

УДК 371.3:374.7

371.382-054.49

DOI 10.7251/NSK1312009S

Оригинални научни рад

Влатка Спасојевић*

Основна школа „Свети Сава“ Бијељина

ЕФИКАСНОСТ НАСТАВЕ У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У СВЈЕТЛУ ИЗБОРА МЕТОДА И РАЗВОЈА КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

Апстракт: Почетком XXI вијека постало је јасно да дидактицизиране школе не могу задовољити потребе и интересовања ученика, прије свега због форсирања трансмисивних и меморијско-репродуктивних функција наставе. У учећој цивилизацији таква школа почиње да губи примат у односу на друге видове учења и подршке развоја.

Овај рад посвећен је анализи метода подстицања и спречавања, с циљем да се освијетле могућности јачања васпитне функције наставе. Ријеч је о истраживачкој провјери утицаја метода подстицања и спречавања на развој компетенција ученика за XXI вијек, са намјером да се утврди постоји ли узрочно-последична повезаност између ставова ученика о томе које методе користе наставници и како се то одражава на ефикасност рада на наставном часу.

Доминантне методе истраживања у раду су метода теоријске анализе и синтезе и сервеј метода, а значај истраживања је у освјетљавању нових начина педагошког рада и припремања ученика за стицање знања, вјештина и навика у виду компетенција за вријеме које долази.

* vlatka.spasojevic@gmail.com

Кључне ријечи: метода подстицања, метода спречавања, компетенције ученика, ефикасност наставног часа.

Уводна дискусија

Будући да се настави као главном ослоњу васпитно-образовног процеса у школи већ дуго приговара да занемарује васпитне функције, те да, углавном, своја дејства усмјерава на образовање, на „светост знања“, пред школском праксом и теоријом педагогије је врло значајан проблем да истражи могућности њене ефикасности и могућих унапређења, нарочито у погледу избора метода. У овом раду биће највише говора о једном истраживању¹⁰ ефикасности примјене неких општеваспитних метода према уобичајеној класификацији метода у скоро свим познатим изворима. Најчешће кориштене општеваспитне методе које се сусрећу у литератури су: 1) убјеђивање и увјеравање, 2) вјежбање и навикавање, 3) подстицање и 4) спречавање (Сузић, 2005, стр. 428). Свака од њих користи се својим специфичним средствима.

Подстицање и спречавање у настави дјелују крајње индивидуално, али се остварају првенствено у социјалном контексту и могуће је проучавати их из угла дјеловања њихове примјене на ефикасност наставног часа, на укључивање ученика са унутрашњом снагом мотива или на њихово апстинирање или повлачење из наставних активности.

¹⁰ Ријеч је о истраживању аутора у оквиру припреме магистарског рада „Примјена метода подстицања и спречавања у основној школи“ одбрањеног 6. 6. 2011. године на Филозофском факултету на Палама, пред комисијом у саставу: проф. др Ненад Сузић, проф. др Ратко Пејић и проф. др Раде Попадић.

У теоријским изворима, поред општеваспитних метода, у традиционалној педагогији различито су посматрана и подручја васпитања, названим, у новије вријеме, аспектима развоја на које се дјелује педагошким поступцима. Разликују се: *физичко, умно васпитање, морално и естетско* васпитање (Крнета, 1981). Према Шимлеши и сарадницима, ти аспекти су: *физичко, интелектуално, морално, естетско, радно и техничко* (Шимлеша и сарадници, 1971). Разумије се да постоје и друге подјеле, али је вијек у коме живимо условио и наметнуо потребу нових подручја васпитања којима ће се успјешније дјеловати на развој компетенција које се само дјелимично могу разврстати у једно од подручја. Зато је модел „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“ (Сузић, 2000) у основној намјени усмјерен на кључне компетенције за живот у XXI вијеку, које међусобно чврсто корелирају и конвергентне су, узимају се заједно као чврст и јединствен приступ. Ријеч је о: когнитивним, социјалним, емоционалним и радно-акционим компетенцијама за које је сасвим јасно да у себи садржавају интелектуалну, социјалну, емоционалну, моралну и естеску димензију.

