

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LVII

Бр. 5–6

Стр. 341–576

Нови Сад

2011.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

Академик Грозданка Гојков: Педагошки погледи академика проф. др Јована Ђорђевића – 347

Академик Никола М. Поткоњак: Јован Ђорђевић истакнути представник
генерације српских педогога школованих у земљи ----- 380

Јован Ђорђевић: Савремене промене и њихови утицаји на школу
и образовање – садржаји и проблеми – ----- 385

Академик Младен Вилотијевић, проф. др Нада Вилотијевић:
Критичко-еманципаторски и системски чиниоци моделовања
ефикасне школе ----- 398

Др Радован Грандић, Милена Стипић: Нови квалитет образовања:
шанса за бољу будућност ----- 410

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Јована Милутиновић, Др Слађана Зуковић: Актуелност реформне педагогичке: модел слободних и демократских школа----- 426

Др Оливера Кнежевић Флорић: Могући пут педагошке промене----- 438

Др Милица Андевски: Конструктивистички оквири дидактике односа ----- 448

Др Данило Ж. Марковић: Прилог критичком промишљању
виртуализације образовања ----- 464

Др Ненад Сузић: Стратегија проміена у образовању не може без футурологије-----474

Др Александар Стојановић: Ефекти савремених дидактичких тежњи
у промењеном друштвеном и школском контексту ----- 485

Мр Вера Ж. Радовић: Савремени полиметодизам – бесконачан списак
наставних метода ----- 499

Др Радмила Богосављевић: Фактори и потребе повећања привлачности
наставничке професије ----- 508

Др Љупчо Кеверески: Комуникација у школи данас путоказ за сутра ----- 521

Стефан Нинковић: Изазови за будућност социјалнопедагошке
делатности у школи ----- 528

Др Светлана Игњатијевић, др Вук Раичевић, др Драгомир Ђорђевић:
Утицај технолошког окружења на конкурентност образовања
у функцији привредног развоја Србије----- 539

Др Јелена Максимовић: Утицај методолошке културе наставника
на школу и образовање ----- 532

Mr Marta Deđaj: Inklusivni razvoj škole ----- 558

Мр Мирослава Којић, Др Загорка Марков: Прагматична рефлексивна идејног дискурса позиционираног у инклузивном процесу ----- 566

CONTENTS

Grozdana Gojkov: Pedagogical Views of the Academician Professor Dr Jovan Đorđević -----	347
Nikola M. Potkonjak: Jovan Đorđević Prominent Representative of the Generation of Serbian Teachers Educated in Serbia -----	380
Jovan Đorđević: Contemporary Changes and Their Impacts on School and Education - Contents and Problems-----	385
Mladen Vilotijević, Ph. D., Prof. Nada Vilotijević, Ph. D.: Critical, Emancipatory and System Factors for Modeling Efficient School -----	398
Radovan Grandic, Ph. D., Milena Stipic: New Quality of Education: A Chance For A Better Future -----	410

VIEWS AND OPINIONS

Jovana Milutinović, Ph. D, Slađana Zuković, Ph. D: Up-To-Dating Of The Reform Pedagogy: A Model Of Free And Democratic Schools-----	426
Olivera Knezević Florić, Ph. D: Possible Direction Of Pedagogical Change -----	438
Milica Andevski, Ph. D: Constructivist Frameworks Of Relations Didactics -----	448
Danilo Ž. Marković, Ph. D: Contribution To Critical Thinking About Virtualizing Education -----	464
Nenad Suzić, Ph. D.: Strategy For Changes In Education Cannot Develop Without Futurology-----	474
Aleksandar Stojanović, Ph. D.: Effects Of Modern Didactic Tendencies In The Changed School And Social Context-----	485
Vera Ž. Radović, M. A.: Modern Polymethodology - An Endless List Of Teaching Methods -----	499
Radmila Bogosavljević, Ph. D: Factors And Demands For The Increasments Of Atraction Of Teacher's Profession-----	508
Ljupčo Kevereski, Ph. D.: Communication In School Today A Roadmap For Tomorrow -----	521
Stefan Ninković: The Challenges For The Future Of Socialpedagogical Activity In School -----	528
Svetlana Ignjatijević, Ph. D., Vuk Raičević, Ph. D., Dragomir Đorđević, Ph. D.: Effect Of Technological Environment Effect On Competition Education For Economic Development Of The Serbian -----	539
Jelena Maksimović, Ph. D.: Effect Of Teacher Methodology Culture On School And Education -----	548
Marta Dedaj, M. A.: Inclusive School Development -----	558
Miroslava Kojić; M. A., Zagorka Markov; Ph. D.: Pragmatic Reflection Of An Ideological Discourse Positioned In An Inclusive Process-----	566

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Грозданка Гойков: Педагогические взгляды академика проф. д-р Йована Джорджевича -----	347
Академик Никола М. Поткоњак: Йован Джорджевич выдающийся представитель генерации сербских педагогов образовавшихся в нашей стране-----	380
Академик Йован Джорджевич: Современный трансформации и их влияние на шко- лу и образование – содержания и проблемы -----	385
Академик Младен Вилотиевич, Д-р Нада Вилотиевич: Критическоеэмансипаторские и системные факторы моделирования эффективной школы-----	398
Д-р Радован Грандич, Милена Стипич: Новое качество образования: шанс для лучшего будущего -----	410
Д-р Йована Милутинович, Д-р Сладжана Зукович: Актуальность реформистской педагогике: модель свободных и демократических школ -----	426

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Д-р Оливера Кнежевич-Флорич: Возможная дорога педагогическом трансформации -----	438
Д-р Милица Андевски: Конструктивистские рамки дидактических отношений -----	448
Д-р Данило Ж. Маркович: Приложение к критическому мышлению о виртуализации образования -----	464
Д-р Ненад Сузич: Стратегия трансформации в образовании не осуществима без футурологии -----	474
Д-р Александр Стоянович: Эффекты современных дидактических стремлений в изменённом общественном и мольном контексте -----	485
М-р Вера Ж. Радович: Современный полиметодизм – бесконечный список учебных методов -----	499
Д-р Радмила Богосавлевич,: Факторы и потребности улучшения привлекательности учительской профессии -----	508
Д-р Люпчо Кеверески: Коммуникация в школе сегдня - направление на завтра -----	521
Стефан Нинкович: Требования и вызовы будущего социальнопедагогической деятельности в школе -----	528
Д-р Светлана Игнatieвич, Д-р Вук Раичевич, Д-р Драгомир Джорджевич: Влияние технологической среды на конкурентность образования в функции экономического развития сербии-----	539
Д-р Елена Максимович: Влияние методологической культуры учителей на школу и образование -----	548
М-р Марта Дедай: Инклюзивное разбитие школы -----	558
М-р Мирослава Коич, Д-р Загорка Марков: Прагматическая рефлексия идейного дискурса включённого в процесс инклюзии-----	566



Johann F. Fuchs

УМЕСТО ПРЕДГОВОРА

Педагошко друштво Војводине и Српска Академија образовања организују 5. новембра 2011. године на Филозофском факултету у Новом Саду Међународни научни скуп САВРЕМЕНЕ ДРУШТВЕНЕ, ЕКОНОМСКЕ И НАУЧНЕ ПРОМЕНЕ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ШКОЛУ И ОБРАЗОВАЊЕ – САДРЖАЈИ И РЕШЕЊА.

Тим скупом организатори су желели да обележе 90 година живота и 65. година научног и стручног рада академика Јована Ђорђевића, једног од доајена наше педагогије и аутора већег броја студија из области дидактике и опште педагогије.

Иницијативу за организовање скупа дали су најближи сарадници и пријатељи академика Ђорђевића са циљем да се у часопису Педагошка стварност објаве радови учесника у коме би се изложила критичка анализа у раду савремене школе.

Организациони одбор чине: академик Младен Вилотијевић, др Милица Андевски, др Радован Грандић, др Слађана Зуковић, др Александар Стојановић, Едита Сакали, Зденка Војнић-Тунић, Рита Шпајзер, Емилија Милошев, Јадранка Лилић, Каћа Мариновић и Данијела Јовановић.

Научни одбор скупа чине: академик Никола Поткоњак, др Ш. Швец, др С. Врцело, академик Ненад Сузић, академик М. Милин, др Г. Келемен, др Јана Калин, др Љупчо Кеверески, др С. Куртеш, академик М. Блажић, др Јована Милутиновић, академик Милка Ољача и академик Грозданка Гојков.

Уводно саопштење поднео је академик Јован Ђорђевић. Потом су у пленарном делу своје прилоге изложили академик Никола Поткоњак, академик Грозданка Гојков, академик Младен Вилотијевић и др Радован Грандић.

Списак учесника није био ограничен. Скупу се одазвало око 60 аутора из Србије, Македоније, Републике Српске, Хрватске, Словеније и Румуније.

У овом броју часописа објављујемо уводне реферате и пристигла саопштења која су прошла рецензију и позитивна оцењивања од стране компетентних стручњака. У следећем броју часописа биће објављени остали радови који добију позитивну рецензију.

Ауторима радова и учесницима скупа најсрдачније се захваљујемо и очекујемо да ће радови са скупа представљати значајан корак у проналажењу решења у унапређивању, мењању и усавршавању теорије и праксе васпитно-образовног и наставног рада у савременој школи.

За организациони одбор
Проф. др Радован Грандић

Академик Грозданка Гојков

Висока школа струковних студија за образовање васпитача „М. Палов“

Вршац

Учитељски факултет

Београд

UDK 37.01 Ђорђевић Ј.

Прегледни чланак

Примљен: 15. X 2011.

BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 5–6, p. 347–379.

ПЕДАГОШКИ ПОГЛЕДИ АКАДЕМИКА ПРОФ. ДР ЈОВАНА ЂОРЂЕВИЋА¹

Резиме

У тексту се даје осврт на педагошке погледе академика Ј. Ђорђевића. Сагледава се његов допринос научној утемељењу дидактике, теоријско-методолошка питања теорије васпитања, односно његов допринос педагошкој теорији и пракси. Поље научних истраживања академика Ј. Ђорђевића је разноврсноишћу области идеја, концепата широко и скоро несаследиво, те ће се с ‘ тога у овом осврту узети само неки аспекти. Основу за избор чини импресионираност ауторке ових скромних осврта педагошком ингениозноишћу академика Ј. Ђорђевића и ширином познавања светских токова у науци уопште, а посебно у педагогији и дидактици, критичком одмереноишћу, неуморноишћу и експлаторним духом, теоријском утемељеноишћу, као и добрим историјским ситуирањем идеја и препознавањем утицаја ових идеја на касније практичне импликације. Импресионира мисаоноишћу, концизноишћу, језгровитост, јасноћа израза и дефинисања питања којима се бави, као и упорност и адекватност у аргументовању уочених проблема и доказивању спорних момената у идејама са којима се не слаже и манифестовање свега овога у научној утемељењу области којима се бави. Дакле, избор питања и аспеката нема амбиције да сагледа целокупан допринос академика Ј. Ђорђевића педагогији и дидактици, него су само израз дивљења и поштовања за теме које је бирао стварајући свој педагошки и уопште научни профил.

Кључне речи: педагогија, дидактика, морално васпитање

Плодан стваралачки живот какав је неуморноишћу и експлаторним духом вођен, имао академик Ј. Ђорђевић импресионира радовима које одликује теоријска утемељеност, као и добро историјско ситуирање идеја и препознавање

¹ Текст је рађен у оквиру пројекта бр.179036 који финансира Министарство науке и спорта РС у периоду 2010-2014.

утицаја ових идеја на касније практичне импликације. Импресионира мисаоност, концизност, језгровитост, јасноћа израза и дефинисања питања којима се бави, као и упорност и адекватност у аргументовању уочених проблема и доказивању спорних момената у идејама са којима се не слаже. Не оставља ниједно место неаргументованим, ни мало простора за могућност да се мисли другачије од онога како аргументима доказује. Успешност свега овога посебно се манифестовала у научном утемељењу области којима се бави. Успео је да избегне замке једностране позитивистичке оријентације у науци, заснивајући своја схватања педагошких проблема на дубоким мисаоним рефлексијама теоријско-филозофских струја у науци уопште, као и на њиховим утицајима на педагогију и науке са којима је тесно повезана. Успева то и зато што своја запажања и закључке заснива на компаративним анализама и широким захватима светске научне продукције. За њега је карактеристично да у сваком раду има сукобе ставова бројних актуелних идеја, ставова аутора и наслова који су у том тренутку референтни. У дијалозима са релевантним ауторима, светски референтним, логички и прецизно изводи закључке и на њима гради своје педагошке ставове. Значајну подршку овоме налази у познавању историје педагошких идеја, као и теоријско-методолошком повезивању идеја, ширини научних погледа, чиме се ослобађа од рецепата, метафизичких шаблона и превазиђених парадигми и остаје увек свој у сагледавању савремености и визионерским погледима; прави смеле продоре у критикама концепата који немају упоришта у педагошкој пракси; не робује ауторитетима, ни властитим налазима и искуству; налазе својих и туђих истраживања изнова сагледава и проверава из нових углова и трага, открива, гради свој сопствени, по прецизношћу формулације проблема, аргументацији оригиналних идеја, савесном и одговорном верификовању својих и туђих идеја, препознатив педагошки научни профил. По темељитости у раду, педантности и брижљивом изразу којим аргументује спорност схватања других аутора препознају се његове суптилне анализе и запажања и одмерени уверљиви његови закључци. Многи су пре мене већ изrekli и детаљније и значајније квалификације стила академика Ј. Ђорђевића и закључили да код професора нема аподиктичних ставова, пребрзих закључака, произвољних констатација, резоновања без детаљне аргументације, нити хипостазирања; да су његова дела ослобођена импровизације, субјективизма, те да се његов немирни стваралачки дух огледа у сталном трагању за новим, у сучељавању са комплексним питањима личности и њеног развоја и по правилу са питањима која су „гурана под тепих“, заобилажена (Грандић, Р., 2005), а запажено је и да се у свом истраживачком раду користи разноврсним изворима, делима најистакнутијих аутора са разних говорних подручја, као и емпиријском грађом истраживања која је сам предузимао и на научним скуповима верификовао. Зато су идеје које заступа оригиналне и утемељене на налазима истраживања, а закључци уверљиви и уврштени у значајне доприносе педагошкој науци (*ibidem*). Ако кажемо да је врстан теоретичар, оригинални истраживач и прометејски оријентисан мислилац, чиме је задужио нашу, па и европску педагогију, посебно дидактичку мисао, заступајући хуманистичке и еманципаторне

ставове у њима, мислим да, као и све претходно речено није довољно, да звучи академски и да недостају праве речи да истакну сву строгост при критичким анализама својих и туђих идеја, али и топлину, срдачност у комуникацији, спремност да се професор удуби у идеје и аргументе свих нас који смо му се обраћали. Од њега сам учила као његов студент, после тога, а ево и након толико година и данас учим, јер био је и остао немирног духа, оригиналан врстан теретичар, мудар мислилац и успешан професор, истакнути стваралац, драг сарадник и користан саветодавац, строг према себи и другима у процени идеја, а изнад свега вредан. И данас се фрустрирам када видим колико ради; мера ми је коју покушавам да достигнем и узор вредан изузетног поштовања. На неколико страница не може стати ни део онога чиме је професор задужио нашу, па и европску педагогију и дидактику, као и нас појединачно и себе сврстао у значајне теоретичаре 20. века. Остају хиљаде страница на којима је његов допринос педагошкој теорији и пракси, вредна штива за све који се удубљују у теоријске расправе, који се лате реорганизације, реформе у школском систему, као и за практичаре који покушавају да нађу свој пут у широкој лепези теорија, концепата и модела. Професор се успешно носи и данас са постмодернистима на пољу педагогије и дидактике, посебно онима који попут Д. Ленцена пишу о „демонтирању педагошке теорије“, или Лиотара за које је историја педагогије историја „великих приповедања“, „систем знакова без односа са стварношћу“, упућујући педагоге на јаче ослањање на филозофију, те критички у мишљењима водећих европских педагога данас, између осталих издваја питање егзистенцијалиста „бити или имати?“ проширујући га и на педагошка промишљања, сматрајући да ова питања захтевају детаљније филозофске рефлексије о вредностима, мисијама, функцијама и намерама образовања. Овим он упућује на критичко промишљање и идентификацију оквира за могућу квалификацију образовних сврха и намера, проширивањем поменутог филозофског оквира аспектима као што су: ја знам (мислим, објашњавам), делама (трансформишем, производим), вреднујем (одлучујем, бирам) и комуницирам и разумем себе и друге, дакле, постојим. Овим, како ја схватам, идентификује филозофску идеју о људским потребама, а оне се односе на: потребу да се постоји, ради (потребу да се зна, односно понаша свесно), потребу да се дела, вреднује и комуницира и међусобно разуме. Овим се схватање образовања са педагошког становишта смешта у у целоживотно конструисање личности образовањем и самоучењем. Сартров егзистенцијализам и друге филозофске струје које су у основи оваквих педагошких струја деструктивно су деловале и још увек делују на педагогију и воде ка радикалној скепси у погледу филозофског утемељења педагогије. Схватање човека као субјекта чија је слобода потпуно неограничена; његовој егзистенцији не сме претходити никаква есенција, која би у односу на њу имала нормативни карактер. Кроз неко „треба“ била би укинута човекова слобода, распао би се његов субјекат. Са оваквим ставовима се у својим текстовима разјашњавао професор, супротстављајући се ставовима да филозофија не може да послужи као оријентир, да је човек одређен својом слободом, да не треба да има унапред формирану слику о томе шта човек треба да буде; човек се увек из-

нова ствара; он сам изграђује своју егзистенцију, дакле, супротставља се филозофским ставовима који се баве апсолутним слободама човека која не може бити повезана ни са каквим „треба“. Питање легитимности човекових одлука и вредновања, па и осмишљавања критеријума који не би били одређени ни емпиријским истраживањима, ни историјом и данас је отворено, а професор помаже у његовом разјашњавању на свој начин јасним означавањем домета и ограничења великих парадигматских оријентација које су у основи поменутих и све бројнијих педагошких приступа, теорија и модела, који данас чине педагошку мапу Европе скоро непрегледном и када се у постмодерни тврди да нема „праве“, једне науке, па ниједне, „праве“ педагогије, него да постоје само различита научна становишта која стоје иза различитих концепција педагогије, те чине у суштини скривену основу сваке од њих. Ово је за све професорове ученике и данас највећа лекција, најкориснији савет који можемо из научних приступа педагогији академика Ј. Ђорђевића добити – трагати за оним што стоји иза наоко прихватљивих концепата, модела....И овде смо већ зашли у воде педагошких погледа академика Ј. Ђорђевића, које је разноврсношћу области идеја, концепата широко и скоро несагледиво, те немам амбиције, па и не усуђујем се да прегледно сагледавам, макар и површно и само његове главне педагошке идеје, него ћу се овде, ношена импресијама о његовој педагошкој ингениозности и ширини познавања светских токова у науци уопште, а посебно у педагогији и дидактици и, наравно, критичкој одмерености у односу на ове токове осврнути на неке од момената који су по мојој оцени значили за научно фундаирање наше педагогије, а посебно дидактике.

Педагошки погледи академика Ј. Ђорђевића захватају широко подручје теорије васпитања и дидактике, које је и као предмете предавао, Теорију васпитања и Дидактику на Филозофском факултету у Београду, а као хонорарни професор једно време и на Филозофском факултету у Новом Саду и Петрињи и на Педагошко-техничком факултету у Чачку. Широк дијапазон питања која су била актуелна и изазивала његову пажњу тешко би било чак и побројати, те ће се овом приликом избор омеђити областима под која се већи део педагошких погледа може подвести, а оне би се могле условно маркирати као: теорије васпитања (посебно интелектуалног и моралног), теоријска и практична питања дидактике и проблеми савремене наставе. Овакво груписање изгледа ми логично, као што је логично и бављење академика Ј. Ђорђевића овим аспектима васпитно-образовног рада. Теорије моралног и интелектуалног васпитања тесно су везане за наставу, преплићу се и добро допуњују, употпуњују целовитост слике о педагошким процесима уопште. Бавећи се друштвеним и моралним васпитањем академик Ј. Ђорђевић истиче сложеност ове области развоја личности, свестан индивидуалне равни овога процеса, али и утицаја бројних и међусобно повезаних фактора. За његове педагошке погледе у овој области карактеристично је управо то наглашавање сложености. Друштвени и морални развој детета налази се у непрестаном сплету интеракција његовог развоја са друштвено-моралном структуром средине и стила васпитања којима је изложен и других елемената и фактора (2005). Ову сложеност сагледава из угла сложености моралних поступа-

ка у којима се читује морално сазнање, процене активности и однос моралног сазнања и односа према оци окружења. Сложености морала у теоријским разматрањима јасно су прикључени и аспекти сложености процеса моралног васпитања, а односе се, пре свега, на квалитет који се очекује од моралног васпитања, коју врсту васпитања применити да бисмо развијали пожељна својства личности и понашања појединца, питања улоге и значаја школе у усвајању моралних вредности и утицаја наставе и учења на морално васпитање младих. Приметна је јасна слика о могућностима утицаја на моралност младих, односно реално сагледавање места школе и других фактора у систему васпитања. Како је реалан у оци претходног тако реално сагледава домете дужности наставника и васпитача и схвата их као изазове за усаглашавањем когнитивних и моралних аспеката васпитања. Појединац је недељива целина, те стога професор заступа интегрални приступ процесу васпитања, моралност посматра као интегративни део личности и сматра да се оно у школи остварује не само путем наставе, нити се може сматрати посебном наставном дисциплином, посебним предметом и не може се ограничити на одређене часове, него се мора уградити у целинит систем моралног васпитања. Са методичког аспекта не може се сводити на испуњавање захтева које одрасли постављају пред децу, него се међу принципима моралног васпитања на првом месту налазе слобода избора и самосталност у бирању понашања у противуречним ситуацијама. У радовима посвећеним проблемативци моралног васпитања академик Ј. Ђорђевић значајну пажњу посвећује вредностима, као начелима на основу којих судимо да ли су одређени циљеви или поступци исправни и прихватљиви. Посматра их у оквиру континуума који се протеже од личних преференци до базичних вредности, а између њих је широк распон вредности које су социјалне конвенције. По схватању професора набројније су универзалне вредности које су и назначајније за одређивање општег циља. Савремени планетарни друштвени токови прете да угрозе специфичне и националне вредности, значајне за идентитет народа, а тиме и идентитет личности. Професор сматра да се код нас не поклања довољна пажња овим питањима, а додала бих да се и моралном васпитању уопште све мање пажње поклања. Националне вредности, битне за идентитет народа, пре свега љубав према свом народу и земљи, емоционална везаност за народ, свест о просторној и временској целини народа, језик и култура, традиција, заједнички интереси, духовност, култура, изражени у језику, писму, традицији, уметности, науци, религији и моралу запостављени су. Запањени смо агресијом младих не само код нас, него и у свету, вандалским понашањем на спортским скуповима и сл.; у школама имамо школске полицајце и часове грађанског васпитања, пројекте попут „Школа без насиља“ и сл. који нису дали очекиване ефекте. Морално васпитање, пише академик Ј. Ђорђевић, мора да буде уграђено у систем васпитања и образовања, наравно, и да буде потпомогнуто позитивним друштвеним контекстом и осталим факторима који на моралност младих утичу. Релативност значења вредности за одређену епоху, цивилизацију, друштво, народ се не занемарује, али ипак констатује се да су се неке вредности очувале током времена, те се могу сма-

трати универзалним. Бројни су наслови (видети био-библиографију) којима се разматрају ова питања, као и питања циља васпитања, па и вредносни циљеви, интелектуални ставови као својеврсна допуна културним ставовима, избора и формулације образовних и васпитних циљева, садржаја предмета, филозофије образовања и система вредности, теорија и принципа учења која улазе у сложenu проблематику одређивања циљева и садржаја наставе и васпитања. А, поред овога професор се у бројним текстовима посвећивао и методологији и методици моралног васпитања, усклађујући их са савременим филозофским, психолошким и педагошким трендовима и тиме направио путоказ свима који се данас или убудуће буду бавили овом проблематиком, наглашавајући значај обухватности, целовитости и утканости ових питања у целокупан систем васпитања и образовања и везу релевантних теоријских концепата, не само у оквиру педагогије, него и наука којима се она служи.

Дидактички концепти

Посебно подручје у коме су препознативе идеје академика Ј. Ђорђевића и у коме је допринео научном утемељењу једне дисциплине је дидактика. Своје прве дидактичке концепте академик Ђорђевић засновао је на пољу којим се бавила и његова докторска дисертација, дакле бавећи се проблематиком и применом филма, радија и телевизије у настави. Познато дело у овој области је *Експериментално испитивање дидактичке вредности наставног филма* (највећи део објављен је у виду посебних студија). У овом раду академик Ђорђевић је објавио резултате својих експерименталних истраживања о наставном филму. У експерименту са паралелним групама истраживао је на узроку од 615 ученика основне школе вредности наставног филма, проучавајући утицај наставног филма на усвајање чињеница, на разумевање процеса и принципа, на примену наученог садржаја, утицај филма на ученике различитих општих способности и утицај наставног филма на трајност запамћивања. Ово истраживање, прво овакве врсте код нас, је тада имало велики утицај на нашу дидактику. Друго, у истој области: *Дијаслика и наставни филм у школи (1966)* опширно анализира процес увођења дијаслика и наставног филма у наставу, при чему документовано и критички оцењује гледишта која се у вези са филмом јављају у нашој и другим земљама. Можда је и овде место да се изнесе један опште изражен утисак да академик Ђорђевић има препознативу црту истраживања, односно писања уопште, која се односи на чињеницу да сваку своју тезу, рефлексiju заснива на широким компарацијама са идејама истог подручја више аутора, домаћих, а пре свега страних тако да по правилу ствара широк и добро утемељен теоријски, а и налазима поткрепљен контекст оне за шта се залаже. Овим су обележени његови први кораци на дидактичкој сцени, а ово је остало и до данас његова научна црта. Дакле, у поменутој студији аутор је опширно анализирао процес увођења дијаслика и наставног филма у наставу, наводећи налазе бројних истраживања о педагошкој и психолошкој вредности филма, као и домете и ограничења прак-

тичне примене овога наставног средства. Из ове области аутор је, као што се из библиографије види, објавио више студија, расправа: *Дете и телевизија, Место и улога тона у наставном филму, коришћење едукативних Тв емисија у настави, Понашање деце за време приказивања наставних филмова, Наставни филм код нас до Другог светског рата, Омиљени филмови сеоске деце, Став родитеља према децем похађању биоскопа, Телевизија и описмењавање одраслих...* Доприноси академика Ј. Ђорђевића проучавању радија, филма, телевизије, дијаслика и наставног филма, у то време модерних и значајних васпитно-образовних средстава, посебно његова истраживања коришћења тих средстава у настави значила су отварање новог поглавља у нашој дидактици, иако пионирског карактера, или можда баш због тога, била су запажена и често цитирана у педагошкој периодици, дакле вршила снажан утицај на дидактичку теорију и праксу тога времена. У књизи *Дијаслике и наставни филм у школи (Београд 1966)* аутор је опширно анализирао процес увођења дијаслика и наставног филма у наставу, документовано и критички оценио гледишта која се у вези са овим јављају код нас и у другим земљама, истражио могућности примене дијаслика и наставног филма, задржавајући се на методологији проучавања дидактичке вредности наставног филма и овим, могло би се са данашње тачне гледишта рећи отворио ново поглавље у нашој дидактици, тј. створио оквир за нову дидактичку дисциплину. Могао би се, дакле, у извесном смислу сматрати оснивачем медијске дидактике. Поменути углови посматрања ове проблематике, уз исцрпне библиографије о проблемима дидактичких медија у поменутим књигама и данас представљају изузетно значајан и целовит приказ ове области код нас, а и на актуелности питања којима се ове монографске студије баве нису ништа изгубиле, јер су настале у оквиру тада, аутору добро познатих конструктивистичких ставова теорија учења Пијажеа, Виготског и др.

У овим првим дидактичким радовима јавила се и друга научна црта академика Ј. Ђорђевића која се односи на посебну пажњу за методолошке аспекте истраживања наставног филма, а изражена је у сериозном критичком сагледавању методолошких ограничења у истраживањима чије је налазе консултовао, као и у опрезном сагледавању домета конвенционалних истраживачких парадигми, чиме се руководи у избору метода, приступа истраживању, али и на чему, рекли бисмо, заснива своје схватање дидактичких феномена, гради свој систем веровања или погледа на наставу, своју онтологију и епистемолошке погледе. Ова опрезност се као порука читаоцу у свакој његовој студији може наћи и карактеристична је не само као опрезност у тумачењу налаза истраживања других аутора, него и као критичка свест и о димензијама сопствених истраживања. Као истраживач, знајући домете методологије дидактике, а и као дидактичар, знајући сложеност и неухвативост наставних процеса није се упуштао у закључивања без критичког удубљивања у теоријско-методолошке основе истраживане проблематике, што је допринело да се за његова дела већ из овога најранијег периода сматра да су ослобођена превазиђених дидактичких теоријских поставки, да преиспитују ауторитете, као и сопствене налазе и искуства. Експлораторни дух

огледа се у бројним новим идејама, приступима концептима, те се већ у овој првој фази формира дидактичар са посебном критичком свешћу која не дозвољава себи, а ни другима да поједностављују стварност, да је мрве, реификују и тако не схвате логичку испреплетаност и методолошку инкомензурабилност (несамерљивост) неухвативости наставе. Отвореност за различите приступе у истраживању, за различита истраживачка питања водила га је до неконвенционалних схватања, те је, с обзиром на то да је у време када су ове његове студије објављене објективистички приступ био доминантан, да је снажан акценат био на квантификацији у науци, још значајнији методолошки став академика Ј. Ђорђевића по коме се у дидактици препознаје по закључцима истраживања у којима се наглашавају недостаци у тадашњим дидактичким истраживањима, како других аутора тако и сопственим (непрецизност мерења, непоузданост квантификација...). Степен квантификације није му био довољан за ваљано закључивање. Са данашње тачне гледишта ово би се могло оценити као прометејски однос према етаблираном погледу на путеве научног сазнавања. Његови методолошки ставови, а пре свега обазривост у закључивању, заснована, рекла бих, пре свега, на дубоком осећају са сложеност и непрегледну испреплетаност логике наставе, били су тада за наше дидактичке, а свакако и методолошке погледе корак испред. Ми бисмо данас могли рећи да су недостаци позитивизма, па и постпозитивизма, усредсређеног на напоре да се верификују (позитивизам) или фалсификују (постпозитивизам) а приори хипотезе, изречене у квантитативном изразу, прецизне формулације са циљем предвиђања и контроле дидактичких феномена у истраживањима академика Ј. Ђорђевића посматране из угла ефикасности и на тим проценама у његовим закључцима довођене су у питање и саме претпоставке тада прихватане супериорности квантификације. И површни погледи на ове његове радове упућују на закључак да је увиђао поједностављеност контекста, реификацију прецизних квантитативних приступа, удаљавање од суштине значења појаве која се истражује, одвојеност великих теорија од практичног контекста, њихову малу применљивост у практичним ситуацијама, неприменљивост општих података на посебне ситуације и индивидуалне случајеве, тј. номотетску-идиографску дисјункцију и сл. Све ово упућује на још једну научну црту академика Ј. Ђорђевића, на способност да антиципира и вођен креативном интуицијом дивергентног мислиоца трага од првих својих истраживачких студија до данас за одговорима које сам поставља и на која тражи одговоре на свој начин, неоптерећен теоријским полазиштима и општеприхваћеним чињеницама... У основи овакве методолошке усмерености стоји јединствена онтолошка и епистемолошка усмереност на којој се даље граде дидактички концепти по којима се академик Ј. Ђорђевић препознаје у нашој дидактици. Издвојићу овде неколико цртица којима би се могао скицирати теоретски профил академика Ј. Ђорђевића као нашег дидактичара. Академик Ј. Ђорђевић је као водећи дидактичар тадашње Југославије добро познавао методе и схватања Дилтаја, Венигера, Клафкија, Бланкерца и др, као што је познавао и амерички прагматизам и симболички интеракционизам и феноменологију и из ових теоријских приступа градио своје

дидактичке концепте. А, у овим дидактичким концептима значајно место заузимају активна позиција ученика у процесу учења у настави, активне методе, интерактивно учење. Дакле у овим су се концептима критички разматрале доминантне филозофске премисе друге половине 20. века, прагматизма (Ћ. Дјуи, Килпатрик) и теорије комуникације (Ц. Херберт Мид) које су у то време наглашавале идеје о развоју идентитета индивидуе у интеракцији са другим и то корак по корак, учећи улоге, а са јачим продором феноменолошких идеја у дидактику, академик Ј. Ђорђевић је био свестан разлика између феноменологије и херменеутике, те се у његовим теоријским концептима, пре свега датим у студији *Савремена настава* уочава разумевање и прихватање метатеоријског приступа наставној пракси у којој се давањем смисла људском делању прихвата Хусерлов приступ егзистенцијализму. Значајно је поменути да је у овом периоду, а то је и данас карактеристично за академика Ј. Ђорђевића да је педагошке, па и дидактичке проблеме процењивао у односу на развој педагошких теорија и схватања у свету и сагледавао њихов утицај на нашу дидактику и педагогију, а ово је чинио узимајући у обзир и промене и кретања у наукама које су релевантне за развој педагошке и дидактичке мисли (филозофија, психологија, социологија...). Отуда избегавање познатих антиномија (ученик као субјекат или објекат у настави, распарчавање или холистички приступ личности у васпитању, декриптивни или структурални приступ педагошким феноменима...) и прихватање тенденција критичке педагогије, са наглашеним партиципаторним акцентима свих учесника у наставној делатности. Овим академик Ј. Ђорђевић применом критичке херменеутике у дидактици долази до концепата еманципаторне дидактике у којој велику пажњу поклања јачању еманципаторног потенцијала ученика као субјекта у процесу учења у настави. Ово је све више изражено са променама на друштвеној сцени, као и у свету рада, сада већ глобалистичких размера, које промовишу идеје о плуралистичком концепту друштва, што даље на пољу дидактике отвара бројна питања. Академик Ј. Ђорђевић јасно назначаваше потребу да се дидактика са више самосвести посвети трагању за сопственим адекватнијим теоријским приступима и уверава да јој постојеће теорије не дају задовољавајуће одговоре, а да она сама није довољно радила да покрене своје потенцијале и трага за теоријама које би биле ближе животу у учионици. Посебно су значајна његова сагледавања плуралистичких концепата за које је свестан да су, како је критичка филозофија на којој су се етаблирали у еманципаторној дидактици, преко ставова Хабермаса упозоравала, из угла опасности од искључиво техничке цивилизације, те у настави види могућност да до еманципације личности дође кроз критичку само-рефлексију која је по оцени Хабермаса прекинута кроз неадекватну комуникацију која промовише технократску доминацију. Овим су дидактички концепти академика Ј. Ђорђевића ушли у воде постмодерног плурализма кога види као талас који прети да угрози систем целовитости и јединствености педагошких сазнања, њихову повезаност у јединствену науку о васпитању, педагогију и наглашава значај повезивања педагошког „треба“, као особеног средства подстицања и развијања индивидуалних способности у обликовању целовите

личности сваког човека, као фактор очовечења, кроз коегзистенцију индивидуалног и социјалног. Тако су уочљиви утицаји ставова »Франкфуртске школе« у дидактичким концептима академика Ј. Ђорђевића, који су подржани ставовима хуманистичке психологије (Роџерс, Маслов, Комбе, Петерсон...). У дидактичким концептима Ј. Ђорђевића учење се у настави види као лично откривање значења нових информација, или како бисмо данас рекли конструктивистички процес. У оквиру овога значајно је поменути да је теорије наставе академик Ј. Ђорђевић одређивао, или боље рећи, усклађивао у односу са доминантним теоријама педагогији и дидактици блиских наука, посебно филозофских струјања и психолошких теорија, тако да познавајући широку лепезу педагошких струја током прошлога века, посебно нове педагошке струје педантно прати и критички анализира најистакнутије ауторе ових праваца, посебно првога између њима и данас актуелног Џ. Дјуија и у овим теоријама подвлачи значај активности учења и компарира ово са схватањима Хербартијанаца. Из ових теоријских струјања прихвата инсистирање на развијању различитих интелектуалних операција ученика. Овакве концепције наставе утицале су и на схватање дидактике, те се она уместо теорије наставе, према Дјују и његовим следбеницима сматра теоријом учења. Но, академик Ј. Ђорђевић се није приклонио овом јако израженом схватању, него истиче да је настава тесно повезана са учењем, да чини целину са њим, тј. јединство у коме се учење и поучавање преплићу. У бројним својим радовима, а посебно у књизи *Савремена настава (1981)* учинио је много за разјашњавање значења и облика дидактике као посебне педагошке дисциплине. Критички се одређио у односу на неколико значења дидактике од којих издвајам следећа:

- Дидактика као наука о настави и учењу у свим облицима и на свим нивоима (Ј. Dolch, 1959);
- Схватање дидактике као теорије учења и наставе које заступају представници Берлинске дидактичке школе;
- Схватање Венигера (Erich Weniger, 1952) које полази од широког поимања дидактике, слично схватањима „Берлинске школе“;
- Схватање дидактике као теорије оптималног учења и наставе, управљањем процесима учења, мисли се на кибернетску дидактику Феликса вон Кубеа.

Дефиницијом којом се дидактика одређује као наука о „учењу и настави у свим облицима и на свим нивоима“ није задовољан (види библиографију, 2004), сматрајући је уопштеном и сувише широком. Главни недостатак види у томе што се тешко може применити у конкретним наставним ситуацијама. Као најделотворнији и најоригиналнији концепт истиче представнике тзв. „Берлинске дидактичке школе“, сматрајући да заступници овога правца настоје да остваре што обухватнији опис и анализу свих чинилаца који учествују у процесу наставе и објасне њихову узајамну зависност, као и да омогуће рационално и контроли доступно планирање и уобличавање наставе. Истиче, такође, да поменуте дефиниције у суштини „покривају“ по један од три различита аспекта јединственог подручја: тако,

дидактика теорије учења подвлачи научни аспект, под којим се подразумевају наставни (образовни) проблеми; образовно-теоријска дидактика наглашава идејне аспекте, док је технички аспект главни предмет дидактике као теорије управљања процесима наставе и учења. Могло би се, дакле, рећи да је студиозним анализама наведених и других дидактичких теорија ушао у суштину схватања дидактичких струја и њихових теоријско-методолошких полазишта, трагајући за оним што им је заједничко (сви се односе на наставне ситуације, али заједнички предмет обрађују са различити аспектима који се делимично додирују и укрштају; ни један од њих не обухвата све аспекте заједничког и јединственог процеса у коме се одвија учење у настави. Схватање академика Ј. Ђорђевића по овим питањима односи се на став да дидактика треба истовремено да се бави и научним и идејним и техничким аспектима и проблемима наставе и учења, или је можда исправније рећи, учења у настави. Посебно истиче да дидактика проучава наставу не узгредно, спорадично и упоредо са другим појавама, него посебно, специјално, у јединству свих њених компоненти. Овај став лежи у основи његових дидактичких концепата и изражава се инсистирањем на задатку дидактике као науке која у условима када друге дисциплине (социологија, психологија, кибернетика...) улазе на њен терен јесте да обезбеди јединствени прилаз проблемима наставе стварањем концептуалног система који обухвата предмет у његовој целовитости. Основу таквих система, сматра академик Ј. Ђорђевић, представљају суштински дидактички односи – јединство поучавања и учења, у коме се остварује њихова повезаност и узајамно деловање. Овакви његови ставови значајно су допринели очувању научног односа према учењу у настави и дефинисању дидактике као науке о настави, односно учењу у настави. Могло би се рећи да је посебно допринео схватању специфичности предмета дидактике вршењем поређења са предметима других наука које се баве проблемима наставе, или на неки начин учествују у њеном заснивању. Сматрао је неопходним да се направи разлика између између наставе као феномена стварности и наставе као појма који је укључен у систем неке научне дисциплине. Дакле, ради се о разлици онога што је одређено и самог одражавања - наставе и система појмова на коме се на одређеном нивоу апстраховања одражавају појаве наставе и о њиховој повезаности. Прихватајући дидактичке ставове Крајевског и сам сматра да се на нивоу педагогије настава разматра као један од аспеката педагошке делатности у целини; на нивоу методика - настава представља укупност облика реализације делатности предавања и учења на садржајима конкретних наставних предмета, на нивоу психологије - настава се посматра као укупност узајамног деловања наставника и ученика чији се ефекти односе на развијање интелекта ученика и њиховог психолошког развоја; на нивоу дидактике - настава представља јединство поучавања (наставе) и учења у делатностима које се односе на преношење садржаја образовања. У овим ставовима рашчлањују се схватања наставе са становишта дидактике и психологије, чиме се прихвата суштина процеса учења у настави, односно чињеница да су педагошки процеси и психолошки, чиме су на специфичан начин ове две научне области блиско повезане. Али, се поред овога јасно истичу и њихове разлике које се односе на логику постављања научних проблема. Анализа

психолошких процеса који се одвијају у педагошким актима и откривање законитих веза које се том приликом остварују задатак је психолога, док се педагози посвећују процесима развоја, усмеравају их, руководе њима, бавећи се наставом узетој у јединству свих њених компонената. Академик Ј. Ђорђевић је тако анализирајући дидактичке концепције и разјашњавајући поједине њихове аспекте, као што је поменута анализа суштине дидактике и њеног одређења у односу на друге научне дисциплине сигурно и аргументовано ситуирао дидактику као научну дисциплину, пратио токове њеног развоја у бурним педагошким и дидактичким струјањима друге половине 20. века, а и сам стварао свој дидактички концепт који се може уврстити у оне који су, као што је претходно поменуто, најближи данашњем схватању еманципаторног дидактичког концепта. Оно по чему је карактеристичан у овоме је његово заузимање за научно фундаирање дидактике као посебне педагошке дисциплине, не поистовећујући је са струјама које су утицале на развој наше дидактичке теорије и праксе, а међу многима у овом смислу истиче се и савремена психологија, а преко ње и концепција америчког психолога Џ. Брунера, који као психолог не види да има места за дидактику као педагошку теорију наставе и учења, јер наставу поистовећује са предавањима и сматра да је теорија наставе у ствари теорија предавања. Брунер не схвата да се учење у настави не одвија само по себи, те да функционише по специфичним дидактичким законитостима, јер се учење као процес одвија у контексту наставе у коме је предавање само један од њених аспеката, а сложеност, испреплетаност аспеката и фактора наставе не могу се свести само на нормативну функцију наставе како је види Брунер. Битно је да је залагање за научно фундаирање дидактике и правилно одређивање у односу на друге научне дисциплине, па и психологију од стране академика Ј. Ђорђевића имало као главну тачку чињеницу да се са схватањима по којима научна функција проучавања закона и законитости припада теорији учења и умног развоја, а нормативна теорији наставе, с тим што он сматра да обе остају у оквиру психологије (Ј. Ђорђевић, 2004) не треба сложити. Јер се овим циклус научног заснивања, веза и односа међу њима затвара у оквирима психологије. Оваквим схватањима, сматра академик Ј. Ђорђевић, настава се раздваја на две одвојене суштинске компоненте: активности наставника (поучавање) и активности учења (учење). Овим скретањем пажње на само један детаљ којим се указује на разложно разматрање разчитих упулива у научне токове одређења дидактике као педагошке дисциплине желео се нагласити значај и велики допринос академика Ј. Ђорђевића теоријском одређењу дидактике, истицањем једног од главних аргумената који се у његовој дидактичкој концепцији јасно препознаје, а односи се на јединственост и целивитост наставе, која као аргумент још увек опстаје, односно у којој је сагледана и аргументовано наглашена ширина наставе, њена сложеност, суоднос ученика и наставника у циљу интелектуалног развоја ученика, те се законитости у домену наставе, према оцени академика Ј. Ђорђевића не могу свести само на законитости развоја ученика. Дакле, за дидактичке концепте академик Ј. Ђорђевића карактеристично је да се само из психолошких законитости не могу извести законитости педагошких процеса нити препоруке за непосредан практичан рад наставника.

Можда би се у прилог овоме могло додати и да схватања слична овим још увек више личе на покушаје да се концептуалне промене изведу из мреже метафора о односу савремене филозофије науке и учења, као и из концепата и конструката других наука које самоуверено улазе на терен наставе, али су њихови ефекти такви да се у настави огледају за сада више у вредносном суду о релативној снази такмичарских парадигми (метафоричких шема), а мање као активност разјашњавања метафора којом би се открила скривена стварност, запретена и недокучива логика наставе. Ово нам даље оставља могућности да сумњамо и у остало што иде у склопу концептуалних промена поменутих и других схватања. Овакав став подупире чињеница да до сада нисмо имали једну општеприхваћену теорију учења на коју би се ослонило учење у настави. Дидактика се, нажалост, још једном освешћује и уверава да јој је са стране помоћ недовољна, а да она сама није довољно радила да покрене своје потенцијале и трага за теоријама које би биле довољно инструктивне у учионици. Суштина дидактичких концепата академик Ј. Ђорђевић је у одбрани дидактике, њеном научном заснивању на јединству и целовитости елемената који чине њен предмет. Предмет дидактике је по њему шири, сложенији и другачији од онога како га види Брунер и др. Настава се по њему не своди на путеве и поступке „уређивања средине“ у којој се одвија процес учења, као што ни комуникација у њој није довољно да се посматра само са становишта психологије, јер процес наставе својом сложености подразумева више углова посматрања конкретних ситуација, што до сада науке блиске дидактици нису могле у довољној мери да дају. По оцени академика Ј. Ђорђевића концепти по којима је за процесе учења значајно „уређивање средине“ у којој се одвија процес учења, без довољне удубљености у јединственост, целовитост и сложеност наставе не могу се свести само на законитости развоја ученика, односно само из законитости развоја. Предмет дидактике је много шири од овога. Настава подразумева и ученике и њихов интелектуални развој и учење, те се законитости у домену наставе не могу, по оцени академика Ј. Ђорђевића свести само на законитости развоја ученика. Из законитости психолошког развоја не могу се извести законитости дидактичког процеса, учења у настави, дакле ни препоруке за наставни рад. Однос између ученика и наставника који својим инструкцијама, избором садржаја и сл. помаже умном развоју ученика запостављен је. Ово професор сматра круцијалном тачком неслагања у којој настава у суштини нема целовит карактер, дакле схвата се као предавање оријентисано на учење и учење оријентисано на предавање. Изостао је аспект наставе као друштвене делатности. Проширена је само функција психологије која се не бави само описивањем него и прописивањем (2004). Академик Ј. Ђорђевић стоји на становишту да настава обухвата оне који поучавају и оне који уче – наставника и ученика, те се може разматрати са становишта наставника, тј. поучавања, и са становишта активности ученика – учења. Ове особности професор оцењује као јединство наставе и учења у коме долази до њиховог прелитања и међусобног условљавања. Поучавање је, по његовом мишљењу, увођење ученика у учење и руковођење усвајањем знања. Оно је планско преношење образовних и културних садржаја, подстицање и усмеравање интелектуалних и других активно-

сти учења (ибидем). Тако да поучавање и учење не представљају два паралелна и споља повезана самостална процеса, него две стране јединственог, комплексног и сложеног наставног догађаја у коме мере и поступци наставника и активности ученика зависе једне од других, једна другу подржавају и унапређују. Зато академик Ј. Ђорђевић наставу схвата као процес и међусобно прожимање активности наставника и ученика. Даље је професор, такође, јасно истакао разлику између поучавања и учења и њихов практичан значај, указујући на положаје ученика и наставника у процесу учења у настави, личну активност ученика, на развојни задатак наставе, подстицање самосталности ученика, еманципацију...

Поред претходних доприноса предметном научном фундаирању и одређивању дидактике у односу на сродне дисциплине, одбране њеног јединственог научног интегритета и дигнитета, посебно место у развоју наше дидактике у протеклих 5–6 деценија заслужује академик Ј. Ђорђевић због аргументоване критике класичне наставе у савременој школи, као и због зналачке процене вредности и домета критика које су заговарале десколаризацију друштва и укидање школе. Анализирао је програме УНЕСКО-а и пратио токове дидактичких теорија тога времена, сагледавао могућности да се слабости традиционалне наставе сведу на најмању меру, да се направи корак даље од асимилације занања ограничене на учење и преношење постојеће културе ка подстицању стваралачких квалитета ученика према новој култури коју треба усвојити, ка стимулисању процеса и менталног развоја ученика у смислу јачања капацитета за схватање нових садржаја, што је подразумевало и посвећивање захтевима који намећу флексибилнију и савременију организацију наставе, разјашњавање еластичнијих приступа организовања, примену нових облика, метода и поступака. Академик Ј. Ђорђевић тако заступа став да класичан разредно-часовни систем не треба да буде једини систем организације рада у школи итд. Упуштајући се у дискусије о основним схватањима, приступима и утицајима на развој дидактике као науке, њеног предмета и садржаја проучавања, карактеристикама и особеностима савремене наставе и образовања, као и захтевима који се пред њих постављају радио је на „одбрани“ дидактике, научном фундаирању савремених дидактичких теорија и концепата и по томе заслужио значајно место не само у нашој него и у европској дидактици која се данас разликује од америчког схватања учења у настави. Академик Ј. Ђорђевић сматра да школа мора данас више него раније да прати корак са временом, а то значи да и дидактика мора да тражи нове начине подстицања развоја ученика и преношења знања на ученике, да је то постало скоро питање њеног опстанка; отворен је за промене организације наставе, за новије приступе избору садржаја, метода и принципа наставног рада. Мислим да овде има места рећи да мало ко у савременијој дидактичкој мисли може тако широко да „захвата“ проблеме наставе, да их повезано из више углова (теоријско-методолошког, психолошког, социолошког, филозофског...) критички анализира, упоређује, практично ситуира, свестан домета појединих „иновација“, већ виђених поступака у покушајима покрета или теоријским скицама аутора из разних дисциплина. У професоровој био-библиографији налази се одговор на питање откуд толико познавање различитих углова дидактике и могућности за тако јасним

и сигурним оценама савремених трендова и сагледавања њихових домета и ограничења, као и визија којима би требало тежити у трагању за већом ефикасношћу. Можда и не треба наглашавати, ипак истичем да су одабрана питања лични угао, како је претходно наведено изазвана импресивношћу научне смелости и оригиналности којом је професор утирао пут поменутим концептима, као и бројним другим питањима која овде нису поменута, а заслужују нашу пажњу, али се, нажалост свима не можемо једнако посветити. Издвојићу овде још и његово посвећивање даровитима. Од уводних излагања на скуповима посвећених овој тематици, преко саопштавања налаза својих теоријских и емпиријских истраживања и изнад свега значајне консултантске улоге у избору тема и теза за дискусију на овим скуповима, могло би се рећи да је менторисао на овом пољу, дајући посебан допринос увек свежим теоријским погледима и критичким оценама налаза истраживања на овим скуповима, као и оних до којих је долазио у релевантној литератури из света.

Академик Ј. Ђорђевић је био изузетно успешан, омиљен професор, са изузетним ентузијазмом; био је ментор при изади бројних дипломских, магистарских и докторских радова, а несебичну помоћ наставио је и пружа нам и данас. Задовољство да смо се данас овде окупили њему у част говори више од речи којима бисмо могли да изразимо своју захвалност или сагледамо његове педагошке погледе.

Био-библиографича академика проф. др Јована Ђорђевића

Академик проф. Др Ј. Ђорђевић рођен је у Нишу 20. јуна 1922. године. Основну школу и нижу гимназију завршио је у месту рођења, а учитељску школу у Јагодини 1942. године. Кратко време био је учитељ у Лалинцу и Лесковику, крај Ниша. У војсци је био до 1946. године када је демобилисан. Учесник је НОР-а и резервни официр ЈА.

Педагошке науке је студирао на Филозофском факултету у Београду (1946-1950). По завршетку студија педагогије, студирао је друштвене науке на Институту друштвених наука у Београду (1950-1952). Докторску дисертацију *“Прилог експерименталном истраживању дидактичке вредности најавног филма”* одбранио је на Филозофском факултету у Београду 1961. године. На Одељењу за педагогију радио је од 1952. године као професор средње школе, асистент, доцент, ванредни и редовни професор. Као редовни професор Филозофског факултета у Београду предавао је предмете Опште педагогије (Теорија васпитања) и Дидактика. Био је хонорарни професор педагогије на Педагошко-техничком факултету у Чачку и Филозофском факултету у Новом Саду и Филозофском факултету у Петрињи.

С циљем научног и стручног усавршавања, боравио је у Немачкој (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht у Минхену), Чехословачкој (Карлов универзитет у Прагу), СССР-у (Академија педагошких наука и Министарство просвете у Москви), САД (Министарство просвете Калифорније).

Учествовао је са саопштењима на бројним међународним саветовања и симпозијума (Учествовао је на више међународних конференција, саветовања (са саопштењима), у земљи и иностранству (Берлин, Москва, Кан, Будимпешта, Балатонфиред...). Био је члан матичних комисија за оснивање педагошких академија у: Београду, Шапцу и Светозареву (председник); Педагошко- техничког факултета у Чачку и Дефектолошког факултета у Београду, као и први декан овог факултета.

Активан је научни, стручни и друштвени радник, учесник бројних научних, стручних и других скупова у земљи и иностранству, руководилац и члан више самоуправних органа на факултету, низа педагошких институција, научно-стручних и друштвених организација, међу којима се посебно издваја: члан Комисије за педагошке и психолошке науке при Савезном савету за координацију научних истраживања; потпредседник Савеза педагошких друштава Југославије; председник Педагошког друштва Србије; члан Извршног одбора Савета за бригу о деци и омладини Југославије; председник Југословенске комисије “Филм и дете”; председник Републичког одбора за развој образовног програма путем телевизије; председник стручног савета Културног центра Београда; члан Савезне комисије за преглед и одобрење филмова; члан Редакције “Педагошки лексикон” (председник Пододбора за подручје дидактике) и др.

На Филозофском факултету био је управник Одељења за педагогију; продекан Факултета; председник Савета радне заједнице Факултета; члан и председник више комисија (за: постдипломске студије, кадровске, наставне).

Аутор је **25 књига и монографија** (у пет је коаутор) и преко **250** научних и стручних радова из опште педагогије, теорије и историје васпитања и дидактике (непотпуна библиографија радова објављена у часопису Настава и васпитање, бр. 5, 1987. године, поводом одласка у пензију). Овом библиографијом нису обухваћени прикази, белешке, осврти, дискусије на округлим столовима часописа “Педагогија”, одреднице у Педагошком речнику и Педагошком лексикону 1 и 2). БИБЛИОГРАФИЈА: Мала енциклопедија Просветаа, Београд 1986, 702; Сто година Катедре за педагогију (1892-1992), Филозофски факултет, Београд 1992, 146-148; Настава и васпитање, часопис за педагошку теорију и праксу 4 (Београд 1997), 546-559, Годишњак САО за 2006, 7, 8, 9, 10.

Два су главна подручја научног интересовања академика проф. Др Ј. Ђорђевића: теорија васпитања (интелектуално и морално васпитање) и дидактика (проблеми савремене наставе). У поменутих областима објавио је и своје најзначајније радове (наводе се само посебна издања- књиге и публикације): Дијаслике и наставни филм у школи (1962.); Телевизија у васпитању и образовању (1965.); Неуспех ученика у основним и средњим школама Београда, са Љ. Крнетом и Н. Поткоњаком (1973.); Могућности телевизије у васпитању и образовању (1975.); Интелектуално васпитање (1975. и 1983.); Различити методолошки приступи у проучавању проблема моралног васпитања (1977.); Савремена настава - организација и облици (1981.); **Mësimi basBkëkëbor** organizmi dbe format (Приштина, 1986. године, и превод књиге Савремена настава на албански језик); Педагогија,

заједно са Н. Поткоњаком (1983, 1985, 1986, 1988. године); Иновације у настави (1986.); Ученици о својствима наставника, са Б. Ђорђевић (1988).

Добитник је бројних признања и награда за научну и друштвену активност, међу којима се издваја: Републичка награда СР Србије «25. мај» (1978) «за постигнуте резултате од изузетне вредности у области васпитања и образовања»; Октобарска награда града Београда «Доситеј Обрадовић» (1982) «за животни рад на васпитању и образовању»; Плакета града Београда 1944-1984.; Повела Савеза педагошких друштава Србије; Плакета Савета за бригу о деци и омладини Југославије; Плакета Коларчевог народног универзитета и др. Одликован је Орденом рада са златним венцем (1968); Орденом заслуга за народ са сребрним зрацима (1981) и Орденом рада са црвеном заставом (1988).

Посебно је био ангажован у друштву педагога Србије и Југославије: председник Педагошког друштва Србије, потпредседник Савеза педагошких друштава Југославије, члан редакције часописа «Настава и васпитање», члан издавачког савета часописа «Педагогија» и др.

БИБЛИОГРАФИЈА

І Књиге и посебне публикације

1. Дијаслике и наставни филм у школи, «Савремена школа», Београд, 1962.
2. Телевизија у васпитању и образовању, «Научна књига», Београд, 1965.
3. Неуспех ученика у основним и средњим школама Београда (са Крнетом и Поткоњаком), ППЗ Београда, Београд, 1973.
4. Интелектуално васпитање, ИЦС, Београд, 1975; проширено издање: „Просветни преглед“, Београд, 1983.
5. Могућности телевизије у васпитању и образовању, „Просветни преглед“, едиција св. 23, Београд, 1975.
6. Различити методолошки приступи у проучавању проблема моралног васпитања, «Просвета», Београд, 1977.
7. Савремена настава -организација и облици, „Научна књига“, Београд, 1981.
8. Mësimi Bashkëhorg organizmi dhe format, Prishtinë, 1981.
9. Педагогија (са Н. Поткоњаком), „Научна књига“, Београд, 1985, 1986, 1988, 1990.
10. Иновације у настави, „Просвета“, Београд, 1986.
11. Ученици о својствима наставника (са Б. Ђорђевић), „Просвета“, Београд, 1988.
12. Интелектуално васпитање и савремена школа, «Свјетлост», Сарајево, 1990.
13. Својства универзитетских наставника, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1992. (са Б. Ђорђевић)
14. Педагогија (са Н. Трнавцем), „Научна књига“, Београд, 1992, 1995, 1997, 2000, 2002.
15. Општа педагогија (са групом аутора), Учитељски факултет Београд, Београд, 1996.

16. Морално васпитање -теорија и пракса, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1996., друго издање 2002. године
17. Настава и учење у савременој школи, Учитељски факултет, Београд, 1997.
18. Век образовања учитеља у Јагодини (1898-1998), Поглавље: Учитељска школа 1898-1998, стр. 7-195, Учитељски факултет у Јагодини и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
19. Реформски педагошки покрети у 20. веку, Учитељски факултет у Београду и „Научна књига“, Београд, 2000. год., стр. 158.
20. Експерименталне (огледне школе), поглавље: Огледне школе у Краљевини Југославији, стр. 75-133; Учитељски факултет у Београду, Београд, 2001.
21. Својства наставника и процењивање њиховог рада, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2002, стр. 110.
22. Савремени проблеми друштвено – моралног васпитања (са Б. Ђорђевић), Савез педагошких друштава Војводине и Висока школа струковних студија за образовање васпитача «Михаило Палов» у Вршцу, Нови Сад, 2010.
23. Педагогија (са Н. Трнавцем), 12 издање, Београд, 2010.

II Радови објављени у часописима и листовима

1. Које филмове гледају деца осмогодишње школе,,Савремена школа“, 3-4, 1953.
2. О настави моралног васпитања у основној школи,,Просветни преглед“, 8, 1953.
3. Прва пољопривредна школа у Србији основана је пре 100 година,,Задруга“, 207, Београд, 1953.
4. Родитељски састанци као вид сарадње породице и школе, „Савремена школа“, 5-6, 1954.
5. Оснивање и прве године рада нишке гимназије,,Просветни преглед“, 26, 1954.
6. Лошједномоштетности формирања посебних одељења понављача,,Просветни преглед“, 24, 1953.
7. Наставни филм у оквирима методске јединице, „Просветни преглед“, 41-42, 1954.
8. За коришћење савремених наставних средстава, „Техничке новине“, број 19, Београд, 1954.
9. Избор књига за децу, „Просветни преглед“, 36, 1955.
10. Предзнања о читању и писању ученика основне школе,,Настава и васпитање“, 6, 1955, 251-255.
11. Проблем инверзије слова у фази почетног писања,,Настава и васпитање“, 6, 1955, 357-362.
12. Утицај предзнања из читања и писања на наставу описмењавања ученика основне школе, „Настава и васпитање“, 10, 1955, 554-561.
13. Захтеви за коришћење филма у настави,,Педагошка стварност“, 7, 1955, 515-517

14. Став родитеља према децјем похађању биоскопа, „Наша деца“, 11, 1956, 23-29.
15. Улога наставног филма у политехничком васпитању; „Савремена школа“, 3-4 1957, 267-272.
16. Једна занимљива експериментална студија из области наставе почетног читања и писања, „Настава и васпитање“, 3, 1957.
17. Омиљени филмови сеоске деце, Савремена школа, „Филмска култура младих“, Београд, 1957, 78-83
18. Рад Централног института за наставна средства ДР Немачке, „Филм у просвећивању“, 3, 1958, 32-34.
19. Школа и филмска култура, „Просветни преглед“, 1, 1958.
20. *I film preferiti dei ragazzi di campagna*, I problemi della pedagogia, 2, Roma, 1958, 346-348.
21. Испитивање вредности наставног филма (са Ж. Васићем), „Филм у просвећивању“, 6, 1959, 19-21.
22. Понашање деце за време приказивања наставних филмова, „Филм у просвећивању“, 7-8, 1959, 20-26
23. Педагошко припремање наставника у Аустрији, „Педагошка стварност“, 3, 1959, 206-208.
24. Мишљење наставника о вредности наставног филма, „Филм у просвећивању“, 10, 1960, 20-23.
25. Покушај одређивања суштине наставног филма, „Филм у просвећивању“, 11, 1960, 6-12.
26. Наставни филм код нас до другог светског рата, „Филм у просвећивању“, 9, 1960, 22-28
27. Преглед проучавања вредности наставног филма, „Филм у просвећивању“, 15, 1961, 3-12
28. Експериментално испитивање дидактичке вредности наставног филма, „Филм у просвећивању“, 16, 1961, 3-4,
29. Како користити филм и радио у раду са родитељима, „Друштво и васпитање“, 1, 1961, 1718,
30. Филм у професионалној оријентацији, „Човек и занимање“, 46, 1961.
31. Дијалистике и наставни филм у школи, Савремена школа, Београд, 1962., стр 117
32. Утицај телевизије на неке облике децје активности (са Ж. Васићем), „Друштво и васпитање“, 1, 1962, 9-19.
33. Место и улога тона у наставном филму, „Педагошка стварност“, 5, 1962. 302-306.
34. О физичком и интелектуалном раду, „Настава и васпитање“, 3-4, 1963.
35. Проблеми конкретизације васпитно-образовних циљева, „Педагошка стварност“, 10, 1964, 609-617
36. Нека питања о односима педагогије и психологије, „Педагошка стварност“, 1, 1964, 1-10.

37. Школа и филмска култура,,Борба“/лист/, 7. 11.1964.
38. Филм, телевизија и интересовање за књигу,,Борба“, 4.12.1965.
39. Телевизија у образовању и васпитању, Научна књига, Београд, 1965., стр. 94
40. Деца пред малим и великим екраном,,Борба“, 23.10.1965.
41. Коришћење едукативних ТВ емисија у настави,,Настава и васпитање“, 7-8, 1965, 366-375
42. Суштина и функција едукативне телевизије, „Педагошка стварност“, 8, 1965, 511-516
43. Филм као извор привлачности и опасности за младе,,Борба“, 23.2.1966.
44. Програм у сликама посебан вид програмиране наставе и учења, „Педагошка стварност“, 5, 1966, 274-282.
45. Развијање друштвених и моралних вредности код младих, „Родитељ“, 7, 1966.
46. Утицај система вредности на ученичко процењивање особина понашања у сеоској и градској средини,(са Ж. Васићем), Зборник Филозофског факултета, IX-2, Београд, 1966, 215-228.
47. Коришћење филма и телевизије за развој говора ученика,,Настава и васпитање“, 3-4, 1966, 341-345
48. Институт за педагошка истраживања у Прагу,,Настава и васпитање“, 1, 1966, 78-81.
49. Схватање о утицају телевизије на децу,,Родитељ“, 1, 1966.
50. Телевизија и здравље деце,,Родитељ“, 2, 1966.
51. Омиљени филмови сеоске деце, „Борба“, 8.11.1967.
52. *Televizija in film v otrokovem življenju*. „Otrok in družina“, 4, 1967.
53. Породица и школа као фактори у формирању моралног карактера,,Настава и васпитање“, 5, 1967, 493-498.
54. Интересовања деце за књигу, филм и телевизију, „Родитељ“, 2, 1967.
55. Васпитање деце за гледање ТВ емисија,,Родитељ“, 6, 1967, 7-10.
56. Процењивање рада у школама,,Настава и васпитање“, 4, 1967, 274-276.
57. Деца пред ТВ екраном,,Филм у настави“, 1968, 2 и 3, 11-19 и 3-10.
58. Савремена схватања суштине и функције наставног филма, „Филм у настави“ 1968, 1, 5-9
59. Најстарије дете у породици, „Родитељ“, 3-4, 1968.
60. Отроци пред ТВ екраном, „Otrok in družina“, 7, 1969.
61. Првојенец, „Otrok in družina“, 4, 1969.
62. Теорија и пракса наставног филма, „Филм у настави“, 1969, 3-4, 3-11.
63. *Az iskolatevisiói tapasztalatai és felhasználása Jugoszláviában*, A televízió és a film felhasználásának módszertani kérdései, Országos Pedagógiai intézet, Budapest, 1970, 19-25.
64. Како ученици основношколског узраста процењују особине својих наставника, Зборник Филозофског факултета, XI-2, Београд, 1970, 261-281
65. Схватања Коменског о моралном васпитању,,Педагогија“, 1, 1970, 80-90.
66. Лењин о свестраном развоју личности,,Педагогија“, 3, 1970, 450-455.

67. Експериментална педагогија,,Педагогија“, 2, 1971. 193-212.
68. Могућности касетног 8 мм филма у настави,,Филм у настави“, 1-4, 1971. 3-10.
69. Савремене теорије и схватања о улози учења у интелектуалном формирању, „Настава и васпитање“, 5, 1971, 562-576.
70. Личност наставника као фактор у учењу и напредовању ученика, „Педагошка стварност“, 2, 1972, 83-94.
71. Стање неуспеха и понављања у првом разреду средњих школа (коаутор), „Педагогија“, 2, 1972, 245-282.
72. Решавање проблема као облик стваралачког рада у настави,,Настава и васпитање“, 3, 1972, 237-257.
73. Фазе интелектуалног развитака и педагошке импликације,,Настава и васпитање“, 5, 1972. 514-529
74. Мотивација, учење и интелектуално васпитање,,Настава и васпитање“, 1, 1973, 17-35.
75. Суштина савременог интелектуалног васпитања, „Педагошка стварност“, 9, 1973, 529-538.
76. Савремени покушаји и облици организације учења и наставе,,Настава и васпитање“, 4, 1973. 414-437.
77. Неки узроци неуспеха у студијама студената првих година на Природно-математичком и Филозофском факултету Универзитета у Београду (коаутор), „Педагогија“, 1-2, 1974, 120-135
78. Могућности примене радио-школе у настави,,Настава и васпитање“, 2, 1974, 9-19.
79. Библиотека «Будућност» о световности наставе и образовања, Социјалистичка педагошка библиотека «Будућност» 1908-1941, Београд, 1975, 97-105.
80. Теорије и схватања о интелектуалним способностима. Како се данас гледа на интелектуалне способности, Округли сто 3, Институт за педагошко истраживање, Београд, 1975, 24-31.
81. Методе и технике проучавања чврстине моралних судова, Зборник 8, Институт за педагошко истраживања, Београд, 1975, 219-225
82. Методе прогнозирања у педагогији, Зборник 8, Институт за педагошко истраживања, Београд, 1975, 153-157.
83. Могућности телевизије у образовању и васпитању, Ед. Просветног прегледа, сб. 23, Београд, 1975
84. Морални ставови ученика основне школе у различитим хипотетичким ситуацијама, Зборник 9, Институт за педагошко истраживања, Београд, 1976.
85. Школа и морално васпитање, Зборник 9, Институт за педагошко истраживања, 1976, 13-26.
86. Филм у настави матерњег језика,,Настава и васпитање“, 4, 1976, 363-366.
87. Значај и функција образовне технологије, Модернизација образовног рада, Републички завод за васпитање и образовање, Београд, 1977, 29-45.
88. Истраживање о школи и наставницима, „Београдско школство“, 135, 1977.

