

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LVII

Бр. 7–8

Стр. 577–800

Нови Сад

2011.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

Др Драго Бранковић, др Бране Микановић: Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави -----	581
Др Бранко Јовановић: Смисао и циљеви хуманистички усмереног васпитања и образовања у савременим условима -----	596
Биљана Лунгулов: Исходи учења у високом образовању као индикатори квалитета образовања -----	610
Др Марина Матејевић, Ина Васковић: Улога уџбеника у развоју мишљења ученика-----	624
Др Радован Антонијевић: Перцепције наставника о природи повезаности знања у настави математике -----	638
Др. сц. Игор Радека: Одгој личности или образовање компетенција?-----	655
Др Светлана Лазић: Телевизијски образовни програм у функцији доживотног учења-----	667
Тамара Боровица: Образовање за будућност - правци промене -----	679
Др Бисера Јевтић: Васпитање за моралну компетентност -----	690
Др Жана Бојовић: Утицај и домети педагогије Марије Монтесори на савремени васпитно-образовни систем -----	700
Др Светозар Дунђерски: Новосадска Змај Јовина гимназија као одраз и исходиште европске, демократске и секуларне образовне перспективе -----	707
Станислава Марић Јуришин: Екохуманизација васпитно-образовног система и развој еколошке свести на примарном ступњу образовања -----	725
Мр Драган Граховац, др Бранислав Егић: Стандардизација информатичке писмености ученика основних школа-----	740
Др Драгана Глушац, мр Љиљана Крнета: Обавезно информатичко образовање у основној школи – предуслов квалитета информатичког образовања у средњој школи -----	750
Др Миланка Маљковић: Неки нови погледи на припрему предшколске деце за почетно читање и писање-----	760
Александра Лудајић, Др Загорка Марков: Инклузија - педагошки модел подршке детету са аутизмом у редовном вртићу -----	768
Др Милан Почуча: Усмено завештање-----	782
Садржај часописа „Педагошка стварност” за 2011. годину -----	793

CONTENTS

VIEWS AND OPINIONS

Drago Brankovic, Ph. D., Brane Mikanovic, Ph. D. : Emancipatory Education – Basis For Development Of Partner Relations Teaching -----	581
Branko Jovanović, Ph. D.: The purpose and objectives of humanistic-oriented education in contemporary conditions -----	596
Biljana Lungulov: Learning Outcomes in Higher Education as Indicators of the Quality of Education-----	610
Marina Matejević, Ph. D., Ina Vasković: The role of textbooks in the development of pupils' thinking-----	624
Radovan Antonijević, Ph. D.: Teachers' Perceptions of the Nature of Knowledge Interconnectedness on Mathematics Teaching -----	638
Igor Radeka, Ph. D.: The Ubringing of Personality or Educational Competencies? ----	655
Svetlana Lazić, Ph. D.: Educational TV Programme in the Service of Lifelong Learning -----	667
Tamara Borovica: Education for the Future- Directions of a change -----	679
Bisera Jevtić: Education for moral competency -----	690
Žana Bojović, Ph. D.: Range and Influence of Maria Montessori's Pedagogy on Modern Educational System -----	700
Svetozar Dunderski, Ph. D.: The “Jovan Jovanovic-Zmaj” Grammar School In Novi Sad As The Reflection And Origin Of A European, Democratic And Secular Educational Perspective-----	707
Stanislava Marić Jurišin: Eco-humanization of Educational System and Development of Environmental Awareness at the Primary Level of Education-----	725
Dragan Grahovac, M.A., Branislav Egić Ph. D.: The Standardization of the Informational Literacy of students in Elementary Schools -----	740
Dragana Glušac, Ph. D., Ljiljana Krneta, M.A.: Compulsory Computer education in elementary school – a prerequisite to a quality computer education in high school -----	750
Milanka Maljkovic, Ph. D.: Some new views regarding the preparation of preschool children for preliminary reading and writing-----	760
Aleksandra Ludajic, Zagorka Markov, Ph. D.: Inclusion - the pedagogical model of support for children with autism in a regular kindergarten -----	768
Milan Pocuca Ph. D.: The Oral Will -----	783
Contents of the journal <i>Pedagogical Reality</i> for 2011 -----	793