Основни проблем истраживања могао би се исказати питањем: Да ли општеваспитне методе подстицања и спречавања имају утицаја на ставове ученика у настави, у оквиру којих компетенција (когнитивних, емоционалних, социјалних) и у каквој су вези са ефикасношћу наставе?

Компетенције ученика у контексту уобичајене мисије школе

Кад је у питању образовање младих за оспособљавању ученика за живот и рад у XXI вијеку, улози савремене школе педагошка футурологија даје посебно свјетло. Да ли данашњи образовни систем тежи темељитим промјенама зато што се бави садржајима учења који су ван животног контекста и да ли је неопходан заокрет ка учењу за животну перспективу, за способности које ће им бити потребне у наредних 20 – 50 година?

Најопширнији и најтемељнији поглед на компетенције ученика даје Сузић у свом разрађеном моделу „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“. У овом раду предвиђене су кључне компетенције које су младима неопходне за слободан живот у садашњем али и будућем времену.

У оквиру модела „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“ може се говорити о четири групе компетенција (когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе) од којих је, даље, свака разрађена, укључујући моралну и естетску димензију.

Когнитивне компетенције, суштински гледано, већина аутора тумачи на сличан начин. У основи, појам когниције је суђење, расуђивање, регистровање, анализа и евалуација информација. Појам когниције тумачили су многи аутори и њену дефиницију дали у широком спектру, од општег прикупљања информација до метакогниције. Оба појма су нарочито важна и неодвојива један од другог. У условима школског учења познато је да је традиционална настава акценат стављала на репродуктивне способности и да је тај вид учења резултирао покорношћу и послушношћу. С друге стране, без меморисаних чињеница нема ни мишљења. Све то води закључку да је у школским условима неопходно развијати све нивое когниције.

У школским условима посебно је битно да се когнитивне способности не одвајају од интерперсоналних, јер когниција се јача размјеном знања и искустава а интерперсоналне способности пружају осјећај припадности групи гдје се сваки члан осјећа подржаним. Спајање когнитивних и интерперсоналних способности сложен је и важан задатак савремене школе.

Анализираћемо гдје је похвала односно казна највише евидентна, а разлагање компетенција на још прецизније елементе пружа јасније могућности педагошког дјеловања.

Социјалне компетенције су од изузетне важности за живот и рад у колективу, а школа је управо подлога гдје се ове компетенције могу развијати, мада их је традиционална настава слабо развијала. Улога наставника у развоју социјалних компетенција је примарна, а двије његове

основне функције на овом плану су: 1) „да сними или оцијени стање интерперсоналних односа у колективу ученика са којима ради и 2) да, у складу с тим, примијени или развије адекватне васпитне стратегије за подршку ученицима, како би они: а) развили продуктивне интергрупне односе и б) учили социјалне компетенције и усвајали их као властите моделе понашања“ (Сузић, 2005, стр. 91).

Емоционалне компетенције дефинисане су као „способност или спремност личности да разумије властите као и емоције других, да влада својим емоцијама и да их надграђује или усавршава те користи у социјалним и животним ситуацијама“ (Сузић, 2005, стр. 77). Дати појам необјашњив је без контекста моралности, алтруизма и емпатије у оквиру социјалног аспекта емоционалности. Као и у когнитивним компетенцијама, и емоционалне компетенције разложене су на елементе који пружају могућности васпитног дјеловања путем похвале и казне као стимулативних, али и корективних мјера у педагошким поступцима у настави.

Ефикасност наставе из угла примјене васпитних метода и избора структуралног модела наставног часа

Сам појам наставног часа укључује заокружену временску микро-цјелину „у којој се остварује интерактивни однос (поучавање и учење) између наставника, ученика, наставних садржаја и дидактичко-технолошких окружења“ (Симеуновић, Спасојевић, 2005, стр. 151). Час треба да буде „складна садржајна, логичка, психолошка, организациона и временска целина и мора имати тачно одређено место у школском дану и седмици“ (Вилотијевић, 2000, стр. 105).

Утицај похвале и казне на ефикасност наставног часа која нас занима, као промјенлива педагошка ситуација у зависности од примјене похвале или казне, у оквиру комуникације наставник – ученик, у значајној мјери зависи од избора модела који дјелује на педагошку климу у односима.