89. Теорије хеуристичког моделирања, „Просветни преглед“, 12-14, 1977.
90. Проблеми разраде циљева и задатака васпитања, „Педагогија“, 1, 1977.
91. Различити методолошки приступи у проучавању проблема моралног васпитања, Просвета, Београд, 1977., стр. 169.
92. Образовна технологија и високошколске студије, Дидактички проблеми у процесу високошколске наставе, Заједница виших школа СРС, Београд, 1977, 59-68.
93. Проблеми конкретизације циљева и задатака васпитања и образовања, „Настава и васпитање“, 5, 1978, 614-629.
94. Улога Борислава Стевановића у развоју наше педагошке теорије и праксе, „Психолошке новине“, 15 и 16, 1978.
95. Телевизија у високошколској настави и ванредном студирању, Дидактички проблеми ефикасног студирања уз рад и из рада на високошколском нивоу, Заједница виших школа Србије, Београд, 1978, 97-109.
96. Индивидуализована настава, Настава и васпитање, 2, 1979. 167-186.
97. Савремени проблеми диференциране наставе, „Настава и васпитање“, 3, 1979. 261-281.
98. Тимска настава, „Настава и васпитање“, 2, 1980. 231-250.
99. Улога и могућности ТВ у формирању језика ученика, „Просветни преглед“, 1341 (32), 1980.
100. Избор наставних садржаја, Програмирање, праћење и вредновање образовно-васпитног рада, Просветни савет Србије, Београд, 1980, 21-44.
101. Научно-техничка револуција и савремено опште образовање, Научно-технолошка револуција и образовање у развоју социјалистичког друштва, Нови Сад, 1980, 363-371.
102. Отворена школа, „Васпитање и образовање“, 2-3, 1980, 23-36.
103. Иновације у васпитању и образовању, „Настава и васпитање“, 1, 1981, 9-19.
104. Суштина и значај оцењивања, „Просветни преглед“, 1373, 1981.
105. Слабости у оцењивању, „Просветни преглед“, 1375, 1981.
106. Оцењивање и мотивација, „Просветни преглед“, 1378, 1981.
107. Усавршавање метода и поступака у оцењивању, „Просветни преглед“, 1377, 1981.
108. Оцењивање ученика и родитељи, „Просветни преглед“, 1378, 1981.
109. Самоуправљање ученика и друштвено-морално васпитање, Зборник за друштвене науке Матице српске, 68, 1980, 63-82.
110. Проблеми наставе у схватањима Вићентија Ракића, у: Др Вићентије Ракић, 1881-1969, Савез педагошких друштава Србије, 1981, 67-78.
111. Објективизација методолошких поступака у проучавању интерперсоналних односа, Методолошки проблеми проучавања интерперсоналних односа, Округли сто, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1981, 47-50.
112. Савремена настава – организација и облици, Научна књига, 1981., стр. 315; преведена на албански језик: Завод за уџбенике, Приштина, 1986.
113. Телевизија и морално васпитање, „Просветни преглед“, 16. 3. 1982. 1400.

114. Процењивање васпитно-образовног рада ученика, „Настава и васпитање“ 3-4, 1982. 825-841.
115. Савремена технологија и њен значај за наставу и рад студената и наставника, „Универзитет данас“, 3-4, 1982. 102-108.
116. Неуспех ученика у основним и средњим школама Београда (коаутор), ППЗ Београда, Београд, 1983., стр. 146
117. Интелектуално васпитање, ИЦС, Београд, 1975., стр. 130; ИИ проширено издање, Просветни преглед, Београд, 1983., стр. 146
118. Жан Пијаже о самоуправљању ученика, „Педагошка стварност“, 9, 1983. 789-794
119. Марксове идеје о образовању и настави, „Настава и васпитање“, 4, 1983, 615-623.
120. Креативно мишљење, „Просветни преглед“, 1440 (8), 1983.
121. Новији прилази и поступци у оцењивању ученика, Оцењивање, „Просветни преглед“ (Специјално издање), Београд, 1984, 35-40.
122. Усавршавање опште концепције уџбеника за основну школу, „Гласило завода за уџбенике“ (додатак „Просветном прегледу“), 5, октобар 1984.
123. Не процењивати само жеље, Десет година реформе образовања: за или против, „Комунист“, 1443, Београд, 1984.
124. Др Душан Савићевић: Човјек и доживотно образовање, „Просветни преглед“ 1475 -6 (2-3), 1984.
125. Самооцењивање наставника, „Просветни преглед“, 1494, 1984.
126. Савремене тенденције у избору наставних садржаја, Округли сто 7, Школски програми и савремене потребе у области образовања, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1984, 19-25.
127. Погледи и схватања Драгише Михаиловића о образовању и настави, „Настава и васпитање“, 5, 1984, 871-877.
128. Дискусија као метод у моралном васпитању, „Педагошка стварност“, 1-3, 1985, 105-112.
129. Личност наставника и васпитање ученика, „Настава и васпитање“, 1, 1985, 57-69.
130. Методологија истраживања у друштвено-моралном васпитању, „Педагошка стварност“, 7, 1985, 491-498.
131. Отворена школа и улога наставника у: Наставник у самоуправној школи и друштвеној средини, Педагошки факултет, Ријека, 1985, 30-34.
132. Нека схватања о педагошким иновацијама, „Иновације у настави“, бр. 4. 1985, 267-272.
133. Педагогија (са Н. Поткоњаком), Научна књига, 1985, 1986, 1988, 1990, стр. 387.
134. Савремени проблеми наставе и њене перспективе, „Настава и васпитање“, 4-5, 1986, 475-505.

135. Савремени погледи на индивидуализацију наставе, у: Индивидуализација и селекција у образовању, Педагошки факултет, Ријека, 1986
136. Иновације у настави, Просвета, Београд, 1986, стр. 148.
137. Интензификација и рационализација савремене наставе, у: „Настава у савременој школи“, НИРО „Школске новине“, Загреб, 1987, 162-174.
138. Савремена настава и компјутери, „Настава и васпитање“, 3, 1987, 207-216.
139. Научно-технолошка револуција и промене у наставним програмима, Зборник 20, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1988.
140. Научно-технолошка револуција и наставни програм, „Настава и васпитање“, 1-2, 1988. 5-17.
141. Схватање Макаренка о појединцу и колективу у светлу савремених педагошких погледа, „Настава и васпитање“, 3, 1988, 207-216.
142. Младите и системот на вредностите, „Просветен работник“, Скопје, 1988, бр. 688 и 689.
143. Типови личности наставника, „Педагошка стварност“, 3, 20-28, 1988.
144. Утицаји научно-техничке револуције на промене у школи и на улогу наставника, „Педагошка стварност“, 9-10, 608-613, 1988.
145. Школа и морално васпитање, Зборник 21, Институт за педагошка истраживања, 114-121, 1988.
146. Настава и интелектуални развој ученика, Зборник 21, Институт за педагошка истраживања, 1988, 185-201.
147. Програми -претпоставке ефикасне наставе, „Политика“, 12.12.1988.
148. Учење није само запамћивање, Политика, 13.12.1988.
149. Ученици о својствима наставника (са Б. Ђорђевић), Просвета, 1988, стр. 210.
150. Оцењивање ученика -тежак и сложен задатак, „Политика“, 13.1.1989.
151. Оцењивање ученика: Личност наставника пресудна, „Политика“, 30.1.1989.
152. Школа и морално васпитање: Сопствена оцена вредности пут до моралне зрелости, „Политика“, 3, април 1989.
153. Тешоће у учењу и проблеми неуспеха, „Настава и васпитање“, 4, 291-301, 1989.
154. Разредно-часовни систем између традиције и савремених потреба, Настава и васпитање, 5. 423-433, 1989.
155. Селекција и припремање кандидата за наставнички позив, „Настава и образовање“, 3, 39-47, Титоград, 1989.
156. Васпитање мишљења ученика: могућности и перспективе, у: Школа пред изазовом сутрашњице, Завод за уџбенике Србије и Дечије новине, 1989, 202-213
157. Училиштето и идејното моралното воспитање на учениците, у: Идејна функција на воспитно-образовните работа во савремени услови, Центар за идејнотеоретската работа и марксистичко образование при ГК СКМ, Скопје, 1989, 51-62 и у часопису „Просветно дело“, Скопје, бр. 1, 1989, 48-59.

158. Поруке унниверзитетских професора: Пријатељ за катедром, „Просветни преглед“, 1739 (23), 12. септембра 1990.
159. Даровити ученици и рад са њима, „Педагошка стварност“, 1-2, 1990. 18-25.
160. Научно-техничка револуција и мењање образовних садржаја, у: „Универзитет на прагу 21. века“, Београд, 1990. 59-67
161. Интелектуално васпитање и савремена школа, Свјетлост, сарајево, 1990., стр. 252.
162. Педагошко припремање будућих наставника, у: Модели образовања наставника, Педагошки факултет у Риједи, Ријека, 1990.
163. Структура и начин реализације наставних планова основних студија по групацијама наука и струка, „Настава и васпитање“, 1-2, 1991, 93-105
164. Морално васпитање, религија и школа, „Мисао“, Н. Сад, 3, (439), 13.2.1992.
165. Лична својства наставника (са Б. Ђорђевић), „Настава и васпитање“, 1-2, 1992. 22-38.
166. Објашњавање и поучавање уместо убеђивања, „Просветни преглед“ 1785 (32), 1991.
167. Процес наставе, „Педагошка стварност“, 1, 1983, 43-45.
168. Функција и улога наставника (са Б. Ђорђевић), „Васпитање и образовање“, 3, 3-23, Подгорица, 1992.
169. Морално васпитање, религијско васпитање и школе, „Настава и васпитање“, 4-5, 327-335, 1992.
170. Подстицање и развијање мишљења ученика у настави, Зборник 24, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1992. стр. 77-85
171. Друштвене промене и промене у садржајима и структурама образовања, „Иновације у настави“, број 2, 1992.
172. Својства универзитетских наставника (са Б. Ђорђевић), Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1992., стр. 126.
173. Онтодидактика, „Директор школе“, 102, Београд, 1993.
174. Друштвене промене и промене у садржајима и структури образовања, „Васпитање и образовање за будућност“, часопис за питања васпитања, образовања, науке и културе, Петриња, 1993.
175. Коменски о религиозном и моралном васпитању, „Учитель“, 1-3, Београд, 1993.
176. Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању, „Педагогија“, 1-2, 1993.
177. Схватања, облици и ширење иновација у пракси, „Иновације у настави“, 1-2, 1993.
178. Улога наставника у организовању и вођењу дискусије, „Директор у школи“, 3-4, 1993.
179. Функција педагошких комуникација у настави, „Просвјетни рад“, 15.2.1994. Подгорица, 1994.
180. Промене у друштву и науци и перспективе наставних програма, „Педагошка стварност“, 1-2, Нови Сад, 1994.

181. Студентске процене наставног рада и наставника,,Андрагошке студије“, вол. 1, бр. 1-2, Београд, 1994.
182. Друштвена криза, моралност и школа, у: Моралност и друштвена криза, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995.
183. Циљеви и задаци наставе: проблеми и перспективе у: Сазнање и настава, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995.
184. Васпитно-образовни циљеви и друштвено-моралне вредности,,Наша школа“, Бања Лука, 12, 1995 II
185. Облици и садржаји рада са даровитим ученицима, Зборник 1, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1995.
186. Однос педагошке теорије и праксе -проблеми уопштавања,,Педагошка стварност“, 9-10, 1995.
187. Савремене тенденције избора наставних садржаја, у: Образовање и људски фактор данас, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1996.
188. Аутономија личности и васпитање, у: Образовање за будућност, Аутономија личности и васпитање, Педагошко друштво Србије, 1996.
189. Иновације у васпитно-образовном раду -промене и уопштавања, Иновације и традиција у образовању, Заједница учитељских факултета, Београд, 1996.
190. *Modern trends in the selection of the Contents of the Curriculum*, in.: Towards a Modern Learner-Centred Curriculum, Institute for Reducational researce, UNESCO-UNICEF, Belgrade, 1996.
191. Креативност на предшколском узрасту -особености и форме, Зборник 2, Виша школа за образовање васпитача, 1966, стр. 42-48.
192. Слабости разредно-часовног система и његово превазилажење, у: Школа данас-могући правци промена, О.Ш.»Радоје Домановић», Крагујевац, 1996.
193. Познавање природе даровитости претпоставке за њено подстицање и развој, Зборник 3, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1997.
194. Диференцијација и типологија уџбеника, Вредности савременог уџбеника I, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 1997.
195. Етичке димензије будућих учитеља, Настава и васпитање, бр. 4, 1997.
196. Живот и рад Драгољуба Петровића (1888-1936), Зборник радова Учитељског факултета у Јагодини поводом века образовања учитеља у Јагодини, Јагодина, 1998.
197. Личност и својства васпитача предшколских установа, Какав васпитач треба савременој предшколској установи, Виша школа за образовање васпитача, Шабац, 1998.
198. Савремени уџбеник и електронски медији, Вредности савременог уџбеника II, Учитељски факултет, Ужице, 1998.
199. Евалуација и проблем школских оцена,,Педагошка стварност“, 1-2, 1998.
200. Криза друштва и криза образовања и Нови погледи на садржај образовања, „Педагогија“, бр. 3, 1998.

201. Дидактика и посебне методике, Методика научне и наставне дисциплине, Јагодина, 1998, Учитељски факултет у Јагодини, и „Педагошка стварност“, 1-2, 1999.
202. Личност, индивидуализација и социјализација, „Педагогија“, 1-2, 1999.
203. Процењивање успешности рада школе, „Педагошка стварност“, 5-6, 1999.
204. Реформа образовања и наставни програм, „Директор школе“, бр. 2, 1999.
205. Тротомна дидактика Младена Вилотијевића -допринос теорији и пракси наставе, „Учитель“, 6566, 1999. и „Васпитање и образовање“, Подгорица, бр. 3, 1999.
206. Индивидуална настава, иднивидуализација и социјализација, „Настава и васпитање“, 34, 1999.
207. Наставне методе и успешност образовања, у: Образовање-теорија и пракса, часопис Руске академије образовања, Москва и Заједнице учитељских факултета, Београд, бр. 1, 1999.
208. Систем Селестена Френеа и уџбеници, Вредност савремених уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице, 1999.
209. Васпитач у савременим условима, Потребе и могућности високошколског образовања васпитача; Заједница виших школа за образовање васпитача, Београд, 1977.
210. Микронастава, „Иновације у настави“, бр. 3-4, 1999.
211. Самерхил-енглеска експериментална школа, „Педагошка стварност“, 3-4, 2000.
212. Педагошко образовање будућих наставника, „Педагогија“, 1, 2000.
213. Избор наставних метода и ефикасност образовања, „Настава и вапситање“, бр. 1-2, 2000.
214. Подстицање и развијање мишљења у настави, „Норма“, Сомбор, 1-2, 2000.
215. Положај образовања се и даље компликује, „Педагогија“, 1., 2001.
216. Нови правци у превазилажењу слабости разредно-часовног система, „Педагошка стварност“, бр. 3-4, 2001.
217. Осврт на рад огледних школа у Краљевини Југославији, „Педагошка стварност“, 7-8, 2001.
218. Дидактички облици и поступци у раду са успешним и даровитим студентима, Зборник VII, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2002.
219. Даровити и креативни студенти и рад са њима, Зборник, 8, Вршац, 2002.
220. Научно-технолошка револуција, информатизација, образовање и настава, Технологија у образовању, II, Међународни симпозијум, Београд, 2002.
221. Настава као процес поучавања, учења и комуникације, „Педагошка стварност“, 9-10, 2003.
222. Схватање о курикулуму и његова улога у настави, „Педагошка стварност“, 1-2, 2003.
223. Селекција кандидата за наставнички (учитељски) позив, Образовање и усавршавање учитеља, Учитељски факултет Ужице, Ужице, 2003.

224. Оцењивање, слабости и начини побољшавања, „Мисао“, Нови Сад, 05 (463), II, март, 2004.
225. Индивидуализација и проблемска настава у раду са даровитим и талентованим ученицима, Зборник 9, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2003.
226. Савремена дидактика и настава на различитим нивоима, Зборник 10, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2004.
227. Уџбеник и савремена технологија и информатика, III Међународни симпозијум, Институт за педагошка истраживања и Центар за примену науке и технике, Београд, 2003.
228. Теорије и схватања о настави и развоју, „Педагошка стварност“, 9-10, 2004.
229. Проблеми и перспективе савремене дидактике, Зборник радова Учитељског факултета Ужице, Ужице, 2004.
230. Дидактика – утицај и развој, потребе и проблеми, Југословенска педагогија друга половина 20. века, Учитељски факултет Ужице, Ужице, 2004.
231. Настава као процес учења, поучавања и комуникације, Комуникације и медији у савременој настави, Научни скуп са међународним учешћем, Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, Јагодина, 2004.
232. Осврт на проблеме теорије васпитања и дидактике, у: Савремен концепције схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду педагошких друштава Војводине, Виша школа за васпитаче Вршац и Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, Нови Сад, 2005.
233. Методолошки поступци у проучавању улоге наставника као васпитача и његових својстава, XI округли сто: Даровити и одрасли, II Зборник Више школе за васпитаче, Вршац, 2005.
234. Педагошки систем комуникација и фактори који на њих делују: Међународна научна конференција: Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика, Учитељски факултет у Јагодини, Јагодина, 2005.
235. Реформа средњег стручног образовања (Куда иде средње стручно образовање – политика и стратегија), Округли сто, Синдикат образовања, науке и културе (СОНИК), Београд, 2005.
236. Васпитање мишљење ученика у савременој школи – значај и могућности. Научни скуп: Променама до квалитета у раду школе, Заједница Учитељских факултета Србије, Учитељски факултет у Београду, Београд, 2005.
237. Педагошки систем информација и факторите који влијају врз него, Прогресно дело, бр. 3, Скопје, 2005.
238. Савремени погледи на иновације у образовању и васпитању. Споменица посвећена пок. академику Петру Мандићу, Академија наука и умјетности Републике Српске, Бања Лука (припрема за штампу).
239. Комуникације и даровити ученици, Зборник 12: «Даровитост, интеракције и индивидуализације у настави», Виша школа за васпитаче, Вршац, 2006. стр.175-181.

240. Настава и учење у савременој школи, Претпоставке успешне наставе, Институт за педагошка истраживања Србије, Београд, 2006.
241. Школа и питање доживотног образовања, Андрагогија на почетку трећег миленијума (Симпозијум посвећен 80. год. Душана Савићевића); Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 2006.
242. Дидактика и постмодерна: метатеоријска полазишта дидактике, Педагошка стварност, 9-10, Нови Сад, 2006.
243. Contemporary views in Innovation in Education and pedagogical Work, XIX, 4, Иновације у настави, Београд 2006.
244. Class-lesson System Between Tradition and Contemporary Needs, Inovacije u nastavi, XX, No. 3, 2007.
245. Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности, Педагошка стварност, 1-2, Нови Сад, 2007
246. Породица као фактор подстицања даровитости, Зборник 14, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2008.
247. Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања, Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 2009.
248. Креативност и имажинација деце и младих, Педагошка стварност, 1-3, Нови Сад, 2009
249. Недостаци и слабости традиционалне и савремене школе (са Б. Ђорђевић), Зборник радова међународног скупа: Будућа школа, Српска академија образовања, Београд, 2009.
250. Предвиђања и претпоставке о школи будућности, Годишњак САО, бр 5, Српска академија образовања, Београд, 2009.
251. Теорије учења и њихове промене у школи будућности, Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања, бр. 5, (1. део), Нови Сад, Београд, 2009.
252. Процес глобализације и креативност, Педагошка стварност, 7-8, Нови Сад, 2010.
253. Савремени економско друштвени услови и могућности пропремања и усавршавања наставника, Педагошка стварност, 3-4, Нови Сад, 2011.
254. Талентовани ученици, вредности и морално васпитање, Зборник 17: даровитост и моралност, Висока школа струковних студија за образовање васпитача «Михаило Палов», Вршац, (у штампи)

III Белешке и прикази

- 1 Поводом једне критике „Настава и васпитање“, 4, 1956.
- 2 Дириговање идеолошких ставова у изради уџбеника историје педагогике у СССР „Настава и васпитање“, 1-2, 140-141, 1953.
- 3 Најштетнији су филмови који стварају лажне вредности, Радник, 296, Београд, 1955.

- 4 Закључци саветовања о стању и проблемима педагошке науке, „Педагогија“, 3, 516-520, 1963.
- 5 Седница Комисије за педагошке науке Савезног савета за координацију научних истраживања, „Педагогија“, 1, 147-149, 1964.
- 6 Међународно саветовање педагога у Мађарској, „Педагогија“, 4, 668-673, 1969.
- 7 Улога наставника у борби за нову школу и педагогију, „Педагогија“, 1, 1-2, 1972.
- 8 Саветовање о педагошком оспособљавању средњошколских наставника и организацији педагошких катедара, „Настава и васпитање“, 2, 1955,
- 9 Од учења до прве љубави, „Мале новине“, бр. 740, Сарајево, 1970.
- 10 Сећање: Проф. др Ранко Јаковљевић (1992-2003), „Настава и васпитање“, Београд, бр. 2003.
- 11 Лексикон педагошке методологије (приказ), Зборник Б., Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1999.

IV Дискусије

- 1 Округли сто Педагогије: Стање и проблеми педагошке науке у нашој земљи, „Педагогија“, 3, 1963, стр. 472.
- 2 Округли сто Педагогије: Специфичности педагогије самоуправног социјалистичког друштва, „Педагогија“, 2, 1970, стр. 309, 331-335.
- 3 Округли сто педагогије: Циљ васпитања, „Педагогија“, 1, 1971, стр. 27, 63, 76, 125.
- 4 Округли сто Педагогије: Јединство васпитног деловања на младе, „Педагогија“, 1, 1976, стр. 40. и 70.
- 5 Дискусија: Радно и политехничко васпитање и образовање, „Педагогија“, бр. 4, 1976, стр. 378.
- 6 Дискусија на научном скупу: Идејната функција на васпитно-образовната работа во савремени услови, Центар за идејно-теоретска работа и марксистичко образование при ГК СКМ, Скопје, 1989, стр. 330-332, 376-369 и 397-399.
- 7 Округли сто «Педагошке стварности»: Раскорак између педагошке теорије и праксе, „Педагошка стварност“, 9, 1985, стр. 688-690.
- 8 Селекција кандидата за наставнички позив, Научни скуп: Образовање и усавршавање наставника, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 2003.
- 9 Формирање и функција наставника у прошлости и у садашњем времену, Научни скуп: Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 2007.
- 10 Циљеви образовања и васпитања и моралне вредности, Симпозијум: Основна полазишта у образовању Србије, Српска академија образовања, Београд, 2007.
11. Доживотно образовање и значај савремених информација, IV међународни симпозијум: Технологија, информације и образовање за друштво учења, Нови Сад, 2007.

12. Личности и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама, Научни скуп: Образовање и усавршавање наставника – облици и модели, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 2008.
13. Талентовани ученици, вредносне категорије и морално васпитање, 17. Округли сто: Даровитост и моралност, Висока школа струковних студија за образовање васпитача «Михаило Палов», Вршац, 2011

V Одреднице у реченицама и енциклопедијама

- 1 Педагошки речник, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1967 (неколико одредница).
- 2 Педагошка енциклопедија I и II, Београд, 1989 (члан Редакционог одбора и председник Пододбора за Дидактику). Одреднице: Aebly Hans, Aktivne metode, Bloom Benjamin, Danilov, Decroly Ovide, Didacta, Дидактичка правила, Дијалoшка метода, Dottrens Robert, Ефикасност образовања и васпитања, Ferriere, Фреинеов покрет, Gauding Hugo, Иновације у образовању, Јена план, Корелација у настави, Методе моралног васпитања, Mialaret Gaston, Митровић Митра, Морални кодекс у васпитању, Наставне методе, Наставни листићи, Окоћ W,
3. Одумирање школе, Оптимализација наставе, Отворена школа, Petersen, Piaget Jean, Разредно веће, Skatkin, Стевановић Борислав, Винетка план, Високошколска дидактика.
4. Педагошки лексикон (члан Ред. одбора), Завод за уџбенике СРС, Београд, 1996, (више стотина одредница).
5. Сто година Катедре за педагогију (1892-1992), Филозофски факултет Београд, 1992. (уредио, заједно са др Трнавцем, и обрадио већи број портрета наставника и сарадника).

Academician Grozdanka Gojkov, Belgrade

PEDAGOGICAL VIEWS OF THE ACADEMICIAN PROFESSOR DR JOVAN ĐORĐEVIĆ

Abstract

The text is an outline of pedagogical views of the academician J. Djordjevic. His contribution to scientific grounding of didactics is considered, as well as to theoretical-methodological issues of theory of education, i.e. his contribution to pedagogical theory and practice. The field of scientific research of the academician J. Djordjevic is

broad and almost impossible to measure, due to the variety of his ideas and concepts; as a consequence, the outline will take only certain aspects into consideration. The starting point in their selection refers to the authoress of this modest review being deeply impressed by the pedagogic ingeniousness and immense knowledge of the academician J. Djordjevic and his being well informed about the world movements in science in general and in pedagogy and didactics, in particular, his critical measured-tone, his strength of purpose and explorative spirit, theoretical groundedness, as well as sound historical positioning of ideas and his skill to recognize the influence of the ideas on subsequent practical implications. What is impressive is his contemplativeness, conciseness, denseness, clarity of expression and definitions of the issues he has dealt with, as well as persistence and adequacy in providing arguments supporting perceived problems and proving the disputable moments in the ideas he disagrees with, as well as the manifestation of all this in scientific groundedness of the field he deals with. So, the choice of issues and aspects does not have ambition to consider the entire contribution of the academician J. Djordjevic to pedagogy and didactic; it is rather an expression of admiration and respect for the topics he has chosen and the ways he has approached them, creating his own pedagogical, as well as general scientific profile.

Key words: pedagogy, didactics, moral education.

Д-р Грозданка Гойков
Белград

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ АКАДЕМИКА ПРОФ. Д-Р ЙОВАНА ДЖОРДЖЕВИЧА

Резюме

В настоящем тексте сделан обзор педагогических взглядов и мнений академика Й. Джорджевича. Представлен его вклад в основание научной дидактики, его теоретическо-методологические вопросы теории воспитания, то есть его вклад в педагогическую теорию и практику. Область исследований академика Й. Джорджевича очень разнообразна в сфере идей, концептов, она обширная и почти неизмеримая, и поэтому в настоящей работе обратим внимание только на некоторые аспекты. Основой для выбора является глубокое впечатление автора текста, касающееся гениальности академик Й. Джорджевича и широты его знания мировых течений в науке вообще, а в особенности в педагогике и дидактике, критической сдержанности, неутомимого и исследовательского духа, теоретического обоснования, как и хорошего исторического определения идей и узнавания влияний этих идей на будущие практические содержания. Большое впечатление вызывают его мысленность, точность, содержательность, ясность выражения и определения вопросов и проблем которыми интересовался, как и настойчивость

и адекватност в аргументах в замеченых проблемах и в подтверждении спорных моментов в идеях с которыми он не согласен и проявление всего этого в научном основании области которой занимается. Значит, выбор вопросов и аспектов не претендует показать совокупный вклад академик Джорджевича в педагогику и дидактику, но является только выражением восторга и уважения к темам, которые он выбирал и способам его подхода в творчестве и в формировании своего педагогического и вообще научного профиля.

Опорные слова: педагогика, дидактика, нравственное воспитание

ЈОВАН ЂОРЂЕВИЋ ИСТАКНУТИ ПРЕДСТАВНИК ГЕНЕРАЦИЈЕ СРПСКИХ ПЕДАГОГА ШКОЛОВАНИХ У ЗЕМЉИ

Сви истакнутији српски педагози 19. и првих деценија 20. века (до Другог светског рата), сви хербартовци, русоисти, песталоцијанци, следбеници културне, духовно-научне и експерименталне педагогије, следбеници педагошких покрета радне и активне школе, стицали су педагошко образовање, многи и докторате наука, у другим земљама. Било је то најчешће у Немачкој (Јена, Гота, Лајпциг, ређе Берлин), неки у Аустрији (Беч), знатно мањи број у Швајцарској (Цирих), ретки у Енглеској и Француској.

После 1945. године, у тим првим послератним годинама, српски педагози почињу да стичу унверзитетско педагошко образовање, па и докорате наука, у земљи, на Филозофском факултету у Београду.

Послератна генерација српских педагога, којој припада и наш данашњи слављеник, Јован Ђорђевић, почела је своје студије педагогије у Београду 1946. г. у веома тешким и неповољим условима у тим првим послератним годинама. И управо, те 1946. године, срили смо се нас двојица на судијама педагогије у Београду. Отада до данас, пуних 65 година, нас двојица сарађујемо стручно, дружимо се и лично и породично.

Данашње генерације педагога тешко могу замислити услове у којима смо ми студирали педагогију при крају прве половине 20. века (1946-1950.).

Почели смо и завршили студије педагогије у старом унверзитетском здању Мише Анастасијевића, на другом спрату, у учионици тада број 42.

Немачки окупатори, фашистички војници, су током Другог светског рата користили то спомен унверзитетско здање као касарану. Ложили су током зима и намештај и књиге из библиотеке. Унверзитет у Београду није радио за време четворогодишње окупације земље.

Када смо стигли са ратишта на студије, 1946.г., на Факултету су једва постојале столице и клупе за седење. Библиотека није било. Оно мало књига што окупаторски војници нису запалили налазило се по подрумима под великим наслагама прашине. Многе књиге су биле поцепане и неупотребљиве.

Професори су се враћали са ратишта и из заробљеништва. Предавања и семинари су почели тек да се организују. Нисмо тада имали ни свеске, ни довољно

хартује да забележимо предавања својих професора. Испред нас није било генерације студената педагогије чије искуство и сазнања бисмо могли да користимо.... Студентски домови су били порушени током бомбардовања и окупације, као и приликом ослобађања Београда... Судентски ресторани нису постојали... Смештали смо се по порушеном Београду и прехранивали како смо умели и знали.. Били смо више гладни него сити. Суочавали смо се са стотинама елементарних животних проблема које нисмо могли увек тако лако да решимо.

У тим и таквим условима Јован Ђорђевић, Јовчо, како смо га звали, показао је своје право лице. Брзо је стекао поверење студената педагогије. Бирали смо га у руководства студентске, скојевске и партијске организације.. Стално је био задужен – „дежурни“, о радном времену тада није могло бити говора) за наше бројне студентске бриге, проблеме и муке... Када је неке од нас требао бон за ручак, потврда за стипендију, препорука за место у тек обновљеном студентском дому, када нам је требала свеска, хартија за писање (јер то се није могло набавити у трговини), када су нам требале „тачкице“ на основу којих се могло купити бар нешто мало хлеба... обраћали смо се нашем Јовчу. Сваком је излазио у сусрет онолико колико је могао. Никада нас није изневерио, иако је и сам мучио исте муке као и ми остали. Својски се трудио да реши те наше бриге и муке...

Радило се и учило истовремено. Током лета се обавезно ишло на омладинске радне акције. Сматрало се за срамоту ако се не оде на радну акцију и ако се не да лични допринос изградњи ратом порушене земље. Ту није било принуде. Свако је ишао добровољно да гради пруге, саобраћајнице, мостове и друго. Јован Ђорђевић, као добар организатор и омиљен међу судентима, био је командант студентске бригаде. На радној акцији наставио је да брине и да решава студентске муке у новим условима. Током школске године, за време студија, често нас је на Студентском тргу чекао камион. После предавања смо ишли да рашчишћавамо ратне рушевине по Београду, односно да идемо на поља у околини Београда и да сакупљамо кромпир, кукуруз и друге пољопривредне плодове. Земља је била гладна... Нико није изостајао таквих акција, чак ни они нежног здравља, поготово не наше колегинице....

И у таквим акцијама Јован Ђорђевић је био пример за углед другима. Добар организатор, колега и друг...

Учили смо по кружоцима. Организовали смо се тако да бисмо заједнички могли користити оно мало бележака са предавања које смо имали и да би нам саопштили своје знање они који су имали прилику и од кружока били задужени да проуче стручну литературу до које бисмо дошли. Учило се својски без престанка. Тада нисмо знали ни за оно „година за годину“, „преношење испита из године у другу годину“, а најмање је ко мислио о понављању студијске године. Било је тада срамота не учити, не спремити испит и не изаћи на испит. Сматрали смо да је наш стручни и национални дуг и обавеза да учимо и да будемо што бољи стручњаци. Нико није хтео да се огреши о ту самонаметнуту обавезу и да тиме заостане иза осталих у кружоку... Заједнички смо бринули једни о другима... И у томе је наш слављеник био пример за углед другима. Вредно је хватао белешке

на предавањима, интерпретирао их на састанцима кружока, тумачио другима... Спремао је на време све испите и полагао их са одличним успехом...

Када смо се спорили, а спорили смо се често о многим животним, друштвеним, стручним, па и о неким политичким питањима, онда је Јован Ђорђевић, својом смиренешћу, сталоженошћу и одмереношћу значајно доприносио да ти наши спорови никад не прерасту у озбиљније сукобе и свађе.

Радно место нашег кружока био је Студентски парк преко пута нашег Факултета, односно на Калемегдану. Састајали смо се, чим отопли, у цик зоре у тим парковима. Учили. Одлазили на предавања и после се опет враћали на „нашу клупу“ у једном од тих паркова.

Наше одушевљење и наш студентски оптимизам, наша жеља и јака воља да учимо и полагамо испите на време, били су део тадашњег општеномског одушевљења и оптимизма. Радовали смо се слободи после тешке фашистичке окупације. Веровали смо да је дошло коначно „наших пет минута“ и да нам је судбина доделила улогу да изградимо друштво у коме ће сви живети срећно и задовољно. Сматрали смо да вреди „јуришати на небо“. И јуришали смо. Једино што нас је тада мучило јесте да случајно не изостанемо из тог строја бораца који јуриша на то „боље сутра“. А оно, чинило нам се, није тако далеко. Оно је на дохват наших руку. Веровали смо чврсто да од нас зависи да ли ћемо га дохватити...

Умели смо да се и забавимо на свој начин у време студија. Сваке суботе бисмо се нашли у Студентском парку на „нашој купи“. „Изпревртали“ бисмо сви цепове. Стављали „на гомилу“ све што је ко имао од новца. После би ишли на Калемегданску терасу или неку другу кафану у Београду (код Вуковог споменика) и уз кафу и воду седели бисмо цело вече и певали, радовали се. Сматрали смо да имамо право да то време проведемо младалачки... И у томе је Јовче био испред других, пример за остале.. Умео је и да запева кад затреба.

У тим тешким студентским данима рађале су се и разгарале и студентске љубави. Прва која је међу студентима педагогије окончана браком, била је љубав Боске Поповић и Јована Ђорђевића. Било је то далеке 1948. г. И срећом та „веза“ траје све до ових наших дана.

Колико сам био радостан и поносан што су ми њих двоје понудили да им будем венчани кум, толико сам се разжалостио, јер сам био на великој муци шта да им купим за свадбени поклон. Београдске трговине и излози били су авентињски празни. Нигде ничег, буквално баш ничег. Тек у понеком излогу налазила се нека књига. Оне донете из тадашњег Совјетског Савеза биле су чак и лепо укоричне. И то је би једини и могући избор...

Студирали смо педагогију на Филозофском факултету у Београду у веома тешким и неповољним послератним условима четири године, у општој народној и личној немаштини и оскудици. Али смо све то надокнађивали великим одушевљењем и радом, неизмерном вером у боље сутра.

Било је то време када се у Југославији и Србији, са одредницом „социјалистичка“, сматрало и веровало да је за нас једино могућа и прихватљива СО-

ВЈЕТСКА ПЕДАГОГИЈА. Сва савременија стручна литература до које се тада могло доћи била је совјетска педагошка литература. Сви смо тада учили руски како бисмо се могли служити том литературом у оригиналу. Често смо ту литературу читали на састанцима наших кружока. Они који су боље знали руски тумачили би је осталима. А знали смо у ретким моментима да на кружоку „проградимо“ и неку песму Јесењина, Мајаковског, па и Пушкина. Знали смо многе те песме напамет, на руском језику. Одмарали смо се читајући те песме.

Проћи ће добрих десетак година док се југословенска и српска педагогија, па и ми њени носиоци, нисмо почели ослобађати „совјетског педагошког tutorства“...

Када смо ми, прва послератна генерација српских педагога завршили студије педагогије у Београду (1950) одлучено је да тројица најбољих студената остану на Катедри као будући асистенти. Један од те тројице био је и наш данашњи слављеник, Јован Ђорђевић.

Требало је да се определимо ко ће се бавити којом педагошком дисциплином и облашћу, онда се Јовчо определио за ДИДАКТИКУ. У тој дисциплини није било тежих научних и идеолошко-идејних проблема. Помало смо му завидели на том мудрој избору. Он се, међутим, определио да се бави и са две у то време веома сложене и у сваком погледу деликатне области – област ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ и МОРАЛНОГ васпитања. Нема интелектуалног васпитања човека ако се не изграђује самостална, критичка, креативна људска личност, личност која ће мислити својом главом. А управо то није било ни пожељно, нити је био задатак тадашњег интелектуалног васпитања, поготово у совјетској педагогији и васпитању, која нам је била узор. Морално васпитање се сматрало „идејно-идеолошким“ питањем. Њега је за себе присвајала Комунистичка, тада водећа и једина политичка партија у земљи. Није било једноставно и лако бавити се, ни практично ни теоријски, ни стручно ни научно, ни једним ни другим педагошким питањем.

Данас када се осврнемо уназад пола века, када се многи од тих проблема, па и они којима се бавио наш слављеник, постваљају знатно другачије, може се констатовати да се Јован Ђорђевић успешно, чак и веома успешно, борио и изборио са многим стручним, научним и идеолошким питањима у областима којима се током живота бавио.

Увек је био смирен и сталожен. Није много учествовао у јавним полемикама и дискусијама, али је зато полако и сигурно проучавао и градио своју дидактичку концепцију, своје виђење интелектуалног и моралног васпитања у склопу целокупног васпитавања савременог човека. То га је приморало да потражи основу за неке педагошке одговоре у савременим токовима психологије. Јован Ђорђевић спада међу ретке српске педагоге који је своје педагошке ставове увек чврсто и психолошки заснивао.

Може се тој првој послератној генерацији српских педагога, школованих на Филозофском факултету у Београду, много тога и приговорити и замерити. Могу се они, а и треба их и критиковати за много тога. Али оно што ће остати

као непобитна чињеница јесте да је та генерација, заједно са Јованом Ђорђевићем, као изразитим њеним представником, у педагошким областима којима се бавила током друге половине 20. века, представљала не само врх српске већ и југословенске педагогије. Они су орали многе прве педагошке бразде у нас, полагали често нове темеље за проучавање и разматрање бројих педагошких питања у српској педагогији.

Када је реч о нашем слављенику онда се без лажне скромности може констатовати да је он обележио другу половину 20. века у српској педагогији – у дидактици, интелектуалном и мораланом васпитању. У тим областима он је био водећи педагог код нас током друге половине 20. века. Ко се од педагога буде убудуће бавио тим областима неће моћи заобићи пионирске и веома вредне радове професора Јована Ђорђевића.

И овом приликом дужни смо да одамо дужно признање Јовану Ђорђевићу за значајан допринос који је дао развоју педагогије код нас.

Ја лично дугујем Јовчу личну захвалност за дугогодишњу, деценијску сарадњу у многим редакцијама, стручним комитетима, на заједничким пројектима, а сада у овим нашим пензионерским данима на свесрдној сарадњи при оснивању и активирању Српске Академије образовања, у којој он активно делује и као редовни члан, а још више као потпредседник САО.

Хвала Јовчо још једном и на „многаја лета“!

САВРЕМЕНЕ ПРОМЕНЕ И ЊИХОВИ УТИЦАЈИ НА ШКОЛУ И ОБРАЗОВАЊЕ – САДРЖАЈИ И ПРОБЛЕМИ –

Крај 19. и почетак 20. века, обележени су индустријализацијом, технизацијом, политичким и културним напредовањем градова и градског становништва, организовањем и повећањем радничке класе, усложњавањем социјалних проблема и утицаја на појаву свести о значају и самобитности социјалне културе. У складу са тим дошло је до појаве и јачања демократске оријентације и повећаног значаја и вредности педагогије и образовања.

Пре више од једног века Емил Диркем (David Emile Durchein, 1858-1917), „архитекта модерне друштвене науке“ и „отац социологије“, одбацио је идеју да образовање може бити снага која ће преобразити друштво и решити социјалне болести. Он је закључио да „образовање може бити реформисано ако је и само друштво реформисано“ и посебно истакао да је „образовање само слика и одраз одређеног друштва. Оно настаје и касније репродукује... оно га не ствара“ (Durchein, Suicide, 1897).

У низу савремених тенденција светског развоја посебно треба указати на следеће:

- убрзавање темпа друштвеног развоја чије је последица припремање људи за живот и рад у условима који се брзо мењају;
- прелаз ка постиндустријском, информационом друштву, у чијим се условима шире основе међукултурног узајамног деловања, а посебан значај добијају комуникативност и толерантност;
- високу мобилност капитала и радне снаге као и повећање конкуренције;
- смањивање коришћења неквалификованог и недовољно квалификованог рада, велике промене у домену запослености, условљених потребама за повећање квалификација и припремања радне снаге за одређене делатности, као и повећање њихове мобилности;
- појаву и повећање глобалних проблема који могу бити решени заједничком срадњом у оквиру међународних организација.

Поменути проблеми иду у правцу елиминисања грубих физичких послова, а у перспективи и сваког неквалификованог рада, са тенденцијом да се ниво квалификованих радника подигне на ниво техничара и инжињера у општој структу-

ри становништва. Савремени захтеви се све више померају ка *интелектуалним активностима*.

Ово раздобље, које је трајало више од стотину година, значајно је за развој свих наука, применом егзактних метода и поступака како у природним тако и у друштвеним наукама.

Када је у питању образовање, у првој половини 20. века јављају се бројни покрети „реформа педагогије“, а различити правци, усмерења и модели настојали су да се превазиђу слабости и недостаци школа, наставе и образовања. У одређеној мери уносили су одређени дух у школе, у трагања за остваривањем „активне школе“, „нове школе“, „школе по мери“, „школе рада“, „школе подобности“. Инсистирало се на мењању постојећег стања, организације, поступака, садржаја, метода и на проналажењу одређених практичних решења (Farjeter, Dekroli, Kuzine, M. Montesori, E. Ker и др.)

Током друге половине 20. века, у свим доменима и на свим нивоима, иновације и иновацијске стратегије, које су предходно успешно примењиване у привреди и индустрији, утицале су на појаву и деловање научно-техничке револуције и усмеравање ка информативно оријентисаном друштву. Појавом нових медија и нове информативне технологије (рачунари, компјутери, интернет и др.), као и нових педагошких теорија и праваца, наметала су се и нова схватања и погледи о улози и значају образовања у настави.

Научно-техничка револуција, најзначајнији друштвено-историјски процес у другој половини прошлог века, састоји се из три суштинска елемента: производње, науке и образовања, који представљају суштинске и одлучујуће чиниоце у економији сваке земље, али су истовремено одвојени један од другог. Образовање треба посматрати као релативно самостално подручје културе које је повезано са науком и материјалном производњом. Оно треба да одражава промене које се дешавају у производњи, техници и науци и да представља активни чинилац прогресивних промена који ће утицати на убрзавање научно-техничке револуције и постати *кључни елемент* у теоријском моделу ове револуције.

Друштвени напредак и све веће продирање научно-техничке револуције омогућавају да се образовање схвати као *процес* који поспешује развој друштва и појединаца који га чине. Образовање се више не може схватити као усвајање знања ради прилагођавања појединаца постојећој стварности, већ као процес постојања човека који, посредством различитих искустава, учи да исказује себе, да поставља питања и да непрестано остварује своје могућности.

У садашњем периоду развоја науке, технике и технологије човек се врти у кругу два света: живог света природе, чији је и сам део, и неживог света ствари и машина, тражећи начина и могућности да их повеже, што доводи до тешкоћа, па се догађа да човек, и сам творац ових техничких уређаја, осећа свет технике као нешто што му је страно и непријатељско.

Нучно-техничка револуција открила је човеку огромне могућности управљања снагама природе али се истовремено испоставило да човек тешко може да одржи контролу над снагама које је сам створио.

Компикују се, такође, и проблеми васпитања. Нестају све до недавно присутне границе међу генерацијама, полако се оцрта крах традиционалних ауторитета (родитеља, наставника, школе, цркве, организација, говорне и писане речи) и обликују се другачији односи према пријатељству, браку, љубави, друштвеним и моралним вредностима, међусобним и међуљудским односима. У свету, тешком за живљење и подложним честим променама, расту и сазревају младе генерације које прихватају вредности усмерене на најближу будућност (А. Lewin, 1980).

Обављајући промене (реформе) у оквиру система васпитања и образовања, неопходно је тражити решења која се односе, у најширем смислу, на остваривање захтева и принципа који се односе на: усклађивање образовања са развојним потребама и могућностима друштва и најближе средине стално, континуирано образовање и изван школе (перманентно, доживотно) и веће преношење акцента на лични, самосталан рад, самоконтролу и самооцењивање.

Савременом образовању, на почетку овог миленијума, неопходно је поклонити посебну пажњу *сазнању и сазнајним процесима* (мишљењу, разумевању, уочавању и решавању проблема, спремности да се учи) као и *емоционалној страни* (односима, међусобним комуникацијама, одговорности). У најопштијем виду, циљ савременог образовања састоји се у усвајању *базичних образовних знања* која обезбеђују формирање основног учења, навика, као и развијање развојних, сазнајних и комуникационих способности као и културе понашања.

Средства масовних комуникација уносе многе промене али и поремећаје у традиционалну шему школе, наставе и образовања. Неприкосновена реч наставника сада је умногоме измењена: додат јој је нов медијум који има своје законе и правила, специфичан језик, стил и начин излагања и изражавања, који садржи и одређену динамику, неограничено проширује могућности посматрања и разумевања стварности, подстицајан је и атрактиван, поседује специфичне вредности, што изазива ставове и реакције које ангажују читаву личност ученика. То захтева битне промене у читавој организацији школе, као и промену улоге и функције наставника.

Паралелно са овим трендом је и појава нових технологија које пружају и омогућавају више циљеве учења. То утиче на појединце у преузимању веће одговорности за властито учење и напредовање. Увођење електронских комуникација и интерактивних медија повећава *мрежу информација*, иначе формално недостижних. Количина информација, добијених посредством електронских средстава све више превазилази штампане медије. Због тога се мора проширити и дефиниција о основној писмености која треба да укључи употребу и примену електронских медија. Електронске комуникације, које имају властите симболе, боје и облике порука, све више мењају структуру нашег друштва. Оријентација коришћења времена и простора изван школе почиње да се мења и прилагођава електронској технологији, што утиче, и све више ће утицати, на улогу и функцију наставника у савременој школи, образовању и учењу.

При разматрању нових, савремених и актуелних друштвених проблема, неопходно је осврнути се и на *процес глобализације* (мондијализације) који има

своју дугу предисторију. Она је нагло почела да се шири осамдесетих година прошлог века да би постала доминантна у нашем веку.

Глобализација је сложен, вишедимензионалан и противречан процес који обухвата економско, политичко и културно подручје живота и рада тако да се може говорити о настајању универзалне, планетарне цивилизације са одговарајућим системом друштвених и моралних вредности. Долази и до глобализације образовања које све више постаје практично, променљиво и усмерено тако да одговара потребама тржишта и профита („знање као роба“).

Глобализација се појавила као својеврстан облик прелаза, „премошћивања“ и доминације над националним корпорацијама (OUN; NATO; Хашки трибунал), националним и наднационалним корпорацијама (Светска банка, Међународни монетарни фонд, Светска привредна организација и сл.), усклађивање глобалне културе, пре свега оне масовне (филм, литература, штампа, поп и рок музика и др.). На тај начин глобализација остварује транснационалне и међурегионалне токове, стварајући глобалну основу за остваривање међусобних зависности.

Треба посебно указати на противречности глобализације у подручју друштвеног живота и развоја. Оне, с једне стране, проширују подручја културног живота, размену идеја и достигнућа, стваралаштво, креативност и иновативне поступке, а, са друге стране, руше традиционалне и националне културне тековине, историјско наслеђе и самобитност, наметајући идеје и вредности западњачке цивилизације.

Захваљујући развоју и могућностима комуникационих средстава долази до прожимања различитих култура тако да се може говорити о настанку општепланетарне цивилизације са одговарајућим системом вредности. У овом контексту долази и до глобализације васпитања и образовања и проблема да се критички размотри надирући систем вредности и његова универзализација, и да се одрже и очувају посебне и специфичне проверене националне вредности и култура, као извори стваралачке разноврсности, богатства народног стваралаштва и традиције. Поставља се захтев не само за развојем универзалне цивилизације, као претпоставке планетарног хуманизма, већ и *одбрана и заштита од агресивне униформности и очувања друштвених особености, посебности и специфичности, позитивне традиције и националног идентитета*.

Болоњски процес, као посебан вид глобализације, изражава дух англосаксонске идеологије и прагматизма, инсистира на уским, ограниченим и практичним усмерењима и занимањима, који могу да задовоље захтеве и потребе тржишта, индустрије и производње, без ширих теоријских сагледавања, неопходних синтеза и схватања одређених целина, маргинализације основних хуманистичких дисциплина и сл.

У оквиру глобализације и њене улоге у образовану не помиње се *личност*, њена својства и особености, *изван интелектуалних*, као што су осећања, афективни живот, стваралаштво, друштвено-морално васпитање и развој.

Међутим, човек се не састоји само од интелекта, већ и од воље и осећања и није појединац затворен у себе. Не може се говорити о изолованом и независном

интелектуалном образовању ако оно не омогућава и формирање целовите личности. Интелектуално образовање не може да се сведе само на поучавање.

Савремене теорије, погледи и схватања о интелекту не односе се само на проблеме интелектуалног (умног) развоја већ и на целовитије, потпуније формирање, како интелекта, тако и личности у целини њених укупних потенцијала. Развој појединца не би био потпун уколико се не би односио и на развој креативности као компоненте целовитог развоја.

Својевремено је UNESCO дао одредбу у којој се под образовањем схвата „реализовање процеса свестраног развоја човека који се одвија током целог његовог живота, а усмерен је на најповољније развијање његових способности у интелектуалном, физичком, емоционалном, моралном и духовном смислу“. Образовање, према томе, не може садржавати само знања, умења навика већ је неопходно да развија и самосталност појединца као и његове потенцијале (Међународна стратегија деловања у области образовања и припремања кадрова у односу на питање друштвене средине, Препорука 78, де IV).

На педагогију, а посебно дидактичке теорије и праксу, утицала је концепција америчког психолога Брунера, која представља логичан наставак погледа америчких психолога и педагога, а наиме, да нема места за дидактику као педагошку теорију наставе и учења. Брунер, у књизи *На путевима ка теорији наставе* (1966), наставу поистовећује са предавањем и сматра да је теорија наставе у ствари теорија предавања. Таквим схватањем он настоји да „пропише“ неопходност усавршавања процеса учења. Научна функција поучавања закона и законитости припада, указује Брунер, теорији учења и умног развоја, нормативна функција припада теорији наставе (предавања), *при чему обе остају у оквиру психологије*. На тај начин цео циклус научног занимања веза и односа међу њима затвара се у оквиру психологије. Таквим схватањем настава се раздваја на две изоловане суштинске компоненте: активности наставника (поучавања) и активности учењика (учење). Теорију наставе Брунер ставља у средиште педагошке психологије и тој теорији поставља да разради путеве и поступке „уређивања средине“ у којој се одвија процес учења. У таквој концепцији *настава не представља јединствои целовитост* и у њој нема места за дидактику као педагошку теорију наставе.

Међутим, предмет дидактике је много шири, сложенији и другачији од оног како то поима Брунер. Настава подразумева ученике и њихов интелектуални развој, као и учење, па се законитости у домену наставе не могу свести само на законитости учења. Само из психолошких законитости не могу се **извући** законитости педагошког процеса ни препоруке за непосредан практичан рад наставника.

Треба подвући да су педагошки процеси такође и психолошки и да повезују педагоге и психологе у њиховој научно-хуманистичкој мисији и делатностима. Али међу њима постоје и значајне разлике које се односе на логику постављања научно-педагошких и дидактичких проблема. Задатак психолога је *анализа психолошких процеса* који се одвијају у педагошким активностима као и откривање

законитих веза и односа који се том приликом остварују. *Задатак педагога је у томе да се баве педагошким (дидактичким) питањима и проблемима, да улазе, утичу и укључују се у услове и процесе развоја и да руководе тим процесима, усмеравајући их у жељеном правцу.* За педагоге психологија је неопходна, али и недовољна, основа за њихове активности и самоанализе.

Дидактика не проучава наставу узгред, ни упоредо са другим појавама, већ је проучава као *целовиту активност и друштвену делатност, као суштинску компоненту која укључује комплексност свих појава и процеса* као и оних који се односе на поучавање (наставу), предавање, учење и развој.

Педагошка наука крајем 20. и почетком 21. века, доживљава велике унутрашње трансформације које се јављају применом образовних парадигми теоријских и вредносних трансформација. Мењају се не само *садржаји образовања и дидактичко-методичке основе*, које су се развијале вековима, већ и *улога и значај савременог образовања и ставова људи према њему*, а посебно вредносних оријентација.

Значајан проблем за остваривање успешности квалитета наставе и образовања представљају научно засновани *наставни (дидактички) принципи* од којих зависи избор и структурирање образовања и образовних потреба. Поред проверених постојећих принципа, међу којима су неки иновирани и трансформисани, оформљују се и нови дидактички принципи који одговарају савременим образовним и друштвеним потребама.

Сматра се, на пример, да *принципу очигледности*, неопходно противставити *принцип предметности*: тачно указивање на оне специфичне активности које је потребно обавити са предметима и средствима како би се успешније формирали будући појмови. За разлику од устаљеног схватања принципа очигледности, који указују на *прелаз од појединачног ка општем*, принцип предметности даје могућност и целискодност откривања ширег сагледавања садржаја неког појма као основе за закључивање његовог формирања. На тај начин, утврђује се и неопходност прелаза *од општег ка појединачном* у процесу наставе.

Међу новим принципима који одговарају савременим друштвеним и педагошким захтевима и потребама потребно је указати на следеће:

- *принцип развоја (развијености)* – односи се на оријентацију садржаја образовања, подстицања и подршке емоционалног, друштвеног, моралног и интелектуалног развоја и саморазвоја ученика, стварање услова за појаву самосталности, иницијативности, стваралаштва и стваралачких способности у различитим областима делатности, а не само гомилање знања и формирање навика. Овај принцип је усмерен на формирање јединствене, целовите и комплексније личности која максимално настоји да оствари своје потенцијале, тежи ка развоју, а посебно се исказују у томе да ученик не може а да се не развија и духовно, морално, интелектуално и физички, као и у другим подручјима. Виготски указује да одрастање показује да се „дете рађа да би одрасло и развило своје опште и посебне потенцијале

и квалитете. Дете је биће које расте, развија се и налази у непрекидном процесу промена“.

- *принцип варијабилности, разноврсности*: могућност различитих прилаза при избору садржаја, облик, метода и техника, поступака и организације; индивидуализација и диференцијација наставе; коришћење модуларних варијанти и смерова, као и алтернативних школа и праваца у остваривању различитих циљева и задатака наставе и образовања; подизање и обогаћивање нивоа образовања и учења према интересовањима, склоностима и могућностима ученика.
- *принцип целовите слике света*: претпоставља избор садржаја који ће ученицима омогућити и помоћи да сазнају и подрже целовиту и што потпунију слику о свету у коме живе и који их окружује и да дођу до што комплекснијих сазнања.
- *принцип културне хармоније (усклађености)*: подразумева отвореност према различитим културама, њиховим посебностима и специфичностима, условима за њихово што потпуније упознавање са развојем и достигнућима културе савременог света.

Непосредни утицај на подручје школе и образовања, савремена схватања о њиховом значају и квалитету, као и на професионалну делатност школе и наставника, утичу бројни фактори.

Веома важан друштвени, политички, економски и културни утицај на савремено образовање и *спољашњи притисак на школу* имају друштвени и економски фактори, међу којима се посебно издвајају следећи:

- *друштвене и политичке промене* под утицајем глобализације и општих светских процеса;
- *економске и еколошке кризе* као последица неопходности смањивања средстава за потребе школе и образовања као и погоршавање здравља становништва, посебно старијих особа и деце;
- *демографске промене*: пад наталитета, велике сеобе и миграције становништва, концентрација становништва у градовима и већим центрима, нагла урбанизација („демографски бум“) као последица трансформације држава и етничких заједница и целина и стварање мултиетничких, мултикултуралних и мултипрофесионалних друштвених структура;
- *кризе и промене у породици*: незапосленост, разводи брака, недостатак станова, смањивање контаката између родитеља и деце и др.;
- *развој средстава масовних комуникација и информација* које се својим масовним утицајима јављају као моћни фактори социјализације деце, породице и школе;
- *професионализација током читавог живота* што подразумева спремност да се стално учи, сазнаје и проширују духовни видови;
- *обезбеђивање квалитетног образовања за све*, независно од социјалног статуса, материјалних могућности, услова живота породице као и средине и места живљења.

Најпознатији чиниоци *унутрашњих промена* и притисака на школу односе се на могућности и потребе развоја ученика, велики напредак науке, технике и технологије, незадовољства радом и квалитетом школе и образовања као и односима који владају у школи.

Превазилажење постојећих проблема и остваривање квалитетних исхода у настави и образовању могуће је напуштањем онога што је *застарело и превазиђено*, уношење новог и ефикаснијег, у виду одређених теорија и метода рада школе и наставника, принципа, садржаја и поступака.

Учење је више од уобичајеног усвајања и запамћивања. Учење обухвата разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, појаве, принципе и законе. Ученици треба да буду оспособљени како да употребе и примене оно што су научили и усвојили у новим и измењеним ситуацијама и приликама.

У науци све више долази до изражаја *процес генерализације* научних концепција, система и метода. Конципирају се нове теорије, системи и схватања који омогућавају да се установи прилаз и метод сазнавања у различитим областима науке. Савремени ниво развоја науке захтева, пре свега, усвајање њених *теоријских основа, уопштених појмова и категорија*. Достигнућа савремене науке указују да је мултиплицитет огroman, тако да је немогуће свим тим овладати. Експлозија научних информација скоро да је немогуће пратити, а типичан научник је, у ствари, само уски специјалиста.

Специфичности развоја савремене науке, наставних садржаја и програма (курикулума), указује на неке аспекте јединственог прилаза у одређивању садржаја образовања. У научним дисциплинама и подручјима прикупљају се чињенице и појединости, погледи и идеје, формирају се нове области знања и истраживања. Јављу се, такође, и граничне повезаности између раније оформљених наука, обликују се својеврсне синтезе, два или више научних подручја и дисциплина, као што су: биохемија, биофизика, кибернетика, молекуларна биологија и др. Математика, на пример, све више мења границе јединствене дисциплине, продире све више, не само у егзактне и техничке науке, већ и у подручја друштвених и хуманистичких дисциплина. Упоредо са тим, тече процес генерализације у науци: многе чињенице, појмови, методе и поступци и изоловане поставке укључују се у нове погледе, уопштавања, теорије постају основа синтеза предходно изолованих појава у јединствени научни систем.

Као што се области знања нагло шире и постају тешње међусобно повезане, тако се све више поставља захтев и потреба за мултидисциплинарним решавањем проблема при доношењу одређених одлука. Неопходно је да образовање омогући ученицима да стекну способност *идентификовања потреба и алтернативних решења* као и способност да анализирају сваку алтернативу у светлу њених последица. То им може омогућити да дођу до нових димензија, потпуније и комплексније слике о свету и стварности.

У свом раду, школа користи бројне *модуларне варијанте и комбинације* као што су: у математичким школама обједињавање физике, хемије и матема-

тике, у хуманистичким школама литературе, историје и уметности и сл. Школа ће у ствари, представљати једну целину, део комплекса, а други део обухватиће савремена предузећа, фабрике и комбинате, истраживачке центре, музеје, уметничке радионице и сл. То ће утицати и на подстицање и развијање нивоа образовања, учења и сазнања према интересовањима, склоностима и способностима и јављаће се као значајан део образовања у различитим периодима живота, рада и учења појединаца, а ваншколско образовање ће се одвијати упоредо са активношћу школе и наставе.

У традиционалној настави облици, поступци, методе и организације наставе били су *униформне и једнаке за све ученике* иако су њене могућности веома различите, што доводи до различитог усвајања знања, умења и навика а тиме и различитих резултата у настави, учењу и образовању. Ова појава је повезана са значајним *индивидуалним разликама* међу ученицима и појављује се на *било ком материјалу, при било каквој организацији разреда, код било ког наставника*. Једно од битнијих својстава такве наставе доводило је *ограничене стратегије* у односу на могућности ученика, њихових тежњи и интересовања.

Због бројних разлика (у менталним могућностима, брзини и темпу учења, мотивацији, интересовањима, ставовима, постигнућима, начинима на које одговарају на различитим искуствима) очигледно је да настава није могла да одговори различитим могућностима и потребама појединца.

Одавно се традиционална настава критикује и оспорава зато што главну пажњу усмерава на „просечне ученике“, ученике у „општем смислу“, а не појединцима који уче. Из тог су произашли захтеви за *индивидуализацијом наставе*, учења и образовања и њено прилагођавање могућностима, потребама и интересовањима ученика. Захтеви за индивидуализацијом нису новијег датума. Нове потребе и захтеви снажније су подстакле актуализацију за другачијим, савременијим и ефикаснијим облицима и методама наставног и образовног рада.

Разлике између традиционалне и индивидуализоване наставе односе се на организацију наставног рада: време је слободно распоређено, наставник може да персонализује свој рад и поступке; постоје велике могућности варирања међу ученицима шта, како и када могу да уче и које садржаје и материјале користе за рад и учење; време за учење је различито распоређено па нема потребе да ученици раде истим темпом; наставници могу да користе различите изворе, средства и поступке у настави и учењу, који обезбеђују постизање бољих и ефикаснијих резултата; постоје могућности да се предвиде одређени исходи, како у односу на примењене методе и поступке, тако и у односу на саме ученике. Наставник има двоструку улогу: да утврди и утиче на развој „јаких“ страна ученика, да искористи њихово претходно знање, постигнуте резултате и спретности како би утицао на развијање нових области знања и интересовања.

Без обзира на различита схватања о улози, значењу и могућностима индивидуализације, сматра се да сваки наставник може у свом раду да примени индивидуализовану наставу применом следећих поступака и могућности:

- интегрисањем укупног искуства ученика;

- пружањем алтернативних избора учења;
- побољшањем квалитета интерперсоналних односа са ученицима;
- давањем веће слободе и флексибилности у погледу времена;
- ефикаснијим модификовањем коришћења времена за рад и учење;
- укључивањем ученика и родитеља у планирање рада школе, школских и ваншколских активности и рада ученика.

Повећавањем комплекса улога коју намећу потребе савременог друштва, захтев за развијањем *интелектуалних способности и социјалних спретности* очигледно да не може бити препуштен случају. Усвајање знања самог по себи није гаранција за способности да се *мисли* а још мање за способности да се *комуницира*, зато што савремено друштво и економски живот битно зависе од обе поменуте особине.

Најновија истраживања у домену когнитивних аспеката наставе указују да за *све ученике учење представља конструкциони процес* и да они могу постићи позитивне резултате иако са когнитивног становишта иду различитим путевима. Све више се наглашава потреба да је код ученика неопходно *ефикасније и целовитије развијање способности за решавање проблема као и способности за примену виших мисаоних функција*.

Може се рећи да се образовањем и васпитањем у савременим условима мање инсистира на стицању специфичних знања, а више на *развијању универзално примењивих интелектуалних способности* као инструмента за стицање и усвајање знања. Учење метода, поступака и техника интелектуалне прераде јер је много ефикасније подстицање специфичних знања.

Ученике је неопходно упознавати и поучити различитим операцијама мишљења. Интелекту су стално неопходни одређени садржаји како би функционисао на прави начин. Не можемо избећи да мислимо као што не можемо избећи да дишемо. Свако од нас упоређује, класификује, сређује, закључује, прави хипотезе, процењује чињенице, пружа аргументе, применује аналогije, просуђује. Укратко, *сваки појединац се ангажује у многим мисаоним активностима и операцијама*. Сваки појединац у томе учествује без обзира да ли је у томе поучаван у виду формалних вежбања, што не значи да све то обавља на најбољи начин. Чињеница је да сви људи класификују, али не и једнако брижљиво; сви примењују аналогije, али не и на адекватан начин, сви закључују али не и једнако прецизно; сви аргументују, али не и једнако убедљиво, итд.

Усвајање знања, само по себи, проширује сазнања и мишљење ученика, али *не утиче и на њихов развој*. Развој сазнања и мишљења се одвија у процесу развоја и формирања учења, када се током усвајања теоријских знања формирају учење и мисаоно деловање. Ово схватање има практичан значај уколико поједини наставници сматрају да од наставе треба очекивати непосредан развијајући ефекат. Међутим, неопходно је код ученика обезбедити повољне услове за развој учења, са свим његовим саставним деловима, да би, као резултат, дошло до целовитог усвајања знања као и до повећавања развоја различитих мисаоних функ-

ција. Зато у теорији развијајуће наставе посебан и велики значај има проблем формирања оваквог начина рада.

Свако мишљење је истраживање, а свако истраживање је лично постигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што тражимо већ познато осталима, указивао је чувени амерички педагог Џон Ђуи. Вежбање у критичком мишљењу треба да садржи предмете и садржаје значајне за расправљање: персоналне, социјалне или интелектуалне важности које нису у довољној мери садржане у редовним наставним програмима и уџбеницима.

Развој способности мишљења је *резултат укупног школског програма*.

Поједини предмети, или делови програма, могу више да подстакну критичко мишљење али ако се сви школски предмети излажу на одговарајући начин, они доприносе његовом развоју. Развој критичког мишљења почиње од наглашавања чињеница, инсистирања на већем разумевању и развијању способности ученика да расуђују. У том процесу је значајан став наставника који мора да схвати какав је значај критичког мишљења и његових утицаја у процесу наставе и предмета који он предаје. Да би то остварио, добар наставник настоји да изложи и прикаже *битне, суштинске идеје* једног питања или проблема, затим да ученицима *обезбеди време* да о њему расправљају, полазећи од различитих, па и супротних и противречних полазишта.

Велики допринос усавршавању наставе и развоју мишљења дао је Лав Виготски. Виготски указује да је „у настави далеко важније научити дете да *мисли*, него му саопштавати ова или она знања“. Погрешно је схватање да је неопходно обезбедити максималну очигледност и олакшати усвајање наставног градива. Напротив, сматра Виготски, потребно је створити што *већи број тешкоћа* за дете „као полазних основа за његово мишљење“ јер „мишљење увек настаје из тешкоћа“. Код ученика треба створити тешкоће (проблеме, проблемске задатке и ситуације) и средства којима задаци могу бити успешно решени.

Енглески психолог Britt-Mari Bart се посебно залаже за *вежбање интелектуалних вештина и спремности* путем постојећих наставних програма, предмета, садржаја и уџбеника, указујући да до ефикаснијег учења и развоја способности ученика може доћи уколико наставници идентификују ове спретности (диференцијацију, упоређивање, закључивање, доказивање, откривање некозингентности, навођење алтернатива, уопштавање) и постигну да их ученици буду свесни као и да изаберу поступке за њихов развој и повећање поменутих спретности (способности).

