

Саша Дубљанин<sup>1</sup>  
Филозофски факултет  
Одељење за педагогију  
Београд

UDK 37.026; 371.31

ID 181665804

Научна полемика

НВ.ЛХ 1.2011.

Примљен: 10. IV 2010.

### ФУНКЦИЈА НАСТАВНИКА И ФУНКЦИЈА УЧЕНИКА – ДА ЛИ ЈЕ ТА ПОДЕЛА ОДРЖИВА?

**Апстракт** У раду се расправља о потреби да се у наставној пракси превазиђе постојећа традиционална подела на функције наставника и функције ученика и дискутује са ставовима теоретичара по овим питањима. Истакнуто је да најзначајније рефлексивне функције у настави које се односе на поставку задатка, контролу и оцену обавља искључиво наставник, иако постоје реалне претпоставке да их делом обавља и ученик. Насупрот том схватању у иновационим моделима наставе акценат је пре свега на организацији и стимулсању ученика на активност, а мање на предмету и садржају. Расправља се такође о могућности ученика да прихвати одређене наставне функције, као и евентуалним тежиоћама које у таквим ситуацијама могу настати.

**Кључне речи:** ученик, наставник, дидактика, настава

### TEACHER'S FUNCTION & LEARNER'S FUNCTION – IS THE DIVISION SUSTAINABLE?

**Abstract** The main consideration of the paper is the need to overcome the existing traditional division of functions between teachers and learners and it discusses the prevailing attitudes of theorists toward these issues. Highlighted is the assumption that the most important reflexive functions in the teaching process, related to task implementation, control and evaluation of performance are performed by the teacher exclusively, although there are realistic indications that, in part, learners are also engaged in the process. Opposite to the traditional view, the innovative teaching models stress organization and learners' active participation more than the contents. The possibility of the learners' taking over certain teaching functions is also discussed, as well as eventual difficulties which might arise in such circumstances.

**Keywords:** learner, teacher, didactics, teaching process.

### РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И РОЛЬ УЧЕНИКА - СОХРАНИМО ЛИ ТАКОЕ ДЕЛЕНИЕ?

**Резюме** В работе обсуждается потребность преодоления, существующего до сих пор в школьной практике, традиционного разделения на роль ученика и роль учителя, а так же рассматриваются точки зрения теоретиков по этим вопросам. Подчеркивается, что самые важные рефлексивные функции в процессе обучения, такие как постановка проблемы, контроль, оценка знаний выполняются учителем, хотя их реально частично может выполнять учащийся.

<sup>1</sup> sasadub@gmail.com

## Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива?

*Современое же обучение отстаивает важность организации обучения и стимуляции учащихся к учебной деятельности, а не предмета и содержания. Учащийся выступает в качестве организатора своей учебной деятельности и с этой точки зрения рассматриваются возможности учеников принять и другие роли в процессе обучения, указывается на возможные трудности.*

*Ключевые слова: роль ученика, роль учителя, обучение, учебный процесс.*

У наставном процесу наставник и ученик као непосредни учесници имају специфичне функције. У дидактици се више пажња поклања функцији наставника него функцији ученика у настави. У стручним радовима о овом питању има доста расправа и анализа. Као о значајним функцијама наставника, најчешће се говори о информативној (наставник као извор информација), организационој функцији (планирање сопствених и ученичких активности) и функцији контроле, оцене и корекције учениковог рада (Подласый, 1999). Поред наведених, неки аутори (Смирнов, 2001) истичу и комуникативну функцију (успостављање сврсисходних односа с ученицима, наставницима и родитељима), функцију дијагностиковања, као и прогностичку функцију.

Поменуте функције наставника покривају све важне фазе наставног процеса, па се с разлогом поставља питање да ли неке од тих функција делом може обављати и ученик, или његова делатност треба да остане у границама онога што зовемо учење. У дидактици (Поткоњак, Шимлеша, ред. 1989) дуго траје расправа о положају ученика у настави и његовој улози у наставном процесу. При томе, истиче се да је суштински показатељ субјекатског положаја ученика чињеница да ли он поред тога што одлучује о сопственим активностима, такође одлучује и о садржају задатака које решава, организацији и начину рада, врстама могућих исхода и критеријума вредновања. Сматра се да дидактичко-методичка решења ученику треба да омогуће да учествује како у планирању и организацији свог рада, тако и у праћењу и вредновању резултата, што доприноси његовој већој самосталности и одговорности у настави. Због тога је обавеза наставника да створи услове и претпоставке за различите функције ученика у настави.

