партиципација ученика у кооперативном учењу најбоље се може представити схватањем природе учења у овом моделу. Сматра се да је учење по својој природи интерактивно и описује се синтагмом *ко-конструкција знања* што описује асиметричну интеракцију одраслог и/или деце која су на различитим нивоима когнитивне зрелости (Pešikan, 2010). Наставну ситуацију карактерише реципроцитет деловања свих учесника у настави. Иако наставник осмишљава највећи део часа и води процес учења, ученик је активни ко-конструктор својих знања (Antić, 2010). Нужна последица схватања учења као ко-конструкције знања јесте виши ниво партиципације ученика у наставном процесу (Ivić i sar., 2001). То подразумева да у наставном процесу има више простора за испољавање ученичке иницијативе, изражавања социјално-емоционалне сфере личности, доношења одлука. У моделима кооперативног учења је партиципација, иако омогућава реализовање васпитних циљева, схваћена као начин за остваривање образовних ефеката и ефикаснијег учења.

У складу са овим полазиштем, феномен кооперативног учења полази од претпоставке да учење зависи од социјалне размене између ученика и наставника или ученика међусобно. Поред сарадње, указује се и на врсту активности чланова групе – они међусобно улазе у кооперације, свако са својим специфичним уделом, да би постигли жељени циљ, а говори и о врстама интеракција између чланова једне групе и група међусобно. Да би кооперације имале педагошки учинак, неопходно вршити ротацију улога у групи, чиме се обезбеђује виши ниво мотивисаности и спремности за улагање максималног труда за успешно оставривање групног задатка (Savić i Jovanović, 2018).

Кооперативно учење обухвата низ различитих модела учења који се разликују по циљевима који се желе остварити, по физичком и социјалном контексту у ком се дешавају, по техникама кооперације, по типовима наставникове интервенције. У зависности од модела кооперативног учења, разликују се нивои на којима ученици партиципацију. У школским ситуацијама кооперативно

и интерактивно учење појављују се у многим облицима: кроз дијалог наставника и ученика, кроз размену мишљења између два или више ученика, кроз заједнички рад групе ученика на истом задатку, кроз поделу одговорности у тиму, кроз учење у школској организацији и слично (Miletić, 2007). За све ове облике учења заједничко је да су појединци током учења међусобно упућени једни на друге кроз сарадњу и размену мишљења.

1) *Партиципација ученика у кооперативним моделима заснованим на вршњачком подучавању.* Као одговор на традиционални однос наставника и ученика настали су модели кооперативног учења засновани на тежњи да се интеракција и патиципација ученика интензивира тако што ће се наставни процес заснивати на међусобној интеракцији ученика, односно њиховом међусобном подучавању (Miletić, 2007). Неки од модела који карактерише вршњачко подучавање јесу: *Подучавање подржано у тиму; Кооперативно читање и писање; Тимови – Игре – Тутнири (ТГТ); Тимови за постигнуће; Процедура слагалице 1 и 2; Кооперативне структуре за учење* (Antić, 2010: 124–130). Иако почива на идеји о превазилажењу несразмере моћи, може се увидети да се учење овде одвија по принципу имитације, јер су ученици у улози оних који уче и подучавају једни од других преузимајући улогу наставника као предавача, са свим карактеристикама и ограничењима, опонашајући традиционалну ситуацију подучавања. Моделе вршњачког подучавања карактеришу унапред прописана строга правила, испуњавање програма учења задатог од других, једносмерна комуникација у којој једни „предају“, а други „усвајају“ знање. На пример, у моделу *Подучавања подржаног у тиму*, ученици међусобно прегледају радове на исти начин на који наставник то чини. Наставник у сам процес учења није укључен, карактеристика ових модела је „одсуство наставника“ (Antić, 2010: 140). На пример, у *Слагалици 1 и 2* наставник на почетку часа даје инструкције за рад и дели ученицима материјале. Улога наставника је и да путем награда и похвала ученицима пружи осећај да су добро радили. Како је интеракција између ученика и наставника заснована на спољашњем поткрепљењу, односно награди, може се закључити да је спољашња мотивација ученика примарна улога наставника. С обзиром на то да ученици уче готове материјале, предности оваквих модела огледају се, пре свега у реализацији когнитивних циљева учења. Социјални и емоционални аспект размене занемарени су услед усредсређености на учење датог инструктивног материјала. Сарадња међу ученицима сведена је на узајамно подстицање да се усвоји дати садржај како би се добро решио тест који следи. На овај начин не долази до суштинске и смислене интеракције и размене јер ученици не учествују у одабиру активности и репродукују податке који су унапред дати.