Роберт Фишер указује на *стратегије* – *поучавање у циљу подстицања активног учења* и подршке ученицима у процесу *вежбања и развијања способности мишљења* као што су: подстицање стваралачких питања и охрабривање ученика да постављају и развијају властита питања; подстицање расправа и дискусија са партнерима, групама, у разредним колективима, као и продужавање времена за индивидуално размишљање; „мисаоно обележавање“ појмова; стратегије за означавање онога што ученици већ знају, помоћ и подршка у даљем стварању и разумевање нових облика; рефлексивно мишљење – обезбеђивање времена уче-

ницима да прегледају, разматрају и процењују оно што су научили и скицирају планове за даљи рад; кооперативно учење: могућности за учење од других као и поучавање других (рад са мање способним вршњацима, са способнијима, као и са вршњацима сличних могућности и млађим ученицима), индивидуална одговорност; флексибилни и креативни прилаз ученицима у подстицању индивидуалних одговорности и налажење већег броја избора, могућности и решавања.

Нове функције школе захтевају и другачије улоге наставника. Свакако, дидактичко и педагошко руковођење остаје фундаментално у наставничкој професији али се особености овог управљања мењају. Наставник није више онај који само „предаје“, „држи часове“, „контролише“ и „оцењује“, он треба да *организује, подстиче, усмерава, вреднује* различите процесе наставе и учења и у стању је, када је то потребно, да примени *стратегије компензације*.

Проширивање улоге наставника и њихова одговорност у савременој школи може се разматрати и сагледавати на неколико нивоа:

- *индивидуално – ученичком*: иницирање и вођење процеса учења, успешно одговарање на потребе учења индивидуалних ученика, формативно интегрисање и сумативно процењивање;
- *разредном*: настава у мултикултуралним разредима, наглашавање нових вредности између култура, интегрисање ученика са посебним потребама.
- *Школском*: планирање рада у тимовима, процењивање побољшања планирања, изграђивање партнерске средине за учење;
- *родитеља и ширег друштва*: пружање професионалног савета родитељима, изградивање партнерске средине за учење.

Пожељно је да се наставници понашају на начин карактеристичан за *креативне особе*, да су *свесни и осетљиви* на оно што се догађа у разреду; да *сагледају* шта ученици желе, а шта могу да науче; *спонтани*, у стању да реагују брзо и поуздано на настале промене и догађаје у разреду; *интуитивни* у доношењу судова и одлука.

У време када се много расправља о реформи школа и школског система, променама структуре образовања и васпитања, поставља се питање чему ће служити такве промене ако они који треба да их прихвате и спроведу, нису за то припремљени, оспособљени и мотивисани за такав рад.

Сама промена структуре школе, организације рада у њој и адекватно припремање наставника неће променити ефикасност образовања и васпитања. Циљ није да се структурирају постојеће компоненте које чине школу као васпитно-образовну институцију *већ да се школа трансформише у средину за учење, образовање и формирање личности*, у којој ће наставници и ученици моћи да сарађују и развијају своје капацитете, а њена структура да обезбеди и омогући услове за учење, нова сазнања, развој и васпитање, као и енергију, инвентивност и креативност одговарајуће средине и шире заједнице.

Литература

- Bruner, J., (1966), *Toward a Theory of Instruction*.
- Dawey, J., (1974), *Exsperince et Education*, Bourrelur.
- Durkheim, M., (1997), *A Study in sociology*, N. York, Press Free.
- Ђорђевић, Ј., (1990), *Intelektualno vaspitanje u savremenoj školi*, Svjetlost, Sarajevo.
- Ђорђевић, Ј., (2000), *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*, CURO, Beograd.
- Ђорђевић, Ј., (1969), *Nastava i vaspitanje u savremenoj školi*, Beograd.
- Ђорђевић, Ј., (2009), *Predviđanja i pretpostavke o školi budućnosti*, Godišnjak SAO, br. 5, Srpska akademija obrazovanja, Beograd.
- Fischer, R., (1992), *Thinking scills and the Abble children*, in: *Curriculum for Abble children*, Oxford Conference (edit. by L. Jones).
- Крајевский, В. Б., (1977), *Проблемы научного обоснования обучения „Педагогика“*, Москва.
- Котова, С. А., Граничина, О. А., Савинова, Л.Ю. (2007), *Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО „Образование для всех“*, Российское видение, Санкт Петербург.
- Lewin, A., (1983), *System wychowania a tworczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa
- Мазур, И. Н., Чумакова, А. И. (2006), *Глобалистика, Междисциплинарный энциклопедический словаря*, „Елина“ и „Питер“, Москва, С. Петербург, Нью Йорк.
- Пискунова, Е. В., (2007), *Подготовка учителя к обеспечению современного образования для всех: Опыт России*, С. Петербург.
- Problemi i perspektive savremene didaktike*, „Pedagoške staze“, br. 8, Učiteljski fakultet, Užice, 2005.
- Ситаров, В. А., (2002), *Дидактика*, Академа, Москва.
- Singer, A., Pezone, M. (*Education for social change: From Theory to Practice*, http://louisville.edu/journal/workplace/issue_5p2/singerpezone.html).
- Torrance, P., Myers, R. E., (1970), *Creative Learning and Teaching*, Dodd, Mead and comp, New York.

КРИТИЧКО-ЕМАНЦИПАТОРСКИ И СИСТЕМСКИ ЧИНИОЦИ МОДЕЛОВАЊА ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ

Резиме

Утемељивач еманципаторске педагогије К. Моленхауер и Ламперт полазе од потребе да се еманципује читаво друштво и у томе процесу виде важну улогу образовања.

У тексту се даје осврт и подсећа на водеће представнике франкфуртске филозофске школе, Хабермаса и друге. Представници критичко-еманципаторске педагогије су педагогизовали идеје франкфуртског филозофског круга. У раду су таксативно набројани поједини захтеви који чине обележје ефикасне школе. Анализиран је однос системског и еманципаторског. Системност представља један од кључних чинилаца ефикасне школе. Еманципација се темељи на развијању аутономије-слободе, а системност на ограничавању слободе понашања појединаца у циљу подизања ефикасности. Колико су ове две категорије су међусобно супротстављене или усаглашене. У раду се анализира њихово међусобно прожимање.

Кључне речи: еманципаторско васпитање, аманципаторска педагогија, системност наставе, ефикасне школе.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ – ОДРЖАВАЊЕ СКУПА

Прво желим да изразим велико задовољство што је овај скуп посвећен 90-тогодишњици живота нашег великог педагога и дидактичара академика Јована Ђорђевића. Он припада сјајном периоду развоја српске и југословенске педагогије. Угледни педагози тог периода којима је припадао професор Ј. Ђорђевић били су Никола Поткоњак, Е. Шимлеша, В. Шмит, Ф. Стрмчник, Петар Мандић, Михаило Палов, Славко Кркљуш, Радослав Чурић, Радомир Макарић и још неки млађи педагози. Њиховом заслугом и заслугом Јована Ђорђевића педагошка наука је тада код нас доживела свој велики процват и успех.

Стицајем околности одлазак у пензију Јована Ђорђевића, Босилјке Ђорђевић и Николе Поктоњака поклопио се са периодом када су отворени и своју ми-

сију започели учитељски факултети у Србији. Њима су учитељски факултети отворили своја врата. Јован Ђорђевић и остали су своју ранију научну активност су наставили на Учитељском факултету у Београду. Добили су кабинете и створени су им остали повољни услови за њихов научни и стручни рад, пре свега, на утемељењу и развоју ових високошколских институција. Јован Ђорђевић (и остали) уткали су своја знања и у темеље и прве кораке које су ове институције чиниле у своме развоју. Реализовано је неколико пројеката: *Наша основна школа будућности, Експерименталне школе као носиоци развојних промена, Даровити и неуспех, Мултимедијалне интерактивне учионице*. У новопокренутој едицији (наставак едиције из Осијека) *Савремена педагошка мисао* објављена је монографија *Настава и учење у савременој школи Јована Ђорђевића*.

По оснивању Српске академије образовања у коју се примају наши и страни најзаслужнији посленици из области образовања, Јован Ђорђевић је изабран за потпредседника ове институције, што је, наравно, велико признање. Иако пуни 90 година Јован Ђорђевић ни у чему не заостаје у односу на своје млађе колеге. Пише књиге, научне и стручне прилоге, саопштења, која излаже на научним скуповима, објављује у зборницима и педагошкој периодици.

2. КРИТИЧКО-ЕМАНЦИПАТОРСКИ ЧИНИОЦИ МОДЕЛОВАЊА ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ

Шездесете године двадесетого века су у западној Европи, а нарочито у Немачкој обележене жестоком критиком друштвеног стања, губањима у студентском покрету и захтевима да се мењају друштвени односи. То је време када је у пуном маху тзв. нова левица у чијем се крилу формирала критичко-еманципаторска филозофија са Ј. Хабермасом као најистакнутијим представником. И у педагогији је дошло до „проветравања” па се тако јављају различите педагошке оријентације међу којима је и критичко-еманципаторска педагогија која је израсла на идејама франкфуртског филозофског круга. Она је брзо изишла из оквира немачког простора па су идеје на којима је заснована нашле погодно тле нарочито на англоамеричком подручју.

Утемељивач ове педагогије је Клаус Моленхауер, а основна категорија је еманципација. И најистакнутији представници ове педагогије нису јединствени у њеном дефинисању. Моленхауер и Ламперт полазе од потребе да се еманципује читаво друштво па у томе процесу виде важну улогу образовања. Сматрају да је у тим кретањима битна улога субјективног фактора чија се свест може обликовати унутар школског система (Wulf, Christoph, 1978). Моленхауер се залаже да: а) педагогија као теорија и пракса произведе у младој генерацији потенцијал за друштвене промене; б) рационалност у васпитању буде усмерена на порицање констатоване слободе, тј. да критикује у име једног бољег васпитања а тиме и боље организованог друштва указујући на недостатке и конфронтирајући стварно са могућим; в) педагогија буде заснована на рационалној критици и контроли, а не на заклањању за „праве ауторитете” и затворене друштвене системе; г) педа-

гогија буде еманципована од метафизичких и историјски релативистичких система, као и од конкретних владајућих политичких захтева (Кениг и Зедлер, 2001).

И Х. Бланкерц верује у моћ васпитања па наглашава да оно мора променити стање, али не како држава хоће него се мора оријентисати према дефинисаном циљу, а циљ је зрелост човека. Мерило за зрелост се налази у самој структури васпитања. Обавеза је науке о васпитању да ову област реконструише као процес еманципације, тј. као враћање човека самоме себи (Х. Бланкерц, 1982). В. Клапки се, у оквиру критичко-комуникативне дидактике, конкретније усмерава на еманципаторско васпитање под којим подразумева оспособљавање за самоодређивање, суодређивање и солидарност. (W. Klafki, 1993). Под еманципаторским васпитањем треба подразумевати тежњу да се реализује процес који би требало да води самопотврђивању, самоспознаји. (H. Gizeke, 2004).

Хабермас, водећи представник франкфуртске филозофске школе, истиче да је човеково сазнавање мотивисано а) тежњом да се располаже светом објеката, б) настојањем да се споразумева са другим субјектима и в) еманципацијским интересом који треба схватити као човеково настојање да се формира као личност и да од традиционалног културног детерминизма крене ка самоодређењу. Он сматра да се еманципација може остварити кроз демократску расправу за коју треба створити услове. Најозбиљнија баријера на томе путу је друштвени инструментализам који служи да се њиме манипулише људима. Хабермас мисли да технолошки развој може бити ослободилачки чинилац, али под условом да се савлада надмоћ инструменталног делања која озбиљно прети. Свет живота налази се у сталној опасности од инструменталне рационалности, а обрасцу споразумевања образац производње који уништава свет живота претварајући га у сировинску основу. Укратко, инструментално деловање потиче из света рада и профита и испољава се кроз задовољавање интереса, а на супрот инструменталној рационалности је комуникативно делање које као медијум споразумевања поседује еманципаторски потенцијал. Сврха комуникативног делања, према Хабермасу, је да се превазиђе партикуларност инструменталног, да се тако обнови субјективитет, тј. конструише теорија субјекта. Сузбијањем инструментализма може се обновити људски субјективитет. Најзначајнија могућност да се млади потврде као личности и стекну лични идентитет је стваралаштво које треба неговати у образовном процесу (J. Habermas, 1986). Хабермас разликује две врсте активности: а) стратегијску која је усмерена ка успеху при чему су учесници у томе процесу неслагасни, али утичу један на другог не би ли постигли одговарајућу корист; б) комуникацијску у којој се учесници саглашавају и споразумевају. Стратегијско деловање се наслања на системску теорију у којој је човек, и кад је у најбољем положају, само подсистем у глобалном друштвеном систему. Хабермас није јасно назначио како изаћи из стварности у којој владају систем и стратегијско деловање подсистема, али је стратегијском деловању супротставио комуникацијско у коме је споразумевање механизам усклађивања активности. Учесници у интеракцији се договарају о исправности својих судова, уважавају доказе супротне стране.

За сагласност у комуникацијском процесу постоје, према Хабермасу, четири услова:

- разумљивост (неопходан услов да се саговорници међусобно схвате);
- истинитост (одређена тврдња је истинита ако се ослања на стварност, на објективни свет);
- искреност (услов да се може веровати саговорнику);
- исправност (тврдња је исправна ако се не супротставља договореној нормативној основи) (Ј. Хабермас, 1980).

Остаје помало нејасно око чега се учесници у комуникацијском процесу могу споразумевати ако је унапред све познато и ако им остаје да само једну познату ситуацију замене другом опет познатом. У концепцији комуникацијског деловања није изричито истакнут значај стваралаштва које може бити точак замајац и у оквиру неформалних комуникацијских заједница, а и у оквиру глобалног система и које може помоћи да се изиђе из чауре традиционалних културних образаца. У савременом друштву се користи присила да би се друштво одржало кохерентним, а Хабермас поредлаже да се она замени комуникацијом како се неке идеје не би остваривале диктаторским средствима и како се не би упловило у нови фашизам.

Представници критичко-еманципаторске педагогије су педагогизовали идеје франкфуртског филозофског круга претварајући их у образовно-васпитне задатке. Три категорије из те филозофије К. Моленхауер уноси у педагогију: а) тражи од педагогије да се усмери на аутономију, б) захтева да окрене леђа догматизму и в) самоодређење треба да буде циљ васпитно-образовног рада (К. Моленхауер, 1975). Шулц, који је после 1970. године прихватио идеје критичко-еманципаторске педагогије, кад тражи да се ученицима помогне да стекну компетенције, помиње и личну и друштвену репродукцију што значи да у образовању треба посветити пажњу не само спољним захтевима него и личним потребама. При том наглашава да је образовни процес легитиман само онда кад подстиче аутономију, самоодређење које схвата као право човека да располаже самим собом. Није довољно да ученици у школи науче само чињенице него и да се аутономно и солидарно понашају у чему је улога наставника веома битна. Он не сме да се понаша као заповедник (W. Schulz, 1972).

Однос критичко-еманципаторске педагогије према друштвеном стању најдиректније је исказао Р. Винкел који каже да је основни задатак наставе да добро сагледа друштвену реалност, нарочито њене слабости и да тражи да се оне отклоне. Сматрао је неприхватљивим бихејвиористички приступ, јер „оно што бихејвиористи сматрају изузетно делотворним у школском контексту, своди се у ствари на прљаве методе управљања понашањем што је са оне стране слободе и достојанства” (Р. Винкел, 1994).

Сви представници критичко-еманципаторске педагогије одлучно су били против инструменталистичког приступа образовању, против тога да се ученици припремају искључиво за квалификацију. Наглашавали су људску димензију образовног рада који треба да помогне појединцу да испољи и реализује природне потенцијале.

Тражили су да појединац буде аутентична личност којој се не смеју наметати отуђе-ни циљеви, да се ученик уважава и да настава буде интеракцијски богата.

Овде треба подсетити да су се многи умни људи побунили против инстру-менталистичког приступа образовању. Мајкл Ремзи, надбискуп од Кентерберија не прихвата то што се образовање све чешће посматра првенствено као роба на тржишту и што се садржај образовања све више процењује у оквирима еко-номске корисности, што је образовање више средство до циља него циљ за себе (надбискуп од Кентерберија, 1991). Џорџ Вуд критикује амерички законодавни покрет што се првенствено брине о америчкој економји, а не о животима деце и што је основно полазиште Америке вођено боксерским резултатима међунаро-дне економске конкуренције (Џ. Вуд, 1996). ОЕЦД упозорава да претерано ос-лањање на метафоре из економије које се односе на „резултате” и „производе” може нежељено деловати на умањивање вредности које школа има у обогаћивању самог животног искуства (ОЕЦД, 1998). Дакле, став критичко-еманципа-торске педагогије о инструментализму у образовању јавља се као важан рефлекс у културном мњењу у разним деловима света. Упозорава се на опасност да се образовање претвори у механизам за „подмазивање економије”.

Школа је, у савременим условима, под спољном принудом. Њу су инстру-ментализовале спољне структуре, индустријалци, држава и њен успех мере својим мерилима. На школу делују спољним мотивационим средствима. Она је њихов сервис, контролишу је како би преко ње остварили своје интересе. И ученик и наставник су отуђени од себе и свога резултата. Целовито гледа-но, еманципаторско-критички приступ се може свести на неколико циљева: а) ослободити се спутавајућих ограничења да би се отворио пут слободном развоју, б) ослободити се идеолошких заблуда и подређености ауторитети-ма, в) развијати властите потенцијале и г) стварати комуникацијске зајед-нице учесника и сарадника у остваривању заједничких вредности и визије. Инсистирање на критичком мишљењу и на критичком односу према стварности, што траже представници критичко-еманципаторске педагогије, има своју исто-рију. Џон Дјуи се залагао да се свако уверење пажљиво разматра, да се полази од доказа који их потврђују или не, да се разматрају закључци који из тога произла-зе (Џ. Дјуи, 1934). Тај критички однос називао је рефлексивним мишљењем које је ослонац за предвиђање будућности. На основу принципа узрочности и пред-виђања могућих последица треба прогнозировать будућност. Мишљењем треба да се предвиде последице данашњих збивања и да се предупредује уколико су лоше.

Дјуи сматра да развој ученичког мишљења могу ометати следеће теш-коће: а) негативан утицај наставника који подстиче децу да прихвате само она мишљења која им одговарају, да копирају његов стил и понашање, да му угађају; б) лош утицај наставних предмета који ученичку мисао не приближавају свако-дневним потребама, који подстичу на механичко увежбавање појединих вештина и траже од ученика да запамте мноштво информација; в) лош утицај тренутних циљева што се испољава у захтеву да ученик понавља тачне одговоре уместо да

се инсистира на развоју његовог мишљења и што се ученикова истраживачка активност и мишљење свде на минимум. (Ц. Дјуи, 1934).

Расправљајући о Дјуиевом ставу да мишљење своју бит испуњава у прогнозирању последица неког природног или друштвеног кретања, Б. Богнар наводи став више реномираних аутора који кажу да то остаје испод нивоа стваралачких могућности јер за стваралаштво је битно управо критичко према будућности усмерено мишљење које се не мири са постојећим већ поставља питање о његовом смислу у односу на оно непостојеће (будуће), али могуће чији је предмет постанка само ново стварање, а не неко каузално збивање. Постављајући узрок у будућност стваралачка самосвест не прогнозира шта ће се збити, већ делује како би се то што хоће догодило (Б. Богнар, 2002)

Независно од ових замерки, које се односе на функцију критичког мишљења, остаје чињеница да се Дјуи залагао да се ученици подстичу да критички суде о стварности, јер је веровао да се критичким приступом свет може учинити бољим. Његова је заслуга и што је указао на могући лош утицај наставника, предметне поделе и неодговарајућих циљева на развој ученичког мишљења. Зато се може рећи да су Дјуиеве идеје нашле одговарајуће место у концепцији критичко-еманципаторског приступа образовању. Идеја о настави са учеником у центру није нова и поборници еманципаторско-критичког приступа који се за њу залажу наследили су је из педоцентристичке оријентације. Они траже да образовно-васпитни процес има следеће одлике које могу бити добар ослонац за моделовање ефикасне наставе.

1. Ученик је главни чинилац наставе и све треба да потиче од њега. Он треба да буде максимално активан, да буде субјекат колико му искуство и моћи допуштају, а наставник је ту да му помаже. Његова улога не треба да буде трансмисиона, него подстицајна.
2. Аутономија ученика је полазиште у еманципаторском приступу. Наставник треба тако да делује да се ученик формира као самоодређујућа личност која самостално управља властитим понашањем. То је у складу са ставовима К. Родерса који се залаже за самоактуелизацију која подразумева да ученик формира властити идентитет, самостално расуђује, стваралачки се понаша. Зато је важно да се у настави инсистира не само на садржајима него и на вредносном формирању, развоју способности, критичности према себи и другима.
3. Комуникација између ученика и наставника треба да буде сарадничка и да што више буде симетрична, али и комплементарна, да се у њој препознају потребе и очекивања ученика уз настојање да се он што више приближи равноправном односу. Наставник не треба да буде предавач него да суочава ученике са наставном грађом. Ауторитарност мора напоље из школске учионице.
4. Еманципаторска настава је интеракцијски врло богата и разноврсна и тече у свим правцима – од наставника ка ученику, од ученика ка наставнику и од ученика ка ученику. Наставник подстиче ученике да буду активни, да постављају питања и предлажу.

5. У интеракцијској настави ученик се јавља и у функцији планера онолико колико може и колико му искуство допушта. Постоји асиметрија у корист наставника јер он више зна и другачија му је улога, али је та асиметрија допуњујућа и прожимајућа. Наставник пита ученике за мишљење о начину рада, о динамици савлађивања програма, са њима планира допунске облике рада и ваннаставне активности.
6. Расправа се сматра једним од најизазовнијих и најосетљивијих облика разговора у настави. Примењује се на разним етапама наставног часа најчешће при утврђивању, допуњавању и проверавању знања. Омогућује учесницима да сучеле ставове („укрсте копља”), да аргументују мишљења, искажу аутономност и доприноси формирању личног идентитета. Плодоносна је онда кад наставник споља не намеће ставове.
7. Ученици су суактери у наставном процесу само онда када се наставник неауторитарно (демократски) понаша. И када наставник мора да одлучује уместо млађих и мање вештих ученика, он ће то, ако је добар педагог, чинити одмерено и дозирано увек настојећи да се што више приближи симетричном деловању. Нема ригидности, заповедања, претњи лошим оценама и казнама.
8. Питања су најпоузданија потврда субјекатске позиције ученика у настави, доказ да је ученик мисаоно активан, одговоран, да тражи решења. Наставник је дужан да их подстиче да питају, а погрешно је и опасно ако он на основу питања закључује да је ученик слаб ђак.
9. Шалер каже да поглед поборника еманципаторско-критичког приступа није усмерен само на наставне садржаје већ и на односе међу ученицима и на односе између ученика и учитеља. Односу у настави посвећује се већа пажња него наставниковом посредовању у садржајима. Односи су кључ за формирање етичности, стицање самоуверености, аутономије, за уважавање саговорника који другачије мисле. Демократизација и хуманизација свих облика живота је први циљ који постављају поборници критичко-еманципаторске педагогије.

Идеје еманципаторске педагогије су веома присутне у педагошкој стварности и, на различите начине, прожимају радове многих савремених аутора. Тако Драјден и Вос, на које се позива Б. Богнар, истичу да је у постиндустријском друштву образовање једна од најперспективнијих друштвених делатности. Протагонисти еманципаторско-критичког приступа наглашавали су велику моћ образовања у промени друштвеног стања. Поменути аутори истичу да идеологија „сам свој мајстор” подразумева преузимање надзора над властитим животом. А три главна предмета која треба проучавати у школи су учење о томе како треба учити, учење о томе како мислити и учење о томе како постати „самосталан управљач властите будућности” (Према Б. Богнар, 2002). Не треба додавати да су поборници еманципаторско-критичког приступа посебно наглашавали значај самосталне мисаоне активности ученика и да је њихов кључни захтев да ученици управљају властитим животом што су важни чиниоци за моделовање ефикасне наставе.

О чиниоцима ефикасне наставе постоји богата и разноврсна литература у којој се врло често осећају рефлексии еманципаторско-критичког приступа. Тако је и у делу познатог аутора Вилијама Глазера *Квалитетна школа, школа без присиле* (већ сам наслов кореспондира са еманципаторским ставовима) из које ћемо ми најсажетије пренети основна упутства наставнику.

– Одређи се шефовања које је непријатељ квалитета. Ученике не присиљавати него са њима разговарати и договарати се.

– Осмислити програм, изабрати најделотворније дидактичке материјале, користити најбоље методе (сарадничке), ући у ученикову душу.

– Не терати ученике да напамет уче чињенице јер је то непотребно и глупо.

– Не попуштати пред спољним бирократским притисцима, радити према своме уверењу, најбоље.

– Водити рачуна о пет основних потреба, а то су љубав, моћ, слобода, забава и преживљавање. Квалитет треба да задовољи једну или више тих потреба.

– Социоемоционална клима у настави треба да буде пријатна и подсицајна, а између наставника и ученика треба да влада пријатељство.

– Од ученика не треба тражити да уче напамет нешто што ће брзо заборавити, не треба тражити да уче нешто бесмислено већ оно што ће им користити.

– Од ученика ваља захтевати да постигну онолико колико им природни потенцијали допуштају да постигну уз примеран труд.

– Не постоји горња граница квалитета, јер се квалитет увек може побољшавати. Квалитетан рад је и ученицима угодан. Никад није деструктиван. Ученике треба поучавати како да процењују свој рад.

– Наставник треба да буде тачан и уредан да би и ученици били тачни и уредни.

– Ученику треба допустити да прекине наставничково излагање и да затражи објашњење за оно што му није јасно.

– Ученике треба ослободити страха од оцена, претњи и казни.

– До квалитета се стиже самовредновањем, побољшавањем и понављањем.

Из Глазерових упустава, која су заиста битна за моделовање ефикасне наставе, провејава еманципаторско-критички дух и тежња да у образовно-васпитном раду влада демократска клима договарања и уважавања.

Дидактичких теорија и теоријских приступа настави је много. Све су оне настајале са амбицијом њихових протагониста да отклоне све тешкоће и слабости које се јављају у наставном процесу те да тај рад учине квалитетним и ефикасним. Бихејвиористи и програмирана настава као његово чедо тежили су да потпуно овладају ученичким понашањем и да рад у одељењу учине стопостотно успешним. Пракса је показала да та настава, и поред добрих страна, има и озбиљне ограничености. У савременој педагошкој критици предавачка настава је представљена као главни узрочник недовољне мисаоне активности ученика. Испада да тај приступ треба потпуно напустити, а истина је да га треба примењивати са мером и у складу са природом садржаја. Многе идеје критичко-комуникативне педагогије заиста одишу великим хуманизмом и племенитом намером да

се ученику омогући да остане свој, да се њиме не манипулише. Но ни тај приступ неће решити све проблеме. Зато је у праву Херберт Гудјонс који каже да је настава превише сложен процес да би га само једна теорија могла до краја расветлити и да се треба ослањати на више теорија које ће заједно дати боље резултате него једна прописана и догматски настројена теорија. Наставну праксу боље је разматрати полазећи од различитих теорија.

3. СИСТЕМНОСТ КАО ЧИНИЛАЦ МОДЕЛОВАЊА ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ

Сматра се да, кључни разлог зашто школа и настава у њој није у потребној мери ефикасна, зашто ученици не уче победнички, зашто не остварују успех према мери својих могућности, лежи у томе што рад у школи није системски утемељен. Амонашвили је указивао да настава није целовит сазнајни систем зато што у њој, по правилу, изостаје кључна карика – повратна информација.

На крају часа ученик би требало да зна шта је на часу добро а шта лошије научио. Наставник би морао да има појединачну слику знања својих ученика да би могао управљати наставом и њиховим знањем. Повратна информација омогућује управљање квалитетом знања ученика и вођења ученика до успеха. Наставник путем повратне информације треба да континуирано подстиче и води ученике до успеха.

Истраживања су показала да сваки ученик може бити успешан ученик према мери својих могућности. Зашто у пракси школа сви ученици не постижу позитивне резултате. Један од кључних разлога лежи у чињеници што рад у школи није уређен на системском већ на ентропском приступу. Ученици на крају часа не знају на чему су. Шта су добро а шта лошије научили. Наставници немају праву, диференцирану и појединачну слику знања о сваком ученику. Нису у могућности да управљају радом ученика. Да свакодневно исправљају недостатке и афирмишу добре резултате.

Педагошки наставни рад у школи није могуће строго уредити по захтевима детерминисаних система. У детерминисаним системима се до крајњих могућих граница ограничава слобода понашања њихових елемената. То ограничавање “слободе понашања” доприноси високој оптималности одвијања детерминисаних система.

Наставни рад у школи припада стохастичким системима који се не заснивају на строгој детерминацији већ на вероватности понашања појединих елемената. Ученици као елементи система имају слободу избора креативних решења. У дидактичкој теорији се заговара настојање да се педагошки рад ученика, који припада стохастичким системима, низом мера приближи карактеристикама и ефектима детерминисаних система. Полуга којом се управља и једним и другим системом (детерминисаним и стохастичким) је повратна информација. Код детерминисаних система повратна информација прати сваки корак активности (што доприноси његовој оптимизацији), а код стохастичких система којима при-

пада наставни рад, повратна информација је повремена и доста ретка. Треба да прође три месеца па да се сумирају резултати рада ученика.. Ентропија је редовни пратилац школске активности. Рад у школи се одвија више на ентропијском него на системском приступу. То је, у великој мери, узрок слабијег успеха ученика у школи. То је један од кључних узрока зашто ученици у школи нису успешни у учењу. Међутим у другачијем информационо-медијском и техничком окружењу (мултимедијалне-интерактивне учионице, лабораторије и слично) могуће је остварити да сваки корак активности ученика прати повратна информација. Могуће је стохастички систем, по ефикасности, приближити обележјима детерминисаних система.

4. ОДНОС СИСТЕМСКИХ И ЕМАНЦИПАТОРСКИХ ЧИНИЛАЦА У МОДЕЛОВАЊУ ЕФИКАСНИЈЕ ШКОЛЕ

Поставља се питање колико системски чиниоци омогућају еманципаторско васпитање и еманципаторску улогу ученика у школи. “Сам свој мајстор”, као обележје нове парадигме, подразумева преузимање надзора над властитим животом. Сваки је, како истиче Dryden, истовремено и ученик и наставник (Dryden, 2001). Еманципаторска улога ученика у наставном процесу се подстиче системношћу наставе. Сваки ученик треба свој рад да системски утемељује самосталним учењем и самоевалуацијом и да, уз помоћ наставника и савремене информационе технологије, стиче знања и управља сопственим резултатима по принципу “сам свој мајстор”. Системсност омогућаје ученику да континуирано стиче праву слику својих постигнућа, те да исправља грешке а утемељује знања и праве вредности.

Школе нужно морају бити преобликоване и бити доступне ученицима у свако доба дана, довољно мале да би биле ефикасне у којима раде креативни, критички рефлексивни професионалци, наставници.

Литература

- Christoph, W.: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, Munchen, 1978.
Blankerc, H.: *Die Geschhchte der Pedgogik*, Gegenwart Wetzlar, 1982.
Klafki, W. : *Die bildungsitheoretische Didaktik in Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Bergman, Helbig, Hamburg, 1993.
Herman, G.: *Einfuhrung in die Pedagogik*, Juventa, 2004.
Habermas, J.: *Tehnika i znanost kao ideologija*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.
Molenhauer, K.: *Grungfragen asthetscher Bildung*, Juventa Verlag GmbH, 1975.
Schulz, W.: *Unterisht zwischen Funktionalisierung und Emanzipation – shilfe Modelle grundledender didaktischer Theorien* (Nastava između finkcionalizacije i pomoći u emancipaciji, Modeli osnovnih didaktičkih teorija), H. Ruprecht u. a. Hg. Hannover, 1972.

- Winkel, R.: *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije* u Didaktičke teorije, Educa, Zagreb, 1994.
- Дјуи, Џ.: *Демократије и образовање (Педагогика и демократија)*, Геца Кон, Београд, 1934.
- Богнар, Б.: *Критичко-еманципацијски приступ стручном усавршавању учитеља основне школе*, Филозофски факултет Свеучилишта у Загребу, 2002.
- Глазер, В.: *Квалитетна школа – школа без присиле*, Едука, Загреб, 1996.
- Хабермас, Ј.: *Терија и пракса*, БИГЗ, Београд, 1980.
- ОЕЦД: *Школе и квалитет образовања*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, и други, 1998.
- Надбискуп од Кентерберија М. Ремзи: *Либерално хришћанство и либерално образовање у зборнику Ч. Недељковића Путеви образовања*, Агена, Београд, 1991.
- Вуд, Џ.: *Ефикасне школе*, ЦУРО, Београд, 1996.
- Глазер, В.: *Квалитетна школа – школа без присиле*, Едука, Загреб, 1996.
- Kenig, E. i Zedler, P.: *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb, 2001.
- Gudjons, H. i saradnici: *Predgovor knjizi Didaktičke teorije*, Educa, Zagreb, 1994.

Prof. Mladen Vilotijević, Ph. D.

Prof. Nada Vilotijević, Ph. D. Belgrade

CRITICAL, EMANCIPATORY AND SYSTEM FACTORS FOR MODELING EFFICIENT SCHOOL

Summary

Mollenhauer and Lampert, the founders of emancipatory pedagogy, recognize the need to emancipate the whole society and see the important role of education in this process.

This paper provides an overview and reminder of the leading representatives of the Frankfurt school of philosophy, Habermas and the others. Representatives of the critical-emancipatory pedagogy accepted the philosophical ideas of the Frankfurt circle. The paper explicitly listed certain requirements that characterize effective schools. The relationship between the system and emancipation was analyzed. The system is one of the key elements of effective school. Emancipation is based on the development of autonomy-freedom, and the system on restricting freedom in the behavior of individuals in order to enhance efficiency. These two categories are mutually opposed or balanced, so the paper analyzes their interrelations.

Key words: emancipatory education, emancipatory pedagogy, system in teaching activity, effective schools

Д-р Младен Вилотијевић Д-р Нада Вилотијевић
Белград

КРИТИЧЕСКОЕ ЭМАНСИПАТОРСКИЕ И СИСТЕМНЫЕ ФАКТОРЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Основоположники эмансипаторской педагогики К. Моленгауер и Ламперт исходят из необходимости эмансипации совокупного общества и в таком процессе видят важную роль образования•

В настоящем тексте авторы представляют обозрение и указывают на важнейших представителей франкфуртской философской школы, Гамербаса и других. Представители критическо-эмансипаторской педагогики перенесли и включили в педагогику идеи франкфуртского философского круга. В работе перечислены определённые требования составляющие характеристики эффективной школы. Сделан анализ взаимоотношения системного и эмансипаторского. Системность является одним из важнейших факторов эффективной школы. Эмансипация опирается на развитие автономии-свободы а системность на ограничение свободы поведения индивидуумов с целью повышения эффективности. В тексте идёт речь и о том насколько эти две категории между собой противоречивы и согласованны, В работе авторы анализируют их взаимосвязь и взаимодействие.

Опорные слова: эмансипаторское воспитание, эмансипаторская педагогика системность процесса обучения, эффективные школы

НОВИ КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА: ШАНСА ЗА БОЉУ БУДУЋНОСТ¹

Резиме

У раду се полази од контекста брзих промена савременог света у који-ма настаје нова концепција образовања. Истиче се да основна карактеристика новог квалитета образовања треба да буде прелаз од репродуктивног ка про-дуктивном образовању, од статичког ка динамичком, од непроменљивог ка опе-ративном. Битна карактеристика новог, савременог образовања треба да буде квалитет и његова развијајућа функција.

Модерни концепт образовања је концепт који посматра образовање као “Lifelong Process”, тј. као процес учења који се одвија током читавог живота, за разлику од традиционалног концепта, у коме се образовање стиче највећим де-лом током периода формалног школовања. Модерном друштву су потребне нове вештине, додатна знања, уз истовремен процес промовисања вредности као што су социјална равноправност, доступност образовања за све и активна партиципа-ција у демократском животу. Овом чињеницом омогућен је простор за појаву не-формалног и информалног образовања, којима је такође посвећена пажња у раду.

Кључне речи: глобализација, знање, квалитетно образовање, формално и неформално образовање

Увод

Када гледамо према будућности видимо да још увек постоје бројне неиз-весности о томе какав ће бити свет наше деце, наших унука, наших праунука. Међутим, бар у једну ствар можемо бити сигурни: ако желимо да Земља буде у стању да задовољи потребе људских бића која је настанују, људско друштво ће морати да претрпи извесне промене. Тако ће будући свет морати битно да се раз-ликује од овог какав је данас на почетку новог миленијума. Морамо деловати у

¹ Текст представља резултат рада на пројекту, Педагошки плурализам као основа стратегије образовања бр 179036 (2011–2014) чију реализацију финансира Министарство просвете у науке Републике Србије

смислу грађења “одрживе будућности” у којој ће бити могуће живети. Демократија, праведност и социјална правда, мир као и склад са нашом природном околином морају бити кључне речи тог света у настанку. Морамо бити сигурни да ће појам “одрживости” бити у темељу нашег начина живота, начина управљања државама и заједницама, као и свих међуделовања на глобалном нивоу.

На путу тог развоја према темељним променама у нашем стилу живота и понашања, *образовање* – у најширем смислу речи – треба да одигра главну улогу. Образовање је “снага будућности” јер је један од најмоћнијих инструмената за остварење те промене. Отуда и стално оправдано питање о могућим правцима промена у образовању или конкретније, како развијати образовни систем који би био у сагласности са променама у другим сферама живота и рада? Која и каква архитектура образовног система ће бити најприменија токовима новог миленијума? Одговор на ова, али и многа друга питања, траже се и дају у контексту сагледавања промена у будућности.

Иако је за будућност једино извесно да долази из садашњости, у пројекцијама развоја образовања полази се од различитих становишта: тако се, на пример, у француским националним циљевима образовања истиче образовање за прилагођавање, у Енглеској и Америци образовање за солидарност и адаптацију, Аустралији и Новом Зеланду образовање за ефикасност. Међутим, раван са које се полази у фокусирању свих циљева образовања је, слагали ли се ми са тим или не, раван економског развоја; због тога ће, према већини аутора, економски системи више него икада до сада, директно утицати на образовање. Пословно окружење ће, према предвиђањима, постати зависно од стратешког информатичког управљања, што свакако имплицира и промене у садржајима образовања. Сматра се да ће ученици, а посебно полазници високошколских институција, морати поседовати „врхунска“ знања о коришћењу и евалуацији стално нових информација (Кнежевић-Флорић 2008).

У контексту глобализације, очекује се и велика покретљивост запослених, што значи да ће се млади током школовања оспособљавати за рад и кооперацију са страним колегама. Константност промена на радном месту (већ данас, а нарочито у будућности), иницираће продор образовања „a la carte”; потреба за образовањем типа „образовање потребно времену” (just in time), значи образовање путем одговарајућих течајева у циљу овладавања потребним вештинама и информацијама за употребу нових „радних програма”. С обзиром на то да ова знања и вештине стечене у кратком временском периоду постају и оперетивна, онда је реално очекивати значајне промене у виду трансформације традиционалног система образовања. Наравно, и убудуће ће бити оних који ће желети признање за своју оспособљеност – диплому, тако да ће се и надаље задржати функција образовних система као гаранта квалитета не само квалификације, него и неопходне социјалне компетенције појединца. Искуство нам говори да се образовни систем може прилагодити промењеним друштвеним условима, али данас више него икада стоји отворено питање: да ли желимо образовни систем који ће се прилагођавати друштвеним променама или образовни систем који ће иницирати промене или чак управљати њима?

Осим импликација на традиционално образовање, промене у радној и пословној архитектури, које настају углавном под утицајем технолошке револуције – одразиће се и на однос према знању у свом новом значењу. У прошлости је стални прилив радне снаге омогућавао компанијама и прилив нових знања; међутим, изразити тренд демографског старења у Европи налаже и промену у поимању функције перманентног образовања. Због тога се и јављају нови изазови комплетне обнове курикулума и културе поучавања у циљу да континуирано, доживотно образовање постане саставни део живота људи независно од њихове доби. Са друге стране, у сфери јавне образовне политике, одавно је уочљива потреба за променом свих активности поучавања ради подизања ефикасности уз нужно активирање индивидуалне димензије сваког појединца (Исто).

Глобализација је, хтели ми то или не, једно од одређења образовања у будућности. Већ сада се у свету дешавају радикалне промене које пред многа министарства образовања постављају нове изазове и захтеве: захтева се стварање свеобухватних школа, демократизација неформалног и високог образовања, експанзија образовања на свим нивоима, као и продужено образовање за децу мањинских заједница.

Када говоримо о будућности образовања, незаобилазно је његово везивање за образовне технологије. Компјутери су посебно утицали на процесе образовања, а сматра се да ће се све више користити у развоју нових образовних метода. Њихова вредност ће посебно доћи до изражаја у процесу савладавања основних чињеница и вештина. Међутим, упркос потпуно супротним мишљењима о употреби и улози компјутера у образовању, сматрамо да се дискусија о будућности образовања уз употребу компјутера мора започети са становишта тренутних проблема у образовању, јер се само са те позиције може усмерити њихова примена и примена савремене образовне технологије уопште.

У сваком друштвеном контексту, незаобилазно је фокусирање проблематике садржаја образовања. Садржаји образовања су одувек били детерминисани друштвеним контекстом, што значи да и садашње друштвене услове треба нужно разумети при пројекцијама садржаја образовања (Исто).

На питање какви су данас друштвени услови, сигурно да није могуће дати ваљан одговор. Са глобалне равни можемо говорити о убрзаном развоју, али и о стагнацији: могуће је такође говорити о благостању, али и о глади, о буму информација и недостатку информација, о културној инвазији развијених земаља на неразвијене земље и слично. Међутим, ипак се усуђујемо да неке садржаје образовања истакнемо као општеприхватљиве, као на пример: образовање за квалитетне међуљудске односе, образовање за солидарност и толеранцију, демократију, рад и одговорност, поштовање људских права, образовање за смислену комуникацију и дијалог, креативност, образовање за здрав живот, образовање за одговорне сексуалне односе и слично. Нико одговоран не може порећи да овакви садржаји нису потребни школи, али исто тако нико одговоран неће порећи и да увођење стално нових садржаја не доводи до тачака zasiћености наставних програма и до сврставања многих наставних предмета у „серијске предмете” који ће

убрзо бити истиснути (а и заборављени), у „следећој сезони промена и новог” (услед све веће диференцијације науке и научних дисциплина). И иако остаје отворено питање како одабрати садржаје образовања, можда се најоупштеније у торн смислу може рећи да школа мора и надаље пружати базична знања као ослонац самообразовању и самоучењу или конкретније, школа мора дати основу и поставити темеље за процес доживотног учења у циљу доживотног развоја сваког појединца.

Доба знања у средиште свог дискурса ставља појединца. Знање „не бора-ви” у књизи, банци података или неком софтверском програму: они садрже само информације. Знање је конструкт особе: њега носи човек, ствара га, увећава или унапређује, примењује и предаје другима. И коначно, човек га може употребити или злоупотребити. Стављањем образованог појединца у центар успешности развоја друштва знања, он постаје симбол и носилац развоја и стандарда тог друштва. Образовани појединац би требало да дефинише способност друштва да практично функционише, да буде репрезент друштвених вредности, једном речју, требало би да представља друштво у коме је знање постало суштински ресурс (Исто).

Теза о „знању као суштинском ресурсу друштва” суочава појединца са новим захтевима, новим искушењима и изборима, новим одговорностима. Са друге стране, образовани појединац истовремено мора поседовати способности да своје посебне, локалне и особене традиције помири и усмери на заједнички концепт људског развоја и међусобно уважавање. Образована особа сутрашњице мораће да буде припремљена за живот у глобалном свету: она би требало да постане – „грађанин света” – својом визијом, хоризонтима деловања, информисаношћу... Али исто тако, тај „грађанин света” ће се „хранити” из властитих корена своје аутентичне културе коју ће, постајући „грађанином света”, континуирано обогаћивати и развијати.

Образована особа ће морати своје знање да примени, да се „носи” са садашњошћу, да и не помињемо обликовање будућности. Залагање за концепт „универзално образоване особе” значи, заправо, залагање за образовање којим ће се развијати способности за разумевање разних знања – тачније, стално нових знања. Знања која ће сваком појединцу у процесу образовања обезбедити „писменост за нови миленијум”, а од које ће непосредно зависити не само развој појединца него и развој целокупног друштва.

Нови квалитет образовања

Основна карактеристика новог квалитета образовања треба да буде прелаз од репродуктивног ка продуктивном образовању, од статичког ка динамичком, од непроменљивог ка оперативном. Битна карактеристику новог, савременог образовања треба да буде квалитет и његова развијајућа функција.

У задњих двадесетак година у Европи, као и у свету, озбиљно се тражи одговор на питање шта је то квалитет школе, односно које је образовање квали-

тетно. То питање се, по свему судећи, наметнуло из више разлога, а главни су сазнања да су образовни системи у ЕУ, а самим тим и у свету, врло различити и по квалитету знања, и по циљевима учења, и по програмским садржајима и сл. Те разлике су постале озбиљна препрека светском тржишту роба, услуга, знања и капитала па се педагошка теорија, хтела то или не, морала почети бавити и теоријом квалитета у образовању и то на сличан начин на који се о теорији квалитета производа говорило у оквиру различитих националних стандарда какав је у нашој бившој држави био и ЈУС или у оквиру интернационалне стандардизације ISSO.

Договори о уједначавању приступа квалитету у образовању текли су следећим редом: Светска декларација о образовању за све (ЕФА) 1990; Пекиншка декларација 1995; Лисабонска конвенција 1997; Бечка декларација 1998; Болоњска декларација 1999; Дакарски оквир рада 2000; Европски извештај о квалитету школског образовања 2000; Препоруке Европског парламента и Савета Европе о сарадњи на унапређивању квалитета образовања у Европи 2001. и Копенхагенска декларација 2002. године.

Осим ових, углавном политичких одлука, значајно је поменути и развијање инструмената за праћење и оцену квалитета педагошког рада скрећући пажњу на већ развијени Глобални модел инструментарија у склопу европског пројекта *Evaluating Quality in School Education*, који је 1997. и 1998. године реализован у осамнаест европских држава. Овде су свакако вредна пажње и два велика пројекта на глобалном плану, а то су PISA и TIMSS, који су значајни за нов начин увида у постигнућа ученика и осигурање услова за мониторинг резултата образовања међу свим заинтересованим државама.

За праћење и оцену квалитета школа развија се и систем индикатора квалитета који су се нпр. у оквиру OECD-а на неки начин већ стандардизовали. Узорни пример су индикатори уобличени у Шкотској, а већ су прихваћени у великом броју држава (*HMIE/Her Majesty's Inspectorate of Education – Scotland*).

Уједначавање приступа квалитету образовања наметнуло је и проблем дефинисања јединствене методологије за управљање квалитетом у образовању. Пре него што дамо одговор на ово питање, мора се јасно дефинисати шта је то квалитет у образовању, односно шта је то квалитетна, односно делотворна школа.

О квалитету школе у последње време доста се и говори, и пише, а најзначајнији радови из те области, који се и на српском језику могу прочитати, јесу: В. Гласер, *Квалитетна школа*; Џ. Вуд, *Ефикасне школе*; Д. Госен и Ј. Андерсон, *Стварање увјета за квалитетне школе*; Б. Грин, *Нове парадигме за стварање квалитетне школе*; *Школе и квалитет* (Зборник), а у Крагујевцу се сваке године одржава научни скуп *Фестивал квалитета*, у оквиру којег обавезно ради и *Секција за квалитет у образовању*.

Значајно је поменути и предавања професора Хаики К. Лутинена, са Финског универзитета Јуваскила, објављена у „CES-овим“ приручницима *Основи демократског школског менаџмента* и *Развој школског менаџмента у БиХ*. Лу-

тиненови текстови врло су инструктивни, па ћемо се на њихов садржај укратко и осврнути. Али, пре тога, дужни смо одговорити на питање шта је то квалитетна, односно делотворна школа. Ево њених основних карактеристика.

То је она школа која има стимулативно окружење за учење, има јасну мисију и визију школе, има инструктивно руководство које школу води, а не руководи или шефује људима, има висока очекивања, има изузетан нагласак на основним вештинама, има јасно тежиште наставног процеса на поучавању и учењу, у њој је присутно стално праћење напредовања ученика и има наглашено развијено партнерство школе, породице и локалне заједнице. Руководилац квалитетне школе је *лидер*, а не *строги шеф*, наредбодавац кога се сви плаше, који прети и управља страхом. А ево каква је разлика између шефа и лидера према Вилијему Гласеру (1999):

- Шеф тера на рад. Водитељ (лидер) води.
- Шеф се ослања на ауторитет. Водитељ се ослања на сарадњу.
- Шеф говори „Ја“. Водитељ говори „МИ“.
- Шеф ствара страх. Водитељ ствара поверење.
- Шеф зна како. Водитељ показује како.
- Шеф изазива незадовољство. Водитељ удахњује полет.
- Шеф окривљује. Водитељ исправља грешке.
- Шеф рад претвара у оптерећење. Водитељ рад претвара у нешто занимљиво.

Као и сви теоретичари, и Лутинен (према: Поздеровић, Муратовић 2006) полази од питања шта је квалитет, констатујући да одговор на ово питање не може бити једнозначан, па су отуда и основне вредности квалитета *истина*, јер апелује на разум; *лепота*, јер апелује на емоције; *доброта*, јер апелује на вољу.

Квалитетна школа се, то смо видели, одликује сигурним и уредним амбијентом, јасном мисијом, инструктивним руководством, високим очекивањима, нагласком на основне вредности, честим мониторингом напредовања ученика и сарадњом школе и родитеља. Кад говори о квалитету образовања у земљама ЕУ, Лутинен (Исто) инсистира на разумевању приоритета у развоју квалитета и на побољшаном систему квалитета образовања.

Кад је реч о приоритетима у развоју квалитета, скреће се пажња на Гарвинове одреднице о квалитету као природном савршенству, о квалитету заснованом на мерљивим атрибутима, о квалитету као систему потврђивања захтева, о односу учинак – цена те о приступима даваоца услуга корисницима услуга.

Говорећи о систему квалитета образовања, скреће се пажња на *елементе* система (познавање квалитета, капацитет обуке/тренинга за квалитет, управљање информацијама и управљање квалитетом финансија). Осим елемената система квалитета, представљени су и *принципи* управљања квалитетом, општи модел процеса управљања квалитетом, критеријуми квалитета везани за одговорност управе, осигурање квалитета, осигурање квалитета амбијента за учење, управљање ресурсима, квалитетом персонала, квалитет система управљања у образовању и конкуренција особља (Поздеровић, Муратовић 2006).

Ако је, а јесте, у већини подручја људског деловања резултат рада мерљив и са становишта квантитета, и са становишта квалитета, онда се природно отвара питање шта је производ образовања. Логичан и очигледан одговор је знање. Али, како то знање квантификовати, па ако то некако и успемо, како га онда квалификовати, како и помоћу којих мерних инструмената одредити његову вредност, употребљивост или једноставно квалитет. Како одредити не само квалитет знања него и квалитет укупног педагошког рада, односно школе.

Пошто се о сваком квалитету суди на основу неких показатеља тог квалитета и на основу процеса који утичу на тај квалитет, онда се намеће још једно питање, а то је да ли је могуће управљати одређеним процесима и елементима који утичу на стално побољшање знања и образовања у целини. И овде је одговор позитиван под условом да је учесницима у процесу стицања знања стало до целовитог овладавања квалитетом знања и да они у том овладавању препознају свој интерес који их стално вуче у нове промене ка повећању ефикасности и делотворности усвојених знања. Тај процес целовитог (тоталног) овладавања квалитетом схваћеним и као контрола квалитета, и као процес достизања одређеног квалитета, те као процес побољшања квалитета означава се као *TQM (Total Quality Management)*.

Осим филозофије TQM, у ЕУ веома је популарна и филозофија *EFQM*. *EFQM* је заживео 1992. године као широко постављен оквир за вредновање пријава приспелих на конкурс за доделу Европске награде за квалитет. То је инструментаријум који заинтересованим показује где се налазе на путу изврности. *EFQM* није чврст модел, али је у својој флексибилности врло захтеван и инсистира на следећим показатељима квалитета: оријентација ка резултатима, фокус је на кориснику, лидерство и постојаност сврхе, менаџмент са процесима и чињеницама, развој кадра, трајно учење и развој партнерства (Исто).

Пошто је, и поред свих прецизно сачињених инструмената, мерење квалитета педагошког рада ипак врло непоуздано, а резултати апсолутно релативни, једини истински излаз је *афирмација модела самовредновања* као основне покретачке снаге, како за развој кадра тако и за *школско развојно планирање* и достизање међународних стандарда у квалитету знања.

Као добро осмишљена активност, самовредновање може бити основни генератор успеха и неисцрпна покретачка снага. Овде ћемо се задржати управо на самовредновању, имајући у виду да једино оно, самовредновање, има развојни карактер, односно оно је основа за школско развојно планирање и унапређење квалитета школе.

Одговори на питања шта је школско самовредновање и школско развојно планирање, додуше врло сажети и поједностављени, понуђени су у неколико приручника који се баве проблемом праћења и оценом квалитета у Србији и у Црној Гори, а реч је о *Приручнику за самовредновање и вредновање рада школа*, чији је издавач Министарство просвете и спорта Републике Србије, *Приручнику за самоевалуацију* из Подгорице, приручницима за школско развојно планирање *Пут ка школи какву желимо* и *Водич кроз школско развојно планирање*

Министарства просвете и спорта Републике Србије, као и у радном материјалу Групе за осигурање квалитета у Београду под насловом *Систем за праћење и вредновање квалитета образовања – преглед промена и иновација (2002-2005)*, из 2001. године.

У свим овим, као и у неким другим теоријским радовима и практичним упутствима, самовредновање се одређује и класификује на сличан начин као и овде. У *Приручнику за самовредновање и вредновање рада школа (2005, 8)* истиче се да је самовредновање “поступак којим се вреднује сопствена пракса и сопствени рад, полазећи од анализе шта је и како је урађено“, а нешто касније се каже: „Циљ самовредновања је унапређење рада школе. Самовредновање је истовремено и знак да је школа спремна да прихвати одговорност за сопствени рад и развој. То није једини облик вредновања рада, али је основа за друге врсте вредновања. Самовредновање ослобађа школу од напетости која се јавља као последица спољашњег вредновања као до сада јединог вида праћења и вредновања рада васпитно-образовних установа. Увођењем самовредновања школе постају равноправан партнер спољашњим евалуаторима који ће вредновање спроводити по идентичним показатељима...“ (Исто, 9).

У *Приручнику за самоевалуацију (2006, 14)* говори се о екстерној и интерној евалуацији, где се циљеви самоевалуације, односно интерне евалуације одређују као:

- Указивање на неопходност унапређивања рада у школи;
- Допринос хуманизацији, демократизацији и транспарентности свих активности у процесу образовно-васпитног рада;
- Укључивање у процес обезбеђивања и унапређивања квалитета рада у школи свих учесника процеса образовања (директора, наставника, ученика, родитеља, социјалних партнера, локалне заједнице и др.).

Полазећи од чињенице да самовредновање увек има значајну развојну компоненту, у приручнику *Водич за школско развојно планирање (2003, 21)* истиче се следеће: „Самоевалуација нам показује да ли су и колико активности које предузимамо ефикасне, а заснива се на процени себе у активностима чија ефикасност, делимично или у целини, зависи од нас самих. Самоевалуација је темељ за аутономију у планирању, организовању и реализовању нових приоритетних активности. Самоевалуација пружа могућности за:

- Самосталну процену постављених задатака.
- Процену спровођења задатака.
- Идентификовање снага.
- Идентификовање слабости.
- Бољу припрему за спољашњу евалуацију.
- Постављање реалистичних циљева и задатака.“

Група аутора из Београда, на челу са Ненадом Хавелком (2001, 15), у детаљном и већ поменутом елаборату полази од чињенице да тада, 2001. године, у Србији не постоји целовит систем за праћење и вредновање квалитета, па они због тога теоријски покушавају образложити како би тај систем требало да изгле-

да. Они овај систем заснивају на широко постављеним евалуативним истраживањима дајући одговоре и на питања зашто се евалуира, шта се евалуира, ко се евалуира, ко евалуира, да би након тога детаљно образложили и врсте евалуације.

Хавелка и остали (2001) јасно дефинишу „четири кључна евалуативна домена:

- Школска самоевалуација
- Надзорничка служба
- Екстерни испити (национални и интернационални)
- Евалуативна истраживања“,

а затим се посебно баве школском самоевалуацијом дефинишући основне функције школске самоевалуације, предмет школске самоевалуације и саме методе. За ове ауторе неоспоран је закључак „да би школска самоевалуација требало да постане редовна школска пракса“ (Исто, 16).

Развијајући *свест о самовредновању* као нужној и неопходној сопственој анализи властитих слабих и јаких страна у педагошкој пракси, сигурно ћемо лако доћи у позицију да нам је квалитет једини циљ, а природна људска особина да будемо најбољи у свом окружењу значајна покретачка снага. Та покретачка снага, уобличена у Школски развојни план, гарантује сигуран пут ка изврности, како је дефинисана у EFQM-у. Али, да би се кренуло у процес *развојног планирања* мора се донети *искрена одлука да се покрене процес достизања квалитета* кроз неопходне и адекватне промене које са собом носе нове захтеве.

А шта је онда *Школски развојни план*? Одговор на ово питање преузећемо из приручника *Пут ка школи какву желимо* (2003, 17), где се, између осталог, каже: „*Школски развојни план* је документ који природно произлази из процеса развојног планирања. Доноси се за период три до пет година, а резултат је консензуса добијеног на основу потреба и жеља свих актера развојног планирања са јасно дефинисаним циљевима, улогама и одговорностима.“ Дакле, *Школски развојни план* у ствари је средњорочни стратешки план развоја једне школе са јасно дефинисаном визијом и мисијом. *То је временски орочен документ за континуирано системско планирање унапређивање рада школе*. Он је потпуно еластичан и отворен за доградњу. Овај документ разматра наставничко веће, а усваја школски одбор. Циљеви дефинисани у *Школском развојном плану* достижу се реализацијом кроз појединачне *Годишње програме рада школе* и кроз *Акционе програме* сачињене након самоевалуације или било ког облика екстерне евалуације. Дакле, самоевалуација и школско развојно планирање заједно са даваоцима и корисницима педагошких услуга уз помоћ јасних индикатора квалитета, могу и треба да функционишу као *јединствен систем* који за резултат има *квалитетну школу*.

Формално и неформално образовање

Прелиставајући многе значајне документе, извештаје са скупова, сетове препорука битних одсека при Савету Европе, често се може наићи на следеће фреквентне речи: Модерна економија заснована на знању (Knowledge-Based

Economy), Модерно друштво мултикултуралног састава (Multicultural Society), Промоција равноправности и тежња ка социјалном укључивању свих делова друштва (Social Equality and Social Inclusion), или Концепт образовања који се састоји у учењу кроз цео живот (Lifelong Learning Process). Укратко, Европа се суочава са крупним изазовима модерног доба, који се састоје у промени економског концепта, али и промени састава друштва, које је сада мултиетничко у многим земљама Европе. Као нужна последица ових промена, долази до промене концепта образовања, који постаје модерни образовни концепт “учења за цео живот”. Европа изражава уверење да формално образовање више није у стању да одговори на ове изазове користећи искључиво сопствене снаге и вредности, већ му је потребно “ојачање у виду неформалне образовне праксе” (*Report of Committee on Culture and Education: Non – Formal Education*, 15 December 1999).

Модерни концепт образовања је концепт који посматра образовање као “Lifelong Process”, тј. као процес учења који се одвија током читавог живота, за разлику од традиционалног концепта, у коме се образовање стиче највећим делом током периода формалног школовања. Модерном друштву су потребне нове вештине, додатна знања, уз истовремен процес промовисања вредности као што су социјална равноправност, доступност образовања за све и активна партиципација у демократском животу. Овом чињеницом омогућен је простор за појаву неформалног и информалног образовања.

У чему се види значај неформалног образовања, посебно у односу на формално образовање?

„Формално и неформално образовање су комплементарни. Они коегзистирају. Елементи једног се могу наћи у оном другом” (*Report of working group on Non – Formal Education: The present debate on recognition and quality standards at european level*, 2001). Комплементарност – кључна реч, која означава доминирајући европски став по питању односа неформалног и формалног образовања, а указује на то колики значај се данас даје неформалном образовању. Оно се данас у Европи сматра неопходним делом модерног концепта образовања, као битна и незаменљива допуна формалном образовању.

Директорат за Омладину и Спорт при Савету Европе значај неформалног образовања истиче кроз неколико аспеката (Council of Europe, Directorate of Youth and Sport: Study on the links between formal and non – formal education, Strasbourg, March 2003):

- У модерном концепту образовања (учењу током целог живота), неформално образовање је значајна допуна формалном образовању.
- Следећи вредност једнаких могућности, неформално образовање има важну улогу у пружању допунског знања за угрожене мањине које нису у могућности да похађају формално школовање. Неформално образовање се овде посматра као нека врста “друге шансе за стицање образовања” (second chance school).
- Неформално образовање модификује и допуњава знања која се стичу кроз систем формалног школовања узимајући у обзир како мултикултурални

састав друштва, специфичности земаља у транзицији, захтеве тржишта, тако и потребу за стицањем практичних животних вештина за сналажењем у ширем социјалном контексту.

Увиђајући значај неформалног образовања у Европи расте интересовање за питање признавања неформалног образовања. Прецизније речено, расте тежња за извесним степеном формализовања и акредитације овог комплементарног пута за стицање образовања. Основни мотив ове тежње за признавањем неформалног образовања стоји у потреби да се осигура и унапреди квалитет знања које се стиче овим путем, затим у могућности поређења различитих типова неформалног образовања (у различитим земљама, али и у различитим областима примене овог вида образовања). У том смеру, основно настојање Радне групе за неформално образовање при Савету Европе је формирање јасних стандарда и критеријума за квалитет неформалног образовања и то на европском нивоу – прецизирање листе знања, вештина, компетенција тренера (едукатора) у оквиру неформалног образовања, као и критеријума за оцену квалитета самог образованог процеса тј. знања која се стичу овим путем.

Бела књига (White Paper On Youth, 2002), кључни документ Европске комисије који разматра важност неформалног образовања за омладину Европе и креирање омладинске политике, поред истицања значаја неформалног образовања, изражава и једну врло важну дилему: Како спојити потребу за извесним степеном формализације знања која се нуде и стичу кроз неформално образовање са неформалним карактером самог неформалног образовања, који се састоји у његовој партиципативности, добровољности, па и извесној спонтаности? Ова дилема је врло честа тема дебата које се воде у значајним европским институцијама. Уколико неформалном образовању одредимо јасне, обухватне критеријуме квалитета и тиме га акредитујемо, признамо као важан део модерног образовања, постоји опасност да оно, на тај начин, постане толико слично формалном, да би тиме изгубило своје специфичности и парадоксално – изгубило своју вредност!

На крају, треба напоменути и то да постоје предлози да се ова дилема реши на тај начин што ће се извесни елементи неформалног образовања инкорпорирати у сам систем формалног образовања и тиме допунити и ојачати исто. То је оно што имамо прилике да видимо и у нашој земљи, у виду реформе формалног школовања, која, између осталог, подразумева коришћење добрих искустава и праксе који су потекли из неформалног образованог сектора као што су: увођење нових приступа у преношењу знања, стварање ученичких партиципаторних тела, истицање идеје саморегулационог учења. Посебно видљив и значајан пример примене ове идеје о инкорпорацији елемената неформалног образовања у формално школовање код нас је акредитација низа едукативних семинара за стручно усавршавање наставника од стране Министарства просвете и спорта. Ови семинари су настали управо на плодном тлу неформалног сектора (Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2002/2003. годину, Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије).

Листајући даље значајне европске документе у вези са неформалним образовањем, уочљив је покушај да се значај неформалног вида образовања преточи у извесне конкретније и конструктивније формулације сетова препорука владама земаља чланица Европске Уније. У документима Европских министара за омладину (Council of Europe – Committee of Ministers – Recommendation of the Committee of Ministers to member states on promotion and recognition of Non – Formal education/learning of young people, on 30 April 2003), Европског управног комитета за омладину (European Steering Committee for Youth (CDEJ), 30th meeting, Strasbourg, 18 and 20 February 2003) и Европске комисије (European Commission, Directorate – General for Education and Culture: Common European principles for validation of Non – Formal and Informal Learning, 8 May 2003) наглашава се важност признавања статуса неформалног образовања у земљама чланица Европске уније. Негде се ставља већи нагласак на промовисање вредности (промовисање једнаких могућности за све, цивилног друштва и људских права), а негде на важност одређивања квалитета неформалног образовања на европском нивоу.

Када је у питању омладина, Европска комисија у својим програмима намењеним овој циљној групи (YOUTH Program) поставља за циљ да се кроз неформално образовање обрати пажња на потребе младих људи, као и оних који са њима раде, да им се пружи неопходне информације, разноврсни тренинзи, знања и вештине неформалног образовања. Постоји и иницијатива да се млади широм Европе повежу и оснаже. Познате су три тзв. акције у том правцу – Youth Exchanges, European Voluntary Service i Youth Initiatives.

Комитет министара Савета Европе је дао и неке конкретније препоруке земљама чланицама (самим тим ово се односи и на Србију) у вези са промовисањем и акредитовањем неформалног образовања. Следе неке од тих препорука, делимично појашњене и парафразиране (Council of Europe – Committee of Ministers – Recommendation of the Committee of Ministers to member states on promotion and recognition of Non – Formal education/learning of young people, on 30 April 2003):

Будући да је неформално образовање данас фундаментални део процеса промоције доживотног учења (Lifelong Learning Process), препоручује се да се развију ефикасни стандарди признавања неформалног образовања као есенцијалног дела општег образовања – пре свега се мисли на критеријуме квалитета самог образовног процеса у оквиру неформалног образовања.

Наглашава се важност подстицања напредовања неформалног образовања пружајући информације и примере о доброј пракси, образовним методама и постигнућима као и формирања листе вештина, искустава и знања (као исхода учења) усвојеног кроз неформално образовање.

Препоручује се промовисање једнаких могућности за све младе људе, са посебним освртом на социјално угрожене групе, путем креирања једнаких услова за образовање кроз неформално образовање, са циљем да ови млади људи у

потпуности развију своје потенцијале и да се тако смањи социјална неједнакост и социјална дискриминација.

Препоручује се подстицање младих људи да дају свој допринос у промовисању вредности као што су активно грађанство, људска права, толеранција, социјална правда, међугенерациски дијалог, мир и интеркултурално разумевање.

Кроз неформално образовне активности треба подстицати младе на активнију партиципацију у друштвеном животу, посебно у земљама које су у транзицији.

Промовисање дијалога између учесника, актера неформалног и формалног образовања и охрабрење бољег разумевања различитих приступа у едукацији, у различитим европским земљама.

Омогућавање свих ресурса (како људских, тако и финансијских) који су потребни да се неформално образовање учини значајним елементом националне омладинске политике. Неформално образовање у очима Европе јесте незамењив и комплементаран део целокупног модерног образовног процеса у европским земљама. У политичком смислу, сматрамо да значај ове чињенице за нашу земљу не треба посебно наглашавати. Неформално образовање је препознато као квалитетан и снажан одговор на разноврсне потребе савременог човека. У томе се крије свежина и енергија ове нове снаге модерног друштва.

Закључак

Будућност наше заједнице зависи од квалитета образовања наше деце. У времену глобализације постајемо свесни свих предности које нам она доноси као купцима и потрошачима, али са зебњом постајемо свесни како ће нашој деци бити тешко да задрже добро плаћено радно место. Да би наша деца у будућности била међу успешним, морају се наоружати „најсмртоноснијим“ од свих оружја – знањем.

Било то добро или лоше, знањем управља појединац. Ми као и наша деца управљамо најтемељнијим ресурсом нашег доба: својим властитим мозгом. Већ данас, док нам деца похађају основну школу, морамо се побринути да стекну предности пред конкуренцијом кад се за 5 или више година појаве на тржишту рада.

У модерним компанијама од 70 до 80 посто посла људи обављају помоћу интелекта. Основно средство производње је мало, сиво и тежи око 1,3 килограма. То је људски мозак. Ако се присетимо протеклих времена, видећемо да су неке земље постајале богате комбинацијом природних извора, рада и капитала. Ако погледамо у будућност, видећемо да ти фактори више нису важни. У наше доба се не може зарадити новац од искључиве експлоатације природних извора. У једном раздобљу је, пре три стотине година одлучујући фактор производње чинила земља, богатство је било питање контроле одређеног подручја, а после тога капитал је постао основна ствар. Данас је одлучујући фактор човек, сам по себи, тј. његово знање, данас капитал више не представља богатство. Први еле-

мент новог миленијума чини образовање. Нема везе да ли говоримо о Немачкој, Турској, Сједињеним Америчким Државама или о Србији, доминација знањем је једина ствар у којој се данас можемо такмичити. Природни извори, рад и капитал све брже губе на важности.