Структурални модел наставног часа чини збир детаља које дидактика као наука жели да среди на научним основама, рашчлани, категорише и утврди кључне елементе који чине час. Међутим, ако говоримо о мноштву груписаних елемената неке цјелине као јасним универзалијама, говоримо о моделу који је могуће бирати.

Полазни модел учења који ћемо размотрити је да се субјекат који учи сусреће са предметом учења. Субјект учења креће према циљу, овладавајући на тај начин одређеним знањима или вјежбајући одређену способност.

Други модел часа може бити приказан у виду тзв. Тиловог дидактичког троугла (наставник, ученик, садржаји). У овом моделу наставник је у директном односу са ученицима и градивом, а ученици су у директном односу са наставником, али су у индиректном односу са садржајима.

Структура часа у којој је тенденција смањења претјеране централизације и доминације наставника као и спутавање самосталне активности ученика примјењује модел у коме наставник осмишљава директну интеракцију субјект–објект учења, или припрема предмете учења, аранжира окружење.

Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања

Циљ истраживања је утврђивање обима, структуре и међусобне повезаности доживљавања похвале и казне у настави од стране ученика и проучавање ових метода у оквиру дјеловања на развој когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција ученика, затим, како се то одражава на ефикасност наставног часа и општи квалитет наставног процеса изражен у природи међусобних односа.

Општа хипотеза гласи: *Постоји статистички значајна повезаност у ставовима ученика о похвали и казни као средствима методе подстицања и*

методе спречавања, у оквиру дјеловања на развој когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција, у односу на ефикасност наставног часа.

Даље, у посебним хипотезама:

Постоји статистички значајна повезаност између ставова ученика о похвали као средству методе подстицања ученика на успјешност и ефикасности наставног часа;

Постоји статистички значајна повезаност између ставова ученика о казни као средству методе спречавања и ефикасности наставног часа.

Узорак и инструменти истраживања

Узорак у истраживању су ученици четвртог, петог, шестог и седмог разреда основне школе, узраста од 9 до 13 година. Узорак подразумијева по два одјелења четвртог (49 ученика), петог (46 ученика), шестог (43 ученика) и седмог разреда (46 ученика) основне школе. Укупно 184 ученика, 100 дјечака и 84 дјевојчице. Истраживање је обављено у Основној школи „Свети Сава“ у Бијељини. Временски оквир истраживања је друго тромјесјечје школске 2008/2009. године.

Скалер „Похвала и казна у настави (ПИК-УН)“ конструисан је као потреба да се евидентира и утврди лични доживљај ученика у односу на похвалу и казну као средства општеваспитних метода подстицања и спречавања у настави.

Инструмент је конструисан од 60 ајтема који су груписани у когнитивне, емоционалне и социјалне компетенције. Конструкцији ајтема претходило је прелиминарно истраживање на тему похвале и казне у настави.

Добијена повратна информација одговора ученика груписана је у односу на компетенције: когнитивне компетенције (23 ајтема), емоционалне компетенције (24 ајтема) и социјалне компетенције (13 ајтема). Ајтеми у инструменту конструисани су као видови и похвале и казне.

У инструменту је кориштена скала Ликертовог типа. Инструмент је баждарен ајтем анализом, а за релијабилност теста примијењен је Спирман-Браунов образац чија је вриједност $r = 0,81$.

Други инструмент у истраживању је Efx – инструмент за снимање наставног часа. Инструмент је преузет из књиге „Особине наставника и однос ученика према настави“ (Сузић, 2005). Кључни елементи ефикасности часа које смо мјерили су активност ученика и активност наставника. Објективност инструмента провјеравана је паралелном примјеном истог инструмента од стране различитих опсерватора, а Пирсонова корелација $r = 0,98$ значајна је на нивоу 0,01. Унутрашња конзистенција инструмента провјеравана је Спирман-Брауновом формулом а износи $r = 0,72$ и значајна је на нивоу 0,01.