2) *Партиципација у моделима кооперативног учења у групама ученика.* Партиципација у групи подразумева сарадњу ученика који раде на неком задатку и кроз социјалну размену уче и долазе до решења. Прави облици партиципације јесу они који се састоје у подељеним улогама њених учесника. У тој заједничкој активности постављају се суштински проблеми заједничког живота у

социјалној групи: комуникација оних који су различити, сучељавање различитих гледишта, решавање међусобних конфликта, координација различитих намера и интереса и, најважније од свега, координација (усклађивање) акција појединаца и обављање заједничке активности (Ivić i sar., 2001). Примери партиципације у кооперативном учењу кроз групну, вршњачку сарадњу представљени су преко модела *Конструктивне контроверзе* (Constructive Controversy) и *Групног истраживања* (Group Investigation).

Конструктивна контроверза је модел кооперативног учења у којем се знања усвајају кроз дискусију и превазилажење разлика у мишљењу. Сви ученици имају прилику да активно учествују у групној дискусији, да изразе своја мишљења, ставове и осећања, уз уважавање ставова осталих ученика, а конфликт и размена мишљења представљају начин учења и личног развоја. Наставник има улогу модератора, покушавајући да пре самог краја доведе групу до решења контроверзе. Он подстиче ученике на употребу рационалних аргумената, развија разумевање становишта других и размишљања која су заснована на другачијим перспективама (Roeders, 2003). Допринос наставника демократској комуникацији и партиципацији огледа се у пружању додатних објашњења референтних оквира на којима су другачија мишљења заснована и приближавању другачијих становишта ученицима. Ученик учи да прихвата одлуку групе и у ситуацији када одлучи да задржи свој став, а да се прихватљивим средствима бори да остале чланове групе у међувремену убеди у исправност свог уверења. Ученици у овом моделу развијају партиципаторне компетенције попут умећа комуникације са различитима од себе, способности саопштавања властитих идеја да буду јасне и другима, способности убедљивог јавног наступа и убеђивања других, умећа превенције и решавања међусобних конфликта, исказивања властитих интереса и потреба и разумевања туђих, усклађивања својих намера и акција и њиховог уклапања у акције социјалне групе.

У *групном истраживању*, ученици формирају групе према заједничком интересовању за тему. Мотивација ученика је унутрашња, заснована на јединственом доприносу и личној одговорности сваког ученика у групи. Чланови заједно планирају како да истраже тему, деле задатке и сваки члан добија одређени задатак унутар групе. У изради групног пројекта доминантни облик учења је учење путем открића, те ученици док истражују и откривају, усвајају знања, али истовремено увежбавају и форме тимског рада. Ученици у овом моделу контролишу своје учење више него у другим облицима кооперативног учења. Развијају партиципаторне способности формулисањем идеја, израдом планова, договором око поделе задатака, евалуацијом и интеграцијом информација и њиховим презентовањем другима. Наставник од почетка пажљиво води цео процес и све групе, и помаже када је то потребно. Он даје информације, упућује на изворе и омогућује да сви допринесу раду групе, уважавајући индивидуалне разлике. Континуираном сарадњом, у договору са наставником ученици одлучују на који начин ће презентовати своје истраживање. Партиципација ученика у овом моделу један је од релевантних критеријума за евалуацију резултата рада, а процењује се кроз сарадњу, допринос у продукцији

идеја, слободу мишљења, самоповерење, вештину дискусије, толеранцију (Roeders, 2003).

3) *Партиципација у кооперативним моделима интеракције између наставника и ученика*. У оквиру партнерства у настави, важна је природа интеракције наставника и ученика. За ту интеракцију је карактеристично да се највећи ефекти партнерског приступа учењу остварују онда када наставник води с циљем да помогне ученику да дође до сопственог циља (Pavlović, 2004). Модели интеракције наставник–ученик заснивају се на вештом и подупирућем вођењу процеса интеракције од стране наставника. У њиховој основи је интерактивно схватање природе знања које настаје кроз асиметричан однос са партнером у зони наредног развоја (Vigotski, 1977). Наставник у овим моделима није само организатор већ партнер у дијалогу који флексибилно прилагођава процес поучавања и учења сазнајним потребама ученика (Lansdown, 2004). Начини подстицања ученичке партиципације у интеракцији са наставником приказани су путем модела *Реципрочног подучавања* (Reciprocal Teaching) и *Учионичке радионице* (Classroom workshop).