СОДЕРЖАНИЕ

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Д-р Драго Бранкович, Д-р Бране Миканович: Эмансипаторное воспитание – основа развития партнерских отношений в процессе обучения-----	581
Д-р Бранко Йованович: Смысл и цели гуманистически направленного воспитания и образования в современных условиях -----	596
Биляна Лунгулов: Результаты учения в высшем образовании как индикаторы качества образования -----	610
Д-р Марина Матеевич, Ина Васкович: Роль учебника в развитии мышления у учеников-----	624
Д-р Радован Антониевич: Восприятия учителей о характере взаимосвязи знания в процессе обучения математике-----	638
Д-р Игорь Радека: Воспитание личности или образование компетенции?-----	655
Д-р Светлана Лазич: Телевизионная образовательная программа в функции пожизненного образования -----	667
Тамара Боровица: Образование для будущего - направления изменения-----	679
Д-р Бисера Евтич: Воспитание для нравственной компетентности -----	690
Д-р Жана Боёвич: Влияние и досягаемости педагогики мариин монтезории в современной воспитательно-образовательной системе-----	700
Д-р Светозар Дунджерски: Новисадская гимназия имени «Йована Йовановича - Змая» как отражение и источник европейской, демократической и секулярной образовательной перспективы -----	707
Станислава Марич Юришин: Экологическая гуманизация воспитательно-образовательной системы и развитие экологического сознания на первичном этапе образования-----	725
Драган Граховац, М. А., Д-Р Бранислав Егич: Стандартизация компьютерной грамотности учеников основных (восьмилетних) школ -----	740
Д-р Драгана Глушац, М-р Лиляна Крнети: Обязательное информатическое образование в начальной школе - предпосылка качества информатического образования в средней школе -----	750
Д-р Миланка Малькович: Некоторые новые взгляды на подготовку детей дошкольного возраста к начальному чтению и письму -----	760
Александра Лудаич, Д-р Загорка Марков: Инклюзия - педагогическая модель поддержки ребёнка с аутизмом в регулярном детском саду-----	768
Д-р Милан Почуча: Устное завещание-----	782
Содержание журнала „Педагогическая действительность” в 2011 году -----	793

Др Драго Бранковић
Др Бране Микановић
Филозофски факултет, Бања Лука

UDK 371.213.8
Прегледни чланак
Примљен 15. X 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 7–8, p. 581–595.

ЕМАНЦИПАТОРСКО ВАСПИТАЊЕ – ОСНОВ РАЗВОЈА ПАРТНЕРСКИХ ОДНОСА У НАСТАВИ

Резиме

Промијене у образовању почетком овог вијека све се више фокусирају на изградњу партнерских односа у настави, као новој педагошкој парадигми. Развој партнерских односа могуће је остваривати еманципаторским васпитањем. Такво васпитање омогућује изградњу нове позиције ученика у настави.

Кључни субјект у савременој настави треба да буде ученик и зато је потребна промијена његове садашње позиције. Настава у којој је ученик основни субјект препознаје се по уважавању његовог достојанства, самоостварења и самоактуелизације. Да би се то постигло неопходно је поштовати и аутономију ученика, развијати партнерске комуникацијске и интеракцијске односе. Примјеном нових метода настава ће се усмјеравати ка развијању способности учења, способности комуникације, критичког размишљања, демократичности у доношењу одлука и поштивању етичких вриједности.

Критичка анализа савремене педагошке литературе показује да еманципаторско васпитање све више постаје основа развоја партнерских односа у настави, али исто тако да нема потребе за конституисањем еманципаторске педагогије као посебне дисциплине.

Кључне ријечи: еманципаторско васпитање, конструктивизам, партнерски односи, позиција ученика, интеракција.