У почетку су постојали производи и услуге. После тога је новац стигао у центар пажње. У осамдесетим годинама прошлог века пут до већег богатства остваривао се коришћењем новца на иновативне начине. Данас пут до богатства попључује маштовито коришћење информација. „Знање је моћ“ симпатичан је афоризам... али је увек постојала одређена неверица да то можда и није истина. Данас знање заиста јест моћ.

Брз раст интернета омогућио је да било шта буде доступно било коме, било где и у било које време. Ако је знање моћ, моћ се сада потенцијално налази свуда. Због количине информација која се непрестано повећава то је права револуција. У данашње време сви смо трајно не(довољно) образовани. Знање је нешто што не можемо својој деци купити, нити га можемо уместо своје деце стећи. Медији на којима долазе информације све су јефтиније, али куповином мултимедијалне енциклопедије на DVD-у не осигуравамо знање свом детету, то је само претпоставка да би имало из чега учити. Наша одговорност је у томе да децу научимо како учити, како знање стицати, да створимо навику за дооживотно учење, јер ће целог живота морати учити да би опстали „на врху“. Срећом, знање је попут неког смртоносног вируса – једном када дође у популацију, немогуће га је зауставити, а на нама је да своју децу „заразимо“ тим вирусом знања, да им омогућимо приступ квалитетним информацијама и да их подстакнемо да се њима служе.

За разлику од физичких извора знање употребом расте, а и преносиво је – можемо га понети са собом када одлазимо. Ако заиста желимо да наша деца изграде добар живот и/или само зараде много новца – пут до успеха не може бити јаснији: морамо их опремити знањем.

Данас информације слободно круже. Не можемо их избећи. Највећи проблем постаје како међу мноштвом информација изабрати праву. И то је вештина коју треба усвојити. Да ли ћемо нашу децу научити како маштовито користити информације, зависи од нас. Србија није међу најбогатијим државама света, али није ни међу најсиромашнијим. Велики број родитеља још увек може изабрати на шта ће потрошити свој новац, да ли ће међу ставкама бити и образовање vlastите деце? Имамо моћ избора. Али с избором стиже и одговорност. Одговорни смо за здравље, образовање, каријеру – за будућност наше деце.

Литература

Council of Europe – Committee of Ministers – Recommendation of the Committee of Ministers to member states on promotion and recognition of Non – Formal education/learning of young people, on 30 April 2003.

Council of Europe, Directorate of Youth and Sport: Study on the links between formal and non – formal education, Strasbourg, March 2003.

- European Commission, Directorate – General for Education and Culture: Common European principles for validation of Non – Formal and Informal Learning, 8 May 2003.
- European Steering Committee for Youth (CDEJ), 30th meeting, Strasbourg, 18 and 20 February 2003.
- Glaser, V., (1999): *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb.
- Havelka, N., i dr. (2001): *Sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja – predlog promena i inovacija 2002-2005*, U: *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd.
- Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2002/2003. годину, Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије
- Knežević-Florić, O., (2008): *Pedagog u društvu znanja*, Novi Sad, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Pozderović, E., Muratović, H., (2006): *Razvoj školskog menadžmenta u BiH: između teorije i primjera dobre prakse – I. nerevidirano izdanje*, CES, Sarajevo.
- Приручник за самовредновање и вредновање рада школа, (2005), Министарство просвете и спорта, Београд.
- Priručnik za samoevaluaciju, (2006), Ministarstvo prosvete i sporta, Podgorica.
- Put ka školi kakvu želimo, (2003), Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd.
- Водич кроз школско развојно планирање, (2003), Министарство просвете и спорта, Београд.
- Report of Committee on Culture and Education: Non – Formal Education, 15 December 1999.
- Report of working group on Non – Formal Education: The present debate on recognition and quality standards at european level, 2001.

Radovan Grandić, Ph. D.

Milena Stipić

Novi Sad

NEW QUALITY OF EDUCATION: A CHANCE FOR A BETTER FUTURE

Abstract

In this work there are quick changes in modern world with the new conception of education. Basic characteristic of this new quality of education should be the transmission from reproductive to productive education, from static to dynamic, from unchangeable to operative. Quality of education and its developing function should be important characteristic of new, modern education.

Modern concept of education is concept which regards education as a “Lifelong Process”. In other words it is process of learning through the whole life and it is different from traditional learning where we learn during the period of formal education. Modern society needs new skills additional knowledge and promotion of values such as social equality, available education for everybody and active participation in democratic life. This fact provides the space for informal and non-formal education.

Key words: globalization, knowledge, quality of education, formal and non-formal education.

Д-р Радован Грандић
Милена Стипић
Новый Сад

НОВОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ШАНС ДЛЯ ЛУЧШЕГО БУДУЩЕГО

Резюме

В настоящей работе мы исходим из контекста быстрых трансформаций в современном мире в которых формируются новые концепции образования. Мы подчёркиваем то что основной характеристикой нового качества образования должен быть переход из репродуктивного в продуктивное образование, из статического в динамическое, из неизменяемого в деятельное, активное. Важной характеристикой нового, современного образования должно быть его качество и его развивательная функция.

Современным концептом образования является концепт, который включает в себя образование как “Lifelong Process” то есть как процесс учения на протяжении всей жизни, в отличие от традиционного концепта в котором образование получается большей частью в течение периода формального образования в школе. Современному обществу нужны новые умения, дополнительные знания и одновременная популяризация качеств, как например, социальное равноправие, доступность образования для всех и активное участие в демократической жизни. Этим фактом дана возможность и пространство для появления неформального и информального образования, которым в работе тоже уделяют внимание.

Опорные слова: Глобализация, знание, качество образования, формальное и неформальное образование

Др Јована Милутиновић
Др Слађана Зуковић
Филозофски факултет,
Нови Сад

UDK 37.014.3"19"
Прегледни чланак
Примљен: 15. X 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 5–6, p. 426–437.

АКТУЕЛНОСТ РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ: МОДЕЛ СЛОБОДНИХ И ДЕМОКРАТСКИХ ШКОЛА¹

Резиме

У тексту се полази од чињенице да опште незадовољство системом школства представља разлог за константне критике и покушаје радикалног преображаја школе. У првој половини 20. века широм света јављају се покрети „реформне педагогије”, „новог образовања” или „прогресивног образовања”, а бројни правци и модели настојали су да превазиђу слабости и недостатке школе, наставе и образовања. Многи од њих одржали су се и до данас или су еволуирали као модели алтернативних школа. У том смислу, у тексту се истражују утицаји реформне педагогије са почетка 20. века на теоријску оријентацију и праксу савременог образовања. Посебан акценат ставља се на критичко испитивање идеја хуманистичког образовања и његових практичних аспеката који ће се приказати на примеру рада слободне школе Play Mountain Place у Калифорнији. Закључује се да слободне и демократске школе, као модел школске организације, данас представљају једну од значајних алтернатива традиционалном образовању која, рефлектујући одређене идеје реформне педагогије са почетка 20. века доприноси квалитету савременог педагошког рада.

Кључне речи: реформна педагогија, хуманистичко образовање, слободне и демократске школе, алтернативне школе

¹ Текст представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

УВОД

Последњих деценија савремена друштва нашла су се пред изазовима које је пред њих поставила глобализација, културни плурализам и демократија. Многе земље данас се суочавају са озбиљним социјалним, политичким, економским и еколошким проблемима. У промењеним околностима савременог света препознато је да образовање има кључну улогу у пружању одговора на изазове које доносе глобалне развојне промене. Отуда се од седамдесетих година 20. века па до данас проблеми школе и образовања готово у свакој земљи третирају као социјална питања од прворазредног значаја. Ипак, данас све већи број људи исказује незадовољство према традиционалном школовању. Реч је о томе да је традиционални систем школства, његова организација и унутрашње уређење, престао да буде функционалан и ефикасан, јер не стиже и по својој суштини не може да стигне, да реагује на потребе и захтеве новог друштва. Јавља се, дакле, потреба за реформама и променама, које у разним деловима света продиру са различитим интензитетом и са различитим успехом (Ridl, 2003: 340). Ови реформски захтеви, претежно фокусирани на утемељење наставе оријентисане ка ученику, на образовање које ће бити ближе природи и потребама детета, на промовисање педагогије активног учења и емоционалних аспеката живота, на развој демократије у друштву и сл., нису нови.

Наиме, у првој половини 20. века у Европи и Сједињеним Америчким Државама јављају се покрети „реформне педагогије”, „новог образовања” или „прогресивног образовања”, а бројни правци и модели настојали су да превазиђу слабости и недостатке школе, наставе и образовања. Истовремено се на разним странама света јавило мноштво разноврсних експеримената и истраживачких пројеката који су били независно утемељени и нису деловали комплементарно (Мијатовић, 1999: 52). Ради се о томе да су многи педагози у овом периоду, полазећи са различитих теоријских гледишта, понудили своје педагошке идеје за побољшање образовног процеса и његовог оријентисања према потребама детета. Под утицајем образовних теоретичара и практичара као што су, на пример, Џон Дјуи (John Dewey), Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner), Марија Монтесори (Maria Montessori), Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst), Елен Кеј (Ellen Key), Овид Декроли (Ovide Decroly), Селестин Френе (Célestin Freinet), Адолф Феријер (Adolphe Ferrière), Александар С. Нил (Alexander S. Neill), а у оквиру споменутих реформних покрета, исказана је потреба за већом осетљивошћу према унутрашњем свету деце, те је истицан значај индивидуалности, емоционалног израза, образовања усмереног ка детету, школе као места живота, култивисања естетског сензибилитета, демократског управљања школом и сл.

Значајно је напоменути да неки од покушаја преображаја школе из прве половине 20. века нису испунили очекивања наставника, ученика и родитеља, те су једноставно напуштени. Међутим, многи од њих одржали су се и до данас или су, борећи се против политике стандардизације, временом еволуирали као модели алтернативних школа (Milutinović, 2009). У том смислу циљ рада

је да се истраже утицаји реформне педагогије са почетка 20. века на теоријску оријентацију и праксу савременог образовања. Посебан акценат ставља се на критичко испитивање идеја хуманистичког образовања и његових практичних аспеката који ће се приказати на примеру рада слободне школе *Play Mountain Place* у Калифорнији.

ХУМАНИСТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ

Одређена искуства стечена у образовној и наставној пракси у низу школа са реформним програмом са почетка 20. века су, упоредо са упориштима у снажним социјалним процесима, деловала као инспиратори развоја хуманистичког образовања (Milutinović, 2011). Ова искуства се, заједно са становиштима која акцентују значај емоција и способности мишљења, могу посматрати као део романтичарске традиције чији се корени налазе у радовима Жан Жак Русоа (Jean-Jacques Rousseau) из друге половине 18. века.

Важно је нагласити да је у западној образовној мисли романтичарска традиција која је започела са претпоставком о природној људској слободи била барем исто толико утицајна као и рационалистичка (Burbules, 2004). Уз то, као противстав према интелектуализму традиционалног образовања Александар С. Нил је у Енглеској 1921. године основао школу *Summerhill* као самоуправну школу демократског типа коју карактеришу слобода, игра, кооперација, прихватање, поверење и поштовање личности. Попут Жан Жак Русоа, Александар С. Нил је истицао да је детињство време игре и да је образовање потребно прилагодити деčјим потребама, уз поштовање личности и индивидуалности сваког детета. Отуда је он у својој школи настојао да пружи детету слободу да буде оно што јесте, што је подразумевало безгранично поверење у дете као добро, а не зло биће (Nil, 1988: 20). Циљ је омогућити детету да живи срећно и слободно и припремити га за живот у којем ће морати да сарађује са другима.

Хуманистичко образовање у 20. веку повезује се са егзистенцијалистичким и феноменолошким правцем филозофског мишљења, те са феноменолошким и хуманистичком оријентацијом у психологији. На образовну мисао посебно је утицао представник хуманистичке психологије Абрахам Маслов (Abraham Maslow) који је засновао своју теорију о самоактуализацији на идеји да постоји универзална, сваком људском бићу инхерентна тежња да испуни своје могућности и потребе. Маслов (1982) човека не посматра као реактивно, већ као активно, одговорно и самостваралачко биће, чиме постулира став да је сваки појединац способан да одлучује о властитом расту. Карл Роџерс (Carl Rogers) веровао је, такође, да тежња за потпуном реализацијом унутрашњих потенцијала представља основно обележје човека. Његове опште претпоставке клијентом-усмерене терапије (Rodžers, 1985) снажно су утицале на развој нових, учеником-усмерених приступа образовању.

У многим аспектима образовна мисао је током 20. века наставила да изражава ове идеје. У области образовања развијен је оптимистичан поглед на људ-

ску природу који произилази из става да постоје сви унутрашњи предуслови за здрав и креативан развој личности. Отуда се јавља захтев за ослањањем на персоналне унутрашње снаге детета (Milutinović, 2011). Главни циљ је остваривање свих унутрашњих потенцијала појединца и самоактуализација.

Значајан став хуманистичког образовања јесте да средина за учење има пресудну улогу у достизању самоактуализације. Сматра се да је идеално окружење учења оно које обезбеђује појединцу могућност да осети властити значај и изгради аутономију. Из тога произилази залагање за слободну школу са малим бројем ученика, без строго утврђеног курикулума и распореда часова (Vilotijević, 1999). Наиме, иако хуманистичко образовање не игнорише сазнајне захтеве, акценат се ставља на осећања и мишљења. Фокус је пре на процесу учења, него на његовом садржају. Курикулум је усмерен ка ученику и детерминисан његовим потребама и интересовањима.

Настава се у хуманистичком образовању усмерава, пре свега, на развој позитивних узајамних хуманих односа и искрену међусобну комуникацију. Ученик се концептуализује као јединствена индивидуа која је способна да сама одређује шта ће учити, формулише своје жеље и очекивања. Верује се да је то најбољи начин развијања персоналне и социјалне одговорности. Све то заједно подражава и недирективан стил наставниковог деловања (Milutinović, 2008). Улога наставника види се у пружању помоћи како би ученик развио властиту личност и стекао богато искуство и позитивну слику о себи. Отуда се акценат ставља на самоуправљено учење, учење путем откривања, искуствено учење, играње улога, ангажовање у групним и индивидуалним пројектима. Што се евалуације тиче, полази се од става да ученик може најбоље да процени да ли је учење задовољило његове потребе и интересе (Savićević, 2002). Зато је акценат на самоевалуацији као јединој смисаоној провери успеха у учењу.

Значајно је напоменути да је хуманистичко образовање доминирало током шездесетих и седамдесетих година 20. века, када су алтернативне школе постале широко распрострањен социјални покрет. У то време су писци као, на пример, Иван Илич (Ivan Illich) и Александар С. Нил у Европи, Џон Холт (John Holt) и Џонатан Козол (Jonathan Kozol) у Сједињеним Америчким Државама, Пауло Фреире (Paulo Freire) у Бразилу итд., пропитивали вредности и методе јавног школовања (Sliwka, 2008). У Сједињеним Америчким Државама познат је *Покрет за слободну школу* (*Free school movement*) који је свој врхунац досегао између 1967. и 1972. године (Nagata, 2006). Истовремено су се под утицајем Абрахама Маслоуа и Карла Роџерса оснивале многе алтернативне школе које су остваривале концепте, теорије и идеје хуманистичке психологије. У том смислу овај период означава се као „златан” период хуманистички утемељених алтернативних школа (Bertrand, 2003: 306). Иако је, услед недостатка политичке и културне подршке током седамдесетих година 20. века, *Покрет за слободну школу* нестао са педагошке сцене, неке од школа развијаних на хуманистичким замислима оптималног персоналног развоја сваког појединца последњих деценија су добиле нове подстицаје, те својим извештајима привлаче пажњу педагошке јавности.

МОДЕЛ СЛОБОДНИХ И ДЕМОКРАТСКИХ ШКОЛА

Модел слободних и демократских школа, утемељен на претпоставкама хуманистичког образовања, представља једну од познатих опција у алтернативном образовању (Milutinović, 2009). Овај модел школске организације данас успешно функционише широм света, од Тајланда, Новог Зеланда, Јапана и Сједињених Америчких Држава до европских земаља, Израела и даље. Најстарија радикална слободна и демократска школа је школа *Summerhill* у Енглеској коју је, у филозофији егзистенцијализма, утемељио Александар С. Нил 1921. године.

Слободне и демократске школе базирају свој рад на принципима аутономије и демократије (Sliwka, 2008). Слобода и правичност представљају две кључне идеје укључене у филозофију образовања већине слободних школа које настоје да пружи помоћ ученицима како би разумели ове концепте и деловали у складу са њима. Примарна сврха види се у креирању сигурног окружења у којем деца могу слободно да уче, без присиле или принуде (Martin, 2004). Наиме, полазно уверење овог модела образовања јесте да децјој радозналости треба препустити да води процес учења. Овакав став произилази из фундаменталног интереса да се ученицима омогући да током школовања стекну животно битне вештине за успешно функционисање у савременом друштву, да се развијају у самопоуздане, самоуправљене и срећне појединце.

Насупрот конвенционалном школовању где се од ученика очекује да следи унапред припремљен и стандардизован курикулум, модел слободних и демократских школа пружа ученицима могућност да одлучују шта, када, како и са ким ће учити. Иако се у многим школама обезбеђује распоред часова, похађање наставе није обавезно, те се не спроводи оцењивање у смислу спровођења редовних стандардних облика тестирања и усменог проверавања. Реч је о томе да се у оквиру слободних и демократских школа ученик посматра као самоодговорна и инстринзично мотивисана особа способна да доноси изборе на информисан начин. Истовремено, учење се не схвата као меморисање, памћење „објективних” чињеница и парцијалних знања, већ се посматра као процес конструкције знања базиран на потребама и интересима ученика (Morrison, 2005: 26). Сматра се да искључивање присиле и избори у учењу представљају најбоље начине подстицања ученика како би одрасли у јединке способне да доносе изборе, самостално размишљају, изражавају властита осећања, решавају конфликте и активно партиципирају у друштву и заједници.

Док официјелна правила слободних школа могу бити у контрадикцији са њиховом независношћу, већина ових школа дели заједничку карактеристику партиципирања у демократском управљању школом према принципу једнаког права гласа на општешколским састанцима где се доносе одлуке везане за целокупно вођење школе и реализацију наставе (Sliwka, 2008). Наиме, многе слободне школе структурисане су на начин да истовремено буду и демократске. При томе, у неким школама ученици гласају о свим питањима која се тичу заједничког живота и рада, укључујући и финансијска питања, разрешавање конфликта, те мања

административна питања. Друге школе, негујући традицију дечје демократије, формирају посебну комисију која доноси одлуке које се тичу искључиво административних питања (Martin, 2004). Гласање у демократским школама најчешће се одвија на недељним општешколским састанцима. Сва правила, донета путем демократског гласања, једнако се поштују од стране свих чланова школске заједнице који су свесни процедура везаних за измене усвојених одлука. Ученици се од најранијег узраста уче да се одговорно односе према себи и другима, да прихватају правила и одлуке заједнице или да сnose последице за њихово кршење.

Будући да се сама структура слободних и демократских школа може означити као „лабава”, те да методе поучавања и програмски садржаји нису унапред детерминисани, атмосфера, образовно окружење и искуства учења у великој мери зависе од наставника. Све то указује на кључну улогу коју наставник има у осигурању квалитета рада ових школа. Наставник своју пажњу усмерава на обликовање услова како би се сваки појединац развијао у складу са властитим индивидуалним могућностима и склоностима. Ипак, уз поштовања права ученика на самоопредељење, улога наставника прилично се разликује од школе до школе. У неким школама наставници креирају распоред часова и организују активности, а на ученицима је да одлуче да ли ће их похађати. У другим школама часови се организују само на захтев ученика (*Ibidem*). Понекад се нуде специјални програми за оне ученике који на одређеном узрасту не поседују базичне писмене и нумеричке вештине (Sliwka, 2008). Коначно, слободне и демократске школе у процесу вредновања учења примењују приступе који су сагласни са променама у начинима поучавања. Акценат је на посматрању напретка ученика у односу на претходна персонална постигнућа и самостално постављене циљеве учења.

Ваља напоменути да, ослањајући се на традицију и искуства школе *Summerhill*, данас широм света делује више од стотину слободних и демократских школа (*Ibidem*). Од школе *Play Mountain Place* у Лос Анђелосу, *Sudbury Valley School* у Масачусетсу, *Albany Free School* у Њујорку и школе *Aventurijn* у Холандији до *Children's Village School* на Тајланду и *Tamariki School* на Новом Зеланду, овај модел школске организације наставио је да се развија и постиже запажене успехе.

Школа *Play Mountain Place*

Школа *Play Mountain Place* (<http://www.playmountain.org/>) у Лос Анђелосу (Калифорнија, Сједињене Америчке Државе) представља једну од најстаријих алтернативних школа која је утемељена на хуманистичким претпоставкама и филозофији самомотивисаног учења. Њен оснивач Филис Флајшман (Phyllis Fleishman) креирала је 1949. године дечји вртић на бази поштовања индивидуалности сваког детета. Услед захтева групе родитеља десет година касније је, у ери Спутник-ефекта, дошло до проширења програма школе *Play Mountain Place* како би се укључили и ученици основношколског узраста. У том периоду су на

развој школе и њеног концепта образовања битно утицале идеје хуманистичког психолога Карла Родерса. Школа је, такође, усвојила и неке елементе образовног рада Александра С. Нила. Иако се приступ образовању у њој донекле разликује од концепта британске школе, школа *Play Mountain Place* данас је широко позната као „*Summerhill* Запада”.

Слободну школу *Play Mountain Place* данас похађају ученици узраста од друге до тринаесте године. Њена мисија види се у обезбеђивању хуманистичког окружења учења намењеног задовољавању развојних потреба ученика на појединим узрастним нивоима. Реч је о томе да се у овој школи подстиче самотивација у процесу учења, изражавање емоција, развој самопоштовања и кооперације, те успостављање и одржање пријатељских односа.

Окружење ове школе структурисано је на начин који омогућава учење кроз искуство и игру. Ученицима се обезбеђује слободан приступ аутентичном материјалу за учење, пријатним кутковима, радним просторијама, дворишту школе. При томе, школа дели ученике у неколико група или малих школских околина које су интенционално састављене од деце различите полне и етничке припадности, као и економског статуса. Ученици често партиципирају у активностима других околина успостављајући пријатељске односе са наставницима и ученицима различитих узрастних група. Школске активности организују се унутар групе као јединице, мада ученици током дана чешће бирају измену између самосталних, индивидуалних активности и рада унутар мањих група.

Учење се у овој школи одвија у складу са специфичним потребама сваког појединог ученика. Поштује се и подстиче његова унутрашња жеља за учењем, при чему се једнака пажња посвећује социјалном, емоционалном и интелектуалном аспекту личности. Отуда је курикулум повезан са животом, инициран од стране ученика и примарно искуствен. У том оквиру образовање се схвата као процес, а не као продукт. Развој вештина (вербална комуникација, читање, писање, математика, природне и друштвене науке, уметност), не посматра се као циљ за себе, већ као средство персоналног развоја. Осим тога, охрабрује се и подстиче свесна контрола ученика у погледу планирања, организовања и реализовања активности. У основи се налази уверење да је најбоље оно образовање које омогућава ученику да контролише процес учења у оквиру којег постоји самотивација за усвајањем одређених вештина. То значи да наставник не одређује оно што сви ученици морају да науче, већ креира околину учења која допушта сваком појединцу смислене изборе, што помаже развоју непоновљивих облика његовог људског бића.

Акценат на емоционалној интелигенцији представља кључну димензију образовања у школи *Play Mountain Place*. Ученици се подстичу да препознају и слободно изражавају властите мисли и осећања. Љутња, страх и туга третирају се као саставни део живота. Сматра се да њихово потискивање може проузроковати многе проблеме који се даље могу негативно одразити на образовање и

успостављање интерперсоналних односа. Стога је улога наставника да помогне ученику да на здрав и прихватљив начин (физички, вербалан и креативан) изражава емоције. У том процесу наставник не користи ауторитарне методе, већ охрабрује самостално решавање проблема. Постоји безусловно поверење и поштовање према ученику, јер се полази од става да је поверење камен темељац сваког истинског, хуманог међуљудског односа. Такав респект према ученику подстиче развој одговорности, самопоштовања и изградњу поверења према другима.

Конечно, у овој школи ученици се подстичу да схвате да представљају део заједнице, како уже, тако и глобалне. Будући да постоји снажно уверење да је улога и подршка породице од непроцењиве вредности, битну карактеристику школе *Play Mountain Place* представља активно учествовање и ангажовање родитеља у њеним свакодневним активностима (Milutinović, 2011). Сарадња наставника и родитеља подразумева заједничке активности усмерене ка појачању оптималног развоја ученика, ка охрабривању развоја поштовања, како према себи, тако и према другима и глобалном окружењу.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Реформна педагогија са почетка 20. века несумњиво је допринела процесу критичког преиспитивања традиционалног модела образовног и школског система, његових теоријских утемељења и недостатака. Процес критичког преиспитивања конвенционалног школовања настављен је и у наредном периоду, да би крајем 20. века нови подстицаји дошли из конструктивистичке педагогије која се својим ставовима придружила напорима филозофа и практичара у области образовања из прве половине 20. века. Тако се у конструктивистичкој педагогији могу препознати основна питања и добро познате идеје реформне педагогије (Milutinović, 2005). Ове идеје презентоване су новим језиком стекавши нова оправдања и јачу снагу уверења, овог пута користећи аргументе најновијих истраживања из неуробиологије и когнитивне науке.

Идеје реформне педагогије са почетка 20. века се, на европској педагошкој и школској сцени, остварују данас кроз рад посебних алтернативних школа. При томе је на почетку 21. века мноштво решења у наставној пракси алтернативних школа (на пример, настава центрирана на ученика, независно учење, учење базирано на пројектима и кооперативно учење, аутентично оцењивање и сл.), ушло у главне образовне токове, утичући на културу јавног образовања (Sliwka, 2008). У том смислу идеје реформне педагогије знатно утичу и на развој курикулума државних обавезних школа (Matijević, 2009). Уопште узев, релевантност идеја реформне педагогије данас се исказује ојачавањем одређених реформних педагошких концепција, обликовањем нових концепата образовања који инспирацију развоја налазе у идејама реформне педагогије, као и увођењем одређених дидактичких и методичких концепција са почетка 20. века у курикулуме државних обавезних школа. Све то наводи на закључак да су идеје реформне педагогије

са почетка 20. века и данас веома актуелне. Оне су, између осталих фактора, извршиле снажан притисак на промене у јавним образовним системима, подстакнувши их на трагање за новим концептима образовања и њиховим практичним решењима.

Једно од практичних решења налази се управо у моделу слободних и демократских школа утемељеном на хуманистичким теоријским основама. Иако је свака слободна и демократска школа развила властита начела, истраживања (Barr, 2007) показују да све њих уједињује посвећеност партиципативној демократији и самоуправљеном и независном учењу. У светлу нових сазнања о социјалним и когнитивним процесима који резултирају ефективним учењем (Sliwka, 2008), те широко препознате потребе за учењем са дубоким разумевањем (Gardner, 2005; Perkins, 1993), чини се да независно учење и различите преговарачке форме и егалитарне релације које се практикују у слободним и демократским школама представљају одговор на захтеве друштва знања. Реч је, пре свега, о стварању нових оквира за усвајање социјалних, животних и радних компетенција, за стицање употребљивих знања и вештина, те за развој самоостварених и интринзично мотивисаних појединаца са дисциплином доживотног учења.

Конечно, проширујући варијабилност понуде образовних институција слободне и демократске школе отварају нове образовне путеве, а тиме и могућност прилагођавања школског система савременим потребама индивидуализације, децентрализације и плурализације (видети: Ridl, 2003). У том смислу, слободне и демократске школе данас представљају само неке примере конкретних и институционалних могућности различитог образовног деловања. При томе је јасно да у вишекултурној, вишерелигијској и вишенационалној држави није могуће дефинисати модел школе којим ће бити сви задовољни и у оквиру којег ће сви имати једнаке шансе (Matijević, 2001: 195). Реч је о томе да је основно обележје друштва утемељеног на плуралистичким оријентацијама да у свим подручјима живота, па и у области школства нуди алтернативу. Демократски развој друштва претпоставља педагошки и школски плурализам који показује многе предности, јер креира могућност слободе избора која представља пут до квалитетног образовања.

ЛИТЕРАТУРА

Barr, J. J. (2007): A Nationwide Study of How Democracy is Implemented in Schools, *Journal of Education and Human Development*, Vol. 1, Issue 2. Retrived September 8, 2011 from the World Wide Web <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1221.pdf>

Bertrand, Y. (2003): *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Burbules, N. C. (2004): Ways of Thinking About Educational Quality, *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 6, 4–10.

- Gardner, H. (2005): *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa.
- Martin, R. A. (2004): Philosophically Based Alternatives in Education, *Encounter*, Vol. 17, No. 1, 17–27.
- Maslov, A. H. (1982): *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Matijević, M. (2001): *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2009): Školski i pedagoški pluralizam u zemljama u tranziciji; u N. Potkonjak (ur.): *Buduća škola: Zbornik radova sa naučnog skupa I (193–206)*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Mijatović, A. (1999): Razvoj suvremenih pedagoških ideja; u A. Mijatović (ur.): *Osnove suvremene pedagogije (39–77)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Milutinović, J. (2005): Konstruktivizam, konstrukcija znanja i promene u obrazovanju, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, god. XXII, sv. 19, 19–34.
- Milutinović, J. (2008): *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2009): Demokratske i slobodne škole; u G. Czékus (ur.): *Budućnost obrazovanja učitelja: II. međunarodna naučna konferencija – zbornik radova konferencije (393–399)*. Újvidék: Forum; Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Milutinović, J. (2011): *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Morrison, K. A. (2005): Do Free Schools Promote Chaos? A Study of the Albany Free School, *Encounter*, Vol. 18, Issue 1, 25–34.
- Nagata, Y. (2006): *Alternative Education: Global Perspectives Relevant to the Asia-Pacific Region*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Nil, A. S. (1988): *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Perkins, D. (1993): Teaching for Understanding, *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, Vol. 17, No. 3, 28–35.
- Ridl, K. (2003): Alternativne škole i inovacije u obrazovanju, *Pedagoška stvarnost*, br. 3-4, 337–346.
- Rožders, K. (1985): *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Savičević, D. M. (2002): *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Sliwka, A. (2008): The Contribution of Alternative Education; in: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD: OECD Publishing, Retrived September 8, 2011 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/dataoecd/13/30/40805108.pdf>
- Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 2: Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.

Jovana Milutinović, Ph. D., Assistant Professor
Slađana Zuković, Ph. D., Assistant Professor
Novi Sad

UP-TO-DATING OF THE REFORM PEDAGOGY:
A MODEL OF FREE AND DEMOCRATIC SCHOOLS

Abstract

The paper starts from the fact that general dissatisfaction with the education system is a reason of continuous criticism and attempts for radical transformation of the school. In the first half of the twentieth century, there were movements of the “reform pedagogy”, “new education” or “progressive education” all around the world, while a number of trends and models tended to overcome weaknesses and shortcomings of a school, teaching and education in general. Many of them have continued to exist to date, or they have evolved as models of alternative schools. In that sense, the paper analyses impacts of the reform pedagogy from the early twentieth century on the theoretical orientation and practice of contemporary education. A special emphasis is placed on critical analysis of the ideas of humanistic education and its practical aspects, which will be shown on the example of the free school *Play Mountain Place* in California. It is concluded that the free and democratic school, as a model of school organization, represent a significant alternative to traditional education today, which, reflecting some ideas of the reform pedagogy from the early twentieth century, contributes to the quality of contemporary educational work.

Key words: reform pedagogy, humanistic education, free and democratic schools, alternative schools.

Д-р Йована Милутинович, Д-р Сладжана Зукович
Новый Сад

АКТУАЛЬНОСТЬ РЕФОРМИСТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ:
МОДЕЛЬ СВОБОДНЫХ И ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ШКОЛ

Резюме

В настоящей работе авторы исходят из факта что общее недовольство школьной системой является причиной постоянных критик и попыток коренной трансформации школы. В первой половине 20 века во всём мире возникают движения «реформистской педагогики», «нового образования» или «прогрессивного образования», а многочисленные направления и модели старались превзойти слабости и недостатки школы, процесса обучения и образования. Многие из них

сохранились до наших дней или развились в модели альтернативных школ. В этом смысле в настоящем тексте авторы исследуют влияние реформистской педагогики начала 20 века на теоретическое направление и практику современного образования. Особое внимание уделяется критическому исследованию идей гуманистического образования и его практических аспектов, которые показаны на примере работы свободной школы Play Mountain Place в Калифорнии. Авторы пришли к выводу что свободные и демократичные школы, как модели школьной организации, сегодня являются одной из важных альтернатив традиционному образованию, которые, отражая определённые идеи реформистской педагогики начала 20 века вносят вклад в качество современной педагогической работы.

Опорные слова: реформистская педагогика, гуманистическое образование, свободные и демократичные школы, альтернативные школы

МОГУЋИ ПУТ ПЕДАГОШКЕ ПРОМЕНЕ¹

Резиме

У раду се из угла интерпретативне парадигме, а на претпоставкама социјалног конструкционизма и хуманистичко-развојног приступа педагошком процесу, разматра конструкт педагошке промене као сложени, динамички и релациони ентитет. Педагошка промена је резултанта екстерних и интерних притисака, захтева, али и хтења; међутим, они који доносе одлуке о педагошкој промени ретко разматрају услове у којима ће се промена одвијати. У том смислу, у првом делу рада се разматрају друштвене потребе за педагошком променом као и могући модел за увођење и реализацију педагошке промене; у другом делу рада ауторка фокусира педагошки менаџмент, као процес планирања, организовања, вођења и евалуације педагошке промене, али и ентитете педагога као носиоца педагошке промене.

Кључне речи: педагошка промена, педагошки менаџмент, педагог

Многа интердисциплинарна промишљања и дискусије, а нарочито педагошка стварност и педагошка периодика, обилато указују на потребу развоја, реформе или трансформације система образовања као и на потребу изналажења одговарајуће стратегије за њену реализацију. У државној политици, на локалном нивоу и у самим школама егзистирају различита становишта и бројни различити приступи који су најчешће, фрагментарни и нејасни у погледу циљева и усмерења саме стратегије за развој и реформу образовања. Овакви приступи су неадекватни и недовољни када се ради о потреби за трансформацијом образовног система која би требало да одговара широј трансформацији друштва у целини, што је и случај наших околности као земље у транзицији. Рад који следи је покушај да се укаже на чињеницу да потреба за педагошком променом настаје и уочава се и изван проблематике образовне политике. У том смислу, полазећи из

¹ Рад је настао у оквиру пројекта Педагошки плурализам као основа стратегије образовања, бр. 179036, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

угла теорије социјалног конструкционизма (Бер, 2001), експлицира се теза да свака педагошка промена мора бити заснована на разумевању и уважавању потреба друштвеног дискурса, на широко заснованом *разумевању основног уговора између образовања и друштва*, као и начинима путем којих би се тај уговор или скуп односа требао мењати како би се задовољиле индивидуалне, друштвене и националне потребе. Верујући да је први корак у промишљању сваке педагошке промене разумевање друштвених трансформација и њихових импликација које позивају и указују на потребу за променама у образовању, у раду се истичу могући, можда најважнији аспекти или снаге друштвеног дискурса које могу да усмере и поставе опште смернице развоју стратегије система васпитања и образовања. Ти битни аспекти или снаге друштвеног дискурса биле би: промене у друштвено-економској сфери, демографске промене, промене у поимању организације и начина рада, промене у образовним и индивидуалним потребама појединца.

Потребе за педагошком променом

Полазећи од претпоставки да дискурс постиндустријског друштва експлицира знање као најважнији ресурс, да истиче важност културе схваћене као стил и начин живота, за функционисање нових друштвених облика и односа у њима и да заговара нову образовну парадигму која артикулише исправност деловања, а не савршеност знања, потпуно је јасно да образовање као важан друштвени подсистем, није и не може бити имуно на потребу реструктурирања друштвеног дискурса и захтеве који се у том циљу постављају. Уосталом, друштвени проблеми или критичне потребе друштва одувек су се решавали путем образовања и образовних институција што само поткрепљује тезу о друштвеној условљености образовања као можда једином закону у педагогији. Присутно је веровање да друштвене потребе могу бити задовољене извесним корекцијама или само унапређивањем постојећих образовних структура, програма и пракси. Овакви приступи путем унапређивања или иновација могу, међутим, да задовоље само једну од друштвених потреба, конкретно у самој области образовања, али су недовољни када се ради о потреби за трансформацијом система васпитања и образовања која би одговарала широј трансформацији друштва у целини. Мишљења смо, да тек када се отклони основни несклад између постојећег индустријског образовног система и његове матрице мишљења и нових захтева за осмишљавањем и развојем система васпитања и образовања компатибилног потребама и захтевима постиндустријског друштва, образовне институције ће бити на добром путу да образују и припреме појединце за продуктиван и испуњен живот.

Досадашњи предлози за општу педагошку промену или реформу система образовања у Србији, као земље у транзицији, у складу су са најактуелнијим образовним димензијама у Европи. Међутим, меру између централизације и децентрализације система, потребе да очувамо национални идентитет и истовремено будемо грађани света, морамо да пронађемо сами. То потврђује и пракса других

земаља у транзицији, а ми смо у ситуацији или на добром путу да покушамо да избегнемо класичне замке у којима су се поменуте земље нашле. Без претензиозног улажења у евалуацију претходног и садашњег модела реформе образовања код нас, евидентан је утисак да у широј педагошкој јавности постоји висок степен отворености за искуства других земаља, али и свести да се она не могу аутоматски и некритички имплементирати и применити у нашим, постојећим условима.

Два највећа проблема која су ескалирала у реформама система образовања у земљама у транзицији, па и код нас у Србији, јавила су се у две равни. У првој равни, било је више идеолошких расправа о моделу реформе од самог уважавања релевантних показатеља и чињеница о тренутном стању образовне праксе; у другој равни, што се показало као велика заблуда земаља у транзицији, испољени су мегаломански циљеви у смислу «све и одмах» што је педагошкој основи стратегије развоја система образовања дало статус фразеологије, са мало ефеката у пракси. Показало се, да без укључивања педагога и наставника у рад државних комисија формираних за потребе реформе образовања, неће бити ефективних резултата. Укључивање наставника у комисије за реформу образовања је императив за земље у транзицији (Теленбекова, 2010); тиме би се у новим курикулумима боље усагласила теорија и пракса, остварило активно учешће наставника у процесу реформе што би довело до њихове подршке реформи и променама, као и њихове спремност да се промене изведу.

Сигурно је да у надлежности Министарства образовања остаје утврђивање што конкретнијих циљева образовања, начина за њихову реализацију, идентификовање приоритетних проблема и конкретних начела по којима ће се одвијати оперативни ниво промена. Али како образовање мора да прати развојне промене у окружењу, конципирање већине садржаја и метода реализације курикулума требало би препустити школама. Дилеме о експлицитном навођењу система вредности у курикулуму као и о пропагирању «идеалног човека», остају. Имајући у виду наш садашњи друштвени дискурс, у курикулуму је за сада потребно експлицитирати вредности признате у целој Европи уз нагласак на очување аутентичног идентитета, јер глобализација ипак има своје две стране. Питање пропагирања одређеног «идеала човека» кроз образовни процес данас је просто неприхватљиво. Образовне институције требало би да се старају о развоју способности сваког појединца, да подстичу њихову разноликост, да максималну пажњу усмере на артикулацију њихових индивидуалних потенцијала и практичних вештина кроз мултидисциплинарни приступ знању.

Развој стратегије система образовања морао би ићи у правцу креирања што флексибилнијег образовног система јер се промене у окружењу толико брзо догађају да је просто немогуће осмислити ефикасну реформу за период дужи од једне деценије; зато је и теза о перманентној, сталној педагошкој промени у виду реформе система образовања и васпитања потпуно прихватљива (Теленбекова, 2010). Јер, променити све одједном путем стратегије «све и одмах», показала се као највећа грешка земаља у транзицији. Таква стратегија имала је више отежа-

вајућих него подстицајних фактора, али је и показала оправдану неспремност наставника да преузму велики део одговорности који је до сада почивао на држави. Природно је, да слобода изгледа много привлачније док се тражи, него када се добије и суочи нас са питањем шта смо у стању да учинимо и шта са последицама лично донетих одлука.

Претпоставке за идентификовање модела за педагошку промену

Свака педагошка промена јесте резултанта и екстерних и интерних притисака и захтева; међутим, они који доносе одлуке о педагошкој промени ретко разматрају услове у којима ће се промена одвијати. У свим образовним системима реакција на екстерни захтев за променом (или захтев са врха на доле: *up- down*), је кретање кроз промену линијом мањег отпора у смислу, да се постојећа образовна пракса само модификује или се пак одређени образовни модели »увозе« и прилагођавају локалним условима. Да би се избориле са новим реалностима са којима се суочавају, образовне институције ће морати да науче не само како да опстану, већ и како да се постепено развију у *организације за учење* (Сенге, 1990). Искуство у образовној пракси је показало да свака нова идеја, иновација, дакле промена уопште, може имати веома различито значење за појединце. Због тога би у циљу ефикасности образовне промене требало прво обезбедити њену интерпретацију од стране оних који припадају средини која би ту промену требало да реализује; дакле, појаснити је и интерпретирати у контексту њиховог заједничког професионалног искуства и суживота, а у контексту доминантне културе образовне институције којој припадају.

Реформе у образовању често не успевају услед примене поједностављених модела за промену или пак због тога што почивају на погрешним претпоставкама о самом процесу промене. Ако бисмо се сложили са Сенгеовим закључцима о увођењу промена у образовању (1990), а који наглашавају значај системске промене или тачније тезу да се реформе морају усмерити на развој и интеракцију свих компоненти система образовања симултано, као и да морају одговорити на дубље проблеме културе, онда нам се отвара поље у којем би требало тражити координате за идентификовање модела за образовне промене. У том смислу, вредно је истаћи и Сенгеове опсервације о томе како мотивисати педагошке посленике да прихвате нове идеје или промене уопште. Иако прави разлику између *партиципативне отворености* и *рефлексивне отворености* као важним својствима социјалне компетентности кадра, Сенге инсистира на њиховој међусобној повезаности и условљености јер само *...понашање отворености неће произвести истинску отвореност за промене* (Сенге, 1990); зато и заговара идеју *рефлексивне отворености* коју означава као *...поглед у себе који започиње спремношћу да се доведе у питање сопствено мишљење, да се преиспита свака сигурност коју смо икада имали и у најбољем случају, да је схватимо само као властиту хипотезу о свету; рефлексивна отвореност не подразумева само преиспитивање сопстве-*

них уверења и конструкција, него истовремено и преиспитивање и уважавање туђег мишљења (Сенге, 1990).

Ово фокусирање *отворености* у односу на себе, друге и интеракцију са окружењем може бити нарочито значајно за педагошке посленике и образовне институције у системима образовања који пролазе кроз неке форме метаморфозе у редефинисању своје улоге у друштву. Они морају да прођу кроз један узнемирујући процес *рекултурисања* док уче да пређу са *културе индивидуализма* на културу која се ослања на *сарадњу и критичко преиспитивање*. Следећи овај дискурс отворености могуће је промишљати о једном могућем, *генеративном моделу* (Harvey-Jones, 2003) за увођење образовних промена који би уз отвореност за даљу надоградњу, требало да почива на следећим принципима:

- иницијативе за образовне промене требало би да потекну из аутентичног и проблемског искуства образовних институција, при чему би увођење промене морала пратити интеграција истраживачке и динамичке образовне праксе;
- процес увођења педагошке промене је у функцији подстицања сарадничког доношења одлука, при чему се наглашавају међуљудске везе и односи, а не професионални статус или организационе структуре;
- увођење образовних промена требало би да прати рефлексивна, генеративна и трансформативна активност педагошких посленика као тима, као и систематични приступ напорима за увођење промене у оквиру којег ће се изградити план за *осмишљено путовање* кроз процес промена;
- путем модела за евалуацију и акционих истраживања, требало би пружити оквир за верификацију вишеструке применљивости, реализацију и одрживост образовне промене.

Примена овог модела подразумевала би напуштање функционалистичке перспективе у педагошком менаџменту која претпоставља да појединци могу и да манипулишу на путу ка жељеним циљевима; овај модел заговара окретање ка *тимском лидерству* као кулурном ентитету са *...флуидним низом уверења, разумевања и разлика, са усмереном пажњом на то да ли и на који начин чланови тима размишљају и заједно делују и брину о обрасцима учествовања у тиму* (Harvey-Jones, 2003: 63), а све у циљу прихватања, остваривања и одрживости промена на темељу заједничког доношења одлука.

Педагошки менаџмент: визија и мисија педагошке промене

Менаџмент је опште прихваћен назив за усклађивање и рационално усмеравање људских и материјалних потенцијала како би се остварили конкретни развојни циљеви једне организације. Менаџмент се поима и као... *обликовање, усмеравање и развој једног социјалног система* (Ulrich, Probst, према: Park, 1997), док се данас све више разуме као вештина која имплементира хуманистичка умећа с обзиром да се заснива на темељним знањима, мудрости и вођству, а пре свега на самоспознаји и сталном саморазвоју. Менаџерске способности или вештине се

заснивају на теоријским и конкретно практичним знањима неопходних за успешну реализацију процеса управљања; базичне способности подразумевају стручност у одређеном подручју деловања, вештине социјалне компетенције усмерене на умеће комуницирања, мотивисања и вођења, стратегијске вештине усмерене на креирање визије и реализацију мисије (остварења) развоја организације или социјалног система.

Аналогно томе, како је образовање управљив и вођени процес он такође постаје предмет проучавања менаџмента, тачније *педагошког менаџмента* (Костовић и др. 2009:168). У том смислу, педагошки менаџмент се може разумети као процес усклађивања и развоја људских и материјалних потенцијала у подручју образовања како би се остварили педагошко-развојни циљеви, али и циљеви образовне политике. Ако се зна да су темељне функције општег менаџмента планирање, организовање, вођење и контрола једног социјалног система (организације), онда се може рећи да је основни смисао примене функција менаџмента на образовни процес да се тај исти процес моделује, функционализује, актуелизује, адаптира и креира као адекватан и особен. Саме функције педагошког менаџмента, по својој структури и смислености, не разликује се од већ поменутих (Костовић и др. 2009: 169). У том смислу, **планирање** представља процес у коме се идентификују и бирају релевантни циљеви и обрасци деловања образовне институције; циљ функције планирања је сагледавање жељеног стања које се настоји постићи, као и стратегије путем које ће се то жељено стање остварити. **Организовање** је процес у коме се креира структура релација и интеракција међу сарадницима како би се обезбедила неопходна кооперација за постизање жељеног стања или циља образовне институције. Успостављени односи међу педагошким посленицима стварају специфичну радну и животну климу, која у зависности од карактера, може имати високи мотивациони потенцијал за постизање планираног жељеног стања. **Вођењем** се сагледава стање, креира визија и одређује смер развоја живота и рада образовне институције. Процес вођења подразумева примену професионалног ауторитета, личне харизме, утицаја, способности уверавања и комуникацијске вештине. Позитиван исход процеса вођења резултира високом мотивацијом сарадника, њиховим разумевањем мисије и посвећености педагошкој организацији. **Контролом** се процењује да ли се активности у процесу постизања жељеног стања у образовној институцији одвијају у планираном смеру; функција контроле подразумева примену корективних поступака али и санкционих, уколико се у крајњој инстанци покажу неопходним.

Педагог као носилац педагошке промене

Није случајност да се педагози све више позиционирају као носиоци разумевања, креирања, подстицања и унапређивања педагошко-развојне културе образовне институције; у њиховим рукама, најчешће, леже кључеви промена педагошког мишљења и деловања свих субјеката у образовној пракси. Уз лично разумевање и самоактивност на развоју вештина социјалне компетенције као

професионалног ентитета, педагози све више добијају простора и у процесу вођења образовне институције. Не само због тога што им то омогућава законска регулатива, него и због тога што као особе носе ентитете који су их и определили за студије педагогије и професионално бављење њоме. Уз иницијално образовање и сталне образовне преференције, педагози су по природи свога посла фокусирани на популацију свих узраста, на њихове потребе и добробит; у својој професионалној делатности, уз све остало, стално траже решења, стимулишу сараднике да и сами својим проактивним односом према педагошком раду самостално траже и креирају нова решења, промовишу иновативне идеје и увек имају дугорочну визију бољитка.

Кључ успешног рада педагога-лидера је да мотивише субјекте образовне институције да свакодневно теже постизању жељених циљева. Тај процес се реализује путем способности и поступака који подразумевају: упознавање и укључивање у педагошку организацију, консултације, избор кадра, процењивање, додељивање адекватних задатака, вредновање, професионални развој кадра, комуникацију, креирање тимова, контролу, преговарање, стимулацију, а све под »кишобраном« процеса вођења образовне институције. Јер, процес вођења имплементира и способност креирања визије, инспирисања, мотивисања и подстицања ентузијазма за учествовање у остваривању циљева (или промена) образовне институције. Педагог-лидер се у процесу вођењу ослања на анализу: како би могло бити, посматра ствари дугорочно, мења *status quo*, окренут је ка будућности, објашњава смер промене и подстиче сараднике да га следе.

Међутим, у пракси образовних институција и њиховом вођењу постоје и веома озбиљни проблеми. Изузетна спорост у прихватању нових педагошких сазнања и промена, неразумевање потребе за адаптацијом на услове и потребе савременог друштвеног дискурса, инсистирање да се »ствари раде на старе, добре и проверене начине«, још увек неадекватна и нерешена законска регулатива, само су неки од низа ометајућих фактора у процесу започињања неопходних образовних промена на свим нивоима система образовања. Исто тако, веома често се заборавља да је нужна карактеристика професионалног знања да оно мора бити прецизно, развојно и вредновано. Не постоји гаранција да је знање које се генерише у једној образовној институцији исправно или корисно уколико се не евалуира и не размењује. Понекад је вишегодишње педагошко искуство само понављање истих грешака које могу угрозити генерације младих. Ипак, већина педагошких посленика високо вреднује могућност да се професионално развија и изађе из професионалне изолације. Међутим, нови пројекти и програми професионалног развоја често су усмерени на заборављање старе праксе и тиме »бацају« сенку на дотадашњи педагошки рад. У таквим условима, педагошки посленици могу да осете професионалну узнемиреност, осећај минимизирања своје професионалности, а често и потцењивање свог дотадашњег рада. То су ситуације у којима ће разумевање и стални професионални подстицај педагога-лидера, увелико допринети ефикасности имплементације жељених промена.

Заправо, ставови које педагошки посленици креирају према променама имају кључну улогу у процесу њихове ефикасне имплементације и одрживе примене. Могућност позитивног утицања на њихове ставове једно је од основних оруђа менаџмента у образовној институцији, на чему би предано и континуирано требало радити. Како је образовна институција, између осталог, и институција која преноси али и омогућава конструисање стално нових знања, тако се од ње с правом очекује и антиципирање и формативно деловање на промене. Због тога је умеће управљања променама уметност стварања и неговања синергије свих субјеката образовног процеса, а која би требало да омогући њихово јединствено деловање у процесу остваривања планираних циљева. У том смислу, овладавање умећима за процес управљања променама је један од круцијалних задатака педагога- лидера, док би препоруке за вођење самог процеса увођења промена биле следеће:

- сагледати на кога ће планирана промена имати највећи ефекат,
- саслушати и узети у обзир различита мишљења свих актера укључених у процес реализације промене,
- укључити све у дискусију, не нудити »инстант« решења, не очекивати јединствени став, али сва мишљења узети у обзир,
- стимулисати све да изразе своје мишљење, да изразе своја неслагања и аргументују их; несаопштена неслагања могу да буду озбиљна препрека ефективне имплементације промене,
- индивидуално разговарати са запосленима који вербално или невербално изражавају сумњу, пружају отпор и сазнати да ли можда постоје моменти који се не могу јавно саопштити,
- колико то време дозвољава, посветити се увек квалитетној групној дискусији; што је група јединственија у постизању консензуса то ће и имплементација и појединачно залагање бити ефикасније (Харвеу-Јонес, 2003).

И наравно, не сме се заборавити да људи воле када им се рационализују захтеви и када знају због чега се нешто ради. Колико год то одузимало времена, у крајњем случају, време проведено у разговорима са запосленима ће се компензовати повећањем њихове самосталности и посвећености исходу промене.

Литература

- Бер, В. (2001): *Социјални конструкционизам*. Београд: Чигоја.
- Harvey-Jones, J. (2003): *Making it happen*. London: Profile Books Ltd.
- Knežević-Florić, O. (2007): *Pedagog u društvu znanja*. Filozofski fakultet: Novi Sad.
- Kostović, S. i dr. (2009): Prilog konceptualizaciji pedagoškog menadžmenta-teorijski i empirijski pristupi. *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, vol.5, Filozofski fakultet: Novi Sad.
- Park, S. J. (1997): Education, Training and Organizational Culture, доступно на: www.byu.edu/ipt/research.html

Senge, I. (1990): *Organizational Culture and Leadership*, dostupno na: <http://webs.csu.edu.html>

Telenbekova, R. (2010): *Etnocultural Education in The Higher Education. Comparative Education, Teacher Training and Education Policy*, vol. 8: 312-316. Sofia: Bureau for Educational Services.

Olivera Knezević Florić, Ph. D, Novi Sad

POSSIBLE DIRECTION OF PEDAGOGICAL CHANGE

Summary

From the perspective of interpretive paradigm, and the assumptions of social constructivism and humanistic approach to pedagogical development process, the paper considers the construct of pedagogical change as a complex, dynamic and relational entity. Pedagogical change is the result of external and internal pressures, demands, desires, and requests. However, those who make decisions about pedagogical changes rarely consider the conditions in which the changes occur. Thus, the first part of the paper discusses the social need for pedagogical change as a possible model for the introduction and implementation of educational change; in the second part the author focuses on pedagogical management, planning, organization, management and evaluation of pedagogical changes, and teacher's entity as the main holder of pedagogical changes.

Keywords: educational change, pedagogical management, teacher

Д-р Оливера Кнежевич-Флорич, Новый Сад

ВОЗМОЖНАЯ ДОРОГА ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТРАНСФОРМАЦИИ

Резюме

В настоящей работе с точки зрения интерпретативного образца, а на предположениях социального конструктивизма и гуманистическо-развивательного подхода педагогическому процессу, рассматривается конструкция педагогической трансформации как сложной, динамической и реляционной сущности. Педагогическая трансформация является результатом внешних и внутренних давлений, требований, но и желаний; но те которые принимают решения о педагогической трансформации редко рассматривают условия в которых эти перемены будут осуществляться. В этом смысле в первой части настоящей работы автор

рассматривает общественные потребности в педагогическом изменении .как и возмож- ная модель для введения и реализации педагогической трансформации; во второй части работы автор фокусирует педагогический менеджмент как процесс планирования, организации, проведения и .оценки, педагогической перемены, а также и сещность педагогов как носителей педагогической трнсформации.

Опорные слова: педагогическая трансформация, педагогический менеджмент, педагог

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ОКВИРИ ДИДАКТИКЕ ОДНОСА

Резиме

Да ли може и да ли сме да се деси да наставници доносе судове о онима који уче на основу својих личних представа? Да ли ученици треба да имају срећу што су у процесу учења наишли баш на тог наставника, а не неког другог? Колико ментални склоп наставника, вредности и ставови представљају опасност за ученике, да ли су ученицима на тај начин унапред одређене шансе за учење и образовање? У комуникацији са ученицима наставници увек успостављају односе, који са другим елементима представљају оквир и окружење за учење предмета. Конструктивистички дискурс претпоставља дидактику односа која се гради у комуникацији са ученицима. У заједничкој интеракцији и комуникацији гради се културна, међуљудска атмосфера, која за свако учење представља оквир очекивања и подршке. Уколико не постоји такав оквир, очекивања постају неуверљива, а подршка недовољна.

У дидактици односа, наставници рефлектују радост при успостављању људског контакта, отвореност за такве контакте и дијалошко понашање у комуникацији. Фокус је на способности давања признања другима и поштовање других у комуникацији уз висок степен самопоштовања. Потребни су стрпљење и издржљивост, спремност за пружање подршке, спремност за сопствено даље развијање, истраживачки и знатижељни став према свему што се тиче односа и садржаја, машта у конципирању интересантног окружења за учење, стручна компетенција, жеља за истраживањем.

Кључне речи: конструктивизам, дидактика, дидактика односа

Улога односа у процесу поучавања и учења

Размишљање о времену које се проведе у школи показује да се у процесу учења и у школи не ради само о школском градиву. Када се присећамо школских дана, у првом реду нам падају на памет окружење у коме се учи и особе које делају у том окружењу. Дуго се сећамо онога што је вероватно оставило велики утисак на нас. Окружењу у коме се учи припадају, поред наставника и ученика и

простор, време, околности и догађаји које ми перципирамо на веома различите начине.

Верујемо да односи у процесу учења представљају одлучујуће окружење за учење. Захваљујући односу успостављамо мање или више успешне контакте са својим наставницима, а то, како показују резултати напредовања ученика, даје добре предуслове за учење.

Међутим, да ли сме да се деси да наставници доносе судове о ученицима на основу својих личних представа? Да ли то може да представља опасност за ученике, тј. да ли ученицима на тај начин бивају унапред одређене шансе за учење и образовање? И колико у свему томе значајан моменат представљају односи који се обликују између оних који поучавају и оних који уче? Раније генерације школараца најчешће се сећају строгости наставника и ригидних казни. Што се више ближимо данашњем времену, односи постају све хуманији и либералнији – и у томе се огледају културолошке промене. Данас има прича у којима се не ради о ригидном ауторитету и игноранцији, већ о презаштићености и равнодушности.

Свака наставница и сваки наставник, као и уопште сви који имају додир са педагошким радом, стално морају промишљати и обликовати окружење за учење. Окружење не представљају само просторије и спољашњи услови, ученици са својим претпоставкама, као и све што се око њих налази, већ пре свега наставници. У комуникацији са ученицима наставници увек успостављају односе, који, са осталим елементима представљају окрив и окружење за учење предмета:

- У заједничкој интеракцији и комуникацији гради се културна, међуљудска атмосфера, која за свако учење представља оквир очекивања и подршке. Уколико не постоји тај оквир, очекивања постају неуверљива, а подршка недовољна.
- Уверљивост наставника у ономе што заступају игра одлучујућу улогу за уверљивост и вредност интеракције и комуникације. Ученици веома брзо осете када неко не каже оно што мисли, односно када наставник не живи онако као што се чини да живи и као што захтева од других, као и када захтева креативност, а нуди само досаду. Учење је увек социјална ситуација и међуљудски комуникативни догађај.
- Када у први план ступа садржај, истовремено је приметан недостатак односа. Последице тога су и рационализовање, формални системи размишљања и судови, као и једнострано преферирање одређених шема учења и размишљања. Такав систем, који се базира на рационализацији, одузима многим ученицима шансе за учење. Иако се може десити да се неким наставницима баш такав систем допада, јер одржава дистанцу према ученицима и ствара утисак привидне објективности доношења судова, ипак он представља бег у педагошку инкомпетенцију, лоше контакте, недостатак подршке, ограничена способност дијалога. Такви погрешни ставови стварају негативне узор не само у друштвеној и методичкој компетенцији, већ и у стручној: данас се, више него икада, тражи тимско сарађивање и односи у којима се обе стране

међусобно обогаћују. Школа у којој је акценат стављен на садржај, односно градиво, и учење које се базира на садржајима нису само илузија, већ доводе до квалитативно лоше организације процеса поучавања и учења.

- За ученике је важно да препознају смисао учења, као и то где могу да употребе своје знање. Док су још мали и неискусни, посебно верују наставницама, очекују да не уче ништа бесмислено, чак иако не разумеју зашто баш то конкретно морају да уче. Па и када одрасту, то питање остаје. Пречесто ученици нису у стању да прозру куда их води учење и потребни су односи у којима могу отворено, са поверењем да дискутују о тим питањима, као и о примењеним методама учења.

Ипак, када завиримо у наше школе, одмах добијамо утисак да је (посебно од почетка средње школе) наставницима све мање стало до одржавања односа са ученицима. Како је могло доћи до тога, упркос наведеним разлозима, да се занемарује одржавање односа у процесима учења и поучавања, као и до тога да се дидактика односа само делимично развила?

Прека неким аналитичарима, иза тога се крије велика илузија о учењу: многи наставници још увек полазе од педагошког Робинзоновог модела. Робинзон у педагогији просветитељства представља фигуру у процесу индивидуалног учења, која без ичије помоћи успева да се извуче и из наизглед нерешивих ситуација. Тиме што сам учи, појединцу изгледа да је схватио смисао учења: смисао лежи у самосталном бављењу садржајима и предметима који су важни за његов живот. Тако су и измишљени уџбеници и велики разреди у којима се примењују фронталне методе, како би сваки појединац за себе учио, како да се сам снађе на острву.

Данас смо још више сигурни колико је илузорна оваква представа о учењу. Па и ако постоје такви дисциплиновани појединачни борци, који уче само оно што им задају стручњаци, они ни у ком случају више не представљају идеалан случај за сигуран успех на пословном плану. Данас препознајемо да индивидуализујућа педагогија преживљавања – најчешће повезана са јаким притиском на селекцију – није само индивидуално пренела садржаје, већ и односе (нпр. страх од ауторитета, културолошки посматрано) донео је одређена схватања света и интересовања. Или ако погледамо данашња емпиријска истраживања резултата рада школе, морамо да признамо да су односи у друштву битнији за успех у школи од интелигенције или издржљивости ученика. Илузија о постојању једнаких шанси за све, само ако према таленту и склоностима предано уче, открива се у односима у практичном животу. Ученик који потиче из нижег друштвеног слоја, чак и када је једнако талентован као ученик из „доброг“ друштвеног окружења, ипак нема једнаке шансе. А ову неједнакост, иако је то себи ставила за циљ, школа модерне ипак није могла да одстрани.

Конструкција дидактичке слике човека

„Професор Ђубре“ је наслов романа Хајнриха Мана. Тај роман важи као књижевна обрада педагошког прототипа који је друго времена владао школским системом. Наиме, у роману се ради о професору, који као педагог практикује додељивање неправедних драконских казни, самовољно избацује поједине ученике и задаје бесмислене задатке. Отуђен од стварног живота, овом професору је највише стало до спољашње дисциплине. У таквој педагогији настао је прототип особе која увек мисли да све зна боље од других, а која је била отеловљена у моћи коју је поседовао наставник. Његово „свезналаштво“ се с једне стране односило на образовање које је стекао на студијама, а са друге стране на дисциплину која је као наука о врлинама владала његовом свакодневицом. У том смислу су они који су подржавали такву педагогију у циљу одржавања школе као институције власти, често говорили о свођењу личности наставника на одређену слику света, односно слику човека.

У процесу демократизације друштва, превазиђена је таква педагогија, али тиме ипак нису уклоњене све појаве које се и данас јављају у односу наставника и ученика у процесу учења у школи. Данашње друштво је отвореније, али ипак су остали неки садржаји образовања, које наставници као стручњаци бране. И још увек постоје одређене дисциплинске мере, чије испуњење очекују и сматрају га пожељним понашањем. Таква очекивања се одређују путем слике човека, коју наставници свесно или несвесно представљају. Ова слика човека је данас, у поређењу са професором Ђубретом, много отворенија, и у вредновању је постала амбивалентнија.

Ипак, оно несвесно, снажни импулс који долази из личних, непрерађених мотива и данас игра велику улогу у делању наставника. Иако је то људски, данас, ипак, с обзиром на моћ односа коју имају наставници, не постоји отвореност. Ученици се и даље бране тако што својим наставницима дају надимке - реци ми који је твој надимак, а ја ћу ти рећи ко си.

Са одлуком о примењивању поступка који се базира на садржајима и оријентисаности на односе у процесима учења и поучавања, дидактичари су у основи развили став и стил, који би неко са стране могао да тумачи као дидактичку слику човека. Посебно бисмо у ту слику човека могли да уврстимо аспекте дидактичког делања, који се појављују стално и у континуитету. Тако је раније Paul Heimann (1976), оснивач дидактике која се базира на теорији учења, скренуо пажњу наставницима на то да у анализи предуслова наставе они снесу одговорност за то да сваког ученика једнако третирају и да не занемаре њихове предуслове за учење. Wolfgang Klafki је посебно скренуо пажњу на кључне феномене на садржинској страни, који би наставнике требало да уведу у размишљање о демократији, једнакости, околини, итд. Овде посебно скрећемо пажњу на чињеницу да односи и комуникација између ученика и наставника у потпуности припадају дидактичкој слици човека (1985).

Таквом дидактичком сликом човека данас више не може да се управља и она се не може контролисати, као што је то био случај за време професора Ђубрета. Свако мора да пронађе свој пут, да се одлучи за једну перспективу. Дидактичкој слици наставника који треба да буду *дидактичари односа*, треба да припадају следећи елементи дидактичке слике човека:

- Радост при успостављању људског контакта, отвореност за такве контакте и дијалошко понашање у комуникацији.
- Способност одавања признања другима и поштовање других у тој комуникацији, што се посебно односи на одавање признања за њихове способности, а не сопствене. За то је потребан висок степен самопоштовања.
- Потребни су стрпљење и издржљивост, јер се у педагошким процесима скоро никада ништа не дешава брзо и механички.
- Спремност за пружање подршке другима, зато што је то кључни циљ свих педагошких занимања.
- Спремност за сопствено даље развијање, будући да ни педагози нису лишени криза и различитих етапа развоја.
- Истраживачки и знатижељни став према свему што се тиче односа и садржаја, јер се на тај начин може избећи механичка рутина.
- Машта у конципирању интересантног окружења за учење, како се ни ми, а ни други, не бисмо досађивали.
- Стручна компетенција и потреба за истраживањем, како бисмо могли да продремо иза површности преношења градива и да откријемо смисао садржаја.

Тест: На примеру представљене табеле би требало да утврдите која је ваша дидактичка слика човека. Да ли постоје и друга поља?

	<i>Ово поседујем</i>	<i>Ово морам боље развити</i>	<i>Који дидактички елемент ми овде помаже?</i>
Радост у контакту са људима			
Одавање признања другима и поштовање других са високим степеном самопоштовања			
Стрпљење и издржљивост			

Пружање подршке другима			
Спремност за сопствено даље развијање			
Истраживачки и знатижељни став			
Машта у конципирању интересантног окружења за учење			
Стручна компетенција			
Ваша поља:			

Слика 1. Тест

Прагматично, конструктивно и системско формирање улога наставника и ученика

Са аспекта дидактике односа, стручна компетенција не заузима прво место, али не значи да је тиме потцењујемо. Они који се баве дидактиком већ дуже време знају да стручна компетенција не гарантује пословни успех (ако према табели откријемо одређене недостатке, настаје критичко питање, да ли бирамо или смо изабрали право занимање).

Последња колона табеле треба да помогне да се маркирају дидактички елементи који могу помоћи при решавању задатака, а овде истичемо три важна задатка дидактике:

1. Дидактика треба да буде *прагматична*, будући да само оно што се може применити у пракси и што се реално може спровести може да буде оријентир дуже време и може да буде успешно.
2. Дидактика треба да буде *конструктивна*, будући да ученике може да убеди само оно што за последицу има конкретне резултате и успехе који се могу проценити.
3. Дидактика треба да буде *системска*, будући да само оно што се у контексту односа и узајамних деловања у односима може поткрепити, доживети и рефлектовати може задовољити комплексност учења.

Овде ћемо дати неке смернице за сва три задатка дидактике у погледу на улогу ученика и наставника, а који истовремено помажу при диференцијацији наведеног поступка саморефлексије.

1) Прагматички елемент

Прагматички дидактички став се, најпре манифестује у чињеници да не постоје никакви идеали који се не могу испунити и који се не могу применити у пракси, а који само теоретичарима причињавају задовољство, док их практичари тек уз тешкоће могу применити у пракси.