Међутим, у пракси је ситуација радикално другачија, што проблем поделе функција између наставника и ученика чини још сложенијим. Наиме, најзначајније рефлексивне функције и функције које су суштинске за самосталност ученика, као што су **формулисање циља, поставка задатка, контрола и оцена тока и резултата**, обавља скоро увек наставник (Цукерман, 1993). Како се то манифестује у настави? Наставник на почетку часа **одређује циљ и поставља задатак**, а од ученика се очекује да обаве активност која води решењу и остварењу циља који је формулисао одрасли

и на који они нису имали никакав утицај. Неизвесно је да ли ће ученици прихватати такав циљ, а проблем је још сложенији јер на питање како да циљ одраслог постане и дететов, дидактика још увек нема ваљани одговор.

Због тога је самосталност и иницијативност ученика и у процесу решавања задатака под великим знаком питања. Наставник води ученика до нових начина и средстава решавања задатка, корак по корак, и труди се да цео процес има карактеристике истраживања јер радост открића ствара бољу претпоставку да нови метод буде усвојен и запамћен. Објективно гледано, учешће детета у таквом процесу је минимално, јер је наставник „откриће“ унапред добро испланирао и све евентуалне реакције ученика унапред предвидео. На крају, дете ће имати само илузију да је откривало и сазнавало. Да је реч о илузији, брзо ће показати ситуација у којој дете самостално, без учешћа наставника треба да открије суштинске везе и односе које доводе до решења задатка. Највећи број ученика у таквој ситуацији неће успети да реши задатак без помоћи наставника.

Ако оставимо по страни питање да ли је описано дидактичко-методичко решење добро или не и кренемо од претпоставке да је ученик и поред квазиактивности оспособљен за решавање задатака, долазимо до проблема провере знања. У настави када наставник процени да су ученици научили да решавају задатке нове класе он најчешће задаје контролну вежбу на којој треба да показати степен усвојености начина решавања. На тај начин, наставник **контролише** са колико успеха ученици владају новим начином решавања. У контроли процеса и резултата свог рада ученици ретко учествују. Понекад, када бољи наставник затражи од ученика да самостално изврше контролу свог рада, и тада дете због специфичног личног и емотивног односа према одраслом тражи позитивну потврду за своју процену, због чега и у таквој ситуацији функција остаје и даље „у власништву“ наставника.

Дете на крају сваког рада и активности очекује **оцену** од одраслог. У оцени ученик не види само процену свог труда, рада или успеха на контролној вежби, већ и наставников лични однос према њему. Добијајући оцену од одраслог, дете очекује и одређени личносно-емоционални став према себи, а не само према некој обављеној активности. Због тога, између осталог, ученик има проблема да овлада функцијом оцењивања иако за то има објективне претпоставке.

Описане рефлексивне функције (формулисање циља, контрола и оцена) традиционално представљају функције одраслог и сферу његовог утицаја, а наставник ту узрасну поделу својим понашањем и стилем рада само подржава и продужава. Због тога неки аутори (Цукерман, 1993) говоре о постојању наставникове „монополизације“ рефлексивних функција.

## Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива?

---

На основу функција које наставник претежно обавља у настави може се донети закључак о карактеру наставе. Наиме, у традиционалној настави наставник је у највећој мери оријентисан на предмет и садржај, што значи да је акценат на информативној и контролној функцији. За разлику од традиционалних, у иновационим моделима наставе наставник је личносно оријентисан, а функције које превладавају тичу се више организације и стимулисања ученика на активност. Он је истовремено:

- **инструктор** (приликом задавања задатака пружа сва потребна објашњења и инструкције);
- **саветник** (у ситуацијама када се појаве препреке и противречности претвара их у наставне задатке, не дајући готова решења и одговоре);
- **образцац** (приликом извођења активности часу даје емотивни тон, показујући образац понашања, одговарања и извршавања захтева, али не у смислу „суфлера“);
- **помоћник** (подстиче развој самосталности код ученика у процесу поставке и решавања наставних задатака, овладавајући педагошким тактом и способношћу посматрања и рефлексije);
- **ослонац** (подстиче код ученика разумевање сопствене личности, омогућава му да стекне сигурност, подржава његову самооцену);
- **партнер** (разуме личносни смисао изражавања и понашања ученика) (Сорокоумова, 2009).