Увод

Образовне потребе савременог човјека и друштва су такве да континуирано детерминишу промијене како садржаја тако и начина образовања. Реформе образовања, поткрај прошлог вијека, више су биле обиљежене организационо-системским промијенама, док су мање видљиве процесуалне промијене, усмјерене

на динамику индивидуалног развоја, социјалне интеграције и промјене у квалитету исхода образовања. Разлог за то може се налазити у недовољном теоријском заснивању нових приступа савременом васпитно-образовном процесу, а посебно оних приступа који у основи имају промјену позиција ученика у тим процесима. Један од таквих приступа свакако је и еманципаторско васпитање. Концепција таквог васпитања утемељена је на критичко-комуникативној теорији, конструктивистичкој теорији, савременим теоријама учења, а практичније уграђена у већи број алтернативних школа и педагошких покрета.

Имајући то у виду, за развој еманципаторског васпитања неопходно је трагање за одговорима на већи број теоријских и концептуалних питања у оквиру педагошке науке. Новину свакако представља и развијање цјеловите концепције о партнерским односима у настави између ученика и наставника. Еманципаторско васпитање као основ развоја нових партнерских односа подразумијева истовремену промјену улоге наставника и ученика, па и шире, промјене концепције наставе и школе. Стога не можемо очекивати да наставници и ученици буду једини субјекти развоја еманципаторског васпитања. Цјелокупно васпитање треба да се заснива на еманципацији, без обзира да ли се оно остварује у настави, школи или изван ње (друштвено окружење). Дакле, еманципаторски приступ васпитно-образовном раду омогућује развој нових партнерских односа између свих који су укључени у тај процес.

У суштини развоја партнерских односа у настави налази се промјена позиције ученика. Од времена „старе школе“ (објекатска позиција ученика), преко „нове школе“ (субјекатска позиција ученика), дошло се до савременог педагошког схватања према коме је ученик истовремено и субјекат и објекат наставе. У контексту тих промјена, могуће је инсистирати на примјени еманципаторског приступа настави.

Еманципаторски приступ васпитању добија посебно мјесто и значај у савременој настави. Он ће у будућности бити све више теоријски осмишљаван и емпиријски провјераван. Овај рад у фокусу интересовања има теоријски приказ схватања еманципаторског васпитања као битне претпоставке за развој партнерских односа у настави.

О еманципаторском васпитању

Еманципаторско васпитање, настало средином прошлог вијека у Њемачкој, и код нас се почело афирмисати посљедњих деценија тог вијека без прецизно одређеног значења. Термину еманципација најчешће се одређује значење ослобађања од зависности, подчињености и подређености. На општем нивоу те одреднице су уграђене и у дефиницију еманципаторског васпитања. Код нас у рјечничко-енциклопедијској литератури појам еманципаторско васпитање скоро да и није одређен или се тај појам више одређује са аспекта политичких теорија (ослобађање од зависности, подложности, угњетавања, ограничавања слободе). Тим одредницама не исказује се смисао и суштина еманципаторског васпитања. Исти проблем постоји

и код дефиниције еманципаторске педагогије. Она се најчешће одређује као анти-ауторитрана, нерепресивана или недирективна педагогија.

У *Педагошком лексикону* еманципација је дефинисана у ужем и ширем значењу. У ужем смислу она представља ослобађање од старатељске власти и стицање правне самосталности, док у ширем значењу еманципација представља „ослобађање особе или неке друштвене групе од зависности, стицање равноправности са онима који уживају пуна грађанска права“ (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 156). Очито да не постоји основно појмовно одређење еманципаторског васпитања и еманципаторске педагогије које би било на нивоу савремених схватања Франкфурктске филозофске школе, посебно Хабермаса (Habermas, 1988). У основи тих схватања налази се не само ослобађање од зависности, већ аутономија која се одређује као крајњи циљ васпитања или формирања личности у којој појединац припада „сам себи“. До тог циља могуће је доћи, према схватањима Хабермаса, слободном интерсубјекатском комуникацијом или правом младе личности на слободу. Тако В. Шулц (W. Schulz, 1994) о том проблему пише као о интенционалној педагошкој интеракцији која се темељи на бићу које је предодређено за слободу, са једнаким правом на самореализацију. У том схватању исказана је водећа идеја наставе у чијој се суштини налази еманципаторско васпитање.