Најбоље учимо из искуства, тј. током делања, када учимо оно што ћемо касније примењивати. Тако се мењамо током учења које подразумева делање, а путем учења мењамо делање. Ово прати неколико прагматичких критеријума:

- *Experience* у учењу подразумева *learning by doing*. Битно је омогућити ученицима стицање искуства, које ће се у даљим искуствима користити, проширивати и мењати. Највиши закон сваког учења требало би да се састоји у могућности, да се то учење искористи за раст ученика.
- Учење се увек одвија у неком контексту, окружењу за учење, а најважнији аспект таквог окружења је интеракција међу ученицима, интеракција ученика и предмета, као и ученика и наставника. Такве интеракције су ситуативне, тј. представљају једнократне, непоновљиве ситуације у којима долази до људских сусрета. Са прагматичког аспекта, често постоје слична решења за сличне ситуације, али је бесмислено и немогуће да постоји само једно шематско решење за све ситуације.
- Интеракција у демократском друштву изискује два правца која се морају прагматички реализовати: слобода и учествовање. Наставници не смеју да указују на традиционално и превазиђено знање, већ морају ученицима да дају слободу у изношењу сопствених интерпретација и тумачења, што у задовољавајућој мери успева када је свима омогућено да учествују.

Ако као наставници желимо да се придржавамо ових критеријума, примењујемо да се улога наставника знатно мења, прагматични став представља много више од живота према саветима.

2) Конструктивни елемент

Шта значи конструктивно поступање у дидактици односа?

Конструктивно је пре свега све што ученицима помаже да напредују у учењу. Мање конструктивно је када су наставници веома активни, а ученици пасивни, зато што тада наставници постају спретнији али им вероватно постаје све досадније, док сами ученици нису конструктивни, не уче ефективно и мање памте. У области конструкције наставници се морају повући, како не би, као неко ко више зна захваљујући свом образовању и стручној предности, превише

управљали активностима ученика и тај процес сводили на пуку репродукцију. Наставници јесу одговорни дидактичари у процесима учења, то је условљено природом њиховог занимања, али то занимање тренутно подлеже великим променама. Они нису више ауторитети, који могу заувек да пренесу своје сигурно знање и данас морају све више да створе основу код ученика, како би они били у стању да током целог живота усвајају знање, које се брзо мења. Наставници имају много улога: они више знају, визионари су, даваоци импулса, планирају, помажу, саветују, омогућавају, модерирају, процењују... Класична улога предавача и наставника који контролише целу ситуацију данас је замењена улогом модератора, што нипошто не подразумева редуковање садржаја улоге наставника на стручном или комуникативном плану, већ знатно повећава степен њене проблематичности.

Дидактика односа, комуникација и улога модератора уопште нису једноставне методе преношења знања, које се ослањају само на стручне елементе. Ови нови ставови и захтеви јасно се разликују од презентационих метода, које су се до сада у дидактици користиле као методе за предочавање намера и садржаја. У дидактици односа ради се превасходно о томе да се проблем заједнички искуси и препозна, затим да се пронађу и примене мултиперспективне и мултимодалне могућности решења, као и решења која захтевају креативност, те да се самостално и у тиму изнађе решење, да се у интеракцији учествује са уважавањем и са ставом који је оријентисан на проналажење решења. Наставници као помагачи, саветници и модератори омогућавају одговарајуће учење свим ученицима, тиме што модерирају брејнсторминге и дискусије, воде радионице, помажу при налажењу решења у радним групама и тимовима за пројекте и примењују методе оријентисане на делање. Циљеви такве дидактике су пре свега проналажење проблема и решење проблема у оквиру једне групе (при чему се узимају у обзир појединачни, индивидуални доприноси у решавању проблема), налажење решења проблема у тимском раду, добра визуализација процеса решавања проблема и висок степен идентификовања свих учесника у процесу доношења решења.

Иако је наставник повучен у позадину, он ни у ком случају није равнодушан, већ се истиче својим замислима захваљујући стручној, методичкој и друштвеној компетенцији. У имагинарном сусрету са ученицама, наставник уноси импулс и питања која представљају његов допринос проналажењу и решавању проблема.

Ограниченост временом, велика количина градива, пуно предмета и велике групе ученика, просторије налик на касарне и недостатак финансијских средстава проузрокују притисак који наставнике често тера у улогу класичног педагога који претежно дели инструкције. Добро образовани наставници су у стању да увиде да се ова улога инструктора, коју су били приморани да играју, мора допунити улогом конструктора, како би учење било успешније. Ређе се наставници налазе у срећном положају (само у експерименталним школама) када имају прилику да активно учествују у организацији своје улоге конструктора, при чему

је допуњују инструктивним елементима, уколико се то уопште чини потребним (у зависности од предмета).

Наставници – независно од тога коме систему припадају – морају непрестално да ревидирају своју двоструку улогу: када остају у класичној улози наставника, који ученицима презентује углавном реконструктивно знање, а када преузимају улогу конструктора, како би ученици што самосталније усвојили знање и начине делања који им најбоље одговарају.

Наставници врло брзо увиђају да је учење уз помоћ конструктивних метода углавном ефективније, али и да захтева више времена. Такође им је потребно и додатно образовање у примени метода које су оријентисане на делање, пошто оно још увек не спада (осим ако су у питању последипломске студије) у стандардни садржај студија за образовање наставника. Теоријско усвајање садржаја ове методе није довољно. Тек у практичним вежбама са супервизором наставници се упознају са својом новом улогом и у стању су да је практикују.

Поред ове двоструке улоге, постоји и читав низ битних особина личности на које наставници морају да обрате пажњу. Наиме, они су увек и ученици, када се ради о конструкцијама.

При реконструкцији знања у процесу учења, наставници су они који више знају и који имају функцију вође, а у данашње време, они то треба и да прихвате. При томе појам *leadership*, не представља концепт базиран на принципу вођа-потчињени, већ се надовезује на основе демократичности:

- Свакој политичкој заједници су потребне визије и активни актери који међу собом преузимају улоге посматрања и делања и помажу у томе да се не напредује само на теоријском плану у одређеним круговима људи, већ да се идеје практично примене у стварности.
- Веома слично новијим тренинзима за вође, који се примењују у контексту доживотног образовања, наставници и ученици као „конструктивне“ фигуре треба да се понашају што је могуће више у складу са ситуацијом, и да обрате пажњу на последице свог делања. Фокусира се потреба личног ангажовања, како би подстакли неке ствари и догађања. Такође треба са другима дискутовати о предложеним решењима и заједничким снагама тражити одговарајућа решења за појединачне проблеме.
- Ова активна страна организације живота, тзв. *vita activa* (како је можемо назвати са Ханом Арент), требало би да представља фокус, кључ, интегративни механизам, као и перспективу која уједињује, да би се с једне стране визије диференцирано развијале, а с друге стране да би се оне могле преточити у делање, догађај у пракси. Ламберова ово сматра:
 - реципрочним процесом (могућност замене улога вође и оног који бива вођен; ни у ком случају се не може доделити увек само једна улога),
 - процесом учествовања, по могућности, свих чланова педагошке заједнице (коју у најширем смислу чине сви они који се слажу око сличности и

разлика у васпитним и образовним ситуацијама), у којој значења бивају конструисана,

- процесом, који у одређеном временском периоду води ка заједничким циљевима и сврхама (Lamber 1995: 32).

Ови аспекти „вођства“ су се у конструктивној наставној пракси критички рефлектовали на постојеће стилове наставника, те је чињеница да конструктивна дидактика није нити *laisser-faire* нити је равнодушна. Наставници не могу, нити би требало, да се повуку из своје улоге у вакуум што упућује на проблем свих дидактика које циљају на самосталну организацију и висок удео конструктивности:

- Све док наставници своју активност сматрају нечим што треба да се „одради“, а што чине без личног учешћа, обавезивања, резултата и примерних дела, ученици ће сумњати у смисао таквог подухвата.
- У пракси се увек изнова доказују да се методе активирања (као нпр. групна настава, пројекти, модерирање...) неуспешно спроводе онда када су необавезне и када показују недостатак ангажмана (између осталог и) наставника, те када се не може схватити зашто се на одређени начин поступа или куда то води (Reich 2002).

Ученици, као и сви они који уче, увек су конструктори свога учења. Чак и када се под учењем подразумева скоро пука репродукција, ученици су и тада активни у процесу учења и у конструисању свог учења. У данашњој култури, у којој све тежи слободи и у којој се брзи успеси цене више од спорог напредовања, доведене су у питање све методе које чине да учење изгледа сувопарно, досадно, споља стимулисано, недовољно окренуто пракси, непрегледно и ауторитативно легитимисано. Методе, као и намере и садржаји, подлежу културним променама, које су у данашње време довеле до високог степена самосталности ученика, а што се раније није могло ни замислити. Према новијим закључцима дидактике односа, данас треба да признамо да ученици нису само конструктори свога учења, чиме постају одговорни за свој успех или неуспех, већ их и сами наставници морају схватити као дидактичаре сопственог учења.

У дидактици односа активно се смењују улоге оних који уче и оних који поучавају. Што се улога ученика више базира на самосталности, повећању личне одговорности и самопоуздања и повећању самопоштовања, утолико ученик више дидактизира своје сопствено учење. Тако су у дидактици односа и ученици наставници и наставници ученици.

Из ове перспективе, ученици су стално „приморавани“ да своје интенције траже у оквирима које су други поставили, да бирају садржаје који им на примерима помажу да разумеју конструкте, затим да бирају медије помоћу којих себи предочавају градиво и боље га памте, те да развију компетенцију у области примењивања метода која ће им помоћи да препознају када ће коју методу упо-

требити. Стога су данас наставници и ученици у једнакој мери и конструктори и дидактичари.

Ова промена улоге ученика никако не значи да је улога наставника мање важна од улоге ученика. Баш насупрот – она постаје компликованија. На место привидно чистог и потпуног знања, на које су се раније наставници позивали, а које је важило за свакога једнако, данас је ступило знање које је изгубило своју чистоту и потпуност и које тврди да никада ништа не може за све бити једнако. Ово важи не само за различита предзнања и потребе разних ученика, већ и за будуће прилагођавање (вијабилност) таквог знања и радњи које се налазе у вези са њим. Данашња несигурност у образовном поретку, који је раније важио за сигуран поредак, има деконструктиван утицај. Уз то постоји и следећа основна потешкоћа: не желе једнако сви ученици да слушају баш то што се тренутно предаје. Своју дистанцу изражавају пасивношћу, јер их тема не занима, отпором, јер нису убеђени у оно што слушају и у суштини би желели да раде нешто друго у том тренутку, одбијањем, зато што има настава не лежи. Ова појава је стара једнако колико и педагогија и дидактика.

С обзиром на промењену улогу ученика, наставници живе у принципијелној амбивалентности: с једне стране носе одговорност за наставни процес, за успех и неуспех; с друге стране не могу да гарантују да ће постићи успехе само својим трудом. Зато се тешко и мотивишу.

Што наставници више имају улогу оних који поучавају (дидактичара) у настави, то им је све теже. Стално смењивање улога посматрача, учесника и актера представља основу дидактике односа. Наставници и ученици треба да планирају ово смењивање. Тако се испуњава основни постулат дидактике односа: допустити ученицима да се развију као дидактичари!

3) Системски елемент

Интеракција наставних садржаја и односа наставника и ученика је предуслов за процес учења. Дидактика која жели да испуни овај захтев за интеракцијом може се означити као дидактика односа, пошто она полази од претпоставке да су односи интеракције у процесима поучавања и учења одлучујући за смисао и успех учења. Овде се не ради о томе да се нешто напамет научи или да се положи неки тест или испит, како би се заузео бољи положај на друштвеној лествици, већ се ради о томе да се створи одговарајућа клима за учење, која се базира на међусобном поштовању, обостраном развоју и комуникативној компетенцији. За дидактику односа је пре свега битно да код учесника, с једне стране, развије што је могуће већи степен самопоштовања (јер само онај који себе воли, може да воли и друге), а да, са друге стране, основу односа представља узајамно поштовање (у окружењу, у коме се сви међусобно цене, пуно је лакше примити похвалу, прихватити критику и променити своје понашање).

Овде нам системско размишљање и делање може помоћи да објаснимо неколико принципа који би могли бити меродавни и од помоћи у развоју дидактике односа. Шта значи „системски“ ?

„Системски“ елемент дидактике односа представља циркуларност у људском делању и понашању.

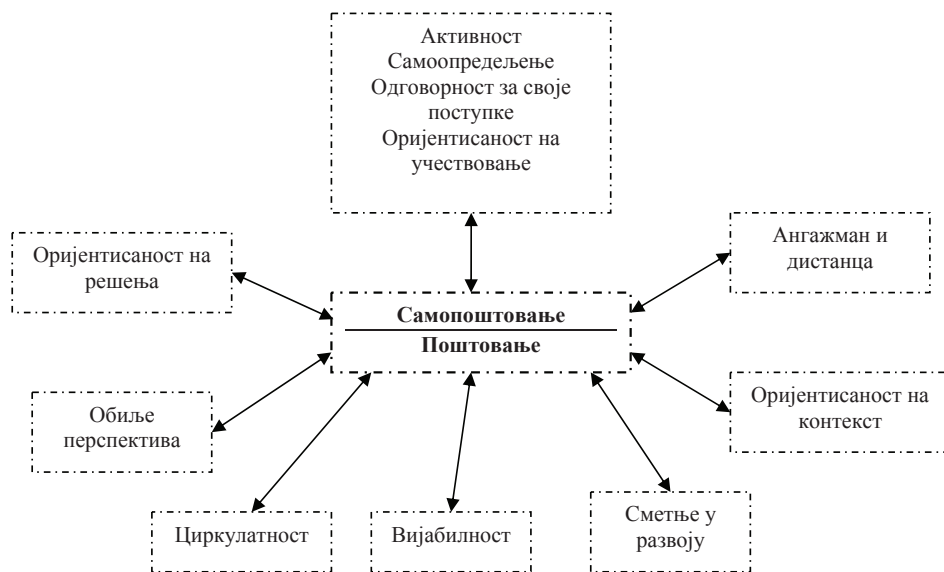
У интеракцијама са другима увек се базирамо на друге. Живимо у систему комуникација које се базирају на одређеним шемама које ми правимо. А ове шеме делују системски: У таквим шемама не могу да се понашам како ја хоћу, јер све што учиним, имаће утицаја на друге и на мене. Циркуларност је увек типична за комуникативне ситуације. Кажемо нпр.: „Волим те, ако и ти мене волиш.“ Таква условљеност проузрокује и антитезу: „Не волиш ме, иако ја тебе волим.“ Или још хладније: „Идем у кафану, јер ти увек нешто приговараш“. На шта долази и одговор: „Приговарам само када идеш у кафану“.

Проблем ове ситуације је у томе да свако мисли да он на прави начин разуме ситуацију и да говори „истину“. Насупрот томе, онај ко системски размишља знаће да одговор није у томе ко је у праву, а ко није, већ да је истина релативна (Рајх 2005).

Дидактика која заговара системски приступ не занемарује односе и комуникацију између наставника и ученика. Будући да наставници и ученици агирају унутар различитих система (нпр. радна група, породица, школа, општина, друштво), занемаривање сваке појединачне комуникације би могло да има негативне последице. У том случају би наставници:

- превидели шансе за побољшавање окружења за учење (нпр. више узајамног поштовања), а тиме и шансе за побољшавање учења свих ученика (нпр. путем више ангажмана), а које потичу из свесног планирања и спровођења системског захтева дидактике односа;
- потценили своју способност да се промене. Та способност се огледа у разматрању њихових системских односа, и може их подстаћи да почну да практикују ефективнију комуникацију са ученицима;
- лакше окривљавали друге, уместо да себе посматрају као део система и да модификују свој начин учествовања.

Настали и посматрани међусобни утицаји између поучавања и учења, циркуларне мреже, узајамно деловање ставова и радњи, симболичке и имагинарне интеракције (Рајх 2005) указују на неопходност ревидирања системских (интерактивних) услова и развијања сопствених *системских метода* посматрања, учествовања и делања. Наставници никада не могу да знају колико у ствари ученици могу да дају од себе. Управо та нада које се базира на питању „колико ученици могу да постигну“ је најлепши део овог занимања, и то онда када је повезана са позитивним ставом према свим ученицима.



Слика 2: Принципи односа у дидактичкој интеракцији

Када је у питању системски аспект односа и комуникације, постоји неколико аспеката на које данас наставници и ученици треба да обрате пажњу. Ради се о принципима који би требало да важе у интеракцијама и односима свих учесника у дидактици односа (Слика 2): Слични принципи важе и за системске процесе саветовања, (Schlipe/Schweitzer 1996). Општи принципи, који су овде формулисани, односе се на аспект одржавања односа у дидактичким процесима. При томе се ради о оријентационим формулацијама, које тек треба конкретизовати у конкретном случају.

Закључак

Време проведено у школи не памти се само по школском градиву које је требало научити, него се памти и окружење у коме се учило, као и особе које су у том окружењу деловале. Окружењу у коме се учи припадају, поред наставника и ученика и простор, време, околности и догађаји које учесници процеса учења и поучавања перципирају на различите начине. Ови моменти и процеси обележени су у амбивалентностима које се манифестују – грубо речено – у контрадикторности, која постаје све непрегледнија.

За традиционалне педагошке и дидактичке принципе је карактеристично да акценат стављају на *садржинску* еманципацију ученика: путем образовања, под којим се подразумева углавном преношење садржаја, ученици долазе до праве истине. На тај начин доминира садржај, док се односи занемарују. Објек-

тивност, односно објективна перспектива, постаје све важнија. Када је учење у питању, наставник није више онај који ученике оставља у страху како би боље учили, већ се овде често и претерује у објективности: она је садржински оријентисана, рационална, емоције је не интересују. Тако се добија слика вештачког живота, учи се за школу, а не за живот. Доминира знање које треба да се усвоји, а које се уграђују у наставне планове и програме.

Друга страна је страна *односа* која се више окреће начину на који комуницирамо једни са другима и на који се опходимо једни према другима. Поштовање, дружељубивост, дијалог и дехијерархизација су кључни појмови постмодерне, за које очекујемо да буду примењени и у пракси учења и поучавања.

Из овакве поделе можемо много научити. Ипак, она је, у суштини, крајње дуалистична, а дуализми воде искључивом размишљању и сугеришу да је свет око нас веома једноставан. Када се појава представља дуалистички, чини се као да не постоје међупозиције, друге позиције, као да не постоји неки доживљај који ће појединац прихватити различито, на себи јединствен начин.

Искључиво размишљање можемо да избегнемо ако дидактику односа схватимо као повод за сопствено сагледавање и када појединачне појмове поткрепимо аргументима, конкретним догађајима и искуствима, као и сопственим интерпретацијама.

Литература

- Andevski, M., (2008) *Pedagoški etos konstruktivistički orijentisanog učitelja, Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije 'Obrazovanje učitelja nekada i danas'*, Subotica, str. 50-58.
- Arnold, R. / Schüßler, L., (1998) *Wandel der Lernkulturen*. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
- Bauman, Z., (1999) *Unbehagen in der Postmoder*. (Hamburger Edition). Hamburg.
- Bauman, Z., (2001) *The individualized Society*. (Polity Press) Cambridge.
- Burckhart, H., Reich, K., (2000) *Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus-eine Streitschrift*. Würzburg (Könighausen und Neumann).
- Dalin, P., (1999) *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied (Luchterhand).
- Döring, K.W., (1992) *Lehrverhalten-ein Lehr-und Arbeitsbuch*. (Beltz) Weinheim.
- Hartmann, D., Janich, P. (1996) *Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne*. Suhrkamp, Frankfurt
- Heimann, P., (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Klet, Stittgart.
- Klafki, W., (1985) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim.
- Lambert, L.u.a. (1995) *The Constructive Leader*. New York / London (TCP, Columbia University).
- Reich, K., (1998) *Die Ordnung der Blicke*. Band1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Reich, K., (2002) *Realität im Konstruktivismus*. (Leske und Budrich) Opladen.
- Reich, K., (2005) *Sistemisch - konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim/Basel (Beltz).

Schlape, A., von Schweitzer, J., (1996) *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen.

Milica Andevski, Ph. D., Novi Sad

CONSTRUCTIVIST FRAMEWORKS OF RELATIONS DIDACTICS

Abstract

Can it happen and should it happen that teachers make judgements about those who learn on the basis of their own personal impressions? Do the students need to be lucky enough to have precisely that teacher in their learning process instead of another one? To what extent are teacher's mindset, values and attitudes a danger to the students, do the students thus have their chances for learning and education predetermined? In communication with students, teachers always establish relations, which, altogether with other elements, represent a framework and environment for learning the subject. Constructivist discourse assumes the relations didactics that is built in communication with students. In common interaction and communication, cultural, interpersonal atmosphere is created, which is a framework of expectations and support for any learning. If there is no such framework, expectations become implausible, and the support becomes insufficient.

In relations didactics, teachers reflect joy when establishing human contact, openness for such contacts and dialogic behaviour in communication. Focus is on the ability of giving recognition to others and respecting the others in communication with high degree of self-esteem. Patience and endurance, willingness to provide support, willingness for own further development, research and curious attitude towards everything that concerns relations and contents, imagination in the creation of interesting environment for learning, professional competence, desire for exploration are necessary.

Key words: constructivism, didactics, relations didactics

Д-р Милица Андевски, Новый Сад

КОНСТРУКТИВИСТСКИЕ РАМКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Резюме

Возможно ли и допустимо, чтобы учителя сами составляли суждения о тех, которых они обучают, на основании своих личных представлений? Допустима ли такая ситуация, что некоторым ученикам повезло что в течении обучения они попали на одного учителя, а не на некоторого другого? В какой мере ментальная структура учителя, его ценности и положения являются опасностью для учеников, определены ли таким образом заранее определённые шансы для учения и образования? В коммуникации с учениками учителя всегда восстанавливают отношения, которые вместе с другими элементами являются рамкой и средой для изучения предмета» Конструктивистский дискурс представляет дидактику отношений, которая формируется в процессе коммуникации с учениками» В совместном взаимодействии и коммуникации формируется культурная, междудюдская атмосфера, которая в процессе любого учения является рамкой ожиданий и поддержки» Если нет такой рамки, ожидания становятся неуверенными, а поддержка недостаточна,

В дидактике отношений, учителя проявляют радость при восстановлении контакта, проявляют готовность к таким контактам и диалогическое поведение в коммуникации. Фокусом является способность высказать признание другим и уважение других в коммуникации и высокую степень самоуважения» Необходимы терпение и выдержка, готовность дать поддержку, готовность к личному дальнейшему развитию, исследовательское и любознательное положение ко всему что касается отношений и содержаний, креативность в формировании интересной атмосферы для учения, профессиональная компетенция* стремление к исследованию.

Опорные слова: конструктивизм, дидактика, дидактика отношений

ПРИЛОГ КРИТИЧКОМ ПРОМИШЉАЊУ ВИРТУАЛИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Са афирмацијом знања (и науке) као основног фактора друштвених промена све су бројнија разматрања о образовању са разних аспеката. Међутим, изостала су, или недовољно заступљена, разматрања о образовању са аспекта виртуализације као значајног друштвеног процеса који прати глобални неолиберални капитализам, социјално-економску матрицу у великој мери савременог друштва.

У раду се указује на појмовно одређење виртуализације, његову повезаност и условљеност информатизацијом. У контексту таквог приступа указује се на суштину виртуализације образовања и његов утицај на развој научног сазнавања друштвене реалности. У овом склопу указује се на специфичности виртуализације образовања у појединим земљама, посебно у транзиционим постсоцијалистичким државама.

Кључне речи: знање, наука, виртуализација, образовање, капитализам.

1. Виртуализација образовања (и, или појединих области његовог остваривања) постаје све присутнија у разматрањима о савременом друштву од његове информатизације и афирмације знања као најзначајнијег ресурса његовог развоја. Политичко-организациона структура информацијског друштва одређена је његовом глобалношћу. Захваљујући развоју информационе технологије и комуникација у том друштву настају информацијске производне мреже транснационалних компанија које доминирају над националним економијама и државама.¹ Тиме се успоставља глобални капитализам на основу економске матрице неолибералног капитализма (и његове синтагме: приватизација, рационализам (профитабилност), претварањем новца у мит и развијеном међузависношћу конкрет-

¹ В. У. Коновалов, *Мировое сообщество*, у И. И. Мазур, А. Н. Чумаков, *Глобалистика-энциклопедия*, Москва, „Диалог“, ОАО, „Радуга“, 2003, стр. 613.

них друштава.² У том друштву, у одређеном смислу, почиње оформљење нове информационе културе општечовечанске са новим вредностима и принципима, мењају се стереотипи понашања стотине милиона људи, стварају се нове потребе и духовне вредности.³ Али, то није довршено друштво, то је планетарно (глобално) друштво у настајању које тражи своје облике (форме) организовања и исказивања. У оваквом трагању од осамдесетих година прошлог (двадесетог) века у научној литератури почињу да се користе термини “светска заједница” и “међународна заједница”. Они се користе равноправно и често и као синоними. Међутим, временом је учињена разлика у њиховом коришћењу у различитим значењима. *Термин светска заједница користи се за означавање глобалног социјално-економског система који настаје глобализацијом непосредним повезивањем. Термин међународна заједница означава глобални систем који настаје повезивањем држава вршећи управне функције за светску заједницу.* Ове две заједнице су повезане иако неједнако развијене. Међународна заједница заостаје за развојем светске заједнице и зато у глобализованом друштву нису успостављени политички односи равноправности народа и њихових држава и живи се у друштву у коме је све могуће и све дозвољено у зависности од тога ко располаже највећом силом.⁴

У ствари, ради се о “новом светском поретку” у коме је структурисање мреже управљања државама препуштено америчком хегемонизму чију основу чини светски економски поредак изражен у концентрацији капитала.⁵ Али, “нови светски поредак” јавно не саопштава свој стварни циљ: успостављање хегемоније, већ у јавности оперише инструментализованим циљевима и вредностима одређењима инсистирајући на људским и демократским правима стварајући идеологију која доприноси претварању самосталних у вазалне државе.⁶ Нови светски поредак чијем успостављању теже економски најразвијеније капиталистичке државе, пре свега САД, у суштини представља тежњу за освајањем и експлоатацијом природних ресурса у глобалним размерама, уз коришћење економских и војних средстава и медијских мас-медија корпорација које имају перцепцију стварности у целом свету.⁷

У савременом друштву, са основним обележјима на које смо указали, образовање је достигло развој и институционализовано организовање и уређивање који раније утопистичке теорије о развоју друштва нису могле ни замислити. Његов развој омогућен је развојем здраворазумским сазнањима о свету и настан-

² Ф. Д. Бабков, и др. *Современый глобальный капитализм*, „Алма-прес“, 2003, стр. 69-139.

³ В. А. Тураев, *Глобальные вызовы человечеству*, Москва, „Логос“, 2003, стр. 35.

⁴ М. Ђурић, *Време отвореног нихилизма*, Београд, Политика, 2001, 3166 III.

⁵ И. Максимовић, *Неколико рефлексја о новом светском поретку и рату наметнутом новој Југославији*, Београд, Смисао, 7/1999, стр. 23-27.

⁶ К. Михаиловић, *Нови светски поредак и оружани напада на Југославију*, Београд, Смисао, 7/1999, стр. 50-51.

⁷ М. Марковић, *Нови светски поредак*, Београд, у књизи *Геополитичка стварност Срба*, Институт за геополитичке студије, 1999, стр. 51-56.

ка научног сазнавања и науке у 17. веку, и њеним диференцирањем на природне и хуманистичке, и настанком јаза између њих. *Некада висок престиж хуманистичких наука, развојем тржишне привреде и фетишизацијом економске користи, нестао је у трци са непосредно корисним резултатима емпиријских наука. Такво свођење развоја наука на новчане односе праћено је својеврсном комерцијализацијом науке.* То има негативан утицај на развој не само хуманистичких већ и природних наука, јер се испољила тенденција да треба у њима укинути све оно што не доприноси заради.⁸ *Овим се врши, на одређен начин економизација знања које се користи као роба или сировина, што представља крајњу утилитаризацију са несагледивим друштвено-политичким и филозофским последицама.* Реформе образовања које произилазе из чисто утилитаристичких гледишта, утичу на самосвест хуманистичких наука. Међутим, када би се подстицале само науке које би стварале непосредно економски процењиве способности, то би била смрт сваке науке, а “примењивост” другог реда критеријума – каже Конрад Паул Лисман.⁹ Осим тога, *хуманистичке науке треба да омогуће остваривање многих задатака да би се хуманзовао суживот у разним регионалним савезима* (институцијама) и у “светском друштву”. Посебно ове науке позване су да одговоре (нарочито филозофија) на потребе за оформљење планетарне културе и смисла живота у отуђеним односима људи у техницираном друштву. У циљу отклањања ових и других сличних промашаја у образовним системима у прошлом (двадесетом) веку било је више реформи образовања на националном, регионалном и глобалном нивоу. У овом погледу посебну пажњу привлачи реформа високог образовања која се врши на основу *Болоњске декларације* (1998) која има за циљ успостављање европске зоне високог образовања.

2. Због значаја знања као основног развојног ресурса, савремено друштво се означава као друштво знања и у том контексту се указује на улогу државе у развијању тог ресурса.¹⁰ Њена улога у развијању знања (и науке) треба да доприноси и обезбеђује конкурентност производних снага, већ обезбеђивању техничко-организацијских и уопште друштвених услова за остваривање животних услова човека као слободног и стваралачког бића сагласно хуманистичким достигнућима савремене цивилизације. Ову и овакву улогу у савременом друштву држава треба да остварује полазећи од универзализације науке, превазилазећи ограничености идеолошких обележја. Јер, како се указује “они који не трагају за знањем не шире га око себе, они који не знају да сарадњу и рад без идеолошких боележја не виде даље од свог носа”.¹¹ А трагање за знањем о информацијском друштву показује да је упоредо са развојем овог друштва ишла и његова виртуализација. Захваљујући техничком програму масовна производња је обезбеђивала

⁸ Рајић, Љ. (2010): *Две културе и научна револуција*, цит. издање, стр. 03.

⁹ Лисман, П. К. (2009): *Реформаторима није важно знање*, Београд, НИН, 3044, стр. 64-65.

¹⁰ Д. Ж. Марковић, *Држава и друштво знања*, Ниш, зборник радова „Регионални развој и демографски токови земаља Југоисточне Европе, Економски факултет Универзитета у Нишу, 2011, стр. 487-935.

¹¹ Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, Београд, Југословенска ревија, 1991, стр. 256.

огромном количином практично истоветних по квалитету производа. Потрошач се нашао пред проблемом избора неких од марки истих роба. И тако у условима масовне потрошње и производње добија на значају робна марка. Социјални статус робне марке одређује колико новца кошта предмет, али не и његова реална својства и количина рада уложеног у његову производњу. Тако са виртуализацијом економског живота и у пеироду које су следиле, одсликале су, мање или више виртуализације економског живота и допринеле уобличавању виртуалног друштва, са свим последицама које су из тога следиле. У овом смислу, на одређен начин, даје добру илустраицију и усвајање и примена *Болоњске декларације и изградња европске зоне високог образовања*.

Декларацијом о увођењу европске зоне високог образовања као посебни циљеви његовог увођења означени су, и то, *прво*, усвајање система лако разумљивих и упоредних академских звања, како би се унапредила могућност за запошљавање европских грађана, и конкурентност европског система високог образовања. *Друго*, усвајање система базичног образовања заснованог на два круга школовања: студентском и дипломском. Приступ другом кругу захтева успешно окончање првог у трајању најмање од три године. Знање које се стиче након првог круга, и одговарајући ниво квалификације, релевантно је на европском тржишту радне снаге. Други круг води мастерском или докторском звању. *Треће*, успостављање система кредита-као у ЕЦТС систему као одговарајућег средства за унапређивање најширих могућности мобилности система. За остваривање ових циљева усвојен је низ докумената (меморандума) за мобилности студената, предавача као истраживача и развијени програми као што су: *COMETT, LINCULA, TEMPUS, COLUMBUS*, чија реализација треба да доприне се развијању потенцијала за интеграцију високих школа и развијању социјалне функције универзитета¹².

3. Ако се овај и овакав систем бодова (као што је ЕЦТС) који се уводи Болоњском декларацијом, упореди са дефиницијом виртуализације науке (знања) и образовања, и на први поглед видљива је не само њихова сличност, већ и повезаност, и на неки начин указују на повезаност економизације науке и њене виртуализације. Та повезаност постаје јаснија ако се има у виду да су општи принципи механизма система ЕЦТС у Европи прихваћени као универзалан систем за комуникацију између академских институција¹³. Употреба ЕЦТС бодова омогућава процену укупног оптерећења студената приликом савладавања неког дела студијског програма, али не и то како је студент савладао то градиво. Наиме, постоји разлика између слике о савладаном градиву и стварно савладаном градиву, стеченом знању. *У ствари виртуализација знања је разлика између његовог квантитативног исказивања (сликом) и квалитета стеченог знања. Зато се основано може говорити да остваривање болоњског процеса представља мани-*

¹² А. Ю. Мальвиљ, *Мякий путь вхождения российских вузов в болонский процесс*, Москва, Олмниннесс, 2005, стр. 32-34.

¹³ Р. Маринковић- Недучин, П. Лазетић, *Европски систем преноса бодова у високом школству*, Београд, Алтернативно академско образовна мрежа, 2002.

фестацију виртуализације високошколског образовања и знања. Разуме се да ова констатација заслужује да буде емпиријски истражена и теоријски промишљена, уз пуно респектовање аргументације критике овог система.

Критичко промишљање мора полазити од глобализације савременог друштва и интеграције процеса који је прате па процеса стварања европске зоне високог образовања. А како је Запад основни инспиратор и пропагатор процеса глобализације и њено ширење често тумачи као процес модернизације, то се глобализација, па и стварање европске зоне високог образовања тумаче и као процес позападњачавања, тј. ставља се знак једнакости између глобализације – модернизације и позападњачавања. Позападњачавање се сматра као тежња Запада да уподоби себи друге земље, по социјалном уређењу, економији, политичком систему идеологији и култури. Идеолошки се ово представља као хумана, некористољубива и ослободилачка мисија Запада која представља врхунац цивилизације и концентрацију свих замисливих врлина.¹⁴ У ствари, *позападњачавање представља у основи, преображај самих основа живота дате земље, њене социјалне организације, система управљања, идеологије и менталитета становништва.* Запад је у прошлости имао за циљ освајање планете за себе, и њено прилагођавање својим интересима. Међутим, сада су се изменили услови у свету... и западна идеологија почела је да пропагира мирно решавање проблема, тј. освајање туђих територија и стварање пространијих тржишта мирним путем, путем извоза новца на разне начине и свог категоријалног система вредности и преко образовања и културних делатности. Однос глобализације и позападњачавања представља сигурно интересантну тему академског истраживања и научног промишљања теоријског и друштвеног практичног живота, тј. друштвених односа. Међутим, у границама формулисане теме којом се разматра учињена опсервација тог односа чини се довољном. Настављамо излагање на указивања која су непосредније везана са однос образовање, виртуализација, Болоњска декларација, тј. болоњски процес.

Десет година од усвајања Болоњске декларације и на њој заснованог процеса стварања европске зоне високошколског образовања предмет су друштвене и научне опсервације како са позитивним тако и са негативним конотацијама. *Најстарији универзитети Оксфорд и Кембриџ на болоњски Универзитет, исказали су, и исказују у прихватању идеје и решења болоњског процеса велику уздржаност која се приближава игнорантском односу.* Поред тога, и неке државе, а пре свега Немачка и Русија према Болоњској декларацији и процесу стварања европске зоне високошколског образовања, исказују велику уздржаност према неким решењима и захтевима које садржи (сугерише) овај концепт реформе образовања.

4. *Болоњска декларација и на њој заснован процес реформе образовања, посебно процес стварања европске зоне високошколског образовања, предмет су не само подршке, већ и критичке опсервације са указивањем на негативне последице како Болоњског документа (декларације) тако и болоњског процеса.* Тако

¹⁴ А. Зиновјев, *Запад-феномен западњаштва*, Београд, Lage D'homme, 2002, стр. 307.

нпр. Хонрад Паул Лисмен (аутор књиге Теорија необразованости) пише да се са реформом образовања већ неко време у Европи суочавају политика и привреда. „Немам ништа против смислених промена и побољшања, али реформа која је сама себи сврха јесте зло и води само томе да се реформе морају стално реформисати. Ми у Аустрији сада планирамо реформу болоњске реформе јер она не функционише онако како се било планирало. Наравно да уз “Болоњу” везана идеја није лоша: јединствени и упоредиви параметри за све европске високе школе али, цена потребна за достизање тог циља и поступци који се због тога уводе јесу контрапродуктивни. Сада се показује да се разлике између високих школа, земаља, наставних програма и квалитета истраживања и проучавања повећавају, а не смањују. Оно што се, међутим, смањује мобилност студената која се управо „Болоњом” присиљава да што је могуће брже студирају и напусте свеучилиште. Брзим темпом модулизиране студије, ужурбани човек, за мене баш и не одговара циљној представи зрелог грађанина друштва знања”.¹⁵

У критици *Болоњске декларације* (и праксе) значајан је онај њен део који указује да се у њој знање третира као роба или сировина, што представља утали-таризацију са несагледивим друштвено-политичким и филозофским последицама. Тиме се, у ствари, критикује економизација знања.¹⁶ Ови ствови *Декларације* указују, поред осталог, да ставови о образовању које промовише ова Декларација представљају испољавање процеса виртуализације друштва у сфери образовања. На овој линији је и указивање на штетне последице болоњског процеса са методичко-педагошког, тачније, дидактичког становишта. Болоњски модел, како је запажено, накратко одвлачи пажњу, обезбеђује упросеченост, и за разлику од класичног образовања нема базу критичког резоновања.¹⁷

У сагледавању оцена према Болоњској декларацији и према њеној примени стварањем европске зоне високог образовања, треба узети у обзир и како се посленици (пре свега професори) у високом школству односе према овом моделу образовања, како га доживљавају и партиципирају у његовом остваривању. У овом погледу забележена су и нека значајна негативна искуства. Тако један учесник у овим реформским захтевима пише. „Зло ми је кад помислим колико сам радног времена последњих година потрошио на одборе, седнице, записнике и извештаје, стварање увек неких нових података и прописа, јер су резултати тог рада, због нове реформе, постали безвредни. У ствари, као да се није схватило, или није хтелo схватити да није примарна улога школа и универзитета да се стално мере, вреднују и реформишу.”¹⁸ Критичко промишљање болоњског процеса показало је да се њиме подигао процес рејтинга ефимерије и на себе скренули пажњу “доктора анонимуса и личности неуротично пискавих карактеристика” цензуришући истинска достигнућа и озбиљне услове којих још има у све више проепровизованој уиверзитетској средини. *То је ситуација у којој*

¹⁵ К. П. Лисман, *Реформаторима није важно знање*, Београд, НИН, 3044/2009, стр. 64-65.

¹⁶ Исто, стр. 65.

¹⁷ З. Латиновић, *Има ли мозга у транзицији*, Београд, НИН, 46/2008, стр. 48.

¹⁸ П. К. Лисман, цит. рад, стр. 65.

је универзитет у кризи „јер није могао да активизира аристократску отменост свога задужења, већ се несигурно повео за политичким рефлексијама које виде универзитет као неку долину препуну доктора наука, али неких чудних доктора наука, у чије се врлине не може допрети, и од чијих знања неће бити користи, ни колико од лањског снега”.¹⁹

5. Прихватање Болоњске декларације и реформе високог образовања на њеним принципима и ставовима у појединим државама има неке специфичности, посебно у земљама транзиције, у којима се те реформе одвијају у оквиру процеса транзиције. *Суштина транзиционих процеса састојала се у прилагођавању, тачније “пресликавању” економских односа и политичке организованости из западних капиталистичких земаља у постсоцијалистичка друштва (државе) без обзира шта је тешко, скоро немогуће да будућност буде наставак прошлости.*²⁰ Уз невођење, или уз мало вођења рачуна, о специфичностима, посебно високог, у појединим од тих држава, па и у Србији. Тако је по оцени истакнутих представника академске заједнице, основна грешка у Србији било потписивање Болоњске декларације, а да претходно није урађена студија изводљивости па се зато у њеној примени, тј. реформи високог образовања стално налазимо у магли, импровизујемо у ходу и стално нечим затечени (др Александар Костић). За много тог лошег крив је систем “компјест”, зато што решења преносимо из света, а да то буде неприхватљиво за наше услове²¹. „Ми смо узели најлошије из Болоње, атомизацију и исцепканост наставе на кратке курсеве. Зато не можемо гледати само оних неколико институција које добро раде, већ систем у целини²². По схватању овог професора висока оцена за болоњски процес у Србији дата је само за усвајање докумената, а не и за њихово спровођење и квалитет рада. Иначе овај професор сматра високошколски систем у Србији у транзицији у целини посматрано лош, а да су сметње његовом бржом и бољем развоју политичке околности, противуречна правна регулатива, лоша кадровска политика, лоша организованост и лоше материјално стање.”²³

У склопу овакве ситуације остваривања парадигме *неолибералног капитализма ефикасност, рационалност, профитабилност у сфери високог образовања исказује се виртуализација не само знања и образовања, већ и кроз виртуализацију академских знања и научних и наставничких знања. Међу професорима универзитета који су то звање стекли пре неколико година има и оних који годинама нису објавили ни један рад као доказ бављења научним истраживањима и ако објављивање научних радова треба да потврди њихово професорско звање.*²⁴ Речју *Модел болоњског образовања и процеси његовог остваривања одвија се*

¹⁹ С. Божић, *Хранимо громаду нашег ужаса*, Београд, Печат, 25 (20.03.2009) стр. 24.

²⁰ Е. Хобсбаум, *Теолози тржишта воде свет у катастрофу*, Београд, Печат, 2009, бр. 64.

²¹ С. Гуцијан, *Факултети у болоњској магли*, Београд, Политика, 34305/2009, стр. 8.

²² Љ. Рајић, *Културна шароликост је богатство*, Београд, Политикин културни додатак, 4.7.2009, стр. 2.

²³ Ибид.

²⁴ Исто, стр. 2.

у знаку виртуализације високог образовања. Виртуализује се настава, дипломе квалификација које се стичу, постоје виртуелни доктори и виртуелни професори. Врхунац те виртуализације представља процес акредитације високошколских установа у Србији, којим се утврђује њихова испуњеност услова за бављење високошколским образовањем. Испуњеност тих услова врши се на основу увида у “слике” о појединим установама, тј. квантитативне показатеље (чињенице), тј. квалитет образовних садржаја и стечених знања.

Овај кратак осврт на повезаност глобализације, болоњског процеса и виртуализације образовања указује на потребу научног проучавања ових процеса, посебно на критичко промишљање болоњског процеса, не само са становишта предметне одређености *економике образовања и социологије образовања* већ њихово међусобно уважавање (коришћење) научних сазнања до којих долазе. Та њихова сарадња, тј. уважавање резултата научних истраживања и закључивања до којих долазе су неопходна јер како захтеви за већу рационалност и ефективност финансијских средстава која се улажу у образовање не би довели до сужавања, па и укидања његових хуманистичких циљева и цивилизацијске парадигме друштвеног развоја.²⁵ У овом погледу значајну улогу имају интелектуалци и њихово *ангажовање у изналажењу одговора на питање, односно учешће у решавању проблема који постоје на релацији финансије-образовање-хуманизам*. У овом контексту треба схватити и указивање да савремена етапа у развоју друштва, као текућа *савременост* представља период тог развоја оптерећен низом услова и обавезности као периоду његовог развоја, периоду слободног од заборава који вуче за собом дубоке промене у свим сферама друштвеног живота, које се рефлектују према категоријама “ослобођења”, “индивидуа”, “индивидуалност”, “време и пространство”, “јединство кроз сложеност и различитост.

Литература

- Хомерики, О. Г. (2008): *Образование, наука, культура глобальном информационном пространстве*, Москва, Росийска академия образования.
- Менон, Е. П. (2003): *Новоя глобалная философия*, У И.И. Мазур, А.Н. Чумаков, *Глобалистика-энциклопедия*, Москва, ЦНПП Диалог, ОАО издательство Радуга.
- Марек, К. (201): *Глобализация и выпее образование*, Москва, высшее образование в Европе.
- Мазур, И. И. Чумаков, А. Н. Главные редакторыи составители (2003): *Глобалистика-энциклопедия*, Москва, ЦНПП Диалог, ОАО издательство Радуга.
- Манцер, Е. (2003): *Монополарни светски поредак*, Београд, “Досије Б 92”.
- Борико, А. (2002): *НЕХТ мала књига о глобализацији и свету будућности*, Београд, Народна књига – Алфа.
- Тураев, В. А. (2002): *Глобальные вызовы человечеству*, Москва, Логос.

²⁵ Д. Ж. Марковић, *Глобализација образовања*, Београд, Годишњак Српске академије образовања, 2007.

- Зиновјев, А. (2002): *Запад-феномен западњаштва*, Београд, “Наш дом” Lage D’homme.
- Зиновјев, А. (2002): *Велика прекретница*, Београд, Наш дом - Lage D’homme.
- Стојковић, Б. (1993): *Европски културни идентитет*, Београд, Завод за проучавање културног развика, Ниш, “Просвета”.
- Бек, У. (2004): *Моћ против моћи у доба глобализације*, Нова светскополитичка економија, Загреб, Школска књига.
- Мрковић, Ж. Д. (2008): *Глобализација и високошколско образовање*, Ниш, Универзитет у Нишу, Нови Пазар, Државни универзитет у Новом Пазару.
- А.Ю. Мальвиль, *Мячкий пут вхождения россиских вузов в болонский процес*, Москва, Олмнинесс.
- Марковић, Ж.Д. (2007): *Глобализација образовања*, Београд, Годишњак Српске академије образовања за 2006. годину.
- Аранђеловић, У. (2005): *Европски и национални идентитет (у културном кругу и хибридни идентитет*, Крушевац, Зборник крушевачке филозофско-књижевне школе.
- Марковић, Ж. Д. (2007): *Научно технички прогрес, информацијског друштва и виртуализације друштвеног живота*, Лесковац, Зборник радова, Технолошки факултет Универзитета у Нишу.
- Иванов, В. Д. (2002): *Виртуализаци обесмеа, санкме*, Петербург, Центар Петербурског восмокведенис.
- Маринковић, Недучин Р. Лазетић, П. (2002): *Европски систем преноса бодова у високом школству*, Београд, Алтернативна академска образовна мрежа.
- Лисман, К. П. (2009): *Реформаторима није важно знање*, Београд, НИН, 3044/2009.
- Латиновић, З. (2009): *Има ли мозга у транзицији*, Београд, НИН, 46/2008.
- Хобсбаум, Е. (2009): *Теолози тржишта воде свет у катастрофу*, Београд, Печат, 64.
- Груцијан, С. (2009): *Факултети у болоњској магли*, Београд, Политика, 34305/2009 (12 мај 2009).
- Рајић, Љ. (2009): *Лоша драмска секција*, Београд, Политикин културни додатак, 4. јул 2009-07-31.
- Рајић, Љ. (2009): *Културна шароликост је богатство*, Београд, Политикин културни додатак, 13. мај 2009, бр. 7.
- Божич, С. (2009): *Хранимо громаду нашег ужаса*, Београд, Печат, 55/2009, 20 март 2009.

Danilo Ž. Marković, Ph. D., Belgrade

CONTRIBUTION TO CRITICAL THINKING ABOUT VIRTUALIZING EDUCATION

Summary

Numerous considerations on education from various aspects are present nowadays along with the affirmation of knowledge (and science) as the basic factors of social change. However, considerations about education in terms of virtualization as an important social process that monitors the global neoliberal capitalism, social and economic matrix of largely modern society are insufficiently present or completely absent. This paper shows the conceptual definition of virtualization, its relationship and interdependence with computerization. In the context of this approach the point is on the essence of education virtualization and its impact on the development of scientific cognition of social reality. This approach points out the specific education virtualization in some countries, particularly in post-socialist transition countries.

Key words: knowledge, science, virtualization, education, capitalism

Д-р Данило Ж. Маркович, Белград

ПРИЛОЖЕНИЕ К КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ О ВИРТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

С подтверждением знания /и науки/ как основного фактора общественных трансформаций увеличивается число рассмотрений образования с разных аспектов. Однако почти нет, или очень редки рассмотрения образования с аспекта виртуализации как важного общественного процесса, который сопровождает глобальный неолиберальный капитализм, социально-экономическую основу современного общества.

В настоящей работе автор указывает на определение понятия виртуализация, её взаимосвязь и обусловленность информатизацией. В контексте такого подхода автор указывает на сущность виртуализации образования и её влияние на развитие научного познания общественной реальности. В таких рамках автор указывает на специфику виртуализации образования в определённых странах, в особенности в транзитивных постсоциалистических странах.

Опорные слова: знание, наука, виртуализация, образование, капитализм

Проф. др Ненад Сузић
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK 37.014.3"19/20"

UDK 37.014.3"20"

Прегледни чланак

Примљен: 15. X 2011.

BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 5–6, p. 474–484.

СТРАТЕГИЈА ПРОМЈЕНА У ОБРАЗОВАЊУ НЕ МОЖЕ БЕЗ ФУТУРОЛОГИЈЕ

Резиме

На почетку рада разграничени су појмови реформа образовања и стратегија промјена у образовању. Аутор полази од тезе су стратегије и реформе образовања до сада рађене без футуролошких сагледавања, што је нелогично, јер ће млади са знањима и компетенцијама које освоје током школовања живјети свој будући радни вијек. Футуролошко сагледавање није једноставно зато што треба истовремено антиципирати утицај економских, технолошких и друштвених промјена те њихово међудејство. Осврт на XIX и XX вијек даје нам јасан увид да су наше школе у том периоду дјецу више припремале за прошлост, него за будућност. Трагом историје реформи образовања не можемо наћи ниједан примјер да је реформа реализована по зацртаном моделу и да је извршена анализа учинака те реформе образовања. Потреба да се стратегије и реформе заснивају на футурологији данас је све евидентнија из два разлога: 1) будућност је сложенија него што је замишљамо и 2) будућност стиже брже него што је многи људи могу замислити. У овом раду аутор нуди научни приступ за футуролошко концептирање будућих наставних планова и програма, што илуструје и неким примјерима.

Кључне ријечи: стратегија, реформа образовања, футурологија, наставни планови и програми, предвиђање

Увод

У 19. и 20. вијеку јасно смо могли сагледати куда иде педагогија и како се развијају и дјелују системи васпитања и образовања. Двадесети вијек Никола Поткоњак сагледава у пет трендова: а) педагогија есенције, б) педагогија егзистенције, в) покушаји превазилажења јаза између педагогије есенције и егзистенције, г) филозофске педагошке концепције и д) научне педагошке концепције (Potkonjak, 2003). Под правцима аутор подразумијева кохерентна и цјеловита гледања на најважнија педагошка питања (ibidem, стр. 39). Педагошке системе, њихово дејство и промјене Доналд Хирш, професор на Вирџинија универзитету

(САД), представља у шест трендова: а) романтизам, б) развојни приступ и остале натуралистичке заблуде, в) америчка искључивост и локализам, г) индивидуализам, д) антиинтелектуализам и ђ) професионални сепаратизам (Hirsch, 1996). У нешто поједностављеној форми ове правце и трендове Ненад Сузић представља у три основна тренда: а) наставни дидактицизам, б) вођење уз методичке стратегије и в) прагматички утилитаризам (Suzić, 2005). Након сагледавања и анализе свих наведених праваца и трендова, лако ћемо уочити да су се педагогија, а са њоме и системи васпитања и образовања, бавили прошлост, да су ђаци у школама више припремани за прошлост него за будућност. Још једно својство педагошких концепција и система током деветнаестог и двадесетог вијека врло је препознатљиво, ради се о предавачком концепту наставе која настоји оспособити ученика за памћење и репродукцију уз мало примјене научног, уз занемаривање учење учења (Vilotijević, 1999). Уз ове спознаје стигао је XXI вијек, доба у коме се учи учење, у коме препознајемо вријеме учећих цивилизација, а са њим и стиже и спознаја да су школе заостале, да су оне својом суштином остале у XX вијеку, а тек парцијално и неефикасно почеле развијати моделе, концепције и садржаје потребне људима за слободан живот у XXI вијеку.

Школе су остале оријентисане на прошлост, измакло им је учење учења, занемаривале су емоционалност ученика и, поврх свега, педагогија и школство бјежали су од футурологије као ђаво од крста, поред чињенице да ће дјеца са оним што уче петнаестак година током школовања живјети још четири професионалне деценије док не оду у пензију. Поред свега тога, будућност је остала табу тема за педагогију и школство. Како је одмицало вријеме током претходна два вијека, тако су школе постајале све захтјевније, све ексклузивније, а све више дјеце проглашавано је неспособним, неприлагођеним и интелектуално некомпетентним. Једно истраживање показало је да су се међу одбаченом дјецом нашли и таленти (Ђорђевић и Ђорђевић, 1998). Уз све, можемо констатовати да је наш школски систем занемаривао креативност и стваралаштво ученика (Gojkov, Struza-Milić, Gojkov-Rajić i Stojanović, 2002). Поред наведених проблема и слабости васпитно образовног система, школе ће у будућности морати ријешити најтежи и најважнији проблем, мораће одговорити на питање како припремати дјецу и младе за слободно вријеме. Све то ме је определијелило да овај рад посветим феномену стратегије промјена у образовању, реформи као апликационој форми стратегије и футурологији, без које стратегија не може.

Стратегија и реформа образовања

У литератури, као и у колоквијалној употреби, појмови стратегија, промјене у образовању и реформа образовања се мијешају или поистовјећују. То поистовјећивање није оправдано. Пођимо од појма реформе. Појам *реформа* састоји се од префикса *re* и ријечи *forma*; *re* значи опетовати, обновити а *forma* има шест сродних значења: 1) лик, облик, лице, стас, 2) љепота, 3) слика, 4) основа, начин, врста, 5) спољашњост и 6) модел (Žerić, 1961, стр. 146). Дакле,

појам реформа значи обнављање или функционално успостављање старе форме, у крајњем случају уљепшавање, али свакако не и успостављање нове функционалне форме, што се иначе узима као колоквијални контекст овог појма у свакодневној употреби. Ово колоквијално значење добило је своју легализацију у педагошкој науци у оквиру одређења синтагме реформа образовања.

„То је друштвени и педагошки процес темељитијег мијењања: политике образовања; друштвене функције и позиције образовања; положаја ученика, студената, наставника; јавности; усмјерености циљева и задатака; организације система образовања и његових дијелова; планирања; организације школе; садржаја програма; облика, средстава и метода рада; изградње школе и опреме; образовања наставника; финансирања и управљања и то највише у функцији демократизације, прилагођавања потребама рада, рационализације, модернизације, подизања ефикасности и побољшања квалитета рада“ (Pedagoška enciklopedija II, 1989, стр. 303).

Синтагма *реформа образовања* овдје се проширује на иновације и на стратешке промјене у образовању. То и не би било тако спорно да немамо јасну историју свих реформи школства, историју у којој су се најчешће мијењали наставни планови и програми, првенствено наставни планови, да би то послужило као барјак позиционираним политичарима у државној администрацији образовања којом су давали „одговоре“ на нарасле потребе за промјенама у сфери васпитања и образовања. У суштини се најчешће радило о „бацању прашине у очи јавности“, а често и о потезима неуких просвјетних лидера који нису знали шта да ураде, него су звучно најављивали „реформу“ образовања, а касније се опрезно измицали од анализе резултата таквих реформи.

Данас иста судбина прати појам *стратегија*. У дефиницији овај појам још није заузео адекватно мјесто у педагогији. „Стратегија – умјешност вођења неке активности у датим ситуацијама да се постигне постављени циљ“ (Педагошки лексикон, 1996, стр. 482). Из ове дефиниције не видимо разлику између појмова стратегија и метод. У Оксфордском енциклопедијском рјечнику овај појам је такође штуро објашњен. Прва два значења се везују за војне сврхе, а треће има уопштену форму у значењу да је стратегија „план или политика дизајнирана за партикуларне сврхе“ (Advanced Learners Encyclopedic Dictionary, 1993, стр. 902). Значајан допринос тумачењу овог појма налазимо код Виларда Дагета и Бенедикта Круза, професора *Центра за лидерство у образовању САД*. „Стратешко планирање покрива дугорочну будућност једне организације, често описано у периоду између пет и седам година у односу на актуелно стање“ (Daggett and Kruse, 1997, стр. 146). Овдје је наглашена временска димензија стратешког планирања, али у даљем тексту аутори проширују одређење на то како ће систем изгледати и да ли ће задовољити сврху свога постојања, истичу да стратегију у почетку креира мањи број лидера или експерата, а да она у каснијој фази имплементације постаје својина већине (ibidem, стр. 149). У недостатку комплексног одређења појма, стратегију ћу овдје операционално дефинисати за потребе овог рада. Стратегија промјена у васпитању и образовању подразумева сет активности којима се дугорочно планира дејство и трансформација система у сврху опт-

мализације остварења циљева друштва и појединаца на које се систем односи. Стратегија не може без предвиђања, без футурологије.

Трагом историје реформи образовања, потребно је констатовати да не можемо наћи примјер да је читав систем мијењан у складу са постављеним циљевима, те да су експертски, теоретски и практично сагледани сви ефекти тих промјена. О томе професори са Свинборн универзитета у Аустралији пишу следеће:

„Футуристичке иницијативе у образовању изгледа нестају попут дима на вјетровитом дану и не виде се. Главни разлог за ово је чињеница да су образовни системи подређени управи два сета моћних снага које немају интереса у сфери образовања, заправо, ни за нашу колективну будућност. Те снаге су политичари и економисти“ (Gidley, Batemen, and Smith, 2004, стр. 2).

Економисти пате од еконо-мишљења јер сматрају да се чак и неекономски проблеми могу ријешити економским мјерама, каже Алвин Тофлер (Toffler, 1970, стр. 452). Ову Тофлерову тезу код нас већ деценијама препознајемо у пракси по моделу „образовања за потребе тржишта“. Ово је теза наслијеђена из доба западне тржишне економије, те из доба совјетске соцреалистичке концепције „образовања по поруцибини друштва“ (шире: Сузић, 2005, стр. 51). У доба када машине све више раде за људе, када уз минимум људског рада производе довољно хране, енергије, одјеће и задовољавају велики дио људских потреба, јасно је да људе треба васпитати и образовати за слободно вријеме, а не само за потребе тржишта. Још увијек можемо чути тезе економиста и политичара да је „образовање потрошња“, да треба прво улагати у економију, а образовање не доноси нову вриједност или добит. У времену када образовање постаје најпрофитабилнија роба XXI вијека, ове еконо-догматске тезе звуче као ламентовање феудалаца и кметова над младима који неће да се баве пољопривредом.

Уз декадентне економисте који у образовању не сагледавају економију, иду и политичари који не могу и не желе сагледати и задовољавати потребе грађана (Stewart, 2000, стр. 39), осим у обећањима када те исте грађане требају придобити да гласају за њих. „Временски хоризонт политичара уобичајено сеже до наредних избора“ (Toffler, 1970, стр. 485). Они у правилу настоје да контролишу друге, да од чланова странке и бирача створе следбенике, у основи ових механизма лежи страх од губитка стечених позиција. „Плашљиви људи желе да контролишу друге. Зато неке групе покушавају да те увуку и да те убиједе да их слиједиш, тражећи од тебе да се покориш њиховој власти, или те нападају ако одеш“ (Редфилд, 1998, стр. 118). Политичари су најћешће кључни људи у доношењу стратегија и провођењу реформи образовања. Овом послу они у правилу приступају формално, а врло ријетки су они који схвате и подрже суштину стратегије и реформе образовања.

Стратегија образовања захвата предвиђање будућности у наредних пет до десет година, али дугорочна предвиђања у сфери образовања још увијек немамо (Gidley, Batemen, and Smith, 2004, стр. 4). У сфери образовања морамо сагледати најмање будућих педесет година јер ће они који се сада образују, када стекну

диплому, с тим компетенцијама живјети читав радни вијек. На шта би требало усмјерити фокус у сагледавању будућности образовања? „Конципирање будућег рада у образовању, враћање фокуса на образовање и актуелно разумијевање његове индивидуалне и културне вриједности, неће бити лак задатак“ (ибидем, стр. 2). Овдје није само питање како предвиђати будућност, него и шта узети у обзир при том предвиђању.

Најчешћи фокус у стратегијама и реформама образовања су наставни планови и програми. Шта узети као фокус у будућим наставним плановима и програмима? Алвин Тофлер овдје предлаже један врло једноставан и логичан критеријум: у будуће наставне планове и програме не би смјело бити укључено ништа осим оног што је заиста везано за будућност (Toffler, 1970, стр. 409). За будуће супериндустријско друштво он предлаже три основе за израду нових наставних планова и програма: 1) учење, 2) успостављање односа са другим људима и 3) доношење одлука и бирање (ibidem, стр. 413). Сматра да будућа школа не смије да се преокупира само подацима, него треба учити ђаке да их користе. „Сутрашња школа стога не може да се бави само чињеницама, него и начином манипулисања тим чињеницама. Ученици морају научити како одбацити старе идеје, како и када их треба уклонити. Укратко, они морају научити како се учи“ (ibidem, стр. 413). Неписмени у будућности неће бити они који не знају писати, него они који не знају учити (ibidem, стр. 414).

Успостављање односа са другима постаје све важније у друштву које се брзо мијења. Људи ће у будућности морати успоставити пословну везу с неким кога први пут виде а сарађиваће с њим мјесецима или годинама након тога. Доношење одлука постаје све значајније у времену када смо преплављени свакодневним доношењем бројних одлука. Превише одлучивања (overchoice) збуњује људе и чини их нервозним (ibidem, стр. 416). Младе треба обучавати да доносе квалитетне одлуке, да одлучују брзо и рационално. То би требао бити саставни дио свакодневног рада у школама. Са становишта данашње традиционалне школе то би било губљење времена.

Како конципирати будуће наставне планове и програме

Како конципирати будуће наставне планове и програме? Ричард Слејтер, члан Савјета за администрацију у образовању у Мелбурну, Аустралија, предлаже пет основа за нове наставне планове и програме:

- 1) Увођење футуристичких концепција и метода у реализацију наставних планова и програма;
- 2) Интегрисање футуристичког размишљања у обуку и професионално усавршавање наставника;
- 3) Повезивање наставних тема са њиховим ширим, дугорочним контекстом;
- 4) Употреба футуристичких метода и стратешког планирања у школама и школским системима;

5) Ревизија концепта лидерства у образовању уз укључивање проактивних елемената (Slaughter, 1994, стр. 50).

Одговор на питање зашто треба футурологија у образовању даје нам и чињеница да смо у досадашњем систему васпитања и образовања имали садржаје преодминантно везане за прошлост. На крају XX вијека школе су дјецу припремале више за XX и XIX него за XXI вијек. Огроман фондус чињеница ђаци су учили само зато што су ти садржаји наслијеђени из претходног периода и само зато да прођу кроз школски систем меморисања, репродукције и ритуал оцјењивања, без икаквог сагледавања одговора на питање чему ће им те чињенице служити у животу. Циљ учења на тај начин је измјештен из глава ученика у главе наставника, а познато је да циљеви представљају најснажнију основу мотивације. Осим тога, дјеца која уче а не знају циљ учења, уче у робовском односу. Највише награђене особине су репродуктивност, покорност и послушност, а то су робовска својства.

Предвиђање није постало саставни дио живота савременог човјека, а стварност свакодневно указује на то да је предвиђање битна одредница слободе савременог човјека. Много је лакше бавити се оним шта је било, него оним шта ће бити јер предвиђање носи ризик грешке, а пракса пријети као немилосрдни верификатор истине. Ипак, предвиђање нам треба, а питање је како га увести у живот савременог човјека. „Кристално је јасно да образовање игра круцијалну улогу у развоју социјалног предвиђања кроз медиј приступа кога можемо назвати *снажно будуће образовање*“ (Gidley, Batemen, and Smith, 2004, стр. 73). Ако овоме додамо тезу да су психолошки стабилнији и здравији људи који су реално оријентисани на футурологију (ibidem, стр. 85), тада је јасно зашто требамо увести футурологију у стратегије образовања те у наставне планове и програме.

Да ли постоје наставни планови и програми базирани на футурологији? Први такви планови и програми израђени су и примјењени у Аустралији (ibidem, стр. 79). Примјер једног таквог наставног програма дат је у Табели 3.

Табела 3: Футуролошки конципиран наставни план и програм у Квинсленду

Програмски садржај	Кључна футуролошка питања
Животни токови и социјална будућност	Ко сам ја и куда идем?
Мултидимензионални медији комуникације	Како могу осмислити и комуницирати са свијетом око себе?
Активни грађанин	Шта су моја права и обавезе у заједници, култури и економији?
Околина и технологија	Како да опишем, анализирам и обликујем свијет око мене?

(Gidley, Batemen, and Smith, 2004, стр. 79)

Већ и летимичан увид у садржаје и начин на који су они футуролошки конципирани у Табели 3, показује нам да се ту не ради о свемирском пројекту, да је могуће постојећим програмима додати футуролошку димензију и развити мо-

дерне мотивационе наставне планове и програме. Разлог за ово је и аустралијско искуство. „Без изузетка, сви наставници који раде на футуролошким наставним плановима и програмима показали су ентузијазам, а футуролошки наставни план и програм су реализовали тако да обезбиједи сигуран пут који оснажује ученике да размотре личну и колективну будућност и говорили су о великим идејама“ (ibidem, стр. 85). Овдје нам може бити чудно само то што футурологија већ одавно није заступљена у наставним плановима и програмима широм свијета, па и код нас. Посебно када знамо да се овим путем снажно обезбјеђује сврха учења без које нема добре мотивације ученика.

Да би сагледао сврху учења, ученик треба да предочи велику слику у којој ће сагледати мјесто и сврху онога што тренутно учи. Традиционална школа развила је учење на бази поцијепаних или фрагментираних наставних планова и програма који су реализовани без велике слике, без цјеловитог сагледавања парцијалних спознаја у контексту погледа на свијет или феномена који се учи. Рјешење је у комбиновању холистичког и идиографског приступа, који не иду без футуролошки конципираних наставних планова и програма као и метода за њихову реализацију. „Футуролошко образовање омогућује холистичко сагледавање, помаже да раније неповезане догађаје или концепте видимо као повезане“ (ibidem, стр. 85). Човјеков мозак није адекватно стимулисан без холистичког сагледавања сврхе учења.

Замислимо како реагује мозак дјетета када му кажемо да се у Африци произведе толико и толико жељеза годишње, да он то треба знати за петицу, или, у другом случају, када му кажемо да треба да проучи производњу жељеза у Африци, да пореди са нашом производњом и да објасни гдје се могу наћи ти подаци и чему ће то знање користити, да ли ће се у будућности повећавати или смањивати производња жељеза. Како је стимулисан дјететов мозак у првом, а како у другом случају? У другом случају можемо очекивати бројна питања на која нема одговора нити у уџбенику нити их ми као наставници знамо. То је један од главних разлога да се футуролошко конципирање наставних планова и програма, те њихова футуролошка реализација данас избјегавају. У првом случају дјететов мозак је лишен подражаја јер се тражи меморисање и репродукција. „Лишиш ли се подражаја, мозак ће се стиснути од некориштења“ (Diamond i Hospon, 2006, стр. x). У другом случају мозак дјетета је стимулисан или побуђен. „Уз одговарајућу менталну, тјелесну и/или сензорну стимулацију, међусобно повезани неурони мозга се продужавају и разгранавају“ (ibidem, стр. ix). Процес позитивне нервне стимулације познајемо као *обогаћивање* (шире: Suzić, 2010). Јасно је да ће футуролошки конципирани наставни планови и програми уз адекватну реализацију више подстицати обогаћивање него што је то случај уз примјену традиционалних наставних планова и програма.

Чиме се баве наши малишани и омладина? Данас простим посматрањем можемо констатовати да се дјеца и млади баве активностима које слабо стимулишу ЦНС.

„У предшколском раздобљу и основној шкои оно гледа телевизију три до четири сата дневно. Има прилично сједилачки начин живота. Не чита баш добро. Школа му се нарочито не свиђа. Углавном не ради домаће задаће. Нема много хобија. Прехрана му није оптимална. У средњој школи престаје се бавити спортом. Експериментирате с алкохолом и дрогама које потенцијално могу заокочити развој мозга. Као тинејџер, два до шест сати дневно слуша рок или реп музику. Много више времена проводи на љубавним састанцима и зарађивању депарца него у учењу, добровољним активностима или бављењу новим и изазовним дјелатностима. И поврх свега, одраста са незаچارаним умом који никада не достиже своје пуне потенцијале – чак им се и не приближава“ (Diamond i Hospon, стр. 5).