Евалуација дидактичке ефикасности часа

У наставном раду, као специфичној дјелатности, мјерење се одређује као поступак упоређивања квантитативних својстава наставе са утврђеним педагошким стандардима као мјерним јединицама. „Ефикасност часа зависи од стваралачких, стручних и методичко-дидактичких способности наставника и од његове умешности да искористи средства којима располаже, постојећа знања ученика и њихове интелектуалне капацитете“ (Вилотијевић, 2000, стр. 128). Вилотијевић, такође, наводи три битна услова да би час био ефикасан, а то су: а) добро постављен дидактички циљ, б) зналачки и умјешно вођен наставни процес и в) разрађена методика дидактичке евалуације наставног часа.

У нашем раду ефикасност наставног часа посматраћемо са аспекта похвале и казне, а доминантан смјер комуникације биће на релацији наставник – ученик. У даљем тексту ћемо анализирати корелације ефикасности часова у когнитивним, емоционалним и социјалним компетенцијама ученика. Ефикасност наставних часова мјерили смо у

четвртом, петом, шестом и седмом разреду (по два одјељења из ових разреда). У сваком одјељењу мјерили смо четири наставна часа.

Табела 1. Преглед ефикасности наставних часова

Разред	Укупно	Број ученика		Успјех ученика				Efx		
		м	ж	5	4	3	2	Мин.	Макс.	Меан
4	48	28	20	36	10	2	0	52,0	73,5	59,22
5	46	24	22	30	15	1	0	48,06	72,03	59,06
6	44	25	19	31	10	3	0	51,11	68,89	60,61
7	46	23	23	14	18	13	1	37,64	80,83	60,24
Свега:	184	100	84	111	53	19	1	-	-	-

У нашем истраживању претежно доминира просјечна ефикасност на наставним часовима, иако је могуће постићи високу ефикасност у свим разредима. Занимљиво је да у 7. разреду постоји висок степен како у позитивном тако и у негативном просјеку одступања од стандардне ефикасности наставног часа. Могуће одговоре треба тражити у традиционализму школског система.

У односу на добијену евалуацију часова остало је да погледамо какав је однос између ефикасности наставног часа, похале и казне.

Табела 2. Однос ефикасности наставног часа, похвале и казне

Варијабле		df	F	p
Efx1	Похвала	14	3,14	0,00
	Казна	14	7,24	0,00
Efx2	Похвала	14	2,92	0,01
	Казна	14	7,65	0,00
Efx3	Похвала	10	3,56	0,00
	Казна	10	10,18	0,00

Efx4	Похвала	12	3,11	0,00
	Казна	12	3,69	0,01

Добијени подаци јасно показују да је у свим групама и на нивоу значајности 0,001 ефикасност наставног часа израженија када је у питању казна (Табела 2). У даљем тексту ћемо анализирати корелације ефикасности часова у когнитивним, емоционалним и социјалним компетенцијама ученика.

Табела 3. Ефикасност наставног часа у односу на компетенције ученика

	Efx1	Efx2	Efx3	Efx4	П.к.к.	П.е.к.	П.с.к.	К.к.к.	К.е.к.	К.с.к.
Efx1	-	0,02	-0,47*	-0,36*	-0,15*	-0,09	-0,56	0,14	0,22**	0,19*
Efx2	0,17	-	-0,25*	-0,39*	0,16**	0,17*	0,13	-0,15	-0,18*	-0,12
Efx3	-0,47*	-0,25	-	0,29**	-0,28	-0,03	0,01	0,03	-0,03	-0,01
Efx4	-0,36*	0,39*	0,29**	-	-0,13	-0,17*	-0,14*	0,04	-0,05	-0,09
П.к.к.	-0,15*	0,16*	-0,03	-0,13	-	0,58**	0,39**	0,64	-0,47	-0,54
П.е.к.	-0,09	0,17*	-0,03	-0,17*	0,58**	-	0,51**	0,19**	0,13	0,11
П.с.к.	-0,56	0,02	0,01	-0,14*	0,39**	0,52**	-	0,18*	0,23**	0,28**
К.к.к.	0,14	-0,14	0,03	0,04	0,06	0,19**	0,19*	-	0,75**	0,27**
К.е.к.	0,22**	0,18*	-0,27	-0,05	-0,05	0,13	0,23**	0,75**	-	0,88**
К.с.к.	0,19*	-0,12	-0,01	-0,09	-0,05	0,11	0,28**	0,72**	0,88**	-

Објашњење симбола: ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$ (П.к.к – Похвала когнитивне компетенције, П.е.к. – Похвала емоционалне компетенције, П.с.к.-Похвала социјалне компетенције, К.к.к –Казна когнитивне компетенције, К.е.к.-Казна емоционалне компетенције, К.с.к.-Казна социјалне компетенције).