У иновационој настави последње две функције имају водеће место, а заједно с осталим функцијама доприносе формирању нових творевина код ученика, било да се ради о интелектуалним творевинама, способностима да се саслушају и разумеју вршњаци или схватању сопственог унутрашњег живота (Сорокоумова, 2009).

Карактер наставе зависи не само од врсте функција које наставник обавља, већ и од тога колико и које функције је наставник препустио или је спреман да препусти ученику. Такође, степен тешкоћа или тешкоћа у настави повезан је са количином функција које ученик у настави извршава. На основу поделе функција између наставника и ученика Крутецки (према, Ситаров, 2004) је предложио схему нивоа потешкоћа у односу на традиционалну наставу. У традиционалној настави, према Крутецком, наставник формулише, поставља и решава проблем, док ученику остаје само да запамти решење. Наставник од три функције које се односе на процес решавања проблема, ученику није препустио ниједну. Међутим, ученик може са великим степеном самосталности успешно извршити било коју описану радњу, иако се оне тичу садржаја, сфере у којој су функције наставника најизраженије. Наставник не мора указати на постојање проблема, ученик

га може самостално учити и кроз своје разумевање формулисати задатак и испитати могуће начине решавања. Као резултат васпитава се способност самосталног уочавања проблема, самосталног анализирања проблемске ситуације и способност самосталног проналажења одговора или решења.

Самостална поставка наставног задатка није способност којом могу да овладају само ученици са бољим успехом, већ циљ који треба да достигне сваки ученик. Зашто је важно да сваки ученик стекне способност самосталне поставке задатака? Неки аутори (Фридман, 2004) то објашњавају на следећи начин. Када се ученик код кога је формирана способност самосталне поставке наставног задатка суочи с новим конкретним задатком, он ће пре свега трагати за општим начином решавања задатака целе класе којој припада и задатак који треба решити. За разлику од њега, ученик који нема навику и способност самосталног постављања наставног задатка предложени задатак решаваће путем покушаја и погрешака, а на исти начин и све остале задатке те класе. Јасно је да је ученик који је овладао самосталном поставком наставног задатка истовремено успешнији у решавању различитих врста задатака од ученика који ту способност није развио.

На пример, у теорији развијајуће наставе (Давыдов, 1996) као једном од иновационих модела наставе, предвиђа се да ученик прихвати наставни задатак од наставника само у ситуацији када код њега још није формирана способност самосталне поставке задатка. У почетку му помаже наставник или вршњаци док он сам том способношћу не овлада. Истраживања су показала да када наставник постави задатак, ученик га, иако то од њега нико не тражи, увек на одређени начин додатно формулише. На пример, док неки ученици тумаче очекивање наставника као захтев ка самосталности, други ученици виде у томе прилику да покажу послушност и савесност. Иако традиционална дидактика своди решење на однос ученик–задатак, ученик никад није у потпуности сам са задатком, између њих је увек наставник. Чак и захтев у задатку има два различита значења за ученика, прво – које операције су нужне да би се решио задатак и друго – какву сарадњу наставник очекује од мене. Наравно, у процесу учења и вршњаци имају важну улогу.

Функције ученика које се односе на самоконтролу, самооцену и самоанализу у настави формирају се како на основу посматрања наставниковог понашања и аналогних радњи (наставник као образац), тако и захваљујући посматрању делатности вршњака и организацији њихових заједничких активности на плану међусобне контроле и оцене на основу задатих критеријума (Сластенин, 2002).

С обзиром на то да код ученика постоји тенденција да у сфери садржаја наставе оствари интеракцију и дијалог с наставником, у настави треба створити услове да ученик поступно преузме део функција и одго-

## Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива?

ворности које се тичу избора и поставке задатака у настави. Такође, не мора наставник стално ученику постављати питања. Напротив, и ученик може са позиције сопственог знања и незнања да постави питање наставнику, а што је истовремено добар показатељ његове самосталности и иницијативности. Међутим, у актуелној настави ученик се не подстиче да поставља питања, нити се за то стварају неопходни услови (одређена противречност или несклад између знања и незнања).