Шире одређење еманципације садржи битну одредницу за наш рад – *стицање равноправности*. Развијати равноправност у настави између ученика и наставника у одређеном смислу значи отворити пут њиховој еманципацији. Дакле, бити еманципован значи бити ослобођен. За еманципацију ученика у настави потребно је да наставник искључи и најмањи ниво ауторитарности, да не примјењује репресију и да ученике не посматра искључиво као објекте у настави. И наставник се не може еманциповати ако ученика не прихвата као равноправног партнера, јер без еманципације ученика није могуће остварити ни еманципацију наставника.

Критичка анализа основне литературе показује да еманципаторско васпитање није и не може бити посебно подручје (компонента) васпитања, већ је то принцип да се у цјелокупном наставном процесу поступа хумано, холистички и демократски. Такво васпитање сједињује различита подручја педагошког дјеловања (интелектуално, морално, радно, физичко, естетско, емоционално). Није једноставно сачинити прецизну листу принципа еманципаторског васпитања, па се због тога одређујемо за неколико битних принципа као што су: сврховитост, интенционалност, активност, примјерност воспитног дјеловања, позитивна оријентација, индивидуализација, социјализација, многостраност, комплементарност итд. Примјеном тих принципа сви субјекти процеса учења биће укључени у наставни процес који ће у тим условима постати изузетно динамичан, продуктиван и отворен. Еманципаторско васпитање доприноси томе да је сваки ученик истовремено индивидуа и социјално биће.

Еманципаторско васпитање има шири теоријска упоришта која се налазе у већем броју филозофско-педагошких праваца, психолошких школа и теорија

учења. И поред тога, основне поставке еманципаторског васпитања изведене су из конструктивизма и духовно-научне педагогије. За еманципаторско васпитање посебно је значајна конструктивистичка парадигма према којој се педагогија усмјерава на процес учења а не на његове исходе. Суштину процеса учења чини конструисање смислених приказа или изналажење смисла искуственог свијета. Дакле, тај процес заснива се на саморегулацији и грађењу концептуалних структура. Из тих полазних конструктивистичких ставова произилази да „ученици конструишу знање за себе, тачније, да сваки ученик индивидуално (и заједнички) конструише значења у процесу сопственог учења“ (Knežević-Florić, 2005, str. 212). Дакле, конструктивистичка перспектива усмјерена је на промјену суштине наставног процеса. Еманципаторско васпитање преузима од те перспективе схватање да је битније како ученици уче од тога како их учитељ поучава. У фокусу конструктивизма није процес поучавања већ процес учења и самоучења. Конструктивистичка парадигма позиционира и ученика (онај који учи) као субјекта процеса учења. А ту субјекатску позицију у процесу учења и самоучења могуће је изграђивати на основним принципима конструктивизма. Из тих принципа издвојили смо само оне који се концептуално могу уградити у еманципаторско васпитање: а) учење је активан процес у којем ученик користи чулне упуте и на основу њих конструише значења, б) ученици уче да уче (док уче) јер се учење састоји од конструисања значења (система значења), в) учење је социјална активност и оно је једино могуће у интеракцији са другима (родитељима, ученицима, групама ученика, учитељима) и г) учење је контекстуално јер се не уче изоловане чињенице и теорије од стварности, већ је учење детерминисано кореспонденцијом са претходним конструисаним значењима (Knežević-Florić, 2005). Из тих принципа произилази да се еманципаторско васпитање темељи на активности оног ко учи, да је процес учења конструкција значења, да су социјални контекст (ми и други) и интеракција битне конституенте учења, те да је учење процес чију суштину чини кореспонденција нових са ранијим значењима. Таквом учењу према схватањима конструктивиста потребан је „конструктивистички разред“ али и „конструктивистички наставник“. Конструктивистички разред као социјално прилагођена средина учења препознатљив је према стимулативној педагошкој атмосфери у којој сви ученици уче (откривају значења) кроз различите облике индивидуалног и тимског рада (интерактивни стил рада). За рад у тако конципираном разреду (конструктивистички разред) потребан је и конструктивистички наставник који више нема предавачко-дисеминаторску улогу већ је програмер, водитељ, координатор, мотиватор, сарадник и верификатор. У остваривању таквих функција он посебно подстиче атмосферу интелектуалне радозналости, креативности и критичности засновану на иницијативности, слободи и демократичности оних који уче.