Дискусија о резултатима истраживања

Интересантно је да је код најнижег узраста највећа корелација између ефикасности часа и казне у емоционалним компетенцијама ($r = 0,22$, $p = 0,01$), а потом с казном у социјалним компетенцијама ($r = 0,19$, $p = 0,05$). Негативно је изражена корелација између ефикасности наставног часа и похвале у когнитивним компетенцијама ($r = - 0,15$, $p = 0,05$). Ови подаци јасно указују да се ефикасност наставног часа код нас постиже казном у емоционалним и социјалним компетенцијама, а можда је и збуњујуће да је ефикасност наставног часа обрнуто пропорционална похвали у оквиру когнитивних компетенција.

Ефикасност наставног часа и когнитивне компетенције

Уопштено гледајући, наша школа највише развија когнитивне компетенције ослањајући се на меморативне и репродуктивне способности ученика ускраћујући на тај начин и самосталан избор и одвајање битних од небитних садржаја. Оваква ситуација не доприноси развоју компетенција за живот у двадесет првом вијеку. Истраживања су показала да је виши ниво когнитивних компетенција забиљежен код ученика млађег узраста, што имплицира претпоставку да дужина школовања негативно корелира са развијањем компетенција за двадесет први вијек.

Постоје и други аутори који су у својим истраживањима долазили до сличних резултата. „За ову тему Хавелка наводи несклад између компетенција и аутономности ученика током школовања. Наиме, на почетку школовања ученици имају најнижи ниво компетенција за самостално савладавање садржаја, али је начин рада који наставници тада користе такав да ученици имају релативно доста аутономије у одлучивању о појединим елементима свога рада. У тој фази рада учитељи се труде да анимирају дјелатност ученика тако да она буде у зони наредног развоја, а да би то

остварили подстичу одређен степен ученичке аутономије. Када ученици постају старији, настава све више бива конципирана тако да их ставља у положај извршилаца налога, а начин рада се униформише. Овај несклад је, вјероватно, један од важних разлога за повећање негативних ставова и односа према школским активностима и учењу код старијих разреда” (Хавелка, 2000 – према Павловић, 2010).

На старијем узрасту ефикасност наставног часа позитивно корелира с похвалом у когнитивним и социјалним компетенцијама ($r = 0,16$, $r = 0,17$, $p = 0,05$), а негативно с казном у емоционалним компетенцијама ($r = -0,18$, $p = 0,05$). Конкретније, похвала у когнитивним и емоционалним компетенцијама корелира са успјешношћу наставног часа, док казна у емоционалним компетенцијама ученика ствара негативне ефекте.

Пијаже и Виготски о повезаности социјалног и интелектуалног развоја

Основне идеје за разматрање односа социјалног и интелектуалног развоја могу се наћи у когнитивно-развојним теоријама Пијажеа и Виготског. Обје теорије битно освјетљавају тумачења развојних процеса укључујући односе између индивидуе и окружења. Истичући значај социјалне средине на когнитивни развој, они сматрају да се улоге појединца и средине не могу раздвојити. И док Пијаже повезаност појединца и средине види у процесу асимилације и акомодације, Виготски овај однос тумачи и своди на анализу нивоа филогенетског, социоисторијског, онтогенетског и микрогенетског развоја. Сарадња, размјена, дискусија, дијалог, когнитивни конфликт и интересубјективност су појмови којима Пијаже и Виготски придају посебан значај у разумијевању утицаја социјалних фактора на когнитивни развој. Свакако да они нису једини истраживачи који су се бавили овом проблематиком, али остају недоречена питања на који начин интеракција

има утицаја на когнитивне промјене, односно које су импликације у школском систему.