Просјечни Американци, дјеца и одрасли, гледају ТВ 4 сата дневно (ibidem, стр. 184). У тим условима најбољи коректив за тако пасиван начин живота за дјецу су футуролошки конципирани наставни планови и програми који ће стимулисати развој можданих синапси и обогаћивати неуроне јачањем мијелинских овојница неурона и тиме убрзати проток информација, развијати компетенције. Кључна је волна активност ученика, њихова жеља да уче. „Дјеца уче и памте када су активно укључена [...], тако ја дефинишем *образовање темељено на мозгу*“ (ibidem, стр. 237). Наравно, активну укљученост дјеце добићемо ако учење повежемо са игром. „Стимулативне едукативне игре и предмети повећавају број гранања живчаних ћелија у мозгу и подстичу успјешније учење“ (ibidem, стр. 253). У складу са узрастом ученика, наставне садржаје можемо базирати на игри и футуролошким моделима учења. На примјер, за старије ученике игра може имати првенствено когнитивни карактер. Такав примјер је питање: Шта би данас било у Америци да она све до сада није откривена, а како би она изгледала на крају XXI вијека. Ово је само једно од питања које можемо поставити када у настави географије радимо Америку, а оно снажно стимулише машту и подстиче креативно мишљење ученика. На овај начин можемо стимулисати когнитивне игре базиране на градиву и повезати их са футуролошким опсервацијама стварности.

Наставне планове и програме можемо конципирати на два обрасца: 1) традиционалном – који почива на моделу: предавање–меморисање–увјежбавање–тест и 2) модерном – који се заснива на обрасцу: укључивање–судјеловање–примјена (ibidem, стр. 237). Јасно је да овај други образац представља простор за футуролошко конципирање наставних планова и програма, а први за традиционално. „Здрава будућност је у надахнућу, у циљевима људи, а не у гледању ТВ“ (Редфилд, 1998, стр. 55). Ипак, будућност не можемо *једноставно* планирати зато што је она увијек сложенија од садашњости а најчешће сложенија него што очекујемо. Други проблем у планирању будућности је брзина промјена. Начин на који ми данас живимо био би несхватљив за наше шукундједове. Њихове супруге, наше пра-пра баке вјероватно су замишљале да ће у будућности многи мљети кафу златним млиновима, али идеја да се пржена кафа неће мљети ручно била им је превише апстрактна. Ни данас нисмо много одмакли од овог обрасца, и данас нам многе прагматичне идеје чине превише апстрактне иако њихова реализација тек што није почела.

Данас смо стигли до тако брзих цивилизацијских промјена да нам ни искуство претходне генерације не може много користити.

„На примјер, прије само сто година друштво се мијењало врло мало од једне до друге генерације тако да су планери у образовању валидно могли сагледати неадекватности васпитно образовног система које су лично искусили и на основу тога предложити мјере којима ће се превазићи те слабости. Данас се ситуација у том погледу радикално промијенила. Сада су реформатори образовања схватили да се, у најбољем случају, њихове реформске идеје неће бити док не прође неколико година и да ће ученици који ће бити изложени тој реформи система потрошити највећи дио свог живота током прве половине XXI вијека“ (Helmer, 1983, стр. 100).

Пошто они који доносе стратегије будућег система васпитања и образовања увијек чека кључно питање о томе какви треба да буду наставни планови и програми, треба водити рачуна да такве пројекције не могу без сагледавања економских, технолошких и друштвених промјена. Међудејство ових промјена често нам изгледа несагледиво или превише апстрактно. Да бисмо систематично и методолошки утемељено обавили посао предвиђања, потребно је да прођемо одређене кораке. У сврху те систематичности Олаф Хелмер предлаже:

- 1) Извести критику садашњег стања;
- 2) Извести циљеве за бољу будућност;
- 3) Сагледати наше способности за остваривање те боље будућности;
- 4) Планирати краткорочне активности и
- 5) Сагледати препреке у околини (ibidem, стр.195).

У Хелмеровом приједлогу можемо уочити елементе SWOT анализе која систематски развија све компоненте овог приступа. Ако заиста систематски желимо приступити опсервацији будућности у сврху израде нових пројекција у сфери образовања, у сврху извођења нових наставних планова и програма, тада морамо рачунати на интердисциплинарно сагледавање међудејства технолошких, економских и друштвених промјенама у цјелини. На примјер, ми тешко можемо и замислити какве би друштвене промјене настале појавом бесплатне енергије. Овдје смо на рубу футуролошког песимизма по коме нити можемо нити има смисла предвиђати будућност. Ипак, Стивен Хокинг тврди да је могуће предвиђати будућност, и не само да је могуће, него је могуће у томе предвиђању бити успјешан (Hawking, 2011, стр. 165), мада нећемо моћи достићи детаљно предвиђање (ибидем, стр. 60). Ма колико била спознатљива, будућност морамо узимати у обзир при конципирању нових наставних планова и програма. Систематичан научни приступ при томе може бити само од користи, може допринијети бољем и цјеловитијем сагледавању будућности.

Литература

- Advanced Learners Encyclopedic Dictionary (1993). Oxford: Oxford University Press.
 Daggett, W. R. and Kruse, B. (1997). *Education is not a spectator sport*. Schnectady, NY: Leadership Press.
 Diamond, M. i Hospon, J. (2006). *Čarobno drveće uma: Kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Lek-enik, HR: Ostvarenje.

- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1998). *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Gidley, J. M., Batemen, D., & Smith, C. (2004). *Futures in education: Principles, practice and potential*. Melbourne, Australia: Swinburne university of Technology.
- Gojkov, G., Struza-Milić, N., Gojkov-Rajić, A. i Stojanović, A. (2002). *Rana identifikacija darovitosti*. Vršac: Viša škola z obrazovanje vaspitača.
- Hawking, S. W. (2011). *Budućnost svemira i drugi eseji*. На сајту: <http://www.meditafre.com/?tnxmnjmzuu>. Очитано: 08.01.2011. године.
- Helmer, O. (1983). *Looking forward: A guide to futures research*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Hirsch, Jr., E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Pedagoška enciklopedija II (1989). Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek: ni "vek deteta", ni vek pedagogije – ima nade*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine i Pedagoško društvo RS.
- Редфилд, Џ. (1998). Десети увид: Наставак Целестиног пророчанства са визијом даље авантуре. Београд: Народна књига –Алфа.
- Slaughter, R. (1994). *From fatalism to foresight – Educating for the Earliest 21st Century: A framework for considering young people's needs and responsibilities over the next 20 years*. Melbourne: Australian Council for Educational Administration.
- Stewart, J. (2000). *Evolution's arrow: The direction of evolution and the future of humanity*. Canberra: The Chapman Press.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2010). Metode multisenzornog učenja. *Obrazovna tehnologija br. 4/2010*, str. 415–441.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York: Bantam Books.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2 – Didaktičke teorije i teorije učenja*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Žepić, M. (1961). *Latinsko-hrvatskosrpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

Nenad Suzić, Ph. D., Banja Luka

STRATEGY FOR CHANGES IN EDUCATION CANNOT DEVELOP WITHOUT FUTUROLOGY

Summary

At the beginning of this work there is qualifying differentiation of two concepts, *education reform* and *strategy for changes in education*. The work starts from the premise that the strategies and education reforms so far have been made without futurological

observation, which is illogical, because the youth intend to live their future professional life with skills and competencies gained during their education. Futurological perception is not simple because it must anticipate the impact of economic, technological and social change as well as their relationship and impact on each other. Review of the nineteenth and twentieth century gives us a clear insight that during this period our schools prepared children more for the past than for the future. Tracing the history of reform in education there was no any example of reform implementation according to given regular model, and an analysis of the effects as well as education reform process has not been done at all. The need to have reform and strategy based on futurology is increasingly evident for two reasons: 1) the future is more complex than we imagine, and 2) the future arrives faster than many people might imagine. The author offers a scientific approach to designing the futurological curricula with illustrated examples.

Keywords: strategy, reform of education, futurology, curricula, predicting

Д-р Ненад Сузич, Баня Лука

СТРАТЕГИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ НЕ ОСУЩЕСТВИМА БЕЗ ФУТУРОЛОГИИ

Резюме

В начале настоящей работы разграничены понятия *реформа образования* и *стратегия трансформаций в образовании*. Автор исходит из предположения что стратегии и реформы образования раньше проводились без учёта футурологии, будущего, а это нелогично, так как учащиеся со знаниями и компетенциями приобретёнными в течение своего образования, будут жить и работать в будущем. Футурологическое предположение не простое, потому что нужно одновременно предположить и обратить внимание на влияние экономических, технологических и общественных перемен и их взаимодействие. Обзорение 19 и 20 веков даёт нам ясную картину того, что наши школы в тот период наших детей больше подготавливали к прошлому, чем к будущему. Исследуя истории реформ образования нельзя найти ни один пример реализации реформы по точно определённой модели и что сделан анализ результатов такой реформы образования. Необходимость чтобы стратегии и реформы опирались на футурологию в настоящее время нужна по двум причинам: 1/ будущее намного сложнее, чем мы думаем и 2/ будущее приближается намного быстрее, чем многие люди могут даже соображать. В настоящей работе автор предлагает научный подход к футуро-логическому составлению будущих учебных планов и програм и это иллюстрирует и некоторыми примерами.

Опорные слова: стратегия, реформа образования, футурология, учебные планы и программы, предположение

ЕФЕКТИ САВРЕМЕНИХ ДИДАКТИЧКИХ ТЕЖЊИ У ПРОМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ И ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ¹

Резиме

Глобалну политику образовања данас карактерише усмереност на продуктивност према критеријумима „тржишта рада“, тако да се ефикасност школских утицаја може сматрати једним од најзначајнијих захтева савремене дидактике. Савремене дидактичке концепције крајем XX и почетком XXI века врло слично „гледају“ на суштинске елементе наставног процеса (сврха и карактеристике наставе, положај ученика и наставника у настави, схватања природе знања и учења итд.). Потенцирају се категорије еманципације (као циља наставе), интеракције (као одлике учења и наставе), „активизирање“ ученика и њихова субјекатска позиција у настави, двосмерна комуникација и једнакоправност између наставника и ученика, индивидуално-конструктивна природа знања, креирање сопственог развоја, повезаност образовања са друштвеним контекстом итд. У раду се разматрају утицаји савремених дидактичких тенденција на домете наставе, узимајући у обзир промене у друштвеном и школском контексту, када се од школе очекује да припрема нове генерације за несигурност постмодерног доба.

Кључне речи и синтагме: савремене дидактичке тенденције, глобализација, савремена настава

Увод

Глобализација, као комплексан и вишедимензионалан друштвени процес, отворила је, на нов начин, многа питања о свету, човеку, његовом животу, окружењу, култури, улози образовања у друштву које се мења итд. Данас све савре-

¹ Текст представља резултат рада на пројекту »Педагошки плурализам као основа стратегије образовања«, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство науке и технолошког развоја Републике Србије.

мене државе, у зависности од својих могућности, настоје да прате развој науке, технике и технологије, и на тај начин одговоре изазовима и потребама савременог живота у „друштву које учи“. Процењено је на глобалном нивоу да кључно место у остваривању ових циљева има осавремењавање образовних система. Та настојања се препознају у осмишљавању тзв. «квалитетне школе», чије су суштинске одлике: креирање подстицајне средине за учење, настава која је добро структурирана, у којој се користе разноврсне методе, бирају одговарајући садржаји, подстичу индивидуални капацитети ученика, подстичу њихове креативне способности, омогућава активно и континуирано сучељавање ученика са културном баштином, омогућава и подстиче рефлексија сопствене праксе наставника итд. Дидактичари се слажу да савремена, „квалитетна“ школа мора имати дефинисану развојну стратегију која подразумева континуирану анализу остваривања постављених циљева школе, стручно планирање даљих активности, анализу постигнућа ученика, као и самовредновање рада наставника.

У последњих неколико деценија друштвени контекст је и код нас умногоме промењен, а под утицајем тенденција у савременом свету, који је углавном технолошки оријентисан, на образовање се све више гледа утилитаристички. Интензиван научни и технолошки развој, прелазак у информатичко друштво и експанзија нових сазнања у свим областима, наметнули су образовању нове захтеве: и даље се преиспитује улога и значај знања, мењају се схватања о учењу и знању уопште јер је оно развојни ресурс, тежи се стицању компетенција за употребу и примену наученог итд.

Треба имати у виду и чињеницу да школа данас припрема нове генерације за несигурност постмодерног доба, чије карактеристике нису линеарност и предвидивост, већ нестабилност, разноврсност, неодређеност, мултидимензионалност и комплексност. Тиме се актуелизује неопходност развијања флексибилности и толеранције ученика на неизвесност као обележје савременог живота. Постмодернизам карактеришу схватања да живимо у свету делимичних знања, локалних нарација, парцијалних истина и еволуције идентитета, како то истиче Лиотар. Постмодернисти одбацују идеје о објективном знању које, по њиховом мишљењу, представљају начине установљења односа моћи међу онима који тврде да поседују истину и онима којима се та истина намеће. За постмодернисте образовне институције представљају део социјалног система који се потврђује коришћењем канона којима се тврди да школа осигурава једнакост прилика.

Савремена школа се налази пред бројним изазовима глобализације, као што су: дехуманизација глобалног друштва, хомогенизација културе и образовања, тенденција да образовање буде у функцији материјалне добити, занемаривање моралне и духовне димензије, друштвено раслојавање на богате и сиромашне, повећање еколошке загађености итд. Отварају се бројна питања међу којима је врло значајно питање могућности подстицања развоја критичког мишљења и критичког односа појединаца према наведеним појавама, садржајима, информацијама, медијима итд.

Савремене дидактичке тенденције и модели

Савремене педагошке и дидактичке тенденције крећу се у правцу већег »активизирања« ученика и истицања њихове субјекатске позиције у настави. Томе је допринело сагледавање потреба савременог живота које су детерминисане динамиком друштвених, научних, техничких, технолошких, културних и других промена. Оне су временом утицале и на промену положаја ученика и наставника у настави, тако да се данас много више потенцира равноправност свих учесника у васпитно-образовном процесу.

Традиционалне педагошке теорије однос наставника и ученика посматрале су углавном као међуљудски, персонални однос, а у новијим теоријским разматрањима васпитање се схвата у већој мери трансцендентално-филозофски као »комуникација«, тј. као једнакост или »интеракција« између ученика и наставника. На тим полазиштима, и уважавајући потребу за интензивирањем интерактивног односа ученика са средином, развијале су се комуникативна, интерактивна и еманципаторска педагогија, као правци хуманистичке педагогије. У њима се, осим субјекатског положаја ученика и њиховог већег »активизирања«, потенцира двосмерна комуникација, једнакоправност и интеракција између наставника и ученика, еманципација представља циљ васпитања, захтева се мање пресије на релацијама наставник – ученик, подстиче креирање сопственог развоја од стране ученика и аутономија могућег преузимања одговорности, предност се даје разговору у односу на говор итд.

Развој педагошких концепција условљавао је и развој дидактичких праваца. Правци настали 60-тих година прошлог века (дидактика теорије образовања, дидактика теорије учења, дидактика теорије информација, комуникативна дидактика, курикуларни покрет) допуњавани су и мењани, тако да дидактичке правце који су из њих настали 80-тих година карактерише следеће: у критичко - конструктивној дидактици главни циљ наставе је еманципација која подразумева способност за самоодређење и за солидарност, а учење се више схвата као процес интеракције него као сусрет са образовним садржајима; у хамбуршком моделу дидактике засноване на теорији учења ученици су субјекти, а сврха наставе је у њиховој еманципацији; настава се сматра интеракцијом у којој су субјекти и ученици, а не само наставник; у критичко-комуникативној дидактици такође се потенцирају категорије еманципације и интеракције и наглашава се повезаност образовања са друштвено-политичким контекстом.

Дакле, једна од суштинских одлика и саставни део структуре савремених дидактичких теорија је усмереност на ученика. Она се исказује кроз постављање основног циља и сврхе школе као друштвене институције – развој личности ученика. У први план се истиче васпитавање појединаца који по завршетку школовања могу користити друштву, остварујући притом себе као самосталне, зреле, интегрисане личности.

Ф. Крон истиче три врсте усмерености у савременим дидактичким правцима: а) објективистичку и позитивистичку; б) инструменталну и материјалистич-

ку; и ц) индивидуалистичку и интеракционистичку. У зависности од тога која тенденција преовлађује у дидактичком правцу, зависи како се у њему третирају ученици: као објекти, као будући активни грађани (еманципаторна улога), или као субјекти учења и образовања. Поменута инструментална и материјалистичка тенденција изразита је у комуникативној дидактици Шефера и Шалера и у каснијој фази развоја Винкелове критичко-комуникативне дидактике. Ова два дидактичка правца потенцирају значај интеракције у настави, баве се односом између процеса поучавања и учења, а као задатак образовања истичу обликовање целовите личности. Настава треба да подстиче еманципацију и посматрају је као спој социјалних односа и наставних садржаја. Циљ је да се ученици у школи припремају да буду еманциповани и активни грађани, субјекти друштвених промена. Индивидуалистичка и интеракционистичка тенденција је наглашена у: дидактици заснованој на теорији образовања В. Клапкија (која је касније еволуирала у критичко-конструктивну дидактику); дидактици заснованој на теорији поучавања и учења; интеракционо-теоријској дидактици; дидактици заснованој на теорији односа; и реалистичкој дидактици. У овим правцима оријентација ка ученику огледа се у третирању ученика као субјекта образовања, учења и интеракције («ученик је мислећи и делујући субјект»), однос према ученику је еманципаторски, истичу да наставник треба да уважава антрополошко-психолошке карактеристике ученика, настава се сматра процесом еманципације ученика.

Задаци наставе у савременој школи

С обзиром на постојање плурализма у савременим дидактичким тенденцијама, не чуди што у литератури наилазимо на широк спектар формулација задатака модерне наставе. Друштвена реалност и животне потребе условљавају циљеве образовања у школи, која је и даље, без обзира на друге изворе знања (средства масовне комуникације, текстуални материјали, ужа и шира социјална средина и др.), незаменљив фактор развоја. Сагледавање ефеката наставног рада у школи подразумева целовито сагледавање развојних промена и напредовања свих аспеката ученикове личности. Потребно је вредновати како су реализовани основни задаци наставе: материјални, функционални и васпитни (у ужем смислу). Када се посматра образовна компонента, морају се вредновати знања и постигнућа, степен усвојености чињеница, њихово довођење у ред, извлачење закључака, правила, законитости, генерализација и, на темељу тога, развијање способности, тј. вештина и навика примене стечених знања у пракси. Циљ васпитања произилази из филозофског одређења човека као слободног бића које васпитањем треба формирати као самосталног и просоцијалног члана друштва, коме ће бити омогућено остваривање унутрашњих потенцијала и самоактуелизација. Настава заснована на хуманистичком приступу образовању усмерена је превасходно на развој позитивних узајамних хуманих односа у школи, као и искрену међусобну комуникацију. Ученици су јединствене индивидуе које се подстичу у проналажењу значења сопствене егзистенције.

У различитим условима социјалног и личног живота могу се издвојити два различита облика егзистенцијалног учења и подучавања и одговарајући циљеви наставе: у ситуацији лошијих услова за развој, који, нажалост, преовлађују у нашој друштвеној стварности, али ће, по свему судећи, у одређеној мери захватити и развијеније земље у скорој будућности, један од неопходних образовних циљева је да подучавамо и учимо како преживети, како решавати проблеме, како превазилазити кризе и сл. У ситуацијама бољих животних услова (за физички, интелектуални, социјални, афективни развој), какви у већој мери постоје већ дуже време у развијенијим државама, основни циљ је подучавати и учити како успети у личном, породичном, грађанском и професионалном животу.

Када се указује на значај осмишљавања развојне стратегије у савременој школи, неопходно је експлицитно дефинисати и организациони и педагошки развој сваке школе. Организациони развој се, у суштини, односи на промене услова у оквиру институције и у систему учења, а педагошки на иновације у обликовању наставе и индивидуалне промене (стручно усавршавање наставника). Систем педагошког развоја непосредно утиче на организациони, као и на развој наставе и развој личности учесника. Развојна стратегија подразумева дугорочнију перспективу у којој се планирају промене, иновације, креира ефикаснија унутрашња организација школе.

С обзиром да глобалну политику образовања данас карактерише усмереност на продуктивност према критеријумима „тржишта рада“, ефикасност учења и образовања у школи може се сматрати једним од најзначајнијих захтева савремене дидактике. Чињеница је да модеран живот врши валоризацију наставних резултата непосредно после завршетка школовања јер се време између онога што се учи у настави и његове примене у животу све више скраћује. Ученици немају времена за понављање оног што су у школи научили нити за неку специјалну припрему за боље сналажење у животним ситуацијама. То је, поред других битних разлога, утицало на другачију оријентацију савремене школе и наставе у односу на тзв. традиционалну.

Полазећи од следећих људских потреба: да се постоји, да се зна, да се дела, да се вреднује, да се комуницира и међусобно разуме, формулисани су и одговарајући задаци савремене наставе: научити ученике како да уче, како слободно и критички да размишљају, како да живе, како да се развијају кроз креативан рад, како да воле свет, како да га учине хуманијим итд.

Структурирање модерне наставе и њени ефекти

Квалитетнијем образовању и васпитању доприноси флексибилна школска организација и наставни процес конципиран тако да се сваком ученику омогућавају вербални, визуелни и аудитивни подстицаји који доприносе развијању индивидуалних потенцијала.

Креатори савремених дидактичких концепција настоје да осмисле модерне структуре наставе које ће перманентно одговарати захтевима времена и при-

том утицати на повећање ефикасности наставе. У складу са развојем педагошких и дидактичких концепција, дошло је и до другачијих погледа на домете образовних парадигми. Наиме, за разлику од тзв. традиционалне школе и наставе, у којој је кључни појам био усвајање знања, савремена школа је више оријентисана на развој способности, учење принципа, решавање проблема, а уместо стицања знања, потенцира конструисање знања.

Замерајући традиционалним теоријама да су базиране на имплицитној теорији знања, представници конструктивистичке психологије сазнања наглашавају чињеницу да ученици активно граде сопствене појмове о реалности, а те конструкције резултирају знањем. Знања се не преносе »у паковању« од наставника до ученика, већ морају бити конструисана или реконструисана од стране ученика кроз процес интерпретације или схватања нових информација у односу на оно што већ знају. Слично резонујући, Виготски је истицао да конструисање знања не подразумева усвајање одређеног корпуса знања, већ конструисање сопствене реалности уз помоћ средстава из спољне средине која су детету на располагању (наставник, технологија, библиотека...). И Пијаже и Брунер су истицали активну природу процеса сазнања карактеришући тај процес као конструкцију, а не акумулацију. Сазнавање подразумева развој, конструкцију нових асимилационих схема у процесу постепеног акомодирања старих, на оно што се сусреће у реалности кроз лично искуство и посредством старијих. Конструисање знања подразумева да ученик улази у дубину процеса сазнавања, по први пут открива свет и ствара значења и продукте. Када ученик дође у додир са сазнањима других, она за њега постају значајна тек када почне да их открива. Дакле, по схватањима Пијажеа, Виготског, Брунера, Дјуија и других когнитивиста, учење је процес интеракције кроз који појединац изграђује нова схватања (сазнајне структуре), а она потискују или преобликују и обогаћују дотадашња схватања. Ефикаснија настава, према мишљењу већине аутора, ће бити она која помаже ученицима да кроз интеракцију истражују и откривају односе у свом окружењу.

Савремена настава треба да има развојни карактер што значи да треба да је карактерише таква организација која ће утицати на развој сазнајних и општих интелектуалних способности ученика, способности стицања нових знања и њихове примене у новим ситуацијама, развој самосталног и стваралачког мишљења. То подразумева активизацију интелектуалних способности, памћења, маште, апстрактног резонувања и укључивање емоционалних и вољних елемената личности ученика. Битно је да се води рачуна о развоју различитих способности и то путем свих чула јер се тиме обогаћује сазнавање. Треба омогућити да до изражаја дођу сви ученици – са различитим стиливима учења и вишеструким способностима и склоностима. Важно је што у оваквој настави током конструисања знања, тј. учења путем стварања знања, ученици развијају дивергентно мишљење, отварају нова питања и проналазе решења проблема на које наилазе. Све ово сматрамо значајним претпоставкама успешности савремене наставе.

Такође, битно је ученике мотивисати »изнутра« јер истраживачки процес има лично значење за њих – њихови интелектуални процеси прожети су интересо-

вањима и емоцијама. В. Гласер је, осмишљавајући методiku квалитетне наставе, полазио од унутрашње мотивације ученика и наставника; образлаже је у теорији контроле и притом у методiku наставног рада уграђује мотиве за постигнућем, љубављу, поштовањем, слободом и забавом. Теорија контроле применљива је у сарадничким облицима наставног рада, у заједничком учењу у малим групама.

Ж. Делор (1996) наводи тзв. „стубове знања“ који су неопходни у животу сваког појединца: учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот и учење за постојање. Дакле, ученике треба учити како да уче, затим како да примене оно што су научили, али и како да сарађују и комуницирају са другима. У школи се, осим учењу и сазнавању, пажња мора поклањати и социјалном развоју ученика. Један од основних задатака школе је развијање позитивних социјалних односа између ученика и наставника, као и између самих ученика. Колико ће школа заиста допринети социјалном развоју зависи од више чинилаца: положаја ученика у настави, ангажовања наставника, његовог схватања интерперсоналних односа за развој личности ученика, разноврсности васпитних утицаја, примењених метода итд.

Према томе, осим индивидуално-конструктивне природе знања, не смемо запоставити важност социјалне димензије процеса сазнавања, која је повезана са развијањем односа између ученика и наставника. Од ње такође зависи ефикасност наставе, јер се показало да слаба интеракција и лоша комуникација проузрокују лошији успех ученика.

Бројна истраживања су показала да стратегија учења путем сарадње у малим групама доприноси унапређивању социјалне интеракције, интерперсоналних односа ученика и побољшању дечијих социјалних вештина. Такође, истраживања су показала да начин на који наставници структуришу процес наставе и учења умногоме утиче на ефекте наставе, тј. на когнитивне, социјалне и емоционалне исходе васпитно-образовног процеса. У поређењу са индивидуалним учењем и учењем које наглашава конкуренцију међу ученицима, показало се да кооперативно учење подстиче већу заинтересованост за вршњаке, повећава способност да се разуме туђе становиште, развија емпатичност, самопоштовање, вера у сопствене способности и др., а то се повратно одражава на боље ефекте наставе. Показало се да позитивни интерперсонални односи ученика доприносе ефикасности учења и већем задовољству наставним активностима.

Парадигма конструисања сазнања омогућава развијање различитих способности, интересовања и жеље за континуираним стваралачким учењем, тако да у великој мери доприноси успешности наставе. Међутим, недостатак парадигме конструисања сазнања је чињеница да у другом плану остаје познавање целине и логике наставног предмета, односно систем појмова. По мишљењу Виготског, увид у целину система је значајно формативно средство, што значи и циљ сваког образовања, као што је и искуство истраживачке праксе и решавање проблема. Стога је неопходно савремену парадигму конструисања знања комбиновати са оним што се показало као позитивно у традиционалној настави.

Посебну пажњу треба усмерити на начине провере знања и способности, праћења, вредновања и оцењивања, на формативну и сумативну евалуацију, водећи рачуна да није могуће све егзактно утврдити, да школски успех нема израз само у квантификацији, него и у задовољству постигнућима итд. Евалуација рада школе треба да буде оријентисана и на резултате и на квалитет процеса поучавања у датом контексту, чијим разматрањем и анализом омогућава даљи развој школе и подизање квалитета рада у њој. С обзиром да резултати истраживања доказују повезаност квалитета наставе, резултата наставе и полазних варијабли ученика (предзнања и др.), мора се проучавати и вредновати процес, а не само исходи наставе. У том случају ће степен остварености циљева бити суштински параметар за вредновање квалитета васпитно-образовног рада и за даље промишљање смерница за унапређивање васпитања и образовања.

Оспособљавање наставника за рад у савременој настави

Промене у дидактичким оријентацијама, правцима и моделима наставе условили су и потребу за одговарајућим иновацијама у припреми наставног кадра за рад у савременој школи. Док је у традиционалној настави доминантна била једносмерна предавачка пракса, у савременој настави промењене су улоге и начини рада наставника – у првом плану није подучавање, већ се од њих очекује да упућују, помажу, подстичу, координирају. Они у данашњем школском контексту треба у већој мери да буду саветници, консултанти, водитељи, дизајнери програма и средине у којој ученици бораве, организатори педагошке климе у којој се развој ученика ненасилно подстиче одговарајућим когнитивним, афективним и психомоторичким изазовима, програмери индивидуалног напредовања сваког ученика, организатори проблемског и стваралачког учења, истраживачи, аналитичари свог и рада ученика, креатори тимске климе, планери целоживотног учења, модели и инспиратори квалитета које треба изградити код ученика (критичко и креативно мишљење, решавање проблема, дугорочно учење, уважавање разлика итд.), иноватори сопствених знања, навика и умења, евалуатори васпитних ефеката и др.

У постмодерној дидактици, која је еманципаторно усмерена, наставници превасходно треба да дају подршку развоју ученика, а да би то могли, они морају да стекну знања о феноменима који битно утичу на ефикасност учења ученика: нпр., о начинима вођења ефикасне педагошке комуникације (у оквиру које је и ученичко постављање питања), о предностима интерактивног учења, о потреби инструкисања ученика за учење учења (у оквиру кога је и издвајање битног од небитног), о могућим иновацијама у васпитно-образовном раду итд. То значи да се, приликом разматрања питања потребних компетенција оних који ће поучавати и васпитавати ученике, мора водити рачуна да су полазне основе нових педагошких приступа конструктивистичка метатеорија и развојно-хуманистичка оријентација која почива на узајамном, интерактивном односу појединаца – заједница. Конструктивистичка дидактика наглашава значај социјалне интеракције, кому-

никације, савремених медија и самосталног конструисања знања. Зато је битно да начини комуникација у високошколској настави омогућују моделе социјалне интеракције и оптималне нивое функционисања студената у групи. Најважнија импликација комуникативног приступа у настави била би да се током припреме за будући позив будућим наставницима омогући да досегну своје метакогнитивне способности које ће користити у ефикаснијим стратегијама стицања знања – метакогнитивно знање и свест о себи, познавање својих способности, мотива, интереса, стратегија учења, процедурално знање о когницији. Конструктивистички приступ наставном процесу се темељи на тврдњи да сваки појединац ствара сопствене моделе за разумевање стварности; с обзиром да је учење трагање за смислом, циљ учења је управо у налажењу смисла учења, а не у меморисању информација. Стога, конструктивистички оријентисани наставници треба да буду „водици“ и инструктори који ученицима омогућавају да провере основаност својих знања. Зато треба креирати ситуације у којима они могу да тестирају своје хипотезе, а за то су нарочито погодне групне дискусије о конкретним искуствима. У времену и контексту у коме живимо и функционисемо, ово се намеће и као суштинска потреба.

За разлику од традиционалног модела образовања и усавршавања наставника, модел професионалног развоја, који је заснован на конструктивистичкој парадигми, наставника третира као активног учесника сопственог професионалног развоја. Уместо усмерености на усвајање и примену репертоара специјализованих техника, акценат се ставља на истраживачку улогу наставника. Он мора бити рефлексивни практичар, тј. професионалац који критички промишља своју праксу и који, правећи рефлексije о школским и наставним ситуацијама, повећава умешност организовања наставе и управљања наставом и учењем. Рефлексивним практичарима евалуација је саставни део свакодневне праксе. Рефлексивност треба сматрати једном од темељних професионалних компетенција наставника, јер су рефлексивне стратегије нужне за процес разумевања и реорганизовања начина на које наставници размишљају о наставном процесу, тј. за разумевање свог понашања и понашања ученика у том процесу. Све ово ће, нема сумње, бити у функцији повећања ефикасности њиховог рада у школи и одражавати се на ефикасније учење ученика у настави и на њихов целокупан развој.

Стил понашања наставника и њихови облици утицаја на ученике примаран су фактор стварања позитивне социо-емоционалне климе у васпитно-образовном процесу. Савремена педагогија и дидактика пропaгирају демократски начин руковођења јер се сматра најповољнијим за подстицање целокупног развоја ученика. Демократски тип наставника успоставља пријатељске, добронамерне, суптилне односе са ученицима, подстиче их на активност, охрабрује их да постављају питања и излажу своја мишљења, креира сарадничку атмосферу. Успостављање интеракције са ученицима зависи од врсте утицаја – директивног или недирективног. Ту се наставници разликују у погледу оних комуникација које се односе на мотивацију и контролу ученика. Недирективан стил понашања, који се сматра пожељним, доприноси побољшању социјалних односа међу уче-

ницима и бољој социо-емоционалној клими у одељењу. Истраживања показују да је недирективни стил понашања наставника повезан са чешћим испољавањем иницијативе ученика у комуникацији – они у већој мери изражавају сопствено мишљење, постављају питања и почињу комуникацију.

На развијање педагошких компетенција будућих наставника, током припремања за свој позив, утиче указивање на предности демократског, недирективног стила понашања и васпитања који се испољава кроз позитиван емотивни однос према ученицима, кроз комуникацију која се заснива на похвалама и охрабрењима од стране одраслих, кроз већи степен флексибилности и уважавања индивидуалности, кроз прихватање идеја од стране ученика итд. Наставници морају бити свесни важности својих улога у креирању подстицајне атмосфере, као и значаја остваривања добрих интерперсоналних односа и позитивних интеракција (вршњачких и оних у којима и они учествују). Наставнике треба оспособљавати за примену модерних интерактивних, кооперативних, радионичких и других метода, организационих облика и начина рада, уз уважавање потреба, могућности, права и интересовања ученика.

Развијање вишедимензионалних компетенција наставника (педагошких, социјалних, емоционалних, когнитивних, радно-акционих) је предуслов да се и код ученика развијају способности аналитичког мишљења, конструисања знања, решавања проблема и конфликта, тимског рада и партиципације, менаџмент у коришћењу информација (брзо проналажење, коришћење и складиштење информација), способност одлучивања, евалуације, рефлексije, самоиницијатива, толеранција, доживотно учење итд.

Закључак

Процеси и промене на глобалном нивоу у много чему су утицали на целокупни друштвени контекст у нашој држави, што се даље одразило на одлике школског контекста. Упркос инертности нашег система васпитања и образовања, уочава се тренд унутрашњег преображаја школског и целокупног система, који је заснован на савременим дидактичким тенденцијама. Притом се можемо сложити са већином дидактичара да темпо реформи није на завидном нивоу и да је потребно осмислити дугорочнију стратегију. До изражаја треба да дођу карактеристике модерне наставе као процеса активног и партнерског стицања компетенција ученика и наставника коришћењем разноврсних облика рада, метода, наставних средстава и медијског посредовања. Потребно је ефикасно утицати на задовољење потреба ученика, наставника и родитеља. То, даље, значи да је за развој квалитетне стратегије неопходно поштовати основне функције школе – репродукцијску, хуману и педагошку. Брига о сталном развоју друштва кроз очување и репродукцију достигнутог нивоа и постојећих садржаја, подразумева и једнаке шансе за интеграцију појединаца у друштво и њихово оспособљавање за одређена занимања у друштвеној заједници. Савремену школу морамо посматрати не само као средину за учење, него и место живљења наставника и ученика

којима се омогућује да израстају у хумане, самосталне, поштене, еманциповане, зреле, одговорне личности.

Нашем школском систему су потребни образовни стандарди који ће допринети побољшању квалитета наставе и постепеном осамостаљивању школа од државних ингеренција. Они морају бити утемељени на савременим научним сазнањима и имати развојну линију од државних прописа (стандарди постигнућа, праведност, једнакост образовних шанси, проходност система и др.) до самосталности и одговорности поједних школа као субјеката спровођења реформе. Притом, сматрамо да појам образовних стандарда не треба сводити само на стандарде ученичких постигнућа, јер би таква уска схватања у други план стављала индивидуализацију која и даље треба да остане централни захтев васпитања и образовања.

Неопходно је увођење у наставу свега онога што доприноси еманципацији ученика, развијању индивидуалних потенцијала, способности, интересовања, оспособљавању за самостално учење, подстицању стваралачког учења, развоју сарадничких односа, успешне комуникације, интеракције итд. Крајњи циљеви процеса образовања и васпитања морају бити већ истакнуте компетенције: знати, деловати, вредновати, комуницирати и међусобно се разумети. То су способности које се у школи могу научити, развијати и усавршавати, а представљају основу за функционисање појединаца у измењеном друштвеном контексту. Оне су, такође, и инструментални циљеви јер представљају средства за стицање и конструисање нових знања, за доживотно образовање и васпитање, за креирање различитих решења, спровођење акција, усвајање вредности итд. Стога се залажемо за научно и стручно осмишљен васпитно-образовни рад у нашим школама, за наставу организовану у складу са модерним теоријама учења, начинима стицања знања, способности и изграђивања личности свих актера.

Литература

- Blankertz, H. (2000): *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002): *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
- Đorđević, J. (2002): *Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2006): *Didaktika i postmoderna*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grandić, R. i saradnici (2008): *Prilozi teoriji škole*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gundem, B. B., Hopmann, S. (2002): *Didaktik and/or Curriculum*, New York, Peter Lang.
- Milutinović, J. (2011): *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja – put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad, VŠV, Vršac.

- Nedeljković, M. (2010): Društvo u promenama i obrazovanje. Beograd: EDUKA i Srpska akademija obrazovanja.
- Oljača, M. (2005): Osnovne pretpostavke uspešne komunikacije u procesu učenja, u Zborniku: Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; str. 351-360.
- Previšić, V. (2007): Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura), Zagreb, Školska knjiga.
- Rychen, D. S. (2004): Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo): Strategy paper on key competencies (<http://www.unal.edu.co/diracad/competencias/KeyCompetences.pdf>)
- Potkonjak, N. (2000): XX vek: Ni »vek deteta« ni vek pedagogije; Ima nade... XXI vek. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Stojanović, A. (2009): Mogućnosti efikasnijeg učenja u savremenoj školi, Zbornik radova sa desetog međunarodnog znanstvenog skupa »Dani Mate Demarina«, Pula/Medulin.
- Stojanović, A., G. Gojkov, R. Grandić, M. Stipić, M. Carić, M. Uzelac, J. Maksimović, A. Negru (2010): Kritičke teorije u pedagogiji, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Suzić, N. (2005): Pedagogija za 21. vek. Banja Luka: TT-Centar.
- Schutz, P. A., Crowder, K.C., and White, V.E. (2001): The development of goal to become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, str. 299-308.
- Tischler, D. (2007): Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj, *Pedagogijska istraživanja*, br. 2, Zagreb, str. 293-300.
- Torff, B. (2003): Development changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 95, str. 563-569.
- Španović, S. (2005): Fleksibilni sistemi nastave i pedagoška komunikacija, u Zborniku: Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, str. 624-636.
- Švec, Š. (2005): Learning to be and to succeed, *Pedagogicka revue*, Vol. 57, Bratislava.
- Valenčič Zuljan, M. (2008): Učitelj na putu profesionalnog razvoja – od početnika do eksperta. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vilotijević, M. (1999): Didaktika 1-3. Beograd: Naučna knjiga – Učiteljski fakultet.

Aleksandar Stojanović, Ph. D., Belgrade

EFFECTS OF MODERN DIDACTIC TENDENCIES IN THE CHANGED SCHOOL AND SOCIAL CONTEXT

Summary

The global policy of education today is focused on productivity according to the criteria of »labor market«, so that the impact of school effectiveness can be considered as one of the most important requirements of modern didactics. Modern didactics concepts in late twentieth and early twenty-first century have very similar »reflections« on the essential elements of teaching process (the purpose and characteristics of teaching, the position of students and teachers in the classroom, understanding the nature of knowledge and learning, etc..) - emphasize the categories of emancipation (as a goal of teaching), interactions (the characteristics of learning and teaching), »reactivation« of students and their subjective position in the class, two-way communication and equality between teachers and students, individually-constructive nature of knowledge, creating their own development, education association with the social context and so on. This paper discusses the influences of modern didactic tendency on teaching activity, taking into account the changes in social and school context when the school is expected to prepare a new generation of students for uncertainty of post-modern age.

Key words: modern didactic tendencies, globalization, modern teaching

Д-р Александар Стојановић, Белград

ЭФФЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СТРЕМЛЕНИЙ В ИЗМЕНЁННОМ ОБЩЕСТВЕННОМ И МОЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Резюме

Глобальную политику образования сегодня характеризует направление к продуктивности в зависимости от критериев «рынка труда», поэтому эффективность школьного влияния можно считать одним из важнейших требований современной дидактики. Современные дидактические концепции конца 20 и начала 21 веков, почти одинаково «смотрят» на существенные элементы процесса обучения /цель и характеристики процесса обучения, положение учащихся и учителей в процессе обучения, восприятие природы знания и учения и тп. /Современные концепции подчёркивают категории эмансипации /как цель обучения/, взаимодействия /как характеристики учения и процесса обучения/, »активизация» учеников и их позиция субъекта в процессе обучения, двухнаправленная коммуникация и одинаковые права у учителей и учеников, индивидуально-конструк-

тивная природа, характеристика знания, определение собственного развития, взаимосвязь образования с общественным контекстом и тд. В настоящей работе автор рассматривает влияния современных дидактических тенденций на успехи процесса обучения, принимая во внимание перемены в общественном и школьном контексте, в периоде когда школа должна подготовить новые поколения для ненадёжной эпохи постмодерна.

Опорные слова: современные дидактические тенденции, глобализация, современный процесс обучения

САВРЕМЕНИ ПОЛИМЕТОДИЗАМ – БЕСКОНАЧАН СПИСАК НАСТАВНИХ МЕТОДА

Резиме

У раду је дат преглед класификација наставних метода савремених дидактичара, на основу кога смо отворили дилему да ли савремени полиметодизам, исказан као разноврсност и „мноштво“ метода у реализацији наставног процеса, представља бесконачан списак наставних метода, који води у неку врсту аметодизма, односно негирања могућности постојања наставних метода као дидактичке категорије. Поучени искуством да се у једном историјском периоду наставном методом сматрао сваки појединачни поступак наставника који на неки начин делује на ученике, циљ рада је да укаже на потребу постојања конзистентног система наставних метода. Реч је о успостављању јединственог критеријума класификације наставних метода и успостављању система који ће бити истовремено затворен, у смислу доследног поштовања прихваћеног критеријума класификације, и отворен за савремене потребе ученика и наставника, што се постиже усавршавањем (новим дидактичким заснивањем) метода у систему и њиховим богаћењем методичким поступцима и конкретним дидактичко-методичким решењима. У томе посебну вредност за дидактику имају непосредна искуства наставника и њихова теоријска уопштавања у методикама појединих наставних предмета.

Кључне речи: наставне методе, полиметодизам, класификација наставних метода, систем наставних метода, аметодизам

Једно од кључних питања дидактичке теорије и наставне праксе је питање како поучавати и учити. Број одговора на ово питање готово да је једнак броју концепција васпитања и образовања у којима су начин рада онога који поучава и начин рада оних који уче били предмет великих расправа, дилема и размислилажења. Извесне расправе о наставним методама постојале су још код старих Грка и Римљана, а оживљавањем њихових учења у доба хуманизма и ренесансе, увођењем обавезног основног образовања и омасовљењем школе актуелизовао

се проблем одређења наставне методе и питање да ли постоји једна или више метода наставног рада. У историји педагогије познате су појаве монометодизма и полиметодизма, екстремних схватања у чијој основи лежи тражење једне универзалне наставне методе, односно тражење и истицање мноштва разноврсних наставних метода. Било је и таквих гледишта да је довољно да наставник добро познаје градиво које предаје и да изводи наставу без икаквих правила и метода – да, попут уметника, „ствара“ наставу у складу са тренутним надахнућем. Не само да су размиоилажења постојала о томе да ли постоји једна наставна метода или сваки наставник има своју „личну“ методу рада, већ је и сам појам наставне методе различито схватан. Иако се настава обавља по извесним методама већ хиљадама година, иако се о тим методама расправља и пише већ неколико векова, не постоји јединствено гледиште о томе шта обухвата појам наставне методе. Сличан проблем се јавља и у савременој дидактици. Поред устаљених класификација наставних метода у чијој основи су *посматрање, реч и практична делатност* као извори сазнања, говори се о другим принципима и критеријумима класификације наставних метода. Од времена када су дидактичари усмерили пажњу на узрасне и индивидуалне карактеристике ученика (крај 19. и почетак 20. века), када су позитивистички заснована психолошка и педагошка истраживања открила различите стилове учења који одговарају различитим ученицима (визуелни, аудитивни, кинестетички, индивидуални, групни), интензивирали су се захтеви за полиметодичким приступом који подразумева да се различитим наставним методама, разуђенијим наставним програмима, еластичнијим распоредом часова и др. изађе у сусрет тим разликама између ученика (или бар група ученика).

Полиметодизам исказан као разноврсност и „мноштво“ метода у реализацији наставног процеса данас је опште прихваћен дидактички захтев. Он је једнако присутан у немачкој и у руској дидактици у другој половини 20. и почетком 21. века, као и у многим другим европским земљама у којима постоји значајан утицај ових дидактичких школа. Идеју о „мноштву“ метода заступају немачки дидактичари W. Schulze, R. Winkel, W. Jank, H. Meyer, E. Terhart, W. Mattes и други, као и руски дидактичари J. K. Babanski, I. J. Lerner, A. V. Hutorskoj, B. A. Golub, V. A. Sitarov, V. S. Кукушин и други. Системи наставних метода и начини на које су ови дидактичари класификовали методе у тим системима засновани су на различитим дидактичким и психолошким– теоријским и практичним – приступима савременој настави.

Веома често у савременој дидактичкој литератури проналазимо термине као што су генетичка, проналазачка, хеуристичка, истраживачка, проблемска, комуникативна и др. метода наставе, које се стављају раме уз раме са класичним методама наставе (вербално-текстуалним, илустративно-демонстративним, лабораторијско-експерименталним), без икаквог утврђеног реда и система. Анализом припрема наставника за непосредан наставни рад, можемо закључити да практичари нису сасвим сигурни да ли наставне методе обухватају и дидактичке принципе, какав је њихов однос и место у оквиру појединих дидактичких си-

стема (врста или модела наставе), у оквиру појединих облика наставног рада или у оквиру одређених етапа у организацији наставе, између осталог и због тога што им дидактичари шаљу веома различите сигнале. Уврежено је мишљење да су разлике у појмовно-терминолошком одређивању наставних метода узрок постојања великог броја различитих критеријума, па и броја наставних метода у класификацијама заснованим на тим критеријумима. Међутим, анализом појмовно-терминолошких одређења наставних метода наведених немачких, руских и других дидактичара открили смо да су сличности које постоје у дефиницијама наставних метода веће и суштинскије него разлике. Тако, већина дидактичара појмом наставне методе обухвата заједничке, узајамно условљене активности наставника и ученика и објашњава њихову дијалектичку везу са другим дидактичким категоријама, посебно циљевима и садржајима наставе. Разлике најчешће произлазе из појмовног „мешања“ наставних метода и других елемената наставног процеса. У зависности којим елементима наставног процеса дидактичари настоје да обогате постојећи (класичан, традиционални) систем наставних метода, постављају се и мењају критеријуми класификације наставних метода. И поред дидактички оправдане потребе да се наставни процес иновира на начин који ће изаћи у сусрет потребама ученика и наставника, снаге су више усмерене на умањивање теоријског и практичног значаја појединих метода у класичном систему, него на њихово дидактичко-методичко унапређивање и богаћење методичким поступцима у чијој су основи управо они елементи наставног процеса (системи, облици рада, принципи и др.) којима се покушава да умањи доминација постојећих наставних метода. На „удару“ су посебно наставне методе са најдужом педагошком традицијом – вербалне наставне методе.

Са сазнајним процесом у настави као полазном основом, односно гносеолошким елементима који доминирају у активностима наставника и ученика и „доказују“ самосталност сваке наставне методе, постоје класификације у којима се наставне методе разврставају на основу начина рада наставника и начина рада ученика. Ова дихотомија између активности наставника или ученика веома често се изражава кроз поделу наставних метода у две групе – у прву групу сврставају се методе у којима доминира активност наставника, а у другу групу методе у којима доминира сазнајна и практична активност ученика. Руски дидактичар В. С. Кукушин (2010) о томе пише као о резултату борбе која се водила 20-их година прошлог века против метода схоластичке наставе и трагања за новим методама наставе које би омогућавале сазнајно, активно и креативно стицање знања. Пример тзв. бинарних класификација наставних метода јесте класификација М. И. Махмутова (Махмутов, 1985, према Кукушин, 2010, стр. 137). Овај руски дидактичар је класификовао наставне методе на методе предавања (информационо-обавештајна, метода објашњавања, инструктивно-практична, објашњавајуће-подстицајна, подстицајна) и методе учења (извршна, репродуктивна, продуктивно-практична, хеуристичка, истраживачка). Сличан приступ налазимо и код немачког дидактичара В. Матеса. В. Матес (2007) је дао преглед наставних метода и метода учења у виду методичких карти за наставнике и ме-

тодичких карти за ученике. Наставне методе се односе на организацију процеса учења којима управља наставник, а методе учења полазе од ученика (Mattes, 2007, стр. 18). У наставне методе Матес сврстава поједине методичке поступке (предавање као облик наставног монолога, различите варијанте расправе, дебата као облици наставног разговора, обликовање слике на табли и др.), облике наставног рада (фронтална настава, индивидуални рад, рад у пару, групни рад – различите варијанте), дидактичке системе (пројектна настава,...) или разрађује примену појединих аудио-визуелних средстава (креативна примена филмова,...). Методе учења састоје се од низа активности које ученици треба да предузму како би унапредили своје учење, попут мишљења у сликама, израде домаћих задатака према одређеним правилима, учења напамет песмица, учења помоћу рачунара и истраживања интернета, припреме реферата, извођења експеримената, вођења расправе и др. Основни смисао сваке од наведених „метода“ јесте да ученици постану активни у учењу. Уместо наставе усмерене ка наставнику циљ је настава усмерена ка „штедњи наставничког кадра“, јер што више активност ученика расте, то се више наставник може повући (Mattes, 2007, стр. 12). Наведена класификација, иако бинарна у суштини, комбинује различите психолошке и дидактичке категорије, те је веома блиска тзв. полиномним класификацијама наставних метода. У полиномним класификацијама наставне методе су разврстане у више група које дубље диференцирају активности наставника и активности ученика. Такве класификације најчешће су засноване на психолошким законитостима процеса усвајања знања и на поимању наставних метода као начина организације самосталне когнитивне активности ученика у процесу учења. У њима је јасно истакнуто да поред објективних елемената (логичких, дидактичких), постоје и субјективни (психолошки) елементи у структури наставних метода. Тај креативни моменат у примени наставних метода, који произилази из субјективне стране наставних метода, многи дидактичари су узели за основу у стварању методског система широко отвореног за све приступе, поступке и облике васпитно-образовног рада. То је посебно присутно у радовима немачких дидактичара (Schulze, 1965; Winkel, 1978; Heimann, 1976; Terhart, 2001; Mattes, 2007; и др.) који нису постигли сагласност око јединственог критеријума и, на њему заснованог, система наставних метода. У складу са широким приступом који имају у поимању наставних метода, они су у наставне методе сврстали различите елементе наставног процеса како би обухватили што више димензија и аспеката процеса васпитања и образовања у настави. Тако, R. Winkel (1978) је сматрао да се систем наставних метода може заснивати једино на двосмерној, тросмерној, четворосмерној и петосмерној интеракцији између наставника, тимског наставника, ученика, суученика и предмета. Његов систем садржи 17 наставних метода (индивидуални рад, програмирана настава, школски рад, домаћи рад – засновани на двосмерној интеракцији ученик–предмет; настава у великим групама, рад у малим групама, партнерски рад, симулативни поступци – засновани на тросмерној интеракцији ученик–суученик–предмет; наставников приказ, ученички приказ, развојни наставни разговор, слободни разговор у настави, расправа, панел-

дискусија, дебата, експеримент – засновани на четворосмерној интеракцији наставник–ученик–суученик–предмет; и тимска настава заснована на петосмерној интеракцији наставник–тимски наставник–ученик–суученик–предмет; Winkel, 1978, стр. 675). Класификација која наставнике и ученике „наоружава“ конкретним поступцима рада и у којој се постепено прелази од метода које претпостављају одређену, сразмерно малу самосталност ученика ка методама које се ослањају на потпуну самосталност – јесте класификација коју су извели руски дидактичари М. Н. Скаткин и И. Ј. Лернер (1981, према Ситаров, 2004). Ови аутори класификују наставне методе према карактеру когнитивне активности ученика у неколико група: објашњавајуће-илустративне или информативно-рецептивне методе, репродуктивне методе, проблемско излагање, хеуристичка метода и истраживачка метода. Пример настојања да се класификацијом наставних метода обухвати што више димензија и аспеката процеса васпитања и образовања у настави имамо и у раду руског дидактичара А. В. Хуторској (2001). Он је направио класификацију наставних метода према критеријуму могућности које пружају за продуктивно образовање личности. Тако, методе које омогућавају ученицима сазнавање о свету који га окружује припадају групи когнитивних метода (методе науке, методе наставних предмета, метапредметне методе). Методе које омогућавају ученицима формирање продуктивног знања припадају групи креативних метода (интуитивне, алгоритамске и тзв. хеуристици) и методе које омогућавају ученицима организацију образовног процеса припадају групи организационо-делатних метода (методе ученика, методе наставника, административне методе). Реч је о веома разуђеној и разрађеној класификацији наставних метода која обједињује широк спектар елемената и субелемената наставног процеса. У том смислу отвара низ питања о суштини примене метода наставног рада. Јер, свака од подгрупа наведених група метода даље се разграђује на низ других метода, што отвара питање о границама полиметодизма. Тако, хеуристици су поступци који омогућавају ученицима да решавају задатке „навођењем“ на могућа решења и најкраћим путем. Они могу бити сушински елеменат било које наставне методе дефинисане као јединство активности наставника и активности ученика. У систему овог дидактичара оне припадају групи креативних метода. Не улазећи у дискусију шта је креативност ученика (што је питање које изазива велике дискусије у психолошким и педагошким научним круговима) коју Хуторској одређује као „могућности формирања сопствених образовних открића“ (Хуторској, 2001, стр. 323), можемо анализирати групу креативних метода и са аспекта структуре наставних активности које јој припадају. Она је једнострано психолошка. Тако, групи креативних метода припадају и метода иновације – стварања продуката који раније нису били познати ученицима, метода „ако би...“ – да ученици речима или сликом представе шта би се догодило ако би..., метода хиперболизације – увећава се или умањује предмет сазнавања, његових делова или квалитета, метода везивања, односно сједињавања несједињивог у стварности итд.

Стављајући методичку организацију наставног процеса (наставне методе) у први план у односу на друге конститутивне елементе наставног процеса, Х.

Мејер је засновао структурални модел методичког деловања који обухвата три димензије: социјалне облике, обрасце активности и наставне кораке (Meuer, 1987, стр. 235-237). Реч је о теоријском конструкту којим је Х. Мејер покушао да разграничи поједине облике методичког деловања и коме је сам аутор ограничио употребну вредност у пракси. Међутим, овај покушај као и низ других покушаја са циљем да се направи ред и систем у појмовним и класификационим приступима показао се у дидактичкој теорији и наставној пракси као контрапродуктиван. Постојећим класификацијама придодате су нове класификације наставних метода или су постојећи критеријуми укрштани са новим критеријумима класификације наставних метода или су постојеће класификације наставних метода проширене различитим елементима наставног процеса (са статусом нових наставних метода) итд. Резултат је непрегледан мозаик метода и методичких система. Тим поводом Е. Терхарт је указао и на проблем усаглашавања различитих интереса – теоријских, истраживачких и практичних у класификацијама наставних метода (Терхарт, 2001, стр. 36). Интерес наставника је дескриптиван и подразумева опис наставно-методичке праксе у школама, а интерес теоретичара–истраживача је аналитичко-класификаторски и подразумева заснивање затвореног система наставних метода и упућује на могући простор методичког деловања у настави. То значи, да наставници траже упутства за доношење конкретних методичких одлука и сазнања о условима примене појединих наставних метода, док је теоријски и истраживачки интерес усмерен на анализу могућих ефеката узајамног деловања наставних метода. За сада остаје отворено питање како усагласити ове интересе.

Једна од најстаријих класификација наставних метода, на коме је заснован тзв. класичан, традиционалан систем, заснована је на изворима за стицање знања (*посматрање, реч и практична делатност*). Реч је о гносеолошком груписању наставних метода у чијој основи стоје извори знања, развојни ред (живо посматрање, апстрактно мишљење и пракса) и основна обележја процеса сазнања у настави. Овај критеријум класификације сасвим је у складу са историјским редоследом у доминацији појединих метода у теорији и пракси, са дугогодишњим поимањем наставе као примарно сазнајног процеса (при чему се у неким класификацијама по овом критеријуму занемарује шири васпитни утицај) и са непривађањем других извора знања осим чулног искуства, живе речи и практичног рада. У овом критеријуму садржана је позитивна традиција филозофско-гносеолошких праваца емпиризма, рационализма и прагматизма у образовању. Свака наставна метода садржи одређене гносеолошке елементе који је чине самосталном методом. Највећи проблем класификације наставних метода према критеријуму извора знања јесте што се поједини извори прожимају у сазнајном процесу у настави и што поједине методе наставног рада (из класичног система) могу да припадају једној или више класификационих група. Међутим, процес сазнања у настави је вишедимензионалан процес, што значи да никада није заснован на једном извору, нити се сазнање стиче једном логичко-мисаоном операцијом (само индуктивно или дедуктивно, аналитички и синтетички), нити је психолошки доживљај сазнања исти код свих учесника у настави. То значи

да је процес сазнања у настави процес који укључује више наставних метода у њиховом дидактичко-методичком укрштању путем различитих методичких поступака, а у функционалним везама са другим елементима наставе повећава се и васпитни утицај наставних метода.

На основу датог прегледа можемо закључити да су критеријуми класификације наставних метода различито утемељени на гносеолошким, логичким, психолошким, педагошким, дидактичким и методичким основама које откривају различите теоријско- истраживачке и практичне интересе. Осим, што се на тај начин отвара питање односа дидактичког теоријског дискурса и наставне праксе, јединствен систем наставних метода остаје на нивоу жеља дидактичара и њихових теоријских конструката. Наше настојање да решимо питање класификације наставних метода утемељено је на постојећој позитивној традицији, дакле, на доминацији гносеолошког принципа. Основни циљ је да афирмишемо теоријски затворен и практично отворен систем наставних метода – вербалних, визуелних и практичних. Он је теоријски затворен у смислу што се не удаљава од постојећег класичног система наставних метода имајући у виду дугогодишње (па и вишевековно) теоријско и практично искуство у примени метода које припадају том систему, али је истовремено и практично отворен за савремене потребе ученика и наставника што се постиже усавршавањем (новим дидактичким заснивањем) постојећих метода и њиховим богаћењем методичким поступцима и конкретним дидактичко-методичким решењима. У томе посебну вредност за дидактику имају непосредна искуства наставника и ученика и њихова теоријска уопштавања у методикама појединих наставних предмета.

Иако теоријски затворен у смислу задржавања постојећег класичног система наставних метода, овај систем није теоријски затворен у смислу унапређивања датих метода теоријско-практичним резултатима у области дидактичких система, дидактичких принципа, облика наставног рада, етапа наставног процеса и др. То се у теорији и пракси испољава кроз дидактичко-методичко укрштање различитих елемената наставног процеса и богаћење методичких поступака у оквиру појединих наставних метода са основним циљем да се обезбеди поступно превођење ученика са нижих степена и нивоа активности на више степене и нивое активности. Тако ће настава, са једне стране, у складу за учењем Виготског о зони наредног развоја, да „вуче“ развој ученика, што мора да буде сталан и континуиран процес. Са друге стране, то омогућава уклапање у шире стратегије васпитања и образовања у којима места има и за тзв. нове наставне методе (различите радионице, когнитивне игре, методе рефлексije и др.), које нису у потпуности дидактичко-методички теоријски разрађене и тешко их је класификовати (јер комбинују различите поступке класичних наставних метода и друге елементе наставног процеса), али показују несумњив успех у практичној примени.

Литература

- Mattes, W.: *Nastavne metode (75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike)*, Naklada LJEVAK d.o.o., Zagreb, 2007.
- Meyer, H.: *UnterrichtsMethoden, I: Theoriband*, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. Berlin, 1987.
- Meyer, H.: *UnterrichtsMethoden, II: Praxisband*, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co., Berlin, 1987.
- Meyer, H.: *Was ist guter Unterricht?*, CornlesenVerlag Scriptor GmbH & Co., Berlin, 2004.
- Nikandrov, N. D.: *Teaching Methods: Tradition and Innovation*. Unesco Institute for Education and Kluwer Academic Publishers, *International Review of Education*, Dordrecht, 1990, 36, 3, pp. 251–260.
- Terhart, E.: *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*, EDUCA, Zagreb, 2001.
- Хуторской, А. В.: *Современная дидактика*, Питер, Санкт-Петербург, 2001.
- Голуб, Б. А.: *Основы общей дидактики*, Гуманитарный издательский центр „ВЛАДОС“, Москва, 1999.
- Jank, W. und Meyer, H.: *Didaktische Modelle*, CornlesenVerlag Scriptor GmbH & Co., Berlin, 1991.
- Кукушин, В. С.: *Дидактика*. Издательский центр „МарТ“, Ростов на Дону, 2010.
- Ситаров, В. А.: *Дидактика*. Издательский центр „Академия“, Москва, 2004.
- Вергелес, Г. И. и Конева, В. С.: *Дидактика (Учебное пособие для студентов факультетов начального образования)*. Издательство „Вышая школа“, Москва, 2006.
- Winkel, Rainer: *Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsmethoden*, In: *Die deutsche Schule*, Leibniz Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Hannover, 1978, 70, s. 669-683.

Vera Ž. Radović, MA., Belgrade

MODERN POLYMETHODOLOGY - AN ENDLESS LIST OF TEACHING METHODS

Summary

The paper provides an overview of modern classification of teaching methods, based on which the question was stated whether modern polymethodology, expressed as the variety and the “multitude” of teaching methods in the implementation process, represents an endless list of teaching methods, which leads to a kind of non methodolgy or denial of possible existence of didactic teaching methods as a category. The

objective of the paper is to emphasize the need for a reliable system of teaching methods due to the experience that in a particular period of the history of teaching activity, each successful individual attempt to educate students was considered as teaching method. The focus is on the establishment of a unified classification criteria of teaching methods and system that will be closed in terms of consistent compliance with the accepted classification criteria, as well as open to the contemporary needs of students and teachers, which is achieved by improving (establishing new didactics) method in the system and enrichment of methodological procedures and specific didactic and methodological solutions. Direct experience of teachers and their theoretical generalization in methodology of individual teaching subject have special value for didactics.

Key words: teaching methods, polymethodology, classification of teaching methods, system of teaching methods, non methodology

М-р Вера Ж. Радович, Белград

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЛИМЕТОДИЗМ – БЕСКОНЕЧНЫЙ СПИСОК УЧЕБНЫХ МЕТОДОВ

Резюме

В настоящей работе представлен обзор классификаций учебных методов у современных дидактиков, на основании которого у нас возникла дилемма является ли современный полиметодизм, выраженный как разнообразие и “множество” методов в реализации процесса обучения, бесконечным списком учебных методов, ведущим к какому-то виду аметодизма, то есть отрицания возможности существования учебных методов как дидактических категорий. Благодаря опыту, согласно которому в определённом историческом периоде, учебным методом считали каждый отдельный поступок учителя, который каким-то способом действовал на учеников, целью настоящей работы является указание на необходимость существования постоянной и прочной системы учебных методов. Речь идёт об установлении общего критерия классификации учебных методов и установлении системы которая будет одновременно закрытой, в смысле последовательного уважения принятого критерия классификации, и открытым для современных потребностей учащихся и учителей, а это осуществляется улучшением /новым дидактическим формированием/ метода в системе и их обогащением методическими поступками, и конкретными дидактически методическими решениями. В этом особое значение для дидактики имеют непосредственный опыт учителей и их теоретические обобщения в методиках определённых учебных предметов.

Опорные слова: учебные методы/полиметодизм/ классификация учебных методов, система учебных методов, аметодизм

ФАКТОРИ И ПОТРЕБЕ ПОВЕЋАЊА ПРИВЛАЧНОСТИ НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ

Резиме

Образовање наставника већ дужије време је важна тема стручних расправа у целом свету. Све оне настоје да укажу на чињеницу, да је образовање данас један од најважнијих људских ресурса, а образовање наставника, у том контексту, би морало да буде такво да осигура квалитетне и ефикасне наставнике. Истовремено, пажњу би требало усмерити и на то да наставничка професија постане конкурентнија у односу на остале професије у привлачењу талентованих и мотивисаних људи.

У овом раду разматрају се забрињавајући подаци о ставовима према привлачности наставничке професије, указује се на главне узрочне факторе таквог стања и дају предлози за превазилажење уочених проблема.

Један од основних услова за осигурање квалитетног поучавања у школама је да, пре свега мотивисани људи, са високим степеном знања и вештина изаберу да буду наставници.

Рад се бави питањем фактора који утичу на привлачност наставничке професије као што су: мотивација за наставничко звање, структура и квалитет почетног образовања наставника, могућности професионалног усавршавања, флексибилност посла, сигурност запослења, зарада, друштвени статус наставника.

Подићи квалитет и унапредити почетно образовање наставника је један од основних фактора у обезбеђењу квалитетних и ефикасних наставника, али то само по себи није и довољно. У том контексту, важно је и тражење начина да се обезбеди више подршке наставницима, не само у току њихове припреме, већ и касније кроз помоћ наставницима почетницима, као и константно професионално усавршавање током читаве каријере, у циљу стварања привлачне и конкурентне професије у складу са захтевима савременог образовања.

Кључне речи: почетно образовање наставника, професионално усавршавање, промене у образовању, фактори привлачности наставничке професије.

УВОД

Брз научно-технолошки прогрес у свим сферама човековог живота и рада довео је до великих и наглих промена, чији су садржаји и димензије постали мера прогреса читавог друштва, а образовању је припало посебно значајно место.

Контекст у којем се савремено образовање одвија, условљено је тим променама, а прелазак у информатичко и постиндустријско друштво, са могућношћима огромног напретка утиче на образовне системе, излажући их изазовима сталног прилагођавања, при чему се посебно инсистира на квалитету образовања, пре свега. (Богосављевић 2010, 139).

У том контексту, посебно важно питање је и сагледавање нивоа, значаја и садржаја промена у образовној и васпитној функцији наставника, као битних чинилаца у процесу образовања и поучавања младих.

Развој науке, технике и технологије, поред тога што нуди нова средства и изворе учења, истовремено мења и начине стицања знања, па и само знање, доносећи нове концепте у друштво. Образовање младих, али и образовање оних који те младе поучавају, тј. наставника, за друштво знања, представља изазов за свако друштво.

Експертска група Европске комисије, у документу Општи европски принципи за компетенције и квалификације учитеља (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf), указује да општи принципи подсећају, да наставници имају кључну улогу у учењу младих људи и одраслих који се професионално усавршавају.

Друштвене промене и повећана очекивања од школе и образовања, проширили су и продубили улоге наставника. Друштво знања од наставника тражи много, наглашавајући да наставници, као кључни фактори у спровођењу реформи и развоју образовног система, морају бити обучени да адекватно одговоре изазовима које друштво знања ставља пред њих.

Ако је наставник кључни чинилац у савременом образовном процесу, ако су изазови и промене које треба да изнесе сложене и комплексне, онда логично следи да ова професија тражи најспособније, талентоване, одговорне и мотивисане појединце.

Како посао наставника претворити у привлачну професију, у професију која би била конкурентна? Висок ниво привлачности наставничке професије, привукао би и више квалитетних појединаца који желе да се тим послом баве. Тиме би се повећале и шансе да се онима који се за њу опредељују, обезбеди висок статус у друштву, бар толико, колико су висока очекивања друштва од наставничке професије.