Када је реч о контроли и оцени, у теорији развијајуће наставе оне представљају компоненте наставне делатности које имају значајну улогу у процесу сазнавања и учења. Другачије речено, контрола, оцена и анализа резултата важне су компоненте учења у настави. Захваљујући контроли ученик је у могућности да мења операциони састав сопствених радњи доводећи их у везу с условима решеног задатка и самим резултатом.

У развијајућој настави дете је способно да само адекватно контролише и оцењује успешност остварења наставне делатности и није талац наставникове провере и оцене као у традиционалној настави. Због тога дете не осећа неуротичан страх од грешака и на евентуалну грешку гледа као на користан мотив за рефлексију, као потенцијалну тачку настанка нових идеја (учи на својим и туђим грешкама) (Уразалиева, 2003).

Самоконтрола и самооцена код ученика умногоме зависе од наставника. Истраживања су показала да на млађем школском узрасту код ученика који добијају слабије оцене постоји тенденција да прецене резултате свог рада, а да на старијем узрасту ученици претежно потцењују своје резултате, што њихов положај додатно отежава. Лоша самооцена ученика са слабијим успехом још више ограничава њихов ионако слаб успех (Фридман, 2004). Наставници који не стварају ситуације које карактерише спољашња контрола успеће да код ученика задобију поверење, што је добра основа да ученици прихвате да међусобно контролишу свој рад и самостално се оцењују. У таким условима код ученика ће се развити свест и боље разумевање сопствене личности и њених способности.

### Закључак

У дидактици постоје многи проблеми за које се може рећи да представљају раскорак између теоријских поставки и наставне праксе, али утисак је да је, када је реч о подели на функције наставника и функције ученика, тај раскорак неприхватљиво изражен. Нарочито ако се има у виду да многе дидактичке идеје које се тичу функција ученика у настави нису тако нове и да су у међувремену и поткрепљене резултатима емпиријских истраживања. Залагање за другачију поделу функција не значи да ученик у потпуности неке функције преузме од наставника, већ да у промењеним околностима

у којима је наставник добио нове функције ученик прихвати део одговорности који се односи на контролу и оцену рада у настави и његових ефеката.

Нове функције наставника подразумевају да се поред организације садржаја и делатности на часу, кроз решавање стваралачких задатака пројектују и специфични социјални односи, засновани на међусобном поверењу и разумевању ученика и наставника. Боље разумевање и поверење између наставника и ученика не може настати на темељу традиционалне наставе у којој и даље живи идеја да су неке функције неодвојиве од професије наставника, традиционалне наставе која потребу детета за интеракцијом и позив одраслом на сарадњу тумачи као знак несамосталности или недостатак способности. Разумевање и бољи однос наставника и ученика није само по себи циљ наставе, али је претпоставка за сарадњу ученика и наставника која је неопходна да би ученик овладао научним садржајима предвиђеним школским програмом. Уколико наставник и даље буде имао ексклузивно право на неке наставне функције (поставка задатка, контрола и оцена), имаћемо ситуацију да само присуство одраслог у одељењу спутава и ограничава самосталност детета.

### Литература:

- Давыдов, В. В. (1996): *Теория развивающего обучения*, Москва: Интор.
- Подласый, И. П. (1999): *Педагогика*, Москва: Владос.
- Поткоњак, Н. Шимлеша, П. ред. (1989): *Педагошка енциклопедија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ситаров, В. А. (2004): *Дидактика*, Москва: Издательский центр „Академия“.
- Сластенин, В. А. Исаев, И. Ф. Шиянов, Е. Н. (2002): *Педагогика*, Москва: Издательский центр „Академия“.
- Смирнов, С. А. (2001): *Педагогика - Педагогические теории, системы технологий*, Москва: Издательский центр „Академия“.
- Сорокоумова, Е. А. (2009): *Педагогическая психология: Краткий курс*, Санкт Петербург: Питер.
- Фридман, Л. М. (2004): *Психология детей и подростков*, Москва: Издательство Института Психотерапии.
- Цукерман, Г. А. (1993): *Виды общения в обучении*, Томск: Пеленг.
- Уразалиева, Г. К. (2003): *Школа личностного роста – контуры новой философии образования*, Вестник, бр. 11, Педагогический центр „Експеримент“, Рига.

### Подаци о аутору:

Саша Дубљанин, магистар педагошких наука, асистент на предмету дидактика, Одељење за педагогiju, Филозофски факултет, Београд  
E-mail: sasadub@gmail.com