Неопходан чинилац и когнитивног и социјалног развоја представља социјална интеракција не само између ученика и наставника, него и ученика између себе. Ово директно имплицира да ученици треба да имају довољно квалитетних прилика за сарадњу, односно интеракцију током различитих школских активности. Ова чињеница, иако добро позната, у многим школама се недовољно практикује. Квалитетнија организација наставе која пружа могућности ученицима да раде у паровима, мањим групама, да сарађују и теже заједничким циљевима једна је од најбитнијих претпоставки социјалног и емоционалног развоја у оквиру пожељних нивоа. Треба узети у обзир да није сваки заједнички рад вршњака плодотворан, да ће то увелико зависити од самих ученика, педагошке климе у одјељењу али и од срединских услова и прилика које владају у непосредној околини дјетета. У традиционалном систему рада ученици су пречесто изложени страху од неуспјеха, и сваки јавни наступ може представљати мању или већу нелагодност и преодминатну стрепњу од социјалне девалвације пред вршњацима, групом и слично. Интерактивно учење и заједничка сарадња смањује ову врсту нелагодности на најмању мјеру и поспјешују превазилажење негативних емоција.

Ефикасност часа и емоционалне компетенције

Социјалне компетенције више ученика стављају пред шире спољно окружење, које је у овом случају одјељење. Позната је теорија о начину задовољења људских потреба за повезаношћу са осталима – теорија припадања по којој појединац има потребу да успостави минималну количину позитивних, трајних и значајних персоналних односа. У школском животу однос са другима може се посматрати на двије типичне оријентације – укљученост и отуђеност (Сузић, 2005). Казна се у овом случају теже прихвата, јер је појединац изложен посматрању и коментарима других

ученика, што свакако изазива низ негативних емоција, о чијим је посљедицама сувишно и говорити. Емоционалне реакције као што су љутња, страх, осјећај узнемирености или ускраћености се у раној школској доби морају узети као „нормалне“, као пратеће развојне карактеристике, због чега је неадекватна реакција наставника педагошки неприхватљива. Спречавање или кажњавање за „негативне емоционалне реакције ученика“, по мишљењу наставника, могу изазвати потпуно супротне реакције. Напротив, наставник мора у овој доби обратити значајну пажњу контроли сопствених реакција на испољавање емоција од стране дјетета. Сличан однос према емоцијама дјете треба „захтијевати“ и од родитеља. Само потпуно разумијевање и „давање значаја“ емоционалним реакцијама може исходovati квалитетном педагошком постигнућу ученика на часу и током наставе у цјелини (Спасојевић, 2011).

У вишим разредима похвала у емоционалним и похвала у социјалним компетенцијама ($r = -0,17$, $r = -0,14$, $p = 0,05$) у негативном је корелативном односу са ефикасношћу наставног часа. Овдје се, такође, може индикативно посматрати утицај наставника на квалитет наставе, имајући у виду, првенствено, његов утицај на ученика. У овом случају могу се разматрати и вриједносни ефекти адекватности похвале и казне. Позитивне емоције су значајне детерминатне успјешности учења. Позитивне емоције у настави повезане су са заинтересованошћу ученика за градиво и са дидактичким елементима наставе, док су негативне емоције значајно повезане са смањеном заинтересованошћу за градиво. Ово, такође, јасно указује на значај позитивних емоција у настави (Сузић, 2005).

Доминантан предавачки фронтални начин рада у традиционалним наставним системима не оставља простора за активности ученика који су главни услов за развој социјалне интеракције. Развијање социјалних способности и кооперативном раду ученика превазилази досадашњи систем вредновања у коме је основа компетитивно понашање ученика, са тенденцијом доминантности, а не кооперативности појединца. Истраживање

и овде у оквиру социјалних компетенција показује тенденцију опадања са дужином школовања (Сузић, 2006).

Закључна дискусија

У истраживању смо трагали за одговором на питање да ли општеваспитне методе подстицање и спречавање, конкретније похвала и казна као њихова средства, имају утицаја на ученике и у оквиру којих компетенција, те у којој су вези у односу на ефикасност часа. Казна више утиче на ефикасност наставног часа. Код најнижег узраста највећа је корелација између ефикасности часа и казне у емоционалним компетенцијама. На старијем узрасту ефикасност наставног часа позитивно корелира с похвалом у когнитивним и социјалним компетенцијама, а негативно с казном у емоционалним компетенцијама.