Према конструктивистичкој парадигми, темељни однос субјекта у процесу учења у настави (ученик – наставник) јесте сарадња. У тој сарадњи наставник је компетентан за наставни процес, а ученик одговоран за властити развој. Стога конструктивисти, поред сарадничких односа, као посебно битне, истичу и одно-

се у процесу учења. Сараднички и саучеснички односи у процесу учења практично се манифестују кроз интеракције као кључне конституенте процеса учења засноване на дијалогу између субјеката учења. Без интеракције и дијалога нема ни еманципације као водеће идеје у савременој настави. Стога је Шулц посебно наглашавао да је професионални задатак наставника да наставни процес ослободи од властите (наставникове) власти. Најбитније одреднице нове дидактике, према његовом схватању, представљају интенције, компетенције, аутономија и солидарност оних који заједнички уче.

Од већег броја релевантних проблема еманципаторског васпитања, за овај рад издвојили смо проблеме интеракције и развоја партнерских односа у настави.

Еманципаторско васпитање и интеракција у настави

Интеракција у учењу и савременој настави је суштински исказ еманципације ученика. Савремени наставни процес није могуће цјеловито сагледати без разматрања интеракцијских односа између његових субјеката. Субјекти интеракције су ученици, групе ученика и наставници. Увијек „субјекат дјелатности представља субјекат односа који се одликује активношћу, оригиналношћу, сазнајношћу и стваралачком слободом“ (Mickajlova-Andrejevna, 2005, str. 351). Интеракција се у наставном процесу увијек остварује између најмање два субјекта и она представља међусобно дјеловање између тих субјеката. Интеракцијом је могуће остварити дјеловање не само између два појединца, већ и између групе и појединца, али и интеракције појединца (нпр. вођа групе) са групом ученика.

Нема сумње да од нивоа остварене интеракције у настави у већој мјери зависи да ли ће се остварити циљеви и исходи који се односе на стицање знања, вјештина и навика, развој особина личности али и социјализацију ученика. Да би се ови циљеви остварили потребно је развијати сарадничку интеракцију ученика исказану кроз развој партнерских односа. Могло би се рећи да је интерактивну комуникацију у настави могуће остварити само у демократској атмосфери коју наставник својим стилем дјеловања охрабрује и подстиче. У оквиру интеракцијског односа у настави остварују се и субјекатске функције. У такве функције О. Мицкајлова-Андрејевна убраја:

- функцију саморазумијевања (дјело индивидуалног ума),
- функцију самореализације (демонстрирање, откривање и реализација суштинских способности),
- функцију самопотврђивања (своје конкретно ЈА пред другим људима),
- функцију саморазвоја (непоновљивост и отвореност његове индивидуалности),
- функцију самооцене (упоређивање потенцијала, стратегија, процеса и резултата своје дјелатности) – (Mickajlova-Andrejevna, 2005, str. 352).

Свака интеракција, па и она која има наглашене субјекатске функције, произилази из узајамног дејства између субјеката који заједно уче у настави и

она детерминише исходе учења. На успостављање интеракције у процесу учења, поред педагошких, утичу и психолошки и социолошки фактори. Отуда настава није само мјесто гдје се усвајају нова знања, већ комплексан процес у коме се уносе, сједињују, често и супростављају, потребе свих њених учесника. Према конструктивистима, настава увијек представља процес конструисања нових и реконструисања постојећих знања, структура и односа. У таквим процесима се остварује не само настава и учење већ и складно васпитање ученика. Цјеловито васпитање и образовање, усмјерено на складан развој појединца, представља нови холистички приступ савременој школи. Управо је холистички приступ васпитању битна одредница еманципаторског васпитања, а успостављање партнерских интерактивних односа у учењу и настави нова савремена педагошка парадигма.