Квалитетан, компетентан наставник – успешан ученик

Када се говори о квалитету наставника, онда се квалитет може одредити као оваплоћење карактеристика (у значењу изврсности) које су прихваћене у одређеном друштву. (Милутиновић, 2008).

Обезбеђење квалитета образовања, које би одговорило на нове потребе савременог друштва, савремене школе и савремене наставе, нужно обухвата и питање компетентности наставника. У том контексту, од наставника у квалитетној школи и настави се тачно захтева одређени квалитет рада и знање.

Познато је да многи фактори утичу на успех ученика: способности, мотивација, понашање, очекивања, став и подршка породице, атмосфера у школи, структура и састав курикулума, вршњаци, вредносне оријентације и свакако, али не и на последњем месту, вештине, знање, ставови и поступци *наставника*.

Бројна испитивања, истраживала су везу између ученичког успеха и мерљивих наставничких карактеристика као што су: квалификације, искуство, показатељи академских способности или познавања предмета. Таква истраживања показују да постоји веза између ових наставничких карактеристика и успеха ученика, али је она мања у односу на очекивања (Министарство просвете Републике Србије, 2010, 38).

Разне студије се слажу око тога да постоји много битних аспеката квалитета наставника, који се не могу обухватити уобичајеним мерилима као што су: квалификације, искуство и тестови академских способности. Карактеристике, које је тешко мерити, а могу бити кључне за успешно учење ученика су: способност јасног преношења идеја, стварање ефикасног окружења за учење с обзиром на различите потребе ученика, одржавање продуктивног односа са ученицима, ентузијазам, креативност, ефикасна сарадња са колегама и родитељима (Министарство просвете Републике Србије, 2010, 39).

Генерално, према резултатима поменутих истраживања, побољшање квалитета наставника је од велике важности за унапређење ученичког успеха и управо та иницијатива политике има највише шанси да значајно допринесе квалитету ученичких знања, њиховом успеху и раду школе у целини.

Све земље данас настоје да побољшају рад својих школа, да имају што квалитетније наставнике и да што боље одговоре на висока друштвена очекивања. Образовање у школама је данас основа за учење током целог живота, а наставници, као најважнији ресурс у школама, имају централну улогу у напорима за унапређење школовања.

Министри образовања OECD-а сложили су се да је улога наставника и квалитет њиховог рада од пресудне важности за квалитет школовања (Министарство просвете Републике Србије, 2010, 26).

Од наставника зависи „да ли ће настава деци бити занимљива или не, а од тога зависи и колико ће успеха у томе постићи ученик, али и сам наставник” (Сузић, 2005, 596).

Ако је већ тако, онда је нужно обезбедити да компетентни, мотивисани и талентовани људи желе да раде као наставници, да је њихов рад на високом нивоу и да је наставничка професија високо друштвено позиционирана и призната као конкурентна и привлачна.

Компетенције наставника у друштву знања

Савремена школа и настава, коју карактеришу термини: индивидуалност, различитост, аутономност, еманципација, настава и школа по мери ученика, тражи флексибилног, креативног и компетентног наставника, који сваком ученику прилази индивидуално и оспособљава га за персонални развој и еманципацију.

Када је реч о компетенцијама, онда треба рећи да концепт компетентности, савремени аутори оцењују као „концепт који на најбољи начин сажима модел људског функционисања” (Гојков и сар., 2006, 34). Овај концепт настоји да повеже лични развој појединца са обележјима друштвеног дискурса, а заснован је на развојно-хуманистичком, узајамном и одговорном односу појединац – заједница. Посебну улогу у овом концепту има образовање у подстицању развоја људских потенцијала за стицање компетентности као опште способности појединца. У том контексту наставникову компетенцију треба схватити као дводимензионалну појаву, јер је посреди веома сложено подручје деловања, а основне димензије наставникове компетенције су: педагошка и стручна (Гојков и сар., 2006). „Стручна и научна димензија компетенције, везана је за наставне садржаје, док је педагошка компетенција више везана за процесе и односе” (Гојков и сар., 2006, 49).

У литератури како на немачком тако и на енглеском језику, „постоји велики број резултата истраживања о компетенцијама наставника за које се тврди да имају већу вероватноћу за успешну наставу” (Андевски, 2007, 90). Појам компетенције, дефинишу као „способност, знање, умеће, став према нечему, особине личности као што је енергија, интелигенција итд” (Андевски, 2007, 93). Тако схваћене компетенције, изражавају се кроз начин понашања и оне се могу опажати, али и мерити. Листа компетенција, о којима говори Андевски, није ни потпуна, ни коначна, а она обухвата оне које се тренутно сматрају релевантним, и то: компетенције које се односе на наставу, компетенције које се односе на личне и социјалне компетенције и компетенције које се односе на активности школе као целине (Андевски, 2007, 93).

Од компетенција наставника зависи и то колико ће успешни бити и сами ученици, тј. да ли ће, и у којој мери и они развијати своје компетенције неопходне за живот у савременом друштву знања.

Ова чињеница указује да постоје бројни разлози због којих је потребно ширење спектра компетенција наставника, као и потреба сталног унапређења квалитета почетног образовања будућих наставника. Већина аутора се слаже „да су програми обуке ... углавном застарели, са врло мало иновативних модела ... (Стојановић, у књизи: Гојков и сар., 2006, 90). С тим у вези, било би неопходно да се општом структуром студијских програма наставничких факултета тежи под-

стицању професионалне аутономије и рефлексивне праксе будућих наставника (Богосављевић, 2010).

Наставничку професију би требало учинити што атрактивнијом, како би привукла што више способних, младих људи који желе да се образују и да постану наставници.

Наставницима и онима који се припремају да то постану, треба омогућити да стекну знања, изграде ставове и практичне способности које ће им омогућити да се стално стручно усавршавају и самоусавршавају, прилагађајући се различитим условима, пратећи промене и активно учествујући у токовима друштва које учи (Богосављевић, 2010).

Школа и наставници, у учећој цивилизацији, налазе се пред нужном променом своје мисије, улоге и задатка. Уместо да и даље форсирају рецептивно учење и репродуктивне способности ученика, школа и наставници имају приоритетни задатак да ученике оспособе за ефикасно учење, да их мотивишу да заволе учење и да при том осећају ентузијазам у раду и напредовању.

Сложеност питања компетенција наставника проистиче из опште идеје да савремени наставник мора да има и компетенције за преношење знања и компетенције за обликовање личности, а проблем како остварити уравнотеженост између ових компетенција, предмет је многих научних дискусија, свуда у свету.

Улога наставника да посредује између ученика и знања, сматра се кључном и незаменљивом, али промене у друштву захтевају стално нове компетенције. Тенденција да се додају увек нове и нове компетенције, које наставник мора да стекне у току свог образовања, а у складу са општим европским принципима, води ка томе да се компетенције наставника не могу сводити на индивидуално и завршено.

Из тог разлога, компетенције наставника се данас морају посматрати као *колективне* компетенције и као *еволуционе* компетенције, које ће се развијати током доживотног учења.

Друштво знања је друштво доживотног учења, у којем се знање и компетенције стално развијају (Богосављевић, 2010, 167).

С циљем да се утврде садашње компетенције васпитача и учитеља, као и да се утврди спремност на промене досадашње улоге у васпитно-образовном процесу и у складу са тим предложи могућа решења припреме за образовни процес у друштву знања, 2009. године је спроведено истраживање у оквиру Пројекта „Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања”, а под покровитељством Министарства науке и технолошког развоја Републике Србије. Том приликом је испитано укупно 59 васпитача у предшколским установама и 98 учитеља у основним школама, на територији Војводине (Солеша-Гријак, Ђ., Солеша, Д., Богосављевић, Р., 2010).

Испитиване су следеће опште компетенције: лични и професионални развој, познавање детета/ученика, процес учења и развоја, евалуација учења и развоја, школа/вртић, породица и друштво, познавање наставног плана и програма.

На овом месту, биће поменути само неки одговори испитаних учитеља, на основу којих се, између осталог, може закључити да ли испитани учитељи воле свој посао и у којој мери се осећају компетентни.

На основу одговора учитеља, а који се односе на процену личних и професионалних вредности, може се видети да је највећи број испитаних учитеља одговорио да *увек*:

- настоје да развију код ученика позитиван став према учењу, 78,6%,
 - прихватају различитост међу ученицима с обзиром на њихове социјалне и културне особине, 75,5%,
 - понашају се тако да не дискриминишу ученике према њиховој националној припадности, уверењима и личности, 75,5%,
 - воли да ради свој посао, 75,5%,
 - знају који су захтеви учитељског посла, 69,4%,
 - настоје да истакну и подрже успех сваког ученика, 68,4%,
 - понашају се доследно и праведно у настави, 66,3%,
 - знају своју личну снагу и компетенције, 59,25%,
 - похађају различите семинаре и обуке у циљу властитог професионалног развоја, 58,2%,
 - у наставним активностима примењују властите социјалне и професионалне моралне вредности, 55,1%,
 - настоје да сагледају разлоге за проблеме у учењу и понашању које ученици показују у настави, 55,1%
 - активно учествују у заштити и поштовању дечјих права унутар и ван учионице, 54,1%,
 - властита очекивања усклађују са међусобним разликама ученика, 49%,
 - прихватају промене и нове идеје, 46,9%,
 - дају значај сваком мишљењу и резултату ученика, 45,9%,
 - сматрају корисним мишљења и критике ученика, родитеља, наставника и стручне службе, 44,9%,
 - познају законске регулативе које се односе на права, обавезе и задатке, 44,9%,
 - сарађују са другим учитељима, невладиним организацијама, локалним властима и професионалним организацијама, 33,7%.
- (Богосављевић, 2010)

Фактори и аспекти који утичу на ниво привлачности наставничке професије

Када се говори о наставничкој професији онда се, како у прошлости тако још више данас, увек истиче да су наставници важан фактор у васпитању и образовању младих и да је то племенит, хуман, одговоран, сложен и од друштвеног значаја важан посао. Данас, још више него пре, наставници морају бити обучени да адекватно одговоре изазовима које друштво знања ставља пред њих. Истовре-

мено, намеће се питање да ли су висока очекивања, која друштво поставља пред наставнике, у складу са друштвеним статусом наставника и нивоом привlačности наставничких студија и касније, нивоом привlačности и конкурентности наставничке професије и каријере?

Експертска група Европске комисије у документу Општи европски принципи за компетенције и квалификације наставника (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf), предложила је четири општа принципа на којима треба да се темељи наставничка професија, а то је следеће:

- професија са добром квалификацијом,
- професија у контексту доживотног учења,
- мобилна професија,
- професија која је заснована на партнерству.

У складу са наведеним општим принципима, предложене су и кључне компетенције наставника за друштво знања:

- тимски рад,
- рад са знањем, технологијама и информацијама,
- рад са друштвом и у друштву.

Захтеви друштва према школи и очекивања од наставника, подразумевају да школе ефикасно раде са различитим језицима и пореклима ученика, толеранцију и осетљивост према питањима културе и пола, промовисање друштвеног скупа, ефикасног реаговања на потребе друштвено угрожених ученика и ученика са проблемима у учењу и/или понашању.

Наставници би морали да буду компетентни да припреме ученике за друштво у којем се од њих очекује да буду самоиницијативни ученици, способни и мотивисани да уче целог живота. (Министарство просвете Републике Србије, 2010).

Међутим, важно питање је колико је наставничка професија стварно друштвено призната, да ли су наставници довољно мотивисани и у којој мери су били у прилици да буду награђивани и подржавани на свом послу, да ли је, и у којој мери, наставнички студиј савремено конципиран и да ли је наставничка професија довољно привlačна новим талентованим кандидатима?

Мада информације до којих се може доћи нису доследне, недостају дугорочне процене и нису све државе у истој позицији, створила се оквирна слика стања која показује да су аспекти привlačности наставничке професије, данас, забрињавајући, а ту чињеницу потврђује следеће (Министарство просвете Републике Србије, 2010, 12-14):

- у многим земљама у свету изражена је озбиљна забринутост око задржавања адекватног броја квалитетних наставника,
- присутна је забринутост у погледу дуготрајних трендова састава наставничког кадра, који се манифестује као мањак амбициозних и као мањак мушкараца међу наставницима,

- ствара се лоша слика, тј. наставници често сматрају да је њихов рад сложен, тежак и одговоран, али подцењен, друштвено недовољно признат и недовољно материјално награђен,

- скоро све државе изражавају бојазан да ли постоји довољно квалитетних наставника, чије знање и вештине могу да подмире потребе школе,

- изражена је и забринутост у погледу ограничене и недовољне повезаности између образовања наставника, њиховог професионалног усавршавања и потреба школа,

- у многим земљама не постоје системски програми за увођење наставника почетника у посао,

- забрињавајући су, такође, аспекти регрутације, одабира и запошљавања наставника,

- школе често имају недовољно директног учешћа при примању наставника у службу,

- забрињавајући су аспекти задржавања успешних наставника у школама,

- приметан је степен осипања наставника, посебно нових, младих наставника,

- наставници указују да велика очекивања од њих, бројна задужења и стрес, поред лошег радног окружења, лоше утичу на задовољство послом, успешност и мотивацији у раду,

- средства за награђивање успешног наставничког рада су ограничена,

- процедура реаговања у случају неефикасног рада је често компликована и спора,

- приметан је висок проценат неквалификованих наставника и наставника који раде „изван области”,

- забрињавајући су и подаци да се у појединим земљама смањује број заинтересованих, квалитетних ученика да се школују за будуће наставнике,

- приметно је старење наставничке радне снаге,

- тенденција феминизације наставничке професије се, у већини земаља у свету, наставља (Министарство просвете Републике Србије, 2010, 12-14).

Имајући ове забрињавајуће податке, с једне стране, и толико пута наглашаван императив да су наставници битни и кључни фактор у образовању младих, а тиме и у развоју друштва у целини, с друге стране, логично што следи је да је неопходно тражење начина да наставничка професија постане привлачна за младе, способне људе који су високо мотивисани да буду наставници. У противном, постоји ризик да се од професије, која има изузетно важан друштвени значај, створи семипрофесија, која неће бити у стању да се носи са променама, што ће онда за последицу имати пад квалитета рада у школама, односно пад квалитета образовања младих.

Фактори, који би значајно могли да утичу на повећање привлачности наставничке професије налазе се, између осталог, у проналажењу начина за превазилажење сагледаног стања и забрињавајућих података (Министарство просвете Републике Србије), а они се односе на следеће:

- обезбеђење високог нивоа мотивације кандидата, будућих наставника за почетно образовање и професионалну припрему, и подстицање сталне мотивације за напредовање током наставничке каријере,
- структура и квалитет почетног образовања наставника, у складу са захтевима савременог образовања и школовања,
- могућности сталног, континуираног професионалног усавршавања наставника,
- обезбеђење флексибилности посла, тј. обезбеђење задовољавајуће равнотеже између посла и живота, у циљу бољег котирања на тржишту рада,
- обезбеђење сигурности запослења, што подразумева висок степен сигурности запослења након што се доспе на стално радно место,
- зарада и алтернативне могућности запослења, у великој мери могу да утичу на одлуку да се постане наставник и да се остане наставник,
- друштвени статус наставника, као фактор повећања привлачности наставничке професије подразумева да је, поред општег, јавног, друштвеног поверења и декларативног признања значају, тежини и сложености рада наставника, неопходно предузети стварне мере у циљу обезбеђења високог статуса професије на друштвеној лествици.

Иницијативе, приоритети и подршка наставницима у циљу повећања привлачности наставничке професије

Поучавање младих постаје све комплекснији задатак, и као одговор на нагле и турбулентне друштвене промене, и као одговор на висока очекивања од школе и наставника. У складу са тим, дужности, улоге и компетенције наставника су се прошириле.

Квалитет поучавања је пресудан за учење и успех ученика и важан фактор који доприноси ефективности наставника.

Квалитетан наставник би морао да поседује широку палету компетенција неопходних за ефикасан рад у модерној, савременој школи.

То од наставника захтева, између осталог, следеће:

- одлично познавање предмета, тј. садржаја које предају у школи,
- висок ниво овладаности педагошким вештинама,
- способност ефикасног рада са широком палетом ученика различитих способности, потреба, интересовања и култура,
- спремност да допринесе школи и професији,
- капацитет за наставак усавршавања,
- спремност на сарадњу са колегама, родитељима и широм заједницом,
- отвореност за прихватање промена и стално прилагођавање,
- постизање кључних знања, вештина и способности потребних за успешну праксу у професији.

Имајући све ово у виду, као приоритети подршке наставницима, а у циљу обезбеђења квалитета и повећања нивоа привлачности наставничке професије, могло би се означити следеће:

- остварити флексибилније и ефикасније образовање наставника,
- унапредити избор особа које се образују за наставнике, што укључује ширење критеријума за селекцију кандидата,
- промена акцента у почетном образовању наставника, где се оно посматра као почетни стадијум у професији и база за константно усавршавање,
- оснажити програме увођења у посао наставника почетника, што подразумева структурисане процесе увођења у посао и пробног рада, како би се постигло да упражњена радна места добију најбољи кандидати,
- повећати подршку наставницима почетницима,
- интегрисати професионално усавршавање током целокупне каријере, у циљу да сви наставници, а не само они највише мотивисани, уче током целог живота,
- обезбедити флексибилније услове запошљавања,
- проширивање критеријума за избор наставника,
- охрабривање веће мобилности наставника,
- евалуација и награђивање успешних наставника,
- задржавање успешних наставника у школи.

У питању које је својевремено поставио проф. др Јован Ђорђевић, крије се и добар део одговора, а то је да „данас није једино важно шта је наставник, већ ко је наставник? (Ђорђевић, 2003,19).

Ко су људи који образују и васпитавају генерације младих, да ли су и колико они мотивисани за посао којим се баве, колико су задовољни послом, какве су им компетенције и перспективе и могу ли они изнети захтеве и испунити очекивања савременог друштва, друштва знања?

Овај рад иде трагом уверења да би се наставницима морала дати подршка у виду сталног подстицања, али не само на нивоу акредитованих сати и викенд семинара, већ подршка која подразумева обезбеђивање услова за стални професионални развој, ширење позитивних искустава у циљу подизања нивоа привлачности наставничке професије и јасног друштвеног признања да је наставник битан, да је наставник професионалац највишег ранга, човек који има свест о томе да нешто јесте и да нешто вреди.

Литература

- Андевски, М. (2007): *Евалуација и развој наставе*, у књизи: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Зборник радова, књига 3, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију (87-101).
- Богосављевић, Р. (2007): *Концепција образовања учитеља за рад у савременој школи*, Нови Сад, Филозофски факултет, необјављена докторска дисертација.

- Богосављевић, Р. (2010): *Личност и компетенције учитеља у друштву знања*, у Монографији: Солеша-Гријак, Ђ; Солеша, Д; Богосављевић, Р; (2010): *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*, Београд, Едука (139-195).
- Влаховић, Б., Вујисић-Живковић, Н., (2005): *Наставник – изазови професионализације*, Београд, Едука.
- Гојков и сар. (Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., Стојановић, А.) (2006): *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Ј. (2003): *Селекција кандидата за наставнички (учитељски) позив*, Научни скуп са међународним учешћем, Образовање и усавршавање учитеља, Ужице, Учитељски факултет.
- European Commission Directorate/ General for Education and Culture: Implementation of "Education and training 2010"/ "Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework", November, 2004.
- Милутиновић, Ј. (2008): *Квалитет образовања*, у књизи: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Зборник радова, књига 4, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад (135-149).
- Министарство просвете Републике Србије (2010): *Наставници су битни*, Београд, Политике образовања и усавршавања, Организација за економску сарадњу и развој.
- Солеша-Гријак, Ђ., Солеша, Д., Богосављевић, Р. (2010): *Монографија: Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*, Београд, Едука.
- Сузић, Н. (2005): *Педагогија за 21. вијек*, Центар, Бања Лука: ТТ.
- Стојановић, А. (2006) : *Педагошка димензија компетенција учитеља и васпитача*, у књизи: Гојков и сар. (2006): *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача (90-103).
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Docent Radmila Bogosavljevic, Ph. D.
 Sombor

FACTORS AND DEMANDS FOR THE INCREASMENTS OF ATRACTION OF TEACHER'S PROFESSION

Resume

For a long time, teacher's education is important issue of scientific debates all over the world. All those debates are pointing out the fact that the education is one of the most important resources for mankind. Regarding this issue, teacher's education must produce quality and efficient teachers. At the same time, focus should be on mak-

ing teacher's profession become more competitive comparing to other professions by attracting talented and motivated people.

This paper shows worrying data about attitude towards attraction of teaching as a profession. It also shows main factors causing such a state and gives suggestions for overcoming evident problems

One of the fundamental conditions for reassuring quality teaching in schools is that motivated, highly educated and skilled people choose to become teachers.

The paper deals with a question of factors that influence the attractiveness of teacher's profession e.g.: motivation for teacher's call, structure and quality of basic teacher's education, possibility of professional improvement, job flexibility, certainty of employment, payment and social status of a teacher.

Increasing quality and improving teacher's basic knowledge is one of the primer factors in ensuring qualitative and efficient teacher, but it is not the only one. It is also important to seek the way to reassure more support for the teachers, not only during their preparation, but even later by helping fresh teachers. Constant professional improvement through carrier is also important to produce attractive and competitive profession which corresponds to needs of contemporary education

Key words: basic teacher's education, professional improvement, changes in education, attraction factors of teacher's profession.

Д-р Радмила Богосављевић, Сомбор

ФАКТОРЫ И ПОТРЕБНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ

Резюме

Образование учителей уже долго является важной темой специальных дискуссий во всём мире» Все эти дискуссии стараются указать на факт, что образование сегодня представляет один из важнейших ресурсов человечества, а образование учителей, в таком контексте, должно быть таким, чтобы формировать качественных и эффективных учителей» Одновременно внимание нужно направить на то, чтобы учительские профессии стали более конкурентными по отношению к другим в процессе притягивания талантливых и мотивированных людей»

В настоящей работе автор рассматривает беспокоящие данные о положении и отношении к привлекательности учительской профессии и указывает на главные факторы такой обстановки и даёт предложения для решения этих проблем.

Одним из основных условий обеспечения качественного процесса обучения в школах это прежде всего, работа высоко мотивированных людей, с высоким уровнем знаний и умений, желающих стать учителями.

В работе авторр рассматривает факторы которые оказывают влияние на привлекательность учительской профессии, как например: мотивация, структура и качество начального образования учителей, возможности повышения квалификации, эластичность работы, надёжность работы, заработок, общественная позиция, статус учителей.

Улучшить уровень и качество начального образования учителей является одним из основных факторов в обеспечении качественных и эффективных учителей, но это недостаточно. В таком контексте очень важно обнаружение способов чтобы обеспечить больше поддержки учителям, не ; только в течение их подготовки, но и позже, помогая начинающим учителям и потом постоянным повышением квалификации, с целью создания привлекательной и конкурентной профессии согласно требованиям совт ременного образования.

Опорные слова: начальное образование учителей, повышение квалификации, трансформации в образовании, факторы привлекательности учительской профессии

КОМУНИКАЦИЈА У ШКОЛИ ДАНАС ПУТОКАЗ ЗА СУТРА

Резиме

Школа као динамичан институционален мозаик меѓуљудских односа данас излази из типичног образовног оквира при чему се неминовно мења традиционални образац понашања. Педагошка, архитектонска и машинска школа као једносмерне институције имају претензије да постану двосмерна динамичка педагошка окружења у коме нису могуће једностране намере, преноси, приједи и интеракције (Merten, 1977). Фокус рада је комуникација ЈУЧЕ-ДАНАС-СУТРА школе као динамичког континуума са карактеристичним клишеима комуникације и понашања у различитим меѓуљудским односима. Рад истражује значај феномена комуникације у школи, као јединствен 24-ворочасовни планетарни феномен (Kevereski, L., Starc, J, 2011) и истовремено обавља сензибилизацију комуникације за сутра. У ствари, говори о напору потребном са квалитетну комуникацију у школи и породици, и њене импликације у Тке школи (Дрво, 1981). Комуникацијско понашање субјеката у школи одређује више објективних и субјективних услова који чине општу педагошку средину (Readon, 1998). Школа је место где снажан стилизовани низ утиче на типичне реакције у јасно дефинисаним ситуацијама (Abelson, 1976) са стеченим комуникацијским моделима и лекцијама у породици. Дијагностиковани комуникациони образци у школама данас треба да одговоре на питање како (не) би требало да се (поново) дизајнира и иновацијама унапреди комуникација у школама која одговара изазовима времена.

Кључне речи: комуникација, комуникацијски однос, интеракција, комуникацијски образци

Увод

КОМУНИКАЦИЈА као динамичан систем размене речи, емоције, мисли, и други вид вербалних и невербалних порука, је можда јединствени планетарни феномен који је будан 24 часа и сваки наредни (Кеверески, Л., Старц Ј., 2009, стр.14)). Комуниколог Paul Watzlawick (1974) сматра да комуникација је *conditio sine qua* поп живота човека. Овај почетак означава отворени импулс

заузимања прави значај комуникације у свим институционалним сегментима, посебно у школи. Ако бисмо погледали теоријске концепте који проучавају људски развој можемо рећи да они имају брзи еволутиван развој. У том контексту можемо речи да конструктивистичка, релативистичка и динамичко-холистичка опсервација човека, суверено доминира у модерној психологији (Мандић, Т. 2003, стр. 7.) Данас је холистички приступ проучавања личности доминантна теоријско-емпиријска ориентација савремених психолога која развој проучава не са парцијалног већ са интегралног приступа. У овом контексту ћемо настојати опсервирати и елаборирати феномен комуникације у школи. Неминовно се намеће питање: Какво је стање у нашим школама кад је у питању комуникација? Можемо рећи да смо сведоци да се у нашој школи уочава експлицитна потреба за њеним педагошким редизајнирањем и стварањем услова димнализације њених инертних сегмената. Један од њих је комуникација без које се не може јер је добро (у)познавање субјеката могуће само преко фреквентних интерперсоналних односа. За разлику од ове тенденције истраживање интерперсоналне комуникације што се тиче властитих методе проучавања пролазе кроз фазу које можемо назвати *кризом поверења* (Boshner, 1985) јер се нека питања о људској комуникацији се не могу истраживати објективним методама (Reardson, K., 1998, стр. 18). Новије дефиниције како наводи (Reardson, K., 1998, стр. 20) интерперсоналне комуникације покушавају се ослободити од ситуацијских компонената који проучавају комуникацију на статичан начин, без промена и развојка. Ову тенденцију апострофирају (Miller i Strenberg 1975) који наводе да комуникација није стање без промена. Имајући у виду овакво тумачење ми интерперсоналну комуникацију схватамо са њене развојно-динамичне димензије као што је уствари укупни институционални дизајн. Или другачије речено полазимо од саджајне и релацијске компоненте које дају одговор на то како је нешто речено или учињено (Watzlawick, Beavin и Jackson, 1976). Овакве опсервације интерперсоналне комуникације нуде њеним учесницима уочавање вербалних и невербалних облика и сигнала комуницирања. Ове опсервације су ближа холистичким схватањима где субјекти комуницирају са свим својим бићем с тим се елиминира разумевање да је комуникација само механичка размена информација.

Дијагностичке секвенце у интерперсоналној комуникацији

Елаборације овог дела почињемо са питањем да ли оможемо бити задовољни данашњим педагошким амбијентом? Другим речима да ли сегмент комуникација у школи прати укупни тренд развоја саме школе. Ако тражимо одговор на ово питање онда можемо рећи да смо (не)задовољни. Прво ћемо се осврнути на негативни предзнак овог одговора који има негативну конотацију која се односи на квалитет комуникациских односа у школи. Разлози за овакаво схватање стања у нашим школама свакако су објективне и субјективне природе.

Ако анализирамо садашње стање у нашим школама можда ћемо се наћи пред констатацијом да је једносмерна комуникација још увек доминантни препознатљиви комуникациски амбијент. То је свакако карактеристика оних образовних система са предзнаком супериорност-инфериорност. У њој је наставник главни крејатор, организатор и реализатор свих активности у школу. (*Наставник ради све сам, ми само посматрамо и чак није све и скоро никад ништа не питамо 80%, – емпиријска искуства из школске праксе, истраживање из 20 основних школа у Р. Македонији.*) Овакав стил наставника суспендира двосвосмерну комуникацију због чега педагошки монолог наставника самоуверено влада у целокупном временском квантуму. Тако наставник са својом преокупацијом смањује могућност развијања адекватног комуникацијског процеса. Не улазећи у елаборирање објективних и субјективних околности које су довеле до оваквог стања комуникације у школи ми само можемо наслутити да је могући разлог склоност да се људи посматрају само као рационална, а не и емоционална бића. Чак и у данашњим моделима интерперсоналне комуникације позорност је усмерена на неке рационалне, а мање на неке емоционалне аргументе (Buck, 1984). Овај аргумент можемо повезати са констатацијом ученика (*ја имам потребу за више контаката и размевање мојих наставника (69%)*), резултати истраживања) Ово нас наводи на размишљање да је данашњи концепт комуникације у нашим школама мање продуктиван јер не нуди актерима у интерперсоналних комуникација искоришћавање укупног спектра посебно персоналних атрибута. Комуникација у школи механичка, електронска и виртуелна што имплицитно подразумева комуникацију коју ми не очекујемо и не желимо. То је нова ера комуникација, нова ера живљења. У овом делу је логички поставити питање шта треба променити како би се ниво, интензитет и квалитет укупних комуникацијских односа у школи квалитетно побољшао? Прави одговор ћемо наћи у школи и синтези систематичних анализа, емпиријских навода и постављању различитих хипотеза које нас воде унутар проблема.

Нова школа – стари комуникациски дискурс у њој ?

Данашња нова школа се не може замислити без иновирања или промена укупног комуникацијског дискурса јер њена перспектива је да она буде прогресиван модел где се уче и формирају основни комуникацијски облици понашања. У новој се школи ми се мало више ослањамо на понашање у интерперсоналним релацијама. При том ћемо користити дефиниције понашање (Abelson, 1976) уз извесну модификацију као јако стилизиран низ реакција у јасно одређеним ситуацијама где се понекад демонстрира аутоматизован сет понашања карактеристичан за васпитно-образовни процес. У новој се школи комуникација налази у колизији традиције и савремености где је савременост увек у предности јер води у будућност где се припрема нова школа. У њој се тестирају перспективе друштва, друштвени и породични односи, персонални профил ученика и наставника од чега зависи креирање нових савремених институционалних дизајна школе. Комуни-

кацијски дискурс школе схватамо као комплексан, типичан и динамичан систем комуникациских облика које су физиономирани и практикују и који су дио препознатљивог институционалног функционисања. Њега морамо посматрамо са два нивоа: прво у обзир узимали укупно интерно комуникацијско понашање које се дешава у микро интитуционалном простору, а друго ниво се односи на њене рефлексије у ширем окружењу. Можемо слободно рећи да нам парцијално проучавање и опсервација ових нивоа функционисања школе не даје праву слику о томе шта се дешава у њој и изван ње. Оно нам даје само привидан приказ новог, интензитета и квалитет интерперсоналних односа (Blazic, M. 2002 исказе Mertena, 1997). Сматрамо да је тај главни екстракт који недостаје на релацији стара-нова школа имајући у виду њихов комуникациски дискурс.

Закључак

Анализа теоријских и емпиријских налаза ове проблематике указује да је постигнут велики напредак у проучавању феномена комуникације имајући у виду његову академску димензију. Али се може уочити мало радова где се комуникација проучава унутар школе преко њених појавних облика који обележавају свакодневни комуникацијски терк субјеката. Комуникацији се прилази само са аспекта њених академских облика, а мање са аспекта рефлексије комуникацијског понашања субјеката. Потребно је сигурно бацити нову светлину интерперсоналних односа што је једна од основних препорука познатог когнитивног психолога Heidera у књизи *Психологија интерперсоналне перцепције*. (Sahakian, 1982). Исти аутор показује занимање за начин како особе перцепирају друге у току интеракције што је значајно за образовни контекст и релације наставник-ученик. Комуникација у школи се данас може посматрати као дијадни однос—однос који укључује речи, мисли, осећања, перцепције очекивања и реакција. Дијадичка интеракција субјеката је перпектива односа коју треба градити у нашој савременој школи. Овакав приступ проучавања интерперсоналне комуникације подржавају познати аутори Charles Cooley, Herbert Mead и Harry Stack Sullivan који дају значајно место интеракцији у проучавању личности. Они полазе од претпоставке да се личност развија у интеракцијама са другима што је посебно значајно за развој личности ученика. Релацијски, односно интеракцијски приступ проучавању комуникације је основа која отвара перпективе развоја квалитета комуникацијских односа у школи. Данас се не може разумети синтагма нова школа — стари комуникацијски дискурс јер је такав дисбаланс дисфункционалан и склон комуникацијској конфузији. Ту се сударају традиционални и савремени комуникацијски концепти у којој школа претендује да прихвати нове комуникацијске манире. За сам крај треба инсистирати на окретању школе ка (де)кодирању невербалних симбола и експресија које нам шаљу ученици у свакодневним интеракцијским односима, јер они више говоре о свему шта се дешава у школи. Ову

констатацију подржавају Мерабијан и Бердвистел који кажу да вербалната комуникација износи 25%, а преко 65% комуникације одвија се невербално (Алан и Барбара Пиз, 2005 стр. 23-24). Други аутор (Јорданов, Н. 2006: 7) (у својој књизи *Психологија комуникације*) наводи емпиријска истраживања да 87% информација стиже невербалним путем. Остане ли школа више као данас где се само слуша, а мање говори, или живи она ће бити као сваки физички објект (карабина), без психолошког ентеријера и унутрашности. То није наш циљ, а још мање циљ школе. Школа жели бити динамичан композит интеракцијских односа где комуникацијске интерперсоналне рефлексije пулсирајући дају живот. То је наш заједнички циљ.

ЛИТЕРАТУРА

- Abelson, R. (1976). Script in attitude formation and decision making, cognition and social behavior, Hilsdale, NJ Erlbaum.
- Blazic, M. (2002). Razsenosti komunikacije, Visoka škola za upravljanje in poslovanje Novo mesto.
- Goss, B., and O'Hair, D. (1988). Communicating in interpersonal relationships. New York: MacMillan Publishing Company.
- Јорданов, Н. (2006). Психологија на комуникација, Воено издавателство, Софија.
- Кеверески, Л., Старц, Ј., (2011). Психологија на комуникација, Киро Дандаро, Битола.
- Knapp, M. L., and Hall, J. A. (1992). Nonverbal communication in human interaction. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Mandic, T. (2003) Komunikologija- psihologija komunikacije, Klio, Beograd.
- Miller I Stenberg (1975) Between people, A new analysis of interpersonal communication Chicago, Science Research Associates.
- Reardson, K (1998). Interpersonalna komunikacija, Alinea, Zagreb.
- Popper, K. (1982). The open universe, An argument for indeterminism, Tatowa, NY Rowman and Littlefield.
- Piz, A. i Barbara. (2005). Definitivni vodič kroz – Govor tela, INTERGRAF MM, Beograd, R. Srbija.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior, Journal of Personality and Psychology.
- Rozin, P., and Cohen, A. B. (2003). High frequency of facial expressions corresponding to confusion, concentration, and worry in an Analysis of naturally occurring facial expressions Americans. Emotion.
- Tomić, Z. (2003) Komunikologija, Čigoja, Beograd.
- Watzlawick, Beavin i Jackson (1967), Pragmatics of human communication, A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes New York, Norton.

Ljupčo Kevereski, Ph. D., Macedonia

COMMUNICATION IN SCHOOL TODAY A ROADMAP FOR TOMORROW

Summary

The school as a dynamic institutional mosaic of interpersonal relations today comes out of the typical educational framework in which it inevitably changes the traditional patterns of behavior. From one-way, pedagogical, architectural and mechanical school institution has pretensions to become two-way dynamic pedagogical environment in which it is not possible unilateral intention, transmission, reception and interaction (Merten, 1977). The focus of the paper is communication YESTERDAY-TODAY-TOMORROW school as a dynamic continuum with characteristic that clichés communication and manners in various interpersonal relationships. The paper has questioned the significance of the phenomenon of communication in school today as a single unique 24-hour planetary phenomenon (Kevereski, L., Starc, J., 2011) and at the same time to carry out sensitization phrase communication for tomorrow. In fact labor required to indicate the quality of communication relationships in school, family and its implications in the school (Wood, 1981). The communicational behavior of subjects in school is determined by many objective and subjective terms and conditions that created the general pedagogic environment (Readon, 1998). The school is a place where strong stylized sequence reflects on the the typical reactions in clearly defined situations (Abelson, 1976) with received communication models and lessons in the family. Hopefully, the diagnosed communication patterns in schools today need to answer the question how (not) it should be (re) designed and innovates the communication relationships in schools that meet the challenges of time.

Key words: communication, communicational relations, interaction, communication patterns

Д-р Љупчо Кеверески, Македонија

КОМУНИКАЦИЈА В ШКОЛЕ СЕГДНЯ - НАПРАВЛЕНИЕ НА ЗАВТРА

Резюме

Школа как динамическая институциональная мозаика межлюдских отношений, сегодня выходит за рамки типичного образования и при том неизбежно меняется традиционный образец поведения. Педагогическая, архитектурная и машиностроительная школы как однонаправленные заведения претендуют стать двунаправленными динамическими педагогическими средами в которых невозможны односторонние намерения, перенесения, приёмы и взаимодействия /Merten 1977/. Центральной частью работы является коммуникация ВЧЕРА-СЕГДНЯ-ЗАВТРА в школе как динамической непрерывности с характерных клише коммуникации и отношений в разнообразных межличностных отношениях. В работе автор исследует важность феномена коммуникации в школе, как общего 24-часового планетарного феномена /Kevereski, L., Stare, J. 2011/ и одновременно делает измерение значения коммуникации завтра. То есть автор говорит о напряжении необходимом для качественной коммуникации в школе и в семье и их включение в Тке школы /Дрво, 1981/. Коммуникационное поведение субъекта в школе определяет несколько объективных и субъективных условий, которые составляют общую педагогическую среду /Readon, 1998/. Школа является местом в котором сильный стилизованный ряд оказывает влияние типичные реакции в ясно определённых ситуациях /Abelson, 1976/ с приобретёнными коммуникативными моделями и поучениями в семье. Существующие коммуникативные образцы в школах сегодня должны дать ответ на вопрос как нужно/нельзя исправить и новациями усовершенствовать коммуникацию в школах, которые отвечают на вызовы нашего времени.

Опорные слова: коммуникация, коммуникативные отношения, взаимодействие, коммуникативные образцы

ИЗАЗОВИ ЗА БУДУЋНОСТ СОЦИЈАЛНОПЕДАГОШКЕ ДЕЛАТНОСТИ У ШКОЛИ

Резиме

Професије у сектору образовања се морају мењати, прилагођавати савременим друштвеним трендовима, настојећи, упоредо са тим, да сачувају властити професионални идентитет. Евидентна је потреба за мењањем професионалне парадигме социјалних педагога. Саставни део те промене би требала да буде снажнија оријентисаност ка снагама, предностима, потенцијалима деце и младих. У том смислу, овај рад се бави питањем актуелних изазова социјално-педагошке делатности у школи. Разматрани изазови представљају оквир даљег развоја социјалнопедагошке праксе у правцу унапређивања социјалних компетенција деце и младих, а у циљу њиховог одговорног укључивања у друштво. Сврха експлицирања изазова је пружање помоћи социјалним педагозима у планирању, реализацији и вредновању властитих интервенција.

Кључне речи: школа, социјална педагогија, млади, превенција, интервенција

Увод

Осим породице и/или са њом, најприродније окружење за развој деце и младих свакако је школа. Разлози за то су углавном познати. Међутим, та сазнања нису довољно допринела томе да школа постане животно окружење које потпуно разуме себе. Школе се данас сусрећу са великим изазовима у васпитању и образовању деце. Осим обезбеђивања основних академских знања и вештина, школама се шаље позив и даје примарна улога у развијању социјалних и емоционалних компетенција деце и младих јер, наиме, школе нису само место где се учи већ и где се живи (Ламнек, 2003, према: Башић, 2009).

С обзиром да школе у систему превенције поремећаја у понашању у нашем друштву још увек немају јасну улогу, разматрања повезаности појединих компоненти школског система и различитих облика понашања ученика и данас су друштвено, стручно и научно актуелна. У том смислу, овај рад се бави питањем актуелних изазова социјалнопедагошке делатности у школи. Разматрани

изазови представљају оквир даљег развоја социјалнопедагошке праксе у правцу унапређивања социјалних компетенција деце и младих, а у циљу њиховог одговорног укључивања у друштво. Практична сврха експлицираних изазова је пружање помоћи социјалним педагозима у планирању, реализацији и вредновању властитих интервенција.

Изазови социјалнопедагошке делатности у школи

У процесу разматрања социјалнопедагошке делатности потребно је поћи од основне претпоставке према којој је свака педагошка активност, пре свега, усмерена на подстицање целовитог развоја појединца. Другим речима, васпитање треба да буде помоћ која ће младом човеку омогућити самоодређење, одговорност и релативну аутономију.

Изазови социјалнопедагошке делатности који се разматрају у даљем тексту су концептуализовани на основу темељних задатака социјалне педагогије, у које свакако треба уврстити: смањивање ризика за појаву поремећаја у понашању којем су изложени деца и млади, јачање индивидуалних и колективних компетенција као чинилаца резилијентности, промовисање социјалне правде.

Изазов 1.: Развијање свеобухватних стратегија превенције поремећаја у понашању младих

Превенција је одавно препозната као витални аспект професионалног идентитета социјалних педагога (Boullet i Uzelac, 2007). Морални и практични разлози позивају на превенцију будући да је познато како су улагања у превентивне школске програме неупоредиво хуманија и материјално исплативија. Савремена схватања полазе од тога да је превенција „свеобухватни низ активности које су усмерене на развој личних и социјалних компетенција људи те модификовање социјалних система ради бољег задовољавања потреба људи“ (Башић, 2009: 109). Превентивним стратегијама се настоје смањити утицај фактора ризика за појаву поремећаја у понашању, а са друге стране се постиже јачање протективних фактора који осигуравају здравље младих људи.

Сврха превенције је смањивање или елиминисање чинилаца који могу довести до појаве поремећаја у понашању. Знатано је ефикасније подстицати позитиван развој него интервенисати након што се проблем појавио (Дурлак, 2003). Према Хамалаинену (према: Boullet i Uzelac, 2007), социјална педагогија је научна дисциплина која чини напоре да се научно утемеље активности чији је циљ превенција и ублажавање социјалних проблема младих.

Свеобухватне стратегије превенције укључују све или готово све релевантне елементе, аспекте и сл. Свеобухватност у подручју превентивних интервенција се може описати у три смера:

1. Свеобухватност која подразумева примарни, секундарни и терцијарни ниво превенције,

2. Свеобухватност која подразумева јачање заштитних чинилаца као и смањивање ризичних,
3. Свеобухватност која подразумева интегрисање више домена (истовремена усмереност на дете, породицу, школу).

Изазов 2.: Заснивање праксе на „доброј“ теорији и научним доказима

Као научници-практичари, социјални педагози настоје да имплементирају програме који интегришу исправне теоријске концепције и истраживачке налазе. Другим речима, теорија и налази истраживања су нераскидиво повезани са праксом социјалнопедагошког рада. Теорија, истраживање и пракса су континуум у којем се вешт професионалац може кретати са лакоћом.

Теорија је системна организација знања. Треба поћи са становишта да „ништа није тако практично као добра теорија или теорије“ (Glanz, Lewis, Rimmer, 1997, према: Башић, 2009:156). Добра теорија објашњава не само оно шта треба радити, него и оно шта може бити учињено, те процес како се то може постићи. Теорија се односи на етиолошко разумевање проблема у понашању младих, као и на механизме и методе мењања понашања. Празнину између праксе и истраживања треба пребродити повезивањем праксе са истраживањима.

Важно је споменути најзначајније развојне теорије које треба да представљају подлогу за циљане утицаје на младе са поремећајима у понашању. Будући да су стратегије пружања помоћи младима усмерене на појединца, али и на промене у социјалном окружењу, посебно се истиче релевантност еколошког приступа људском развоју (Bronfenbrenner, 1979, према: Дурлак, 2003). Основу тога модела чине две претпоставке: развој се увек одвија у неком контексту и развој се догађа кроз реципрочне и динамичке интеракције између појединца и различитих аспеката социјалног окружења. Еколошка теорија омогућава разумевање утицаја различитих слојева социјалног окружења на понашање деце и младих.

Други ослонац социјалнопедагошке делатности у школи јесу научна истраживања. Никад досада у историји колективног знања о социјалним поремећајима деце није било више истраживања, толико нових знања. Међутим, утицај истраживањима добијених сазнања на подизање квалитета свакодневне праксе није ни издалека у складу са обимом и квалитетом тако стеченог знања.

У последње време постоје јаки трендови усмерени према превентивним моделима утемељеним на истраживању. Постављају се захтеви за праксом утемељеном на доказима. Практика утемељена на доказима (evidence-based practice) може се тако назвати ако се научно докаже да она доводи до позитивних исхода. Практика утемељена на доказима се може одредити и као савесна и интелигентна употреба налаза истраживања у доношењу одлука о интервенцији за појединце и заједнице. То претпоставља да се социјални педагози ослањају на:

- Интервенције које су евалуиране и које су се показале као потврђене,
- Примењивање налаза истраживања у пракси,

- Употребљавање логичког модела² као оквира за повезивање заштитних и ризичних чиниоца са стратегијама деловања.

Изазов 3.: Избор културолошки осетљивих стратегија деловања

Нема једног детињства, него многих, формианих у различитим културама, социјалним и економским системима. Постоје значајне културолошке разлике међу младима који имају проблеме у социјалном понашању. Самим тим, недостатак културолошке осетљивости представља фактор који ограничава ефикасност превентивног деловања на младе (Kumpfer и сар., 2002). Преглед литературе открива да је неопходно културолошко обликовање социјалнопедагошких интервенција, посебно оних које настоје укључити родитеље³. Културна адаптација интервенције подразумева њено адаптирање начину живота групе којој је дати програм намењен (Кумпфер и сар., 2002). Културолошка адаптација социјалнопедагошких програма мора ићи даље од површинских структура, ка дубунским структурама као што су упознавање основних вредности, уверења, норми и других значајних аспекта специфичне културе одређене групе. Културолошка прилагођавања подразумевају осетљивост према културним нијансама, али и културолошку компетентност креатора и реализатора програма.

Наведено сугерише да ће у одређеним случајевима бити нужно модификовати активности које изазивају културне конфликти. На пример, индивидуални приступ јачању асертивности ученика може бити у супротности са културним нормама етничке заједнице којој припада ученик и за коју је неприкладно да деца апсолутно слободно изражавају своје мишљење. Културолошке факторе које треба размотрити су ниво акултурације, језичке специфичности, социоекономски статус, религиозност, географска локација и етнички идентитет. Сви наведени фактори представљају потенцијални извор неподударања интервенције са културолошким потребама појединца или групе.

Изазов за социјалнопедагошку делатност у школи је развијање стратегија које су осетљиве према културолошким потребама одређене заједнице којој припадају млади којима су намењене те стратегије. Последице, интервенције које су “културно слепе” неће успети да подстакну учествовање младих који не припадају доминатној култури, а који су често изложени вишеструком ризику. Насупрот томе, културно осетљиве интервенције јесу културолошки прихватљиве и прикладне за њих.

² Логички модел води планирање и развој активности. Кључни елементи логичког модела су: потребе - зашто то радимо?; стратегије и активности - како треба радити да се дође до тамо?; кључне тачке - како ћемо знати да смо на правом путу?; циљеви – шта желимо постићи?;

³ Истраживања су показала да су породичне интервенције најефикасније у превенцији поремећаја у понашању младих који потичу из етничких мањина. Претпоставља се да је разлог у томе што породица из мањинских етничких група граде снажан колективни идентитет.

Изазов 4.: Суочавање са ризичним и заштитним чиниоцима

Последњих година, када се прихватио приступ јавног здравља у превенцији поремећаја у понашању младих (Башић, 2009), учестало се говори о *ризичним* и *заштитним* чиниоцима. Заправо, превенција је најучинковитија услед интегрисања развијања компетенција (као заштитних фактора) и смањивања ризика којем су изложени млади. Идентификоване су две групе фактора које својим присуством и деловањем доприносе обликовању социјалног понашања младих. Прву групу чине фактори ризика, који су својим присуством повећавају вероватноћу јављања и одржавања поремећаја у понашању. У другој групи су протективни фактори који омогућавају правилан социјални развој.

Чиниоци ризика јесу сва индивидуална обележја и социјални услови који повећавају вероватноћу јављања поремећаја у понашању у будућности. Они су, дакле, индивидуалног и контекстуалног карактера, а појачавају вероватноћу негативних исхода за дете. Основни фактори ризика који делују у школском окружењу јесу рано јављање антисоцијалног понашања, академски неуспех, недостатак посвећености школи (Pollard & Hawkins, 1999). У вези са наведеним, потребно је да социјалнопедагошка делатност буде усмерена на три нивоа: ниво целе школе, ниво разреда и ниво појединца. Зато је потребно истаћи да социјалнопедагошка делатност у школи не сме бити сведена на изоловано мењање понашања појединца, него пре на примену свеобухватних стратегија.

У последње време, искључиво бављење факторима ризика је критиковано због „патологизирања“ понашања младих. Интерес за протективне чиниоце се јавио са разумевањем да ослобођеност од ризика није једнака припремљености за живот. Неки експерти сматрају да је потребан концептуални преокрет ка мишљењу да је позитиван развој младих најучинковитија стратегија за превенцију проблема младих (Башић, 2009). Више се почело расправљати о снагама младих људи користећи се различитим концептима као што су позитиван развој, резилијентност, развојне предности.

За социјалнопедагошку делатност у школи од посебног је значаја концепт резилијентности (енгл. *resilience* - отпоран). Резилијентност означава позитивну адаптацију у условима ризика. Заснована на теоријским карактеристикама резилијентности, социјалнопедагошка пракса у школи мора бити усмерена ка развоју социјалне компетентности деце и младих. Како особине отпорности могу бити развијане мењањем социјалног окружења како би се повећали процеси заштите, постављање оптималних изазова за децу ствара услове за развијање и демонстравање компетенција, повећава укљученост и приврженост просоцијалним групама. Разуме се, напори не смеју бити искључиво усмерени на развој индивидуалне компетентности, већ и на развој компетентности школе, породице, заједнице.

Изазов 5.: Развијање стратегија које обухватају индивидуалне, али и контекстуалне чиниоце

Истраживања недвосмислено показују да превентивни напори који се фокусирају искључиво на појединца и/или на појединачни проблем у понашању нису ефикасни (Дурлак, 2003). Разлози за то се могу пронаћи у теоријама развоја деце и младих. Из социјалне перспективе, искључиво фокусирање на појединца доприноси занемаривању одговорности социјалних структура и процеса, односно доприноси дискредитовању потребе за променама социјалног окружења појединца.

Са друге стране, истраживања упућују на потребу мењања социјалног контекста и контекста окружења младих јер протективни, али и заштитини чиници могу бити присутни на индивидуалном, али и на социјалном нивоу. На пример, фактори ризика који су присутни у заједници су расна неједнакост и дискриминација, криминал у суседству, незапосленост, сиромаштво, медијска презентација насиља.

Социјалнопедагошка делатност мора кренути од савремених теоријских поставки које указују да су фактори ризика међусобно повезани. Што је више фактора ризика присутно већа је вероватноћа за јављање поремећаја у понашању. Наводи се како ризични фактори „путују у пакету“. Такође, један фактор ризика, као што је сиромаштво, може бити материјализован у вишеструким негативним исходима као што су неухрањеност, школски неуспех, незапоселеност итд. Како указују Vera i Shin (2006), сиромаштво обично ограничава квалитет родитељског надгледања понашања деце и повећава изложеност насиљу, дрогама, и, генерално, несигурном физичком окружењу.

Истраживања која акумулирају сазнања о утицају фактора ризика, имплицирају одређени концепт превентивних програма. Већина програма настоји да делује симултано на више фактора ризика, јер деловање искључиво на један фактор ограничава ефикасност програма (Дурлак, 2003). Потребни су општи програми који развијају социјалну и емоционалну компетентност ученика која спречава јављање различитих негативних исхода у понашању. Знања да се фактори ризика простиру кроз различита социјална окружења младих, такође, развијају свест о ограничениости програма фокусираних на промену индивидуе. Другим речима, најефикасније су стратегије које су усмерене на различите факторе ризика присутне у различитим социјалним срединама као што су породица, школа, заједница.

Иако социјалнопедагошка делатност мора бити усмерена ка контекстуалним факторима, индивидуални фактори не смеју бити занемарени. Социјалнопедагошка делатност у школи мора бити усмерена ка смањивању утицаја индивидуалних ризичних фактора као што су позитивни ставови према проблематичном понашању, повезаност са девијантним вршњацима, импулсивност (Дурлак, 2003).

Изазов 6.: Примењивање различитих истраживачких приступа у проучавању социјалног понашања младих

Као и у већини практичних дисциплина, тако и у подручју социјалне педагогије, напредак зависи од продуктивности истраживачких напора. Као резултат научног приступа јавља се систем проверених сазнања о појавама специфичног предмета проучавања; систем сазнања који допушта не само разумевање и објашњавање него и успешну примену. Тако је и са социјалном педагогијом. У новије време постоји велика потреба за различитим врстама темељних и примењених истраживања чији је циљ унапредити корпус знања којим ће се објаснити и разумети поремећаји у понашању деце и младих.

Социјални педагози су позвани да примењују различите истраживачке нацрте, реализују фундаментална, али и примењена истраживања. На пример, секундарна превенција претпоставља одређивање младих који су високоризични за испољавање поремећаја у понашању, а том проблему одговара техника анкетирања заснована на самоисказима младих. Међутим, проучавању социјалног понашања обично не одговарају експериментални и квазиекспериментални нацрти јер је особе потребно „проучавати као целине у њиховом контексту“ (Ристић, 2006: 274). Социјални педагози морају бити спремни на реализацију квалитативних истраживања. Квалитативни истраживачки приступи имају неке очигледне предности попут разумевања значења људског понашања. Квалитативна истраживања полазе са становишта да је најважније разумети искуство из угла појединца који га је доживео.

Сврха социјалнопедагошке делатности је мењање, побољшање функционисања неког ситета, па, природно, акциона истраживања представљају користан истраживачки приступ. Акционо истраживање увек представља трансформацију васпитно-образовне праксе, „контролисану иновацију“, односно покушај мењања и унапређивања васпитне праксе. Основни ток акционог истраживања одвија се као спирални циклус *планирање – акција – рефлексија (вредновање) урађеног*. Акциона истраживања обично полазе од критичке епистемологије и карактерише их билатерални однос истраживача и испитаника који заједно раде на дизајнирању, реализацији и интерпретацији истраживања. Акциона истраживања јесу модел социјалног истраживања који полази са становишта да је знање резултат сарадње са онима који су традиционално изостављани из истраживачког процеса а којих се истраживање заправо највише тиче (Schwandt, 2007). На пример, било би веома корисно укључити младе у идентификацију специфичних проблема које треба превенирати.

Социјални педагози у својим истраживањима не смеју занемарити значај контекста – у фокусу сваке фазе истраживачког процеса мора бити интеракција између индивидуалног понашања и окружења. Важно је узети у обзир социјалну екологију средине у којој појединац живи. Искључиво бављење интраперсоналним факторима последично доводи до игнорисања контекста у коме се понашање одвија, што може резултирати погрешним закључцима.

Разматрање етичких проблема је саставни део социјалнопедагошких истраживања јер је социјална педагогија пре свега морална делатност (Жижак, 2005). Неколико етичких питања завређује посебну пажњу. Већа освешћеност, као и врло специфична знања из подручја етике у пракси и у истраживањима са децом, свакако нам требају. То посебно важи за нашу земљу, јер смо по том питању готово на почетку. Башић (2009) сматра да се то односи на свесни пристанак испитаника, процену користи, процену потенцијалне штете истраживања. Када је у питању процена ризика, истраживање мора бити спроведено тако да је тај ризик минималан, што значи да вероватноћа штете или било којег осећања некомфорности оних који учествују у истраживању није већа од вероватноће у свакодневном животу.

На крају треба истаћи потребу да се истраживачки резултати прикажу што јасније како би њихове импликације могле бити корисне за оне који доносе одлуке, као и за практичаре које ће употребљавати те налазе. То не значи да треба писати упуте за оне који доносе одлуке или то примењују у пракси, него то значи да се донесени закључци из налаза изводе опрезно, поготово ако нема довољно доказа, него је више реч о провизорним и спекулативним закључцима.

Изазов 7.: Учествовање у институционалним промена које јачају здравље младих

Социјални педагози могу допринети институционалним променама које јачају протективне и резилијентне факторе у школи или локалној заједници. Овде постоје бројна питања. Једна од стратегија противљења искључивом фокусирању на академско постигнуће ученика јесте развијање школских програма и политике која симултано унапређују здравље, социо-емоционалне и академске исходе ученика. Програм тренинга школског особља у имплементацији програма спречавања коришћења наркотика је добар пример целошколских активности.

Социјални педагози су позвани да подржавају и учествују у креирању политичке и законодавне активности против полне, расне, сексуалне, религијске дискриминације. Традиционални погледи педагоге виде као аполитичне професионалце од којих се не очекује бављење проблемима социјалне правде. Међутим, социјална правда је суштина социјалнопедагошке делатности и педагози су позвани да допринесу грађењу непристрасног и праведног образовног система, који ће омогућити једнак приступ високо квалитетном образовању, посебно младима из маргинализованих, девалвираних и сиромашних расних/етничких група.

Пред социјалним педагозима стоји још један изазов. Постоји потреба за издвајањем показатеља о различитим трендовима, индикаторима, карактеристикама и сл., присутним у популацији деце и младих те њиховим локалним заједницама, из најмање два разлога:

- *Научног* – идентификовања проблема одрастања деце и младих, идентификовања ризичних и заштитних чинилаца, идентификовања поремећаја у понашању, стварања основе за превентивне програме.

- *Стручно-политичког* - усмерити занимање одговорних на кораке који претходе било којем стратегијском промишљању и улагању у превентивне или било које друге нивое интервенције.

То значи да је потребно у свест људи уносити податке који ће стручној, али и укупној јавности, приближити озбиљност социјалних проблема деце и младих. Научници у подручју педагошких наука би требало да имају истакнуту улогу у локалним заједницама. То не значи да ће они доносити одлуке о локалној политици - њихова улога није у одређивању шта би заједница требало чинити. То значи да је обавеза научника у подручју социјалне педагогије да јасно евидентирају епидемиологију, етиологију, превенцију. Они ће помоћи у прикупљању, анализирању и имплементацији података о условима у којима млади живе.

Закључна разматрања

Видљиво је да социјалнопедагошка пракса у школи захтева још много напора у имплементацији научних, теоријских, па и етичких компоненти струке. На том путу развоја, потребно је упоредо развијати све компоненте социјалне педагогије и тако доприносити њеној препознатљивости и вредновању у широј јавности.

На крају овог излагања може се закључити да школе, али и предшколске институције, имају мисију развоја академских, али и социјалних вештина ученика. Још јасније: школе се морају трансформисати тако да се приближе двокомпонентном моделу који интегрише академско постигнуће и социјално-емоционалне вештине ученика. Заправо, велики број ученика се не може фокусирати на учење док претходно не задовоље своје социјалне и емоционалне потребе. То је највећи изазов социјалнопедагошке делатности у школи.

Литература

- Bašić, J. (2009), *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja dece i mladih*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, B., Uzelac, S. (2007), *Osnove socijalne pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.
- Durlak, J. (2003), Effective prevention and health promotion programming, U: Gullotta, T.P. i Bloom, M. (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (str. 61-69), New York: Kluwer.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P., Bellamy, N. (2002), Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3, 241-246.
- Pollard, J. A., Hawkins, J. D. (1999). Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence? *Social Work Research*, 23, 145-159.
- Ristić, Ž. (2006), *O istraživanju, metodu i znanju*, Beograd: IPI.

- Schwandt, T. A. (2007), *Sage Dictionary of qualitative inquiry* (third edition), London: Sage.
- Vera, E. M., i Shin, R. (2006), Promoting strengths in a socially toxic world: Supporting resiliency with systemic interventions, *The Counseling Psychologist*, 34, 80-89.
- Žižak, A. (2005), *Etički kodeks socijalnih pedagoga*, Zagreb: Hrvatska udruga socijalnih pedagoga.

Stefan Ninkovic

THE CHALLENGES FOR THE FUTURE OF SOCIALPEDAGOGICAL ACTIVITY IN SCHOOL

Summary

The professions in the educational sector must change, adapt to modern society's trends, and in the same time they must stray to preserve their own professional identity. The need for changing the professional paradigm of social pedagogues is apparent. A stronger orientation towards the strengths, advantages and potentials of children and youth should be a part of that change. Therefore, this paper analyses the matter of current challenges social-pedagogical activities in school. The considered challenges represent a framework for further development of socialpedagogical practice towards improving social competencies of children and youth, with the purpose of their responsible social involvement. The purpose of explicating these challenges is to provide help for social pedagogues to plan, perform and value their own interventions.

Keywords: school, social pedagogy, youth, prevention, intervention

Стефан Нинкович, Новый Сад

ТРЕБОВАНИЯ И ВЫЗОВЫ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Резюме

Профессии в области образования необходимо трансформировать, приспособлять современным общественным тенденциям, стараясь, одновременно сохранить их собственные профессиональные характеристики. Очевидна необходимость внести изменения в профессиональные образцы социальных педагогов» Составной частью такого изменения должна быть более сильная направлен-

ность к силам, преимуществам, потенциалам детей и молодёжи. В этом смысле в настоящей работе речь идёт об актуальных вызовах социальнопедагогической деятельности в школе. Рассматриваемые вызовы являются рамкой для социальнопедагогической практики с целью совершенствования социальных компетенций у детей и молодёжи и их ответственного включения в общество. Причиной и целью перечисления и толкования вызовов является и оказать помощь социальным педагогам в планировке, реализации и оценке собственных поступков.

Опорные слова: школа, социальная педагогика, молодёжь, реверсива, интервенция

Др Светлана Игњатијевић
Др Вук Раичевић
Др Драгомир Ђорђевић

UDK 378.1:330
Оригинални научни рад
Примљен: 15. X 2011.

BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 5–6, p. 539–547.

Факултет за економију и инжењерски менаџмент
Нови Сад

УТИЦАЈ ТЕХНОЛОШКОГ ОКРУЖЕЊА НА КОНКУРЕНТНОСТ ОБРАЗОВАЊА У ФУНКЦИЈИ ПРИВРЕДНОГ РАЗВОЈА СРБИЈЕ

Резиме

Кључни фактор економског развоја једне земље је образовање становништва, а људски потенцијал је посебно значајан друштвени ресурс. Интензиван привредни раст и развој доводи до експанзије услужног сектора, што наглашава неопходност сагледавања везе високог образовања и друштвено-економског развоја. Развој економије једног друштва подразумева њену оријентацију ка савременим технологијама, јачању стручног знања и вештина у складу са технолошким променама.

Предмет истраживања је анализа конкурентности високог образовања у Србији са циљем да се укаже на значај технолошког окружења. У раду смо пошлели од хипотезе да је унапређење конкурентности високог образовања могуће интеграцијом научног и технолошког развоја. Јачање конкурентности привреде и ефикасност тржишних реформи могуће је применом савремених знања, технологија, искустава и повећањем ефикасности високошколског система.

Кључне речи: високо образовање, квалитет образовања, финансирање образовања, конкурентност образовања и ICT сектора

УВОД

Ниво животног стандарда друштва зависи од способности да се произведу робе и услуге, а ниво продуктивности је представљен односом БДП-а и радне снаге, тј. запослености. На кретање продуктивности у једном друштву утиче кретање физичког, људског капитала, природних ресурса и технолошког знања.

Фактори привредног раста су становништво и радна снага, привредни ресурси и услови, производни фондови, штедња, инвестиције, образовање, обука, истраживање и иновације и технички прогрес. Становништво у процесу привредног развоја има посебну улогу. Људски фактор се јавља и у функцији потро-

шача и произвођача и важан је чинилац развоја националне привреде. У савременим условима, он добија кључни значај. Разлоге за то треба тражити у брзом напредовању и ширењу информационих и комуникационих технологија (ИСТ), под чијим утицајем се мењају саме основе индустријског друштва.¹ Технички прогрес, тј. усавршавање технике и унапређење људских ресурса утиче на ниво продуктивности. Квалитетно образовање и стварање људских ресурса приоритет је друштвено-економског и технолошког напретка друштва. Ниво образовања нема једнак утицај, али је значајан чинилац привредног раста у свим земљама. Утицај образовања на економски раст условљен је квалитетом људског капитала и способности радника да иновирају и усвајају нова знања.

Привредни раст у Србији на почетку транзиционих промена заснивао се на експанзији домаће тражње финансиране страним капиталом. Повећање тражње није било праћено структурним променама и повећањем производње, што се показало неодрживо на дужи рок. Сектори који су до тада били носиоци привредне експанзије (Финансијско посредовање, Трговина на велико и мало, Саобраћај и телекомуникације) достигли су висок степен учешћа у БДП-у, па је логично очекивати спорији раст у наредном периоду.

УЛАГАЊА У ОБРАЗОВАЊЕ

Међузависност образовања, техничког прогреса и запошљавања кључан је троугао у усмеравању привредног развоја, будући да образовање представља процес креирања људског капитала. Услед тога, образовање се дефинише као друштвено оправдана инвестиција, а не као трошак који оптерећује материјалну производњу. Пошто је образовање у функцији људског и одрживог развоја са срачунатим ефектима на повећање производности рада, улагања у образовање и све расходе за ову делатност ваља третирати као нужан фактор репродукције. Образовање ваља схватити као инвестирање у људе. Зато је погрешно образовне расходе третирати као текућу потрошњу, као издатке за благостање и трошење ресурса који смањују штедњу.² Финансирање образовања у Србији је неадекватно и ограничавајуће делује на конкурентност образовног система.

У развијеним земљама присутно је високо учешће издатака за образовање у БДП-у. Највише издвајају САД – 7,34% БДП-а, Данска – 7,10% БДП-а и Шведска са 6,42% БДП-а. У земљама у транзицији највеће издвајање за образовање у БДП-у има Мађарска и Пољска. Улагање у образовање у Србији је релативно ниско. Током 2007. године улагања у образовање су износила 3,7% БДП-а, што је извесно повећање у односу на 2001. годину када је износило 2,7%. Према Закону о буџету Србије за 2010. годину, удео образовања у целокупном буџету је 16,85%, што износи € 1,35 милијарди. Структурално, у укупном буџету за образовање 48% иде на предшколско и основно образовање, 21% на средње образовање, 22%

¹ Деветаковић, С. и сар., *Национална економија*, Економски факултет, Београд, 2009, стр. 206.

² Лутовац, М., *Расходи за образовање и здравство у државама Европске уније у и Републици Србији*, Међународна политика, Београд, 2009, вол. 60, бр. 1133, стр. 84-90.

на високо образовање, 8% за ученички стандард и 1% покрива рад Министарства просвете и других централних органа као што су Национални просветни савет и институти. За формално образовање одраслих не постоји посебан део буџета, па није могуће одредити колико се издваја за одрасле у оквиру буџета за основно, средње и високо образовање. У оквиру земаља у транзицији Србија има најниже издвајање за образовање.³ Начин финансирања образовања у Србији се разликује од финансирања у земљама ЕУ. Финансирање у Србији је централизовано, тако да се из буџета финансира приближно 90% трошкова основног образовања, а 10% се обезбеђује из општинских буџета. У земљама ЕУ, финансирање основног образовања највећим делом се обезбеђује са локалног нивоа (45,4%), са регионалног (20,3%), а са централног 34,1% средстава.⁴

У процесу тржишног прилагођавања образовања нагласак је на стручном оспособљавању ученика, укључујући и стицање знања из области комуникација, страних језика, предузетништва и информатичке технологије.

Табела 1. Индикатори основног, средњег и високог образовања у Србији

Нето стопа уписа. Основна. Укупно	94,2	2009.
Нето стопа уписа. Средња. Сви програми. Укупно	90,2	2009.
Бруто стопа уписа. Висока. Укупно	49,8	2009.
Проценат обучених наставника. Основна. Укупно	94,2	2009.
Проценат поноваца у основној. Све оцене. Укупно	0,7	2009.
Проценат поноваца у средњој. Све оцене. Укупно	1,1	2009.
Стручни и технички упис (% од укупног броја уписа средње), укупна	36,3	2009.
Школа, животни век (година). Укупно	13,7	2009.
Млади (15-24) Стопа писмености (%). Укупно	99,3	2008.
Јавни расходи за образовање као % од БДП-а	4,7	2008.
Јавни расходи за образовање као % од укупних буџетских расхода	9,3	2008.