Добијени резултати указују на потребу за новим приступом настави, у начинима и развоју концепција у васпитном раду наставника и њиховом односу према ученицима, како би се превазишло досадашње стање претјераног „присиљавања на учење“ и усмјерило на нове концепције подстицања и охрабривања у настави, којима ће се обезбиједити далеко више прилика за активнију улогу ученика у свим подручјима васпитања. Кључна рјешења су у вриједносним димензијама наставе у којима ће ученик наставне садржаје доживљавати као сазнања која му доносе слободу и могућност афирмације у колективу, како би он приступао учењу без самоодрицања, анимозитета и нелагодности. Осим тога, нема доброг школског рада без простора слободе појединца, без унутрашње снаге мотива и „доживљаја успјеха“ као кључних претпоставки позитивне педагошке климе у школи.

Савремене концепције у настави (програмирана настава, проблемска настава, учење путем открића, егземпларна настава, стваралачка настава, готови модели радионица у интерактивном учењу) пружају нове могућности, не само у побољшаној дидактичко-методичкој структури наставе, него и у

сфери избора васпитних поступака у наставном раду. Овим савремени аутори желе превазићи увријезене, традиционалне и понудити нове, ефикасније начине рада. Један од налаза овог истраживања, који треба третирати више као индицију за ново истраживање, јесте да на старијем узрасту похвала позитивно корелира са когнитивним и социјалним компетенцијама, а казна негативно са емоционалним компетенцијама.

Литература

- Бранковић, Д. (2001). *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови*. Универзитет у Бањој Луци.
- Бранковић, Д. и Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бањалука: Комесграфика.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3 – Организација наставе*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н. (2002). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Крнета, Љ. (1981). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- Панић, В. (1992). *Развојно-динамичка психологија и психологија учења*. Београд: Научна књига.
- Пијаже, Ж. (1990). *Учење и развој (Когнитивни развој детета)*. Београд: Савез друштва психолога Србије.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме*. Педагошки факултет Бијељина.
- Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Лакташи: „Нова школа плус”, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.

- Сузић, Н. (2000). *Двадесет осам компетенција за XXI вијек*. Бања Лука: Републички педагошки завод.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: ТТ центар.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ центар.
- Сузић, Н. (2005). Како подстаћи учење учења у нашим школама? *Наша школа бр. 31*. Сарајево, 25 – 43.
- Сузић, Н. (2006). Унутрашња и вањска мотивација у школском постигнућу. *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу бр. 4*. Београд, 289 – 310.
- Сузић, Н. (2007). *Примијењена педагошка методологија*. Бања Лука: ХБС.
- Сузић, Н. (2009). Школа будућности у огледалу XIX и XX вијека. *Зборник радова са научног скупа „Будућа школа”* Београд: Српска академија образовања, 54 – 77.
- Шимлеша, П. и сарадници (1971). *Педагогија*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Vlatka Spasojević

***EFFECTIVE TEACHING IN JUNIOR GRADES CONSIDERING THE
CHOICE OF METHODS AND STUDENTS' COMPETENCE
DEVELOPMENT***

Summary

At the beginning of the XXI century it became clear that didactic schools cannot satisfy needs and interests of students, primarily because they were forcing the transmissible and memory-reproductive functions of teaching. To the learning civilization that kind of school becomes unattractive and it starts to lose its preference when compared to other types of learning and development support.

This paper deals with the prevention and encouraging method analysis, with the idea and aim to highlight the possibilities of strengthening the educational function of teaching. Specifically, the paper is about research testing the impacts of encouraging and prevention method on students' competence development for XXI century, with tendency to determine cause-and-effect relation between students' attitudes towards the methods that teachers use and class efficiency.

Dominant research methods in this paper are methods of theoretical analysis and synthesis and the survey method, and the significance of the research is to highlight both, new ways of pedagogic work and new ways of preparing students for acquisition of knowledge, skills and habits for the upcoming time.

Key words: *encouraging method, prevention method, students' competence, efficiency of a school class.*