Према тој парадигми, школа треба да постане заједница ученика и наставника, мјесто заједничког рада који је више усмјерен ка појединцу, његовим потребама и интересовањима. У таквој школи и настави заснованој на принципима еманципаторског васпитања, треба успоставити педагошку атмосферу у којој се врши усвајање знања и тумачење појава, процеса и односа, али кроз сучељавање партнера (ученика и наставника) који кроз интеракцију уче. У таквој школи развија се знање, формира идентитет свих ученика, солидарност и одговорност, које су као вриједности једнако потребне појединцу и друштву.

За разлику од традиционалне наставе, у настави заснованој на принципима еманципаторског васпитања у средишту наставног процеса налази се ученик. Због тога је потребно да се у настави више примјењују савремене стратегије учења: интегрисано учење, сарадничко учење, пројектна настава, стваралачко учење, истраживачки рад ученика и други педагошки валоризовани поступци поучавања, учења и самоучења. И оно што је посебно битно и да најбоље дидактичко-методички осмишљен процес учења неће дати веће резултате без комплементарне примјене наведених стратегија.

Још су психолози Виготски и Брунер истицали важност комуникације и интеракције у процесу учења и развоја. Савремени дидактичари развијају комуникативну дидактику коју заснивају на „интеракцијским односима у наставном процесу, друштвено-еманципацијском дјеловању школе и егзистенцијом субјекта који дјелује“ (Peterssen, 1973, str. 42). У суштини тих дидактичких концепција налазе се принципи еманципаторског васпитања, конкретизовани кроз развој интеракцијских односа.

У еманципаторском васпитању, поред ученика, битан фактор су и наставници чија је основна улога у томе да подстичу, олакшавају, убрзавају и усмјеравају процес васпитања и образовања. Таквим поступцима наставник ће доприносити да ученик у процесу властитог учења све више постаје његов партнер. Заправо у наставном процесу ће се смањити поучавање, а наставни процес усмјеравати на интерактивно учење и самоучење. На тим основама В. Клафки (W. Klafki) уочава везу између учења и поучавања као интеракцијског процеса (Gudjons, 1994). Са тог становишта, у наставном процесу ученик треба да уз подршку наставника

што више самостално сазнаје и развија способности за суочавање са окружењем. Такво учење ће бити у „сржи откривајућег, односно разоткривајућег и смисленог, разумијевајућег поучавања, у које су уметнути облици вјежбања, понављања итд.“ (Gudjons, 1994, str. 188). Не умањујући вриједности поучавања у настави, оно треба бити више оријентисано на ученике него на наставнике. Али до тог циља наставници и ученици као партнери у процесу учења треба да дођу заједно преко израде плана организације и извођења наставе, али и да тај план критикују, преузимају ризике и одговорност за његову реализацију.

Кључно обиљежје развијених партнерских односа у савременој настави је равноправност. То подразумева и равноправност у интеракцији између свих субјеката наставе. Досадашња искуства показују да је у традиционалној настави ученик углавном био у подређеном положају према наставнику. У еманципаторском васпитању развија се концепција интеракције без надређеног и подређеног. За успостављање квалитетне интеракције потребно је развити социјалне односе у групи и ученичком колективу. Код ученика треба развити способност да у „процесу учења практично манифестује спремношћу за рад са другима (рад у пару или групи), спремношћу за успостављање равноправних и реципрочних односа са другима (Бранковић, 1999а, стр. 119). Тако и Х. Клиперт (H. Klippert, 2001) наводи да учење у групи, засновано на вишеструким интеракцијама, има више предности. Сарадничким учењем повећава се дјелотворност учења, развија се унутрашња мотивација и осјећај самопоуздања. Учењем у групи развија се социјална личност, ученици се припремају за свијет рада, подстичу