Модел *Реципрочног подучавања* заснива се на учењу когнитивних стратегија које ученицима помажу да разумеју прочитани текст. Подучавање се одвија кроз дијалог у којем наставник и ученик заједно овладавају значењем текста сумирањем, постављањем питања, разрешавањем и предвиђањем. Наставник кроз дијалог препознаје проблем и обезбеђује помоћ која је ученицима потребна и вешто је примењује. Зато се овај модел интеракције назива и *предусетљиво подучавање*.

У *Ученичкој радионици* ученици преузимају одговорност за процес и исход учења. Од планирања, преко извођења, до синтезе продукта, ученици раде сами уз помоћ и повремене интервенције наставника. Они такође бирају да ли ће задатак радити индивидуално или у кооперативном контексту. Уколико одаберу рад у групи, ученици сами састављају тимове и деле задатке. Поучавање се дешава кроз менторски рад наставника, у виду састанака или конференција. У току конференције, наставник моделује начин мишљења и интелектуалног рада ученика, надгледа процес, размењује информације указује на доступне изворе о одређеној теми. У овом моделу наставе омогућено је да се упостави посебан канал комуникације наставника са учеником који није могуће остварити у традиционалној настави. Када се оваква комуникација понавља, наставнику је омогућено да са ученицима изврши рефлексивну анализу дотадашњег процеса и помогне им у даљем раду (Antić, 2010). Наставник у овом моделу оснажује ученике да активно партиципирају, водећи их кроз процес доношења самосталних одлука.

Закључак

Партиципацију ученика у појединим моделима учења посматрали смо из аспекта значаја контекстуалних чинилаца учења. Истакли смо значај сарадничких односа у процесу учења који се манифестују кроз интеракције као кљу-

чне елементе процеса учења засноване на дијалогу између субјеката учења. Указали смо и на улогу наставника и неопходност успостављања партнерских односа у поделе одговорности између наставника и ученика.

Анализу условљености партиципације ширим друштвеним контекстом поткрепили смо тврдњом да се партиципација дешава код свих активности које су заједничке за одрасле и децу. Различити приступи учењу условљавају однос учесника и партиципацију. Истакли смо учење као тековину усвајања знања, тековину знања и конструкцију знања. У моделима учења заснованим на усвајању вештина и знања комуникација и интеракција наставника и ученика заснивају се на демонстрацијама одређених поступака, уз изостанак објашњења и разумевања, односно изостанак партиципације ученика.

У моделу који карактерише доминација вербалног памћења и усвајања симбола ученици нису оспособљени да активно учествују у друштву. Када је реч о дугорочним ефектима партиципације, јасно је да без партиципације деце и младих нема праве припреме за улоге које очекују сваког одраслог грађанина. Пошто је активност школског учења доминантна активност младих током дугих година школовања, незамисливо је да неко може бити оспособљен за улогу активног и одговорног грађанина ако не постоји партиципација у тој доминантној активности у току формативних година развоја личности.

Модел заједнице која учи проистекао је из потребе за трансформисањем партиципације у наставном процесу. У овом моделу и деца и одрасли су организатори процеса учења и свако од учесника у неком моменту руководи овим процесом. На овај начин, учењем у значајним и друштвено функционалним активностима, деца постају активни чланови друштва, способни да релевантно партиципирају. Она уче како да помогну, подрже и воде друге, да одговорно и организовано руководе сопственим образовањем и да развију сопствена интересовања у новим областима.

Модели учења као конструкције знања имплицитно подразумевају партиципацију. Процес учења схвата се као активна реконструкција мисли а не само акумулација знања. Ученици имају могућност да развију партиципаторне способности тако што критички процењују своја сазнања, стичу адекватнију слику о својим карактеристикама, аргументовано превазилазе противуречности и супротности у интеракцији, уважавају мишљења партнера у настави.