Извор: UNESCO Institute for Statistics in EdStats, 2010.

Индикатори основног, средњег и високог образовања, према извештају Светске банке показују висок проценат уписа у основну и средњу школу. Присутан је висок проценат обучених наставника и висока стопа писмености на узрасту од 15-24 године.

³ Klenha, V. i sar., *Razvoj ljudskih resursa u Srbiji*, EFT, Working together Learning for life, Pregled, Beograd, 2010.

⁴ Бабић, В., *Наука и образовање у функцији одрживог развоја*, Истраживање и развој, бр. 32-33, 3-4/2009, стр. 57.

Конкурентност образовања

Конкурентна земља је способна, да у условима специјализације у међународној трговини, ангажује расположиве ресурсе и на тај начин обезбеди повећање националног дохотка и животног стандарда становништва.

Конкурентност је синоним за продуктивност и може се повећати рационалним коришћењем и улагањем у ресурсе, применом савремених знања у пракси, инвестирањем, повећањем економичности у пословању, увођењем савремених технологија у производњи у циљу развоја високофиналног квалитетног асортимана. Конкурентност подразумева и развој инфраструктуре, телекомуникација и интензивно коришћење интернета.

Србија је у другој фази економског развоја и потребно је улагати у образовање, нове технологије, квалитетне производе, привући стране директне инвестиције и стабилизovati финансијско тржиште. Ниво конкурентности у међународним оквирима оцењујемо Глобалним индексом конкурентности (GCI). Индекс сачињава 12 стубова фактора конкурентности који су груписани у три групе у зависности од развојне фазе.

Конкурентност привреде Србије је на ниском нивоу и погоршан је положај на ранг листи глобалне конкурентности (са 77. места у 2003. на 96. место у 2009/10. години). Према глобалном индексу конкурентности најбоље позициониране су Швајцарска, Шведска и САД. Бивше републике су боље позициониране у односу на Србију. У 2010. години најбоље је позиционирана Словенија (45), Црна Гора (49), Хрватска (77) и Македонија (79). БиХ је лошије позиционирана земља према индексу глобалне конкурентности (102).

Од 134 земаља Србија је на 93 месту са GCI индексом 3,8. Србија има предности у области здравства и основног образовања, величине тржишта, високог образовања, технолошке спремности и иновативности. Најугроженије области су институције, макроекономска стабилност, инфраструктура, ефикасност тржишта и сложеност пословања.

Табела 2. Глобални индекси конкурентности у периоду од 2005-2010. године

	2005.		2010.		Раст 2010/2005.
	Ранг (од 114)	Оцена GCI (1-7)	Ранг (од 139)	Оцена GCI (1-7)	
Институције	97	3,24	120	3,2	-23
Инфраструктура	90	2,72	93	3,4	-3
Макроекономска стабилност	106	3,76	109	4	-3
Здравство и основно образовање	97	5,74	50	6	47

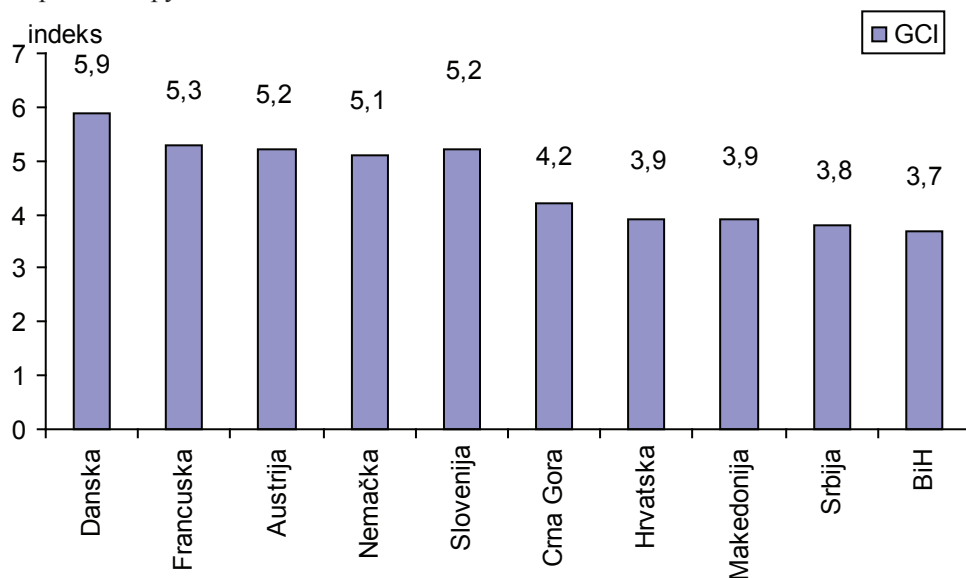
Више образовање и обука	61	4,09	74	4	-13
Ефикасност тржишта добара	97	3,66	125	3,6	-28
Познавање и коришћење технологија	73	3,16	80	3,4	-7
Софистицираност пословања	94	3,44	125	3,2	-31
Иновације	71	3,11	88	2,9	-17

Извор: The Global Competitiveness Report 2006, 2010, World Economic Forum i obračun autora

Анализа података у периоду 2005-2010. године показује погоршање конкурентске позиције. Према високом образовању Србија се налази на 74 месту (индекс 4,0). Односи понуде и тражње и здрава конкуренција, стандардизација, фондови, трговинске баријере и дискриминација подстицаја оцењени су индексом 3,6 и Србија се налази на 125. месту. Према ефикасности тржишта рада налази се на 102. месту и финансијских тржишта налази се на 94 месту (индекс 3,8), спремности за усвајање нових технологија на 80 месту (индекс 3,4), величини тржишта на 72. месту (индекс 3,6), развијености пословних веза и квалитета предузећа и њихових стратегија на 125 месту (индекс 3,2), иновацијама на 88. месту (индекс 2,9).

Високо образовање становништва значајан је чинилац унапређења конкурентности пошто је високообразовано становништво способно да брзо и ефикасно усваја нова знања и нове технологије. Србија се према овом подиндексу налази на 76. месту.

График 2. Конкурентност високог образовања и обуке Србије и земаља Европе и окружења



Извор: The Global Competitiveness Report 2010, World Economic Forum

Посматрајући стуб конкурентности Високо образовање и обука, видимо да је Србија рангирана у нивоу просека региона, али да доста заостаје за просеком земаља из групе ЦИЕ. Унутар овог стуба, Србија је релативно добро рангирана по квалитету образовања из области математике и природних наука (43. место), док је највећи заостатак на рангу по подиндикатору обуке запослених (120. место), локалне доступности услуга истраживања и обуке (90. место) и квалитету менаџмент школа (90. место).

Анализа технолошке спремности и степена иновативности у оквиру глобалне конкурентности српске привреде у 2009. години показује висок ниво конкурентности и потенцијал који треба развијати. У оквиру технолошке спремности најбоље резултате Србија има у области Mobile telephone subscriptions, Internet users, Personal computers and Broadband Internet subscribers. У оквиру иновативности најбоље резултате Србија има у Quality of scientific research institutions, Utility patents and Availability of scientists and engineers.

ICT сектор у Србији је респектабилна привредна грана. Иако је тржиште мало, број предузећа и запослених мали, овај сектор учествује у БДП са 5%. Вредност ICT сектора Србије 2003. године износила је 340 милиона \$. Приближно 70% промета у ICT сектору чини продаја хардвера и софтверских пакета. У 2006. и 2007. години ICT тржиште Србије је било једно од најбрже растућих

тржишта. У односу на суседне земље ICT тржиште Србије је доминантније. У 2008. години ICT тржиште Србије износило је 545 милиона €. Највеће учешће има информатичка опрема (366 милиона €), софтверски пакетни програми (64 милиона €) и ICT услуге (115 милиона €). Међутим, да би ICT тржиште имало позитивне ефекте на нивоу предузећа и националне привреде, потребно је значајно повећати инвестициона улагања. У 2008. години ICT улагања по становнику су износила 74 € (у 2004. години 31 €), што је знатно мање у односу на Хрватску (218 €) и Словенију (334 €). Успешан развој ICT сектора подразумева значајна улагања у ICT инфраструктуру факултета и института. Унапређење образовања и спречавање одлива мозгова омогућује укључивање Србије у светске технолошке и информатичке токове.⁵

ЗАКЉУЧАК

Истраживање показује високу зависност квалитета образовања и технолошког развоја с једне стране и привредног развоја с друге. Установљена је висока конкурентност основног и високог образовања у Србији уз висок ниво конкурентности ICT сектора. У циљу остварења динамичног привредног развоја потребно је унапредити микро и макроекономску конкурентност, инвестициони амбијент, услове пословања, степен развијености јавних институција и ICT сектора. Доказали смо да могуће значајно унапредити конкурентност образовања Србије рационалним коришћењем расположивих ресурса, применом нових знања, инвестиција и технологија.

Литература

- Бабић, В. (2009) *Наука и образовање у функцији одрживог развоја*, Истраживање и развој, бр. 32-33, 3-4/2009.
- Деветаковић, С. и сар. (2009) *Национална економија*, Економски факултет, Београд.
- Ignjatijević, S., Matijašević, J., Carić, M. (2010) *Macroeconomic and legal framework of competitiveness of economy and ICT sector in Serbia*, International scientific conference, 2010 Gabrovo, Bulgaria.
- Klenha, V. i saradnici (2010) *Razvoj ljudskih resursa u Srbiji*, EFT, Working together Learning for life, Pregled.
- Лутовац, М. (2009) *Расходи за образовање и здравство у државама Еврпске уније у Републици Србији*, Међународна политика, вол. 60, бр. 1133.
- The Global Competitiveness Report 2010*, (2011) World Economic Forum, Geneva.

⁵ Videti u Ignjatijević, S., Matijašević, J., Carić, M. (2010) *Macroeconomic and legal framework of competitiveness of economy and ICT sector in Serbia*, International scientific conference, Gabrovo, Bulgaria, 2010.

Svetlana Ignjatijević, Ph. D., Vuk Raičević, Ph. D., Dragomir Đorđević, Ph. D.
Novi Sad

EFFECT OF TECHNOLOGICAL ENVIRONMENT EFFECT ON COMPETITION EDUCATION FOR ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE SERBIAN

Summary

A key factor in the economic development of the country is education of all population and human capital is particularly important social resource. Intensive economic growth and development leads to expansion of the service sector, which emphasizes the necessity of exploring the relation of higher education and socio-economic development. Developing the economy of a society includes its orientation to modern technologies, strengthening professional knowledge and skills in line with technological changes.

The research topic is the analysis of competitiveness of higher education in the Republic of Serbia in order to emphasize the importance of technological environment. In this paper we started from the hypothesis that the improvement of competitiveness of higher education is possible by the integration of scientific and technological development. Strengthening the competitiveness and efficiency of market reform is possible by applying modern knowledge, technologies, experiences and increasing efficiency of higher education system.

Key words: higher education, quality education, education finance, education and competitiveness of the ICT sector

Д-р Светлана Игњатијевић, Д-р Вук Раичевић, Д-р Драгомир Джорђевић
Нови Сад

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА КОНКУРЕНТНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФУНКЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЕРБИИ

Резюме

Важным фактором экономического развития определённой страны является образование населения, а людской потенциал является особенно важным общественным ресурсом. Интенсивный экономический рост и развитие приводят к экспансии сектора обслуживания, а это подчёркивает необходимость замечать взаимосвязи высшего образования и общественно-экономического развития» Развитие экономики любого общества подразумевает её направление к

современным технологиям, к повышению профессиональных знаний и умений согласно технологическим трансформациям»

Предметом исследования является анализ конкурентности высшего образования в Сербии с целью указания на значение технологической среды и окружающего. В работе мы исходим из предположения что повышение конкурентности высшего образования возможно с помощью интеграции научного и технологического развития» Усиление и улучшение конкурентности экономики и эффективность рыночных реформ осуществимо применением современных знаний, технологий, опыта и повышением эффективности системы высшего образования.

Опорные слова: высшее образование, качество образования, финансирование образования, конкурентность образования и сектора обслуживания

УТИЦАЈ МЕТОДОЛОШКЕ КУЛТУРЕ НАСТАВНИКА НА ШКОЛУ И ОБРАЗОВАЊЕ

Резиме

Истраживачка пракса и методолошка култура подразумевају не само теоријска методолошка знања, већ и сасвим практична знања за избор и примену одговарајућих методолошких поступака у истраживањима као и презентовању резултата. Многе слабости у остваривању и усавршавању васпитно-образовног процеса резултат су недовољно развијене методолошке културе наставника. Основна методолошка знања наставника требало би да се развијају већ током школовања за наставнички позив и да се даље обogaћују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада и различитим облицима (институционалним и самосталним) стручно-педагошког усавршавања наставника. У раду се говори о методолошкој култури наставника, о томе да наставник ако жели да постане реализатор свог васпитно-образовног процеса мора да зна како да га научно утемељи. Посебан акценат усмерен је на улогу наставника у истраживачком раду у извођењу акционих истраживања која су настала из потребе за унапређивањем васпитно-образовне праксе и на унапређивање разумевања тог процеса, праћењу и критичком (не)прихватању резултата научних истраживања која се износе у педагошкој пракси.

Кључне речи: методолошка култура, акциона истраживања, наставник, школа, образовање

УВОД

У школи усмереној на промене наставници више не могу бити само ко-рисници резултата истраживања, која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања. Преузимајући активну улогу у школским истраживањима наставници постају рефлексивни практичари (Schön, 1987), наставници истраживачи (McNiff, 2002). Од наставника практичара се захтева да свесно мења услове под којима се истраживање одвија јер се основни циљ не огледа у тумачењу стварности, већ у њеној промени. На-

ставник практичар више није вредносно неутралан експерт, већ равноправни учесник који својим деловањем настоји да изазове жељене промене. Мења се и позиција оних у чије име се истражује. Уместо субјект-објект, успостављају се субјект-субјект релације.

Пред наставника се поставља низ захтева које у новом (мулти)медијском окружењу треба испунити. Он мора бити практичар и теоретичар праксе. Мора бити оријентисан на доживотно образовање јер се његово образовање никада не може сматрати завршеним. Наставник практичар алтернатива је традиционалном практичару јер има промењен концептуални и методолошки приступ пракси. Оријентисан је на ученика. Он је активни појединац који је вољан да преиспита властито мишљење, да истражи могућности и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме. Наставне ситуације промишља на нови начин и идентификује проблеме у наставној средини. При томе је од велике важности његово професионално умеће да у импровизованим ситуацијама које наша наставна пракса подржава, послушкује ученикове мисли и осећаје, посматра њихове активности и уочава могућности.

МЕТОДОЛОШКА КУЛТУРА НАСТАВНИКА ПРАКТИЧАРА

Многе слабости у остваривању и усвршавању васпитно-образовног процеса резултат су, осим деловања других неповољних чинилаца и услова, и недовољно развијене методолошке културе наставника. Опште основе методолошке културе наставника требало би да се развијају већ током школовања за наставнички позив и да се даље обогаћују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада и различитим облицима (институционалним и самосталним) стручно-педагошког усавршавања наставника.

Истина је да успешно бављење научноистраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу теоријско-педагошку и методолошку оспособљеност, доследно поштовање строгих методолошких процедура, као и одговарајућу истраживачку едукацију и креативност наставника – истраживача. Под методолошком компетентношћу наставника подразумева се призната способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности и праксе (Кундачина, 2003: 221-235). Нужна претпоставка за реализацију научноистраживачких педагошких пројеката је поседовање одговарајуће методолошке културе која обухвата: умеће анализирања педагошке стварности, способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања и избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања. Стваралачку примену одређених теоријских поставки у конституисању истраживачких модела, објашњењу и презентацији резултата истраживања, као и утврђивању могућих модела и претпоставки за примену резултата истраживања у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе. Због тога је методолошка култура значајна за педагошку праксу и педагошку теорију па је за уношење промена у образовању и васпитању посебан услов сарадња теоретичара и практичара.

Имајући у виду напред наведено, Јовановић даје критеријуме научнопедагошког мишљења, који се у великој мери односе и на подручје научног педагошког истраживања. Аутор у првом реду мисли на следеће (Јовановић, 2003: 203-219):

(1) Способност анализирања појава, чињеница и односа у васпитању и образовању у њиховој целовитости, међусобној зависности, условљености и развојности.

(2) Способност осмишљавања, праћења, контроле и вредновања утицаја педагошких чинилаца, садржаја, облика и метода на процес усвајања знања, вештина и навика, развој способности, понашања и вредносних оријентација.

(3) Способност избора, осмишљавања и остваривања адекватне педагошке стратегије и технологије у складу са пројектованим циљевима, задацима и условима васпитно-образовног рада.

(4) Могућност да се у педагошком мишљењу и деловању искористе сви типови мишљења (аналитичко, синтетичко, логичко, критичко, стратешко, оперативно, интуитивно, креативно, стваралачко...).

(5) Способност разликовања педагошки утемељених од квази-педагошких и научно неутемељених теоријских поставки, циљева и вредности педагошког рада.

(6) Способност превазилажења сопствених заблуда, ограничења, стереотипа, једностраности и критичког самосазнавања педагошки утемељених ставова, вредности, циљева, облика и садржаја педагошког деловања.

(7) Способност да се разумеју, прихвате и делатно остваре научно проверене у пракси доказане педагошке идеје, системи и модели педагошког рада.

(8) Способност анализирања, истраживања, евалуирања и усавршавања свакодневне педагошке праксе и сопствене наставничке делатности.

(9) Способност уопштавања сопственог педагошког искуства, њиховог осмишљавања и презентовања, као и критичког прихватања савремених и иновативних модела и облика васпитно-образовног рада.

Методолошку културу наставника можемо одредити као њихову способност и мотивисаност за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (Јовановић, 2003: 203-219). Зависно од нивоа усвојености методолошких знања и овладаности технологијом педагошких истраживања, наставници могу самостално, или као сарадници истраживачких тимова, реализовати различите врсте истраживачких пројеката у настави и школи.

Највише могућности на том плану има у остваривању, тзв. малих и акционих истраживања у школи. Овде би требало подсетити на две често присутне заблуде:

(1) да се наставници и без одговарајуће методолошке културе могу успешно бавити научноистраживачким радом у области васпитања и образовања, и

(2) да је научноистраживачки рад до те мере сложен да се наставници њиме никако не могу бавити.

Потребу за методолошким образовањем наставника истицало је више педагога и психолога (Муџић, Поткоњак, Банђур, Хавекла, Круљ, Кундачина). Навешћемо неке од њихових ставова и мишљења. Мужих сматра да наставник ако жели да постане реализатор свог васпитно-образовног процеса мора да зна како да га научно утемељи. Улогу учитеља у истраживачком раду види у следећим облицима:

- (1) извођењу акционих истраживања,
- (2) учешћу у теренским истраживањима које изводе спољне научне установе,
- (3) праћењу и критичком (не)прихватању резултата научних истраживања која се износе у педагошкој пракси: књигама, часописима, новинама (Муџић, 2004).

Између научних теорија и праксе, односно научног и васпитно-образовног рада не постоји непремостиви јаз. Заједничко за наставника и научника је осмишљавање заједничких поступака, процеса, метода, средстава, технологије. Између научних теорија (усвојених појмова, ставова, схватања) и примене у појединачним случајевима у пракси постоји одређен ниво вишезначности. Поткоњак истиче да нема и не може бити педагошке акције ако она није истовремено и процес педагошког сазнавања у којој практичар пажљиво прати и стално критички преиспитује и свој рад и резултате које постиже у конкретним условима. Промишљање и осмишљавање сопствене праксе могуће је само када се сам практичар јавља као истраживач, било као појединац, било као члан истраживачког тима.

У формирању културног профила наставника, методологија педагогије има значајну улогу јер олакшава комуникацију са ствараоцима, помаже у развијању културе комуникације помоћу писане речи, лакше праћење научних достигнућа и сл. (Кундачина, 2003: 221-235). Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност подразумевају не само теоријска методолошка знања и знања мерења, већ и сасвим конкретна знања за избор и примену одговарајућих методолошких и статистичких података истраживања и презентацију резултата на стручним активима. Ради се о конкретној методолошкој компетенцији, методолошкој способности и методолошкој култури наставника. Кундачина наводи позитивне стране мишљења и методолошких поступака:

- (1) омогућавају егзактнији начин мишљења,
- (2) захтевају да се у одређеној мери до сазнања у одељењу долази егзактно,
- (3) омогућавају да се резултати истраживања изражавају у облику објективних бројних поступака, у сажетом, рационалном, погодном и јасном облику примене у непосредној пракси. (Кундачина, 2003: 221-235).

Успех реформских циљева у образовању зависи пре свега од наставника и од тога како наставници разумеју и прихватају педагошко-друштвене основе и циљеве промена у образовању. Значајан чинилац њихове успешности, као наставника и стручњака који се баве веома одговорним радом, јесте педагошко-методолошка култура. Наставницима је, поред методолошке културе, потребна и

широка статистичка култура. Она подразумева познавање статистичког речника, разумевање статистичких појмова, табела, графикона, статистичких параметара, статистичких симбола, читање статистичких таблица, познавање и примену статистичких рачунарских пакета. У истраживањима је потребно не само знати извршити избор методолошких и статистичких поступака, него и знати конкретно разумети методолошке парадигме, статистичке формуле и интерпретирати статистичке резултате. Модел изграђивања методолошке компетенције наставника требало би да се заснива на активном стицању истраживачке праксе током студирања, учењу на основу искуства, учењу о методолошким радионицама. При томе, испољава се заинтересованост за истраживачки рад и учење и формира методолошка оријентација као компонента методолошке компетенције. Од савременог наставника захтева се да ради осмишљеније, организованије, рационалније, да оствари више, да буде истраживач, програмер, организатор рада, саветодавац, педагошки дијагностичар, терапеут, васпитач генерације. То је могуће остварити само сталним стручним усавршавањем и методолошким образовањем.

Којим методолошким компетенцијама би требало да овладају наставници у примарном образовању? На основу досадашњих дискусија представимо прелиминарну листу која би могла дати одговор на претходно питање:

(1) Познавати епистемолошка обележја и основне научне методе које проучавају васпитање и образовање (Муџић, 2004; Рејовић, 1983).

(2) Користити резултате других научних истраживања која су обавили и објавили други истраживачи.

(3) Разумети језик науке којој припада дисциплина или подручје којим се наставници баве.

(4) Владати техникама интелектуалног рада које су универзалне за све науке: проучавање литературе, правила цитирања и писања библиографских и других научних извора, познавање структуре писаног научног извештаја (Муџић, Матијевић и Јокић, 2003).

(5) Познавати основна методолошко-логичка правила о дефинисању, класификацији и закључивању.

(6) Познавање научних метода прикупљања података: посматрање, интервјуисање, анкетање, скалирање, анализа садржаја, проучавање случаја (Halmi, 2004; Муџић, 2004).

(7) Познавање научних метода: дескриптивна, каузална, компаративна, историјска (Муџић, 2004; Муџић, 2004).

(8) Познавање стандарда за категоризацију и евалуацију научних радова.

(9) Познавање и уважавање етичких правила и норми научног рада (Муџић, Матијевић и Јокић, 2003).

(10) Мотивисаност за перманентно праћење најновијих научних сазнања до којих долазе науке о образовању.

(11) Владати компетенцијама које су важне за учествовање у тимским истраживачким пројектима.

(12) Стећи извесну научну критичност, критички однос према теоријама васпитања и образовања, као и према резултатима властитих стручних радова.

МЕТОДА

Као што смо већ поменули у раду, наставници се код нас најчешће сма-трају посредницима или техничарима, чији је задатак припремање и вођење наставе на темељу разрађених упутстава која добијају изван саме школе. Њихова улога је више занатска, а мање професионална и стваралачка. Улога наставника као истраживача још увек је недовољно цењена и подстицана како у припремању студената учитељских и педагошких факултета, тако и у стручном усавршавању запослених наставника. Учење наставника најчешће се остварује у облику кон-тинуираног стручног усавршавања које започиње првим даном, а завршава се задњим даном властите професионалне праксе (Craft, 2000: 47). Методолошка култура наставника је кључ стварним проблемима у њиховој пракси. Предмет овог истраживања је утицај методолошке културе наставника на васпитно-обра-зовну праксу.

У истраживању смо настојали испитати да ли методолошка образованост и методолошка култура наставника утичу на васпитно-образовну праксу. У истраживању је коришћена дескриптивна метода, техника скалирања са скалом процене. Истраживање представља део опсежнијег и ширег истраживања веза-ног за улогу акционих истраживања и методолошке образованости наставника у унапређивању васпитно-образовне праксе. Истраживање је спроведено на 390 наставника разредне наставе основних школа са високом стручном спремом. Школе у којима је спроведено истраживање одабране су случајним узорком. У узорак су ушли наставници разредне наставе основних школа са територије Војводине (Нови Сад, Суботица и Сомбор), територије централне Србије (Бео-град, Крагујевац и Ужице) и јужне Србије (Ниш, Лесковац и Врање).

У овом делу рада настојали смо урадити рангирање фактора утицаја мето-долошке културе наставника на васпитно-образовну праксу. Добијени одговори наставника о факторима утицаја ранжирани су на скали састављеној од 5 оцена, при чему је 5 означавала највишу оцену, а 1 најнижу оцену.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Анализом мишљења наставника о утицају методолошке културе настав-ника на васпитно-образовну праксу добили смо резултате које ћемо рангом и аритметичком средином представити даље у раду.

Табела 1: Утицај методолошке културе на васпитно-образовну праксу

Утицај методолошке културе на васпитно-образовну праксу	РАНГ	Аритметичка средина (M)
Укључивање наставника у пројекте истраживања сопствене праксе	1	4,58
Спремност наставника да посвете више времена свом стручном усавршавању	2	4,51
Спремност наставника да истраживањима решавају проблеме у пракси	3	4,26
Промовисање сарадничких истраживања	4	3,88

Известан показатељ утицаја методолошке културе наставника на васпитно-образовну праксу јесте укључивање наставника у пројекте истраживања сопствене праксе ($M=4,58$). Ова тврдња оцењена је највишим оценама код већине испитаника што указује на веома развијену свест о потреби и значају методологије педагогије у истраживачком раду. Надовезујући се на методолошку образованост и методолошку културу, наставници сматрају да је методолошка култура наставника доприноси спремности да посвете више времена свом стручном усавршавању ($M=4,51$), што је један од одлучујућих фактора када је реч о методолошкој култури самих наставника.

Такође, методолошка култура доприноси спремност наставника да истраживањима реше проблеме у пракси- За ову опцију определило се нешто мање испитаника ($M=4,26$). С обзиром на то да су акциона истраживања сарадничког типа, промовисање сарадничких истраживања ($M=3,88$) је у овом рангирању на последњем месту без обзира на то што је ова тврдња оцењена високим оценама од стране наставника.

На основу изнетих података можемо констатовати да се рангирањем ниједан од понуђених фактора утицаја методолошке културе наставника на васпитно-образовну праксу није посебно издвојио, и да су се наставници у релативно уједначеним броју опредељивали за понуђене факторе.

ЗАКЉУЧАК

Наставници се најчешће сматрају посредницима или техничарима, чији је задатак припремање и вођење наставе на темељу разрађених упутстава која добијају изван саме школе. Њихова улога је више занатска, а мање професионална и стваралачка. Улога наставника као истраживача још увек је недовољно цењена и подстицана како у припремању студената учитељских и педагошких факултета, тако и у стручном усавршавању запослених наставника. Акциона истраживања омогућавају наставницима да заједно са другим учесницима васпитно-образовног процеса (наставници, родитељи), започну промене са сврхом унапређивања

васпитне праксе, али и личног перманентног стручног усавршавања наставника, у професионализацији наставничког позива, повезивању теорије и праксе. Учење наставника најчешће се остварује у облику континуираног стручног усавршавања које започиње првим даном, а завршава се задњим даном властите професионалне праксе (Craft, 2000: 47). Известан показатељ фактора утицаја методолошке културе на васпитно-образовну праксу јесте укључивање наставника у пројекте истраживања сопствене праксе ($M=4,58$). Ова тврдња оцењена је највишим оценама код већине испитаника што указује на веома развијену свест о потреби и значају методологије педагогије у истраживачком раду. Надовезујући се на методолошку образованост и методолошку културу, наставници сматрају да је спремност да посвете више времена свом стручном усавршавању ($M=4,51$). Спремност наставника да истраживањима реше проблеме у пракси представља фактор за који се определило нешто мање испитаника ($M=4,26$). С обзиром на то какав је тренд акционих истраживања која су сарадничког типа, промовисање сарадничких истраживања ($M=3,88$) је у овом рангирању на последњем месту, без обзира на то што је ова тврдња оцењена високим оценама од стране наставника. На основу анализираних података можемо констатовати да се рангирањем ниједан од понуђених фактора утицаја методолошке културе на васпитно-образовну праксу није посебно издвојио, те да су се наставници у релативно уједначеном броју опредељивали за понуђене оцене фактора.

ЛИТЕРАТУРА

- Craft, A. (2000): *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Halmi, A. (2004), *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Јовановић, Б. (2003): „Педагошко мишљење и методолошка култура наставника”, *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља”, Учитељски факултет, Ужице, стр. 201-219.
- Кундачина, М. (2003): „Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља”, *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља”, Учитељски факултет, Ужице, стр. 221-235.
- Максимовић, Ј. (2010): О неким аспектима мотивисаности студената за истраживачки рад, *Педагошка стварност*, година LVI, број 9-10, Нови Сад, стр. 724-733.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002): *Action research: Principles and practice*, Routledge/Falmer, London.
- Mužić, V., Matijević, M. i Jokić, M. (2003): *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Mužić, V. (2004): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, EDUCA, Zagreb.

- Pejović, D. (1983), *Hermeneutika, znanost i praktična filozofija*. Sarajevo: „Veselin Masleša”.
- Schön, D. (1987): *Education the reflective practitioner*, Oxford, San Francisco.

Jelena Maksimović, Ph. D., Niš

EFFECT OF TEACHER METHODOLOGY CULTURE ON SCHOOL AND EDUCATION

Summary

The research practices and methodological cultures include not only theoretical methodological knowledge, but also very practical knowledge for selecting and applying appropriate methodological approach in research and presenting results. Many weaknesses in the implementation and advanced training of the educational process are the result of underdeveloped methodological culture of teachers. The basic methodological knowledge of teachers should develop during their studies but also for teaching and an invitation to further enrich and develop the very practice of educational work and various forms of (institutional and individual) professional and pedagogical training of teachers. The paper discusses the methodological culture of teachers, that if a teacher wants to become the executor of his educational process has to know how to establish scientifically. Special emphasis is focused on the role of teachers in research, performed action research that arose from the need for improving educational practice and on improving understanding of the process, monitoring and critical (non) acceptance of scientific studies that are addressed in pedagogical practice.

Key words: Methodological Culture, Action Research, Teacher, School, Education

Д-р Елена Максимович, Ниш

ВЛИЯНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НА ШКОЛУ И ОБРАЗОВАНИЕ

Резюме

Исследовательская практика и методологическая культура включают не только методологические знания, но и совсем практические знания в выборе и применении методологических поступков в исследованиях и в представлении результатов. Многие недостатки в реализации и совершенствовании воспита-

тельно-образовательного процесса, являются результатом недостаточно развитой методологической культуры учителей» Основные методологические знания учителей должны развиваться уже в течение подготовки к профессии учителя, а потом обогащаться и развиваться на непосредственной практике воспитательно-образовательной работы и разного вида /институционального и самостоятельно-го/ специально-педагогического повышения квалификации учителей. В работе говорится о методологической культуре учителей, о том, что учитель, если желает стать реализатором своего воспитательно-образовательного процесса, должен знать как его научно обосновать. Автор в особенности подчёркивает роль учителя в исследовательской работе при проведении совместных исследований, которые необходимы из-за потребностей усовершенствования воспитательно-образовательной практики и для улучшения понимания этого процесса, для наблюдения и критического принятия или отвержения результатов научных исследований, появляющихся в педагогической практике.

Опорные слова: методологическая культура, всеобщие исследования, учитель, школа, образование

ИНКЛУЗИВНИ РАЗВОЈ ШКОЛЕ

Резиме

Реформа образовно-васпитног система подразумева инклузију као интегралну компоненту целокупног образовног система. Суштина инклузивног образовања је промена школе, на тај начин да сваки ученик напредује према својим могућностима. Инклузија је процес излажења у сусрет потребама ученика и коришћење свих средстава како би се створиле могућности да ученици уче и припреме се за самосталан живот. Поставља се питање како се за сваког ученика може обезбедити оптимално образовање у складу са његовим потребама и могућностима? Инклузија захтева тимски рад и поделу одговорности свих, на различитим нивоима. Сагласно глобалним променама у образовању, специјалне школе имаће и сервисну улогу. Визија је да сервисни центри постану саставни део инклузивног образовања за децу/ученике са сметњама у развоју.

Кључне речи: инклузија, инклузивно образовање, деца/ученици са сметњама у развоју

Питање квалитетног образовања за сву децу покреће бројне теоријске расправе, истраживања и реформу образовног система. Посебна пажња усмерена је на образовање ученика са сметњама у развоју. Као проблем се поставља питање: како изградити образовни систем који ће уважавати индивидуалне разлике ученика са сметњама у развоју а истовремено обезбедити што је могуће више њихову инклузију?

Актуелност овог проблема потврђује и чињеница да се у свим међународним правним документима, које је и наша земља потписала, промовише инклузивно образовање. Темелји инклузије се налазе у праву на образовање садржаном у члану 26. *Универзалне декларације о људским правима* из 1948. године. Од тада је ово право реafirмисано бројним уговорима и нормативним инструментима. Конвенција UNESCO-а против дискриминације у образовању из 1960. године утврђује обавезу држава да прошире образовне могућности за све који су искључени из основног образовања. Конвенција о правима детета, у своје основне

принципе убраја и право деце на недискриминацију. Ова Конвенција садржи и одредбе које се односе на циљеве образовања, препознајући да образовање мора бити усмерено на дете.

Инклузија се односи на процес којим се осигурава да свако, без обзира на искуство и животне околности, може остварити своје потенцијале у животу и право на партиципацију у заједници. Појам инклузија се дефинише различито, али је суштина да се односи на активно укључивање деце са сметњама у развоју у његову ужу и ширу околину у складу са његовим могућностима. Инклузија не подразумева да смо сви једнаки, него ствара нов однос према свему што је различито. Дакле, суштина инклузивног образовања је у поштовању различитости међу људима.

Идеје везане за инклузивно образовање јављају се половином прошлог века у оквиру различитих реформних праваца који указују на то да би сва људска бића требало посматрати као индивидуе са властитим правима. Теоријско полазиште инклузивног образовања је социокултурна теорија *Лава Виготског*, која наглашава да средина у којој дете живи и услови које она обезбеђује имају значајну улогу у развоју сваког детета. Модел образовања ученика са сметњама у развоју заснован је на приступу „позитивне дискриминације“ у коме се истиче значај стварања таквог окружења за учење које ће омогућити оптималан развој психолошких функција и целокупне личности детета са сметњама у развоју. Значи, у центру пажње су очувани потенцијали детета, а не само тешкоћа.

Представник индивидуалне педагогије *Едуард Клапаред*, полазио је од појединца, његових потреба, интересовања и могућности, сматрајући да школа треба да одговори овим потребама помоћу индивидуалних програма. У контексту инклузивног образовања, данас се често користи термин „школа по мери“ коју је Клапаред увео пре скоро сто година.

Педагошки рад *Марије Монтесори*, допринео је да се данас све више обраћа пажња на индивидуализацију наставе и развој склоности сваког детета – дете је активни чинилац сопственог развоја. Проблем ментално недовољно развијене деце није медицински, него педагошки, сматрала је Марија Монтесори. Основни задатак Монтесори програма је да деци пружи слободу да се развијају на најбољи могући начин и у складу са својим способностима. Наставник олакшава процес учења, и није основни извор знања него помаже ученицима да то сами постигну.

Различите форме индивидуализованог приступа даје и покрет „*нове школе*“ (Далтон план, Декорли метод, Јена План, Винетка систем итд.). У основи ових модела је схватање да су деца социјална бића и да школа треба да буде место у коме ће се применом индивидуализованог приступа уважавати ученикове потребе, интересовања, могућности и темпо напредовања.

Школе представљају први организовани облик друштва са којим се ученици сусрећу. Инклузивни развој школе захтева нов начин мишљења о томе како би требало да се одвија процес учења, процес подучавања и на који начин би школе требало да буду организоване. Инклузивно образовање захтева стварање

флексибилног образовног система у коме је могуће отклонити препреке које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце. Стварање отвореног и флексибилног образовног система подразумева промене средине и промене ставова учесника у образовно-васпитном процесу.

На подручју образовања до почетка осамдесетих година доминирала је медицинско-психолошка парадигма у коме је централно место заузимало оштећење, а не особа, док је рад специјалних служби био усмерен на уклањање или смањивање последица оштећења. Сврха рехабилитације или специјалне едукације била је да се особа са сметњама у развоју промени како би могла да се уклопи у природну друштвену средину. Ако то није могуће, тада се особа одваја из своје природне околине у стационарне установе и специјалне школе. Међутим, ако је циљ образовања усвајање знања, али и припрема младих за све аспекте живота у заједници: развој личности, друштвени развој, професионални и породични живот, онда између овако постављеног циља и форме искључиво специјалног образовања постоји дисхармонија јер велики број ометених остаје низ година у заједници себи једнаких да би се „припремили“ за живот без сталног и непосредног контакта са другом децом (Николић, Митровић, 2009, 480).

У оквиру пост-позитивистичке парадигме у схватању тешкоћа у учењу јавља се *социјални модел*, по коме је важно да вршњаци деле заједнички контекст у коме уче, уместо инсистирања на томе да сви ученици у одељењу морају да науче исте ствари у исто време и да сви ученици морају да науче све што је прописано планом и програмом. Социјални модел сагледава особу у целини и наглашава њене способности, тражећи решења у прилагођавању окружења и у стварању услова за успешну интеракцију са вршњацима и одраслима у својој заједници.

На медицинској-психолошкој парадигми заснива се рад специјалних и редовних школа, док се инклузивни образовни систем (обједињавање специјалних и редовних школа) заснива на пост-позитивистичкој парадигми. У Табели бр. 1 представљене су разлике између специјалног и редовног образовног система с једне стране, и инклузивног образовног система с друге стране (Stainback, W. & Stainback, S. 1989, 24).

Табела 1. Упоређивање образовних система

	Специјални и редовни образовни систем	Инклузивни образовни систем
1. Карактеристике ученика	Дели ученике у специјалне и редовне школе на основу опажених „нормалних“ или „одступајућих“ карактеристика.	Уважава ученичке интелектуалне, физичке и психичке различитости.

2. Индивидуализација	Наглашава индивидуализацију за ученике који су означени као специјални.	Наглашава индивидуализацију за све ученике.
3. Методе подучавања	Користе се специјалне методе за специјалне ученике.	Бирају се одговарајуће методе које су у складу са потребама учења сваког ученика
4. Врста образовних услуга	Заснованост у односу на категоризацију ученика.	Заснованост у односу на индивидуалне потребе ученика.
5. Дијагноза	Велики трошкови на категоризацију ученика.	Нагласак на идентификовању специфичних потреба учења свих ученика.
6. Професионални односи	Успостављају се вештачке баријере међу наставницима редовних и специјалних школа што подстиче надметање и отуђивање.	Промовише се сарадња кроз заједничко коришћење ресурса, пружање стручне помоћи и подстиче се одговорност.
7. Курикулум	Избор садржаја је ограничен у односу на категоризацију ученика.	Избор садржаја прилагођен је потребама сваког ученика.
8. Тежиште	Ученик се пребацује у специјалну школу ако се не може прилагодити програму редовне школе.	Програм редовне школе је прилагођен потребама сваког ученика.
9. „Стварни“ свет	Неки ученици се образују у вештачком специјалном свету.	Сви ученици се образују у редовним школама.
10. Став	Образовање се схвата као милосрђе.	Образовање свих ученика је очекивана пракса.

Инклузивни образовни систем ствара услове за све ученике поштујући њихове различитости и потребе. План и програм је флексибилан, јер се у оваквом систему спроводе заједнички програми за све ученике али уз максимално индивидуализовано прилагођавање садржаја и метода рада сваком ученику (према: Церић, 2008, 58).

Инклузивни процес подразумева и израду индивидуалног образовног плана у циљу континуираног праћења и подстицања развоја деце/ученика са

сметњама у развоју. Индивидуални образовни план (ИОП) је педагошки и развојни документ који представља врсту уговора потписаног од стране родитеља, наставника, директора, професионалаца који креирају план који ће одговарати јединственим потребама детета/ученика. Индивидуални образовни план састоји се од приоритетних аспеката развоја детета, а на основу идентификованих снага и потреба. Утврђивање циљева и задатака ИОП-а је краткорочно (недељно, месечно) и дугорочно (једно полугодиште). У процесу инклузивног образовања, индивидуализован приступ ученицима је посебно важан и претпоставља добро упознавање сваког ученика, његових могућности, врсте и степена тешкоће коју има, претходних искустава и знања ученика, његовог развоја у целини, интересовања и склоности.

Инклузивни развој школе значи мењање школе на тај начин да се узимају у обзир потребе све деце и њихова различитост. Дакле, суштина инклузивног образовања је промена школе, на тај начин да свако дете/ученик напредује према савојим могућностима. Сагласно глобалним променама у образовању и полазећи од одредбе Закона о основама система образовања и васпитања («Сл. гласник РС», бр. 72/2009) члан 27. који гласи: „Школа за ученике са сметњама у развоју може да пружа додатну подршку у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју у васпитној групи, односно у другој школи и породици“, визија развоја инклузивне школе је да специјалне школе имају и сервисну улогу.

Трансформација специјалиних школа у сервисне центре тренд је у Европи, међутим у многим срединама са његовом реализацијом се још није започело. У инклузивном развоју школа посебан значај придаје се мултидисциплинарном приступу, где би стручњаци из релевантних подручја (дефектолог: логопед, олигофенолог, тифлолог, соматопед, сурдолог, специјални педагог; психолог, педагог, социјални радник, педијатар...) деловали у складу са својим компетенцијама и искуствима. Оно што школе, односно, сервисни центри нуде су одговарајуће услуге деци, њиховим родитељима, учитељима, наставницима у редовној школи. На пример, дефектолог из специјалне школе може да долази у редовну школу и даје подршку одређеном ученику у учењу. За ученике са сметњама у развоју у редовним школама, дефектолог ће учествовати у процени дететовог развоја, развијаће стимулативне или компензаторне програме, пратиће успешност укључивања детета у наставни процес, усмераваће наставнике у примени одговарајућих метода, средстава и начина рада могућностима детета (Хрњица, Марковић, Лазор, Гачић-Брадић и Дошен, 2010, 55). На овај начин, препознавајући децу којој је неопходна додатна друштвена помоћ и подршка, школа ствара услове за рад који се прилагођавају способностима и захтевима дететових могућности. Циљ инклузивног образовања и сврха пружања подршке јесте повећавање укључености, напредовања и самосталности детета.

Школа припрема и институционализује инклузивно образовање тако што добро планира и организује ресурсе унутар школе, али и користи ресурсе специјалне школе. Да би сарадња између специјалне школе, односно сервиса и редовне школе била успешна неопходно је да се утврди број и структура ученика

којима је потребна додатна подршка и на основу тога да се програмира план рада и структура сарадника у сервисном центру.

Савремена школа захтева да се школа прилагоди детету. Инклузија подразумева припрему и мењање образовног система а не детета. Потребно је посебно нагласити да инклузивна школа помаже сваком детету, јер омогућава учешће у свим активностима које школа нуди. Циљ је да се преко индивидуалних програма активирају и искористе сви потенцијали ученика уз помоћ стручњака различитих струка. Неки од исхода инклузивног процеса за децу/ученике са сметњама у развоју су следећи: развој комуникацијских способности, емоционалне сигурности, већи степен социјализације и повећање осетљивости за потребе друге деце, повећана могућност да уче кроз интеракцију са другима-у природној вршњачкој групи.

Може се рећи да инклузија представља помак у хуманизацији школе и додатни професионални изазов. Она се односи на припрему наставника да прихвате, не само децу која имају сметње у развоју, него сву децу која су до тада на било који начин и из било ког разлога била искључена. Како би започете промене биле успешније потребне су следеће промене унутар редовне и специјалне школе: додатна едукација учитеља и наставника, запошљавање специјалних едукатора, формирање сервисних центара, прилагођавање планова и програма, опремање школе потребним дидактичким средствима и осигурање приступачности.

Литература

- Вујачић, М. (2006): Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација, *Настава и васпитање*, бр. 4-5, 483-496.
- Вујачић, М. (2006): Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 38, бр. 1 (190-204). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Дошен, Љ. и Гачић-Брадић, Д. (2005): *Вртић по мери детета - Приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама*. Београд: Save the Children.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС, бр. 72/2009
- Кавклер, М. (2003): Укључивање деце са посебним потребама, *Настава и васпитање*, бр. 5, (594-604).
- Карић, Ј. (2004): Ставови према укључивању деце са посебним потребама у редован систем образовања, *Настава и васпитања*, бр. 1, 142-146.
- Конвенција УН о правима детета*, www.unicef.org/crc
- Николић, М., Митровић, В. (2009): Корак ка инклузији образовања, *Педагошка стварност*, бр. 5-6, 479-491.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1989): *Support Networks for Inclusive Schooling*, Baltimore: Brookes Publishing.

- Хрњица, С. (1997): *Дете са развојним сметњама у основној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Хрњица, С., Марковић, С., Лазор, М., Гачић-Брадич, Д. и Дошен, Љ. (2010): *Школа на квадрат - модел повезивања специјалних и редовних школа*, Београд: Save the Children UK.
- Церић, Х. (2008): Могућност конституисања теорије инклузивног образовања, *Методички обзори* 3 (2008) 1, 49-62.

Marta Dedaj, M.A., Веќеј

INCLUSIVE SCHOOL DEVELOPMENT

Summary

The school reform implies inclusion as an integral component of the entire education system. Inclusive education is concerned principally with the change of school i.e. placement of special education students in regular schools, enabling them to advance according to their capabilities. Inclusion is about meeting the needs of students and using all means at our disposal in order to educate and prepare special education students for individual living. The issue raises the question of how to provide the students with optimal education suited to meet their needs and abilities. Inclusion requires team work and shared responsibility among all participants, on various levels. In accordance to global changes in education, special schools will become service centers. Thus, the main idea would be to integrate service centers into the system of inclusive education for students with disabilities.

Key words: inclusion, inclusive education, children/students with disabilities

Марта Дедај, Бечеј

ИНКЛЮЗИВНОЕ РАЗБИТИЕ ШКОЛЫ

Резюме

Реформа образовательно-воспитательной системы включает инклюзию как интегральный компонент совокупной образовательной системы. Сущностью инклюзивного образования является трансформация школы таким образом, чтобы каждый ученик мог развиваться и повышать успеваемость в зависимости от своих способностей. Инклюзия является процессом выхода на встречу потребностям учеников и использования всех средств чтобы создать возможности для

учащихся учить и подготовиться к самостоятельной жизни. Возникает вопрос каким образом можно обеспечить для каждого ученика оптимальное образование, согласно его потребностям и возможностям? Инклюзия требует совместную работу и распределение ответственности на всех на разных уровнях. Согласно глобальным переменам в образовании, специальные школы будут иметь обслуживающую роль. В будущем центры обслуживания станут составной частью инклюзивного образования для детей/учеников отстающих развития.

Опорные слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети/ученики отстающие в развитии

ПРАГМАТИЧНА РЕФЛЕКСИЈА ИДЕЈНОГ ДИСКУРСА ПОЗИЦИОНИРАНОГ У ИНКЛУЗИВНОМ ПРОЦЕСУ

Резиме

Ауторке критички разматрају тенденције идејног дискурса савремене педагогије и њене примене у пракси. Примерима из праксе идентификују се суштинске промене које су настале као позитивна последица концептуалне димензије савремене педагогије. Али се у исто време поставља и питање глобалних промена у сфери инклузивног образовања. Педагошки инклузивни идентитет препознаје се у синергији еманципаторног потенцијала на релацијама: а) деца са сметњама у развоју и постизање њихових максималних биолошких потенцијала; б) деца вршњачке популације и њихов просоцијални став и толеранција према вршњацима са сметњама у развоју; в) образовани васпитачи и учитељи обухваћени целожи-вотним учењем; г) породице деце са сметњама у развоју и типичне популације; д) подршка демократског друштва уз системска решења. Савремена педагогија прихвата различитост појединца и не одбацује га априори већ покушава да ху-манизује и истакне његову особност као могућност имплементације у друштво. Оваким ставом педагогија десуверенизује стигматизацију, предрасуде и стерео-типе којима је традиционално друштво вековима било оковано. Добри примери из праксе потврђују да се савремена педагогија у нашем друштву упркос економској кризи развија у добром смеру. Међутим, ауторке дају идеју за покретањем ис-траживања чији резултати би потврдили да су примери добре инклузивне праксе правило којим се потврђује имплементација инклузивног образовања у глобални систем. Приказивање инклузије у искључиво афирмативном светлу кроз примере може код стручне и шире јавности да створи погрешну слику о успешности овог процеса. Инклузивна педагошка медаља има и другу страну.

Кључне речи: инклузија, савремена педагогија, идејни дискурс

Увод

О инклузивном дискурсу и тежњама савремене педагогије постоје широка теоријска разматрања на светском и домаћем нивоу. У најширем смислу инклу-зију представља као елементарно људско право, чија реализација превазилази

све проблеме и питања о могућим проблемима у образовним и социјалним постигнућима (Alderson, Goodey, 1999).

Ово би у пракси значило да биопсихосоцијални статус појединцу због његове просечности или изнадпросечности не даје право на привилеговану стартну позицију у односу на особу са сметњама у развоју. Пракса позиционе супериорности инклузивним образовањем потиснута је у контексту глобалног образовања. Дакле, инклузија као хумани процес даје прилику сваком појединцу да оствари своје биолошке потенцијале. Инклузивно образовање је донедавно у нашој земљи представљало теоријски конструкт који се спорадично рефлектовао и на пилот програме у појединим градовима Србије. Али, интерпретативна категорија коју су посленици инклузивног процеса користили да би објаснили суштину овог хуманог ракурса данас је конкретизована у закону.

Стручна и шира јавност о инклузији углавном добијају информације које афирмативно говоре о овом процесу. Али, животна призма пружа и неке друге рефлексије која на концепт дестигматизације деце са сметњама у развоју баца тамну сенку.

Најважније импликације инклузивног образовања треба тражити у двоструком дискурсу на релацији идеја и успешна реализација идеје у пракси. Ову релацију чине многи фактори, али као најзначајније издвајамо: а) деца са сметњама у развоју и постизање њихових максималних биолошких потенцијала; б) деца вршњачке популације и њихов просоцијални став и толеранција према вршњацима са сметњама у развоју; в) образовани васпитачи и учитељи обухваћени целоживотним учењем; г) породице деце са сметњама у развоју и типичне популације; д) подршка демократског друштва уз системска решења. Интеракција између ових фактора која ће се манифестовати као хомеостаза у којој ће деца са сметњама у развоју, у образовном дискурсу бити позиционирана као и вршњаци опште популације. Породица, едукатори, педагошко-психолошка служба и држава ће на различите начине подржавати процес инклузије. Најважније импликације социјалног дискурса треба очекивати у инклузивном процесу, а у ширем смислу и у савременом образовању, али и из угла критичке инклузивне теорије и праксе.

Индивидуализација васпитно-образовног рада један су од услова успешног развоја деце са сметњама у развоју.

Хронолошким праћењем положаја особа са ометеношћу, од старог века, па до данас открива се сложеност ових особа у друштву. Њихова стартна позиционираност је таква да се може антиципирати као позиција дискриминисаних особа. У данашње време дошло је до промена које се огледају у транспарентном давању права на равноправност, а што у исто време не значи да су особе са ометеношћу и суштински равноправне. Развој социјалног модела ометености и мултидисциплинарни приступ уз веће укључивање особа са ометеношћу у друштво допринели би суштинској равноправности ових особа (Димоски, 2010).

Инклузија је општа културна реконструкција ставова према особама са ометеношћу посматране са аспекта не само проблема особе већ и њење породице и друштва (Станковић-Ђорђевић, 2010).

Резултати истраживања спроведени на узорку од 200 васпитача из југоистичне Србије показали су да су њихови стереотипни ставови о улози предшколске установе и социјална дистанца према деци са сметњама у развоју утемељени као уобичајена појава. Васпитачи формално јесу за инклузију, али сматрају да деца развојним сметњама нису у домену њихове компетентности. Хуманост и ентузијазам нису довољни да би се процес инклузије остварио и због тога је неопходно увести студијску групу предмета која би будућим васпитачима омогућила да стекну знања о деци са развојним сметњама (Станковић-Ђорђевић, 2007).

Истраживање чији је основни циљ био да испита спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју показало је већина од 205 испитаника подржала инклузију за хуманистичког аспекта. Али, у исто време су забринути за академски успех одељења који похађају деца са развојним сметњама. Наставници укључени у пројекте инклузивног образовања показују већу спремност да прихвате ученике са сметњама у развоју у односу на оне наставнике који немају слична искуства (Ђевић, 2009).

Непосредно педагошко искуство Којићеве и Маркове (2010) указује да се у оквиру усмерених активности ликовног васпитања могу развијати индивидуализовани програми подршке деци са сметњама у развоју. Програми су засновани на мотивацији и стимулацији деце са сметњама у развоју који својим ликовним изразом превазилазе своју различитост. Педагога ликовног васпитања ове ауторке представљају као покретача латентне ликовне креативности који гестом, речју, одобравајућим ставом, осмехом и сличним поступцима открива скривене дечије емоције које се рефлектују на цртежима. У методици ликовног васпитања инклузивни процес је већ деценијама на пиједесталу савремене педагошке идеје и просоцијалности просветног посленства.

Значајан фактор за развој деце са сметњама у развоју је пружање психолошке, социјалне и здравствене помоћи целој породици. И поред чињенице да стручни тим који се бавио проблемима деце није прошао кроз формалну стручну обуку, резултати постигнути са њима дали су продуктивне резултате. Услови за продуктивни рад стручног тима засновани су на поштовању, сарадњи и неформалном стручном усавршавању (Сретенковић, 2003).

Илић (2009) истраживањем доказује да учитељи током полугодишњег интерактивног усавршавања значајно унапређују своје компетенције за реализацију инклузивне наставе.

Миленовић (2010) истраживањем долази до резултата у ком не постоје статистички значајне разлике у ставовима и мишљењима између наставника учитеља и наставника предметне наставе. Аутор указује на правце могућих истраживања у овој области.

Многе студије потврђују позитивне ставове према инклузији и резултатима овог процеса. Али, се у исто време у пракси запажају и случаји који не да нису афирмативни за инклузију већ нису примерени ни за демократско друштво.

Због тога се поставља суштинско, а не реторичко питање да ли они просветни радници и појединци који имају опресиван став према различитостима

сносе било какве последице? Или, можда деклеративним и демагошким ставовима о наводном прихватању инклузије, крију своје ставове.

Свако од нас има право на лично мишљење о самој идеји инклузије и о оствареним досадашњим резултатима инклузивног процеса у пракси. Неке идеје и ставови се дијаметрално разликују, а неке се делимично подударају. Међутим, чињеница је да се и поред свих препрека почев од предрасуда, недостатка обученог кадра и материјалних средстава, инклузија прогресивно развија и у нашим условима. И због тога је непотребно неискреним изјавама и давањем социјално пожељних одговора скретати овај процес са правог пута.

Инклузија почиње од прихватања различитости међу децом. Стварање инклузивног окружења стимулише на поштовање и уважавање различитости. Највећи број деце се први пут у животу укључује у васпитно-образовни процес у предшколској установи. Негативна искуства из овог периода се лоше рефлектују на развој детета.

Примери из праксе

Први случај – учитељица хронолошког доба 50 година са готово три деце није радног искуства у струци живи и ради у градској средини.

Она у разреду има ученика са тешким оштећењем слуха. Сматра да његово место није у редовној школи, јер она мора да „виче“ да би остварила комуникацију са учеником, а то ремети рад осталих ученика. Саопштава да је похађала све семинаре које је организовала школа у којој ради, а везани су за инклузију, али да у исто време не схвата сврху овог процеса. Ученик се према њеном мишљењу осећа инфериорним у односу на друге ученике, јер је другачији и да због тога треба да буде у групи вршњака који су слични њему. Он се осећа лоше, јер сви постижу бољи успех од њега. Али, у исто време негира претпоставку да је као ученик због развојне сметње био другачије позициониран у животном старту и да је, ако се у обзир узму све околности он просечан или надпросечан у развоју. Индивидуализованим приступом ученику, учитељица губи време које би посветила осталим ученицима. Она није сигурна ни да би сурдопедагог помогао да се настава реализује квалитетно.

Суштина невербалне комуникације јој није јасна. Она не прихвата различитост као могућност подстицања толеранције и просоцијалности код вршњачке групе већ је посматра са аспекта дистракторних фактора.

Испод инклузивног става друштва да дестигматизује ученике са сметњама у развоју у овом случају крије се антитеза инклузије која овај формални и суштински процес заменом теза дехуманизује.

Други случај – васпитачица хронолошког доба 35 година са десет година радног искуства у струци, живи и ради у руралној средини која броји око 1.200 становника.

У својој групи васпитачица је имала дечака узраста око 5 година са дијагностикованим аутистичним поремећајем. Мајка је васпитачици објаснила да је

дечак обухваћен медицинским и специјално едукацијски и рехабилитацијским третманом и да је препорука стручњака да борави у вртићу – свом природном окружењу. Васпитачица није одобравала ове препоруке и саопштила је да она сматра да деца са сметњама у развоју, а на основу њеног искуства, не треба да буду обухваћена редовним васпитно-образовним процесом. Након само неколико месеци дете је престало да долази у вртић. Васпитачица је мајци објаснила да њено дете не може да се уклопи у групу и да је показало агресивно понашање према једној девојчици. Агресивност дечака је наводно испољена приликом реализације усмерене активности ликовног васпитања. Дечак и девојчица су се сукобили око темпера боје. Искључиви кривац за конфликт, према мишљењу васпитачице, био је дечак, јер је имао до тада у њеној каријери невиђен излив беса и агресивности. Због таквог понашања дечак је узнемирио осталу децу из групе, па је васпитачица као једино решење видела у томе да родитељи испишу дете из вртића. Не желећи проблеме, а непознавајући законске прописе родитељи су идући линијом мањег отпора исписали дечака из вртића. Васпитачица сматра да је поступила исправно и да је једино и најбоље решење за све било да се дечак удаљи из вртића. Она и даље, без етичке и професионалне гриже савести, обавља посао васпитача дубоко верујући да је дечака са аутизмом заштитила од средине којој не припада.

Трећи случај – студенткиња друге године високе школе струковних студија за образовање васпитача са сталним местом боравка у малој руралној средини која броји око 2.000 становника.

У оквиру вежби из инклузивне студијске групе предмета она изјављује да јесте за инклузију, али да мештанима њеног села не би успела да објасни свој став. Мештани њеног села су недавно деструктивно уз примену физичког и вербалног насиља протерали једну изразиту сиромашну породицу која се привремено сместила у њиховом селу. Њена средина једноставно не прихвата различитост, јер су по њеним речима они „једноставно такви“. Шира јавност није реаговала, јер случај није медијски обелодањен. Породица се иселила из места, а да случај није пријавила властима.

Поставља се питање да ли студенткиња може да се издигне изнад предрасуда свог окружења или се она идентификовала са миљеом стигматизације сиромашних или различитих, а да је за инклузију само декларативно? Она није осудила понашање својих мештана него је констатовала „да су они једноставно такви“. У исто време није јасна улога мештана. Да ли је могуће да су се сви они саживели са улогама насилника или посматрача? Да ли инклузивна студијска група предмета на Високој школи за образовање васпитача, може под оваквим околностима да сузбије предрасуде код студенткиње?

Представљени случајеви до којих су ауторке дошле посредним или непосредним путем су само део онога што је нажалост неприхватљива стварност.

Примери добре инклузивне праксе код ауторки буде дубоку наду да за релативно кратко време инклузија у Србији неће имати алтернативу. Су осећајност, алтруизам и моралност могу да постану стожери реафирмације правих друштва-

них вредности у којој људски живот у свој својој јединствености и непоновљивости неће имати цену.

Закључак

Парадигму инклузивног образовања савремена педагогија подржава тако што у центар збивања поставља дете са сметњама у развоју подстицајући његов биопсихосоцијални развој. Поред подстицања инклузивни стручни тим индивидуалним образовним плановима фокусира свој рад на подручја развоја у којима је дете просечно или изнад просечно, а пружа подршку у областима у којима дете одступа од типичног развоја. Холистички приступ детету са сметњама у развоју доприноси да се дете не посматра као особа са недостатком већ квалитативно вредно биће. Оно ће у својој биолошкој јединствености и непоновљивости независно од свог објективног стања сигурно пружити радост давања онима који их подржавају и подстичу. Давати свој професионали и људски максимум деци са сметњама у развоју свакако утиче и на оне који се брину о детету да и сами схвате праве вредности живота. У инклузивном процесу су сви ентитети на добитку. Преплитање моралног, алтруистичног и просоцијалног деловања који чине инклузија темељ инклузије доприноси да данашње потрошачко друштво постане боље на глобалном плану. Претпоставља се да деца која у вртићу одрастају са вршњацима са сметњама у развоју и прихватају их у њиховој различитости и посебности сазревају у хумане особе. Инклузија поремећене друштвене вредности враћа и утемељује их на адекватне позиције социјалне лествице.

Инклузија почиње од прихватања различитости међу децом. Стварање инклузивног окружења стимулише на поштовање и уважавање различитости. Како се највећи број деце први пут у животу укључује у васпитно-образовни процес у предшколској установи, негативна искуства из овог периода се лоше рефлектују на развој детета. Просветни посленици о овим чињеницама треба да воде рачуна. Они у инклузивном процесу чине интелектуалну елиту која је социјално зрела, емоционално стабилна и креативна, а уз све то спремна на целоживотно учење. Ова елита ће претпостављамо широким дијапазоном поступака превазићи акцидентну кризу инклузије и створити миље у којој ће сваком бити пружена могућност да спозна срећу сопствености.

Због наведеног на глобалном нивоу обе стране инклузивне медаље у што краћем времену треба да постану идентичне.

Двосмерни или вишеструки социјални дискурс инклузије треба посматрати дивергентно и тражити искључиво она решења која представљају добробит за човечанство. Постоји много квалитетних решења, али она као и сама идеја инклузије потичу од појединаца који су парадигму јединствености и феномена живота поставили на пиједестал универзума. Када схватимо и прихватамо идеју инклузије онда постајемо и део система који предлаже и реализује инклузију која почива на праву појединца да живи живот достојан човека.

Савремена педагогија даје идеолошку и прагматичну подршку јединки и у том контексту прихвата различитост као обичност, а не као препреку за остваривање биопсихосоцијалних могућности.

Литература

- Alderson, P. Goodey, C. (1999). Autism in Special and Inclusive Schools: there has to be a point to their being there. *Disability & Society*, Vol. 14, No. 2, 249-261.
- Dimoski, S. (2010). Istorijски pristup u tretiranju osoba sa ometenošću kao pokazatelj njihovog društvenog pozicioniranja. *Temida*, 13 (2), 5-15.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole za prihvatanje učenika sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (2), 367-382.
- Ilić, M. (2009). Odgojno-obrazovni efekti inkluzivne nastave. *Odgojne znanosti*, 18 (2), 111-128.
- Kojić, M., Markov, Z. (2011). Individualni pristup i pedagoški program podrške deci sa smetnjama u razvoju u okviru metodike likovnog vaspitanja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*. 24 (2), 117-126.
- Milenović, Ž. (2010). Kompetencije nastavnika inkluzivne nastave. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, (12), 241-252.
- Stanković-Đorđević, M. (2007). Stavovi vaspitača o vaspitno-obrazovnom radu sa decom sa razvojnim smetnjama. *Pedagogija*, 62 (1), 70-79.
- Stanković-Đorđević, M. (2010). Nenasilna komunikacija u službi inkluzivnog procesa. *Pedagoška stvarnost*, 56 (5-6), 399-411.
- Sretenović, D. (2003). Iskustva psihologa u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. *Acta medica Semendrica*. 10 (20), 63-65.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija. *Nastava i vaspitanje*, 54 (4-5), 483-497.
- Šakotić, N., Eminović, F., Nikić, R. (2008). Mogućnost inkluzivnog obrazovanja dece sa posebnim potrebama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1-2), 55-71.

Miroslava Kojic; M. A., Zagorka Markov; Ph. D., Kikinda

PRAGMATIC REFLECTION OF AN IDEOLOGICAL DISCOURSE POSITIONED IN AN INCLUSIVE PROCESS

Summary

The authors critically review the conceptual discourse of pedagogical contemporary trends and its application in practice. The examples from practice identify substantial changes that have occurred as positive results of the conceptual dimension of

modern pedagogy. However, the question about global changes in the sphere of inclusive education is raised at the same time. Pedagogical inclusive identity is recognized in the synergy of emancipatory potential on the relations: a} the children with special needs and achieving the maximum of their biological potentials; b} the pro-social attitude and tolerance of their peers towards the children with disabilities; v} trained pre-school and primary school teachers who must be devoted to lifelong learning; g} the families of children with disabilities and typical population; d} the support of democratic society with systematic solutions. Contemporary pedagogy accepts individual's differences and doesn't reject him/her a priori; but it is trying to humanize the individual and to highlight his/her uniqueness as the possibility for the implementation in the society. With this attitude, pedagogy excludes stigmatization, prejudices and stereotypes that traditional society has been chained with for many centuries. Successful examples from practice confirm that the modern pedagogy is developing in the right direction in our society, despite the economic crisis. However, the authors give the idea for starting the research whose results would confirm that good examples of inclusive practices are the rule which confirms the implementation of inclusive education in the global system. Presenting inclusion through the examples only in an affirmative way, can create a false picture of exclusive success of this process for professional and general public. Inclusive educational medal has another side.

Key words: inclusion, contemporary pedagogy, conceptual discourse.

М-р Мирослава Коич, Д-р Загорка Марков, Кикинда

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ . ИДЕЙНОГО ДИСКУРСА ВКЛЮЧЁННОГО В ПРОЦЕСС ИНКЛЮЗИИ

Резюме

Авторы настоящей работы критически рассматривают тенденции идейного дискурса современной педагогики и её применение на практике. Примерами из практики определяются перемены наступившие как положительное последствие концептуального размера современной педагогики. Одновременно встаёт вопрос о глобальных, всеобщих переменных в сфере инклюзивного образования. Педагогические инклюзивные характеристики можно узнать в содействии эмансипаторного потенциала в следующих реляциях: а/ дети с препятствиями в развитии и достижение их максимальных биологических потенциалов; б/ дети ровесники и их социальное отношение и осмотрительность к ровесникам отстающим в развитии; в/образованные воспитатели и учителя включённые в пожизненное учение; г/ семьи отстающих детей и типичных популяций; д/ поддержка и помощь демократического общества и системные решения. Современная педагогика принимает различия среди индивидуумов и не отвергает их, но старается

гуманизировать их и подчеркнуть их недостатки как возможность включения их в общество. Таким своим подходом педагогика отвергает осуждения, предрассудки и стереотипы веками преобладающие в традиционных обществах. Хорошие примеры из практики подтверждают что современная педагогика в нашем обществе вопреки экономическому кризису развивается в хорошем направлении. В настоящей работе авторы предлагают идею начать исследование, чьи результаты бы подтвердили, что примеры хорошей инклюзивной практики являются правилом, которое подтверждает включение инклюзивного образования в глобальную систему. Представление инклюзии в главны образом положительном свете, через примеры может в профессиональной и общей общественности, формировать ошибочную картину о преимущественном успехе настоящего процесса. Инклюзивная педагогическая медаль имеет и другую сторону.

Опорные слова: инклюзия, современная педагогика, идейный дискурс

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Радован Грандић.
Год. 1, бр. 1 (1955)- . - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522