Партиципација подразумева сарадњу између учесника у процесу учења. У складу са овим полазиштем, модели кооперативног учења полазе од претпоставке да учење зависи од социјалне размене између ученика и наставника или ученика међусобно. Анализом појединих модела кооперативног учења указано је на значај дијалога, односно размене информација између учесника наставног процеса. Размена представља основ за партиципацију те се може констатовати да су модели учења засновани на ко-конструкцији знања уједно и партиципативни модели учења.

Литература

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje – modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Branković, D., Ilić, M., Suzić, N., Milijević, S., Bogojević, S., Vilotijević, M. i Mandić, D. (2005). *Inovacije u univerzitetskoj nastavi – poučavanje, učenje, samoučenje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Branković, D. i Mikanović, B. (2011). Emancipatorsko vaspitanje – osnov razvoja partnerskih odnosa u nastavi. *Pedagoška stvarnost*, 7–8, 581–595.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
- Djui, DŽ. (1934). *Pedagogija i demokratija*. Beograd: Izdavačko i književno preduzeće Geca Kon A.D.
- Derić, I. (2014) *Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Neobjavljena doktorska disertacija.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ilić, M. (2000). *Responsibilna nastava*. Banjaluka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Jovanović, D. (2018). *Liderski stil nastavnika i efektivnost nastave*. Beograd: Filozofski fakultet. Neobjavljena doktorska disertacija.
- Krvavušić, V. (2015). *Dometi i ograničenja participacije učenika u ostvarivanju opštih ishoda obrazovno-vaspitnog procesa u srednjoj školi*. Kosovska Mitrovica. Neobjavljena doktorska disertacija.
- Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters - Young children's participation: Rhetoric or groving reality?* Vol. 103, 4–14.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review* 7 (1), 38–61.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405–412.
- Mihajlović, Lj., Mihajlović, M., i Mihajlović, N. (2014). Holistički pristup vaspitno-obrazovnom procesu – kontradiktornost sa opštom postavkom života. *Sinteze*, 6, 37–47.
- Miletić, J. (2007). Kooperativna ili saradnička nastava. *Obrazovna tehnologija*, 3, 60–74.
- Mustafičić, N. (2013). Verbalna i neverbalna komunikacija kao najznačajniji faktor u kvalitetnoj interakciji učenik-nastavnik. *Zbornik sa Naučno-stručni skupa sa međunarodnim učešćem "KVALITET 2013"*, str. 421–426.
- Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktor podsticanja učenja kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 151–167.
- Pešikan, A. (2003a). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešikan, A. (2003b). Human rights: from knowledge to conduct. *Yearbook of the Balkan Human Rights Network*, 1, 48–60.

- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 157–184.
- Petrović J. (2016). Dewey's theory of curriculum – overcoming the boundaries of traditional curricula. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 31(1), 15–28.
- Pešić M., Branković, B., Tomanović-Mihajlović, S. i Dejanović, V. (1999). *Participacija mladih pod lupom*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Rogoff, B. (1996). COL – Interaktivni model učenja i vaspitanja. *Psihologija u svetu*, 2, 111–125.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava - Dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Savić, Z. i Jovanović, M. (2018). Possibilities to improve the quality of teaching at the Faculty of sport and physical education in Niš. *Teme*, XLII, 4, 1161–1177.
- Subotić Krasojević, I. (2018). Nastava istorije umetnosti i likovne kulture u sociokulturnom kontekstu – srednjovekovna baština u kontekstu savremene vizuelne kulture. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, XLVIII (4), 145–162.
- Španović, S. (2008). Konstruktivistički pristup nastavi i učenju u funkciji formiranja društvenih pojmova. U: D. Soleša, i I. Gerlić. *Društvo znanja*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Zenzerović Šloser, I. (2013). *Znam, razmišljam, sudelujem. Priručnik za nastavnike, pomoć u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Novi val d.o.o.

STUDENT PARTICIPATION IN VARIOUS LEARNING MODELS

Marina Ćirić

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, PhD student

Abstract: In this paper we point to different views and aspects of defining student participation and highlight relevant elements of analysis in the context of various learning models: our understanding of learning and teaching, defining positions and roles of teachers and students in the learning process, and the nature of relationship between them (communication and interaction). The first part focuses on the conditionality of participation in the sociocultural context, while the second part presents different modalities of cooperative learning and levels of student participation.

Keywords: participation, students, teaching, cooperative learning, school

Citiranje članka:

Ćirić, M. (2019). Participacija učenika u različitim modelima učenja. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(2), 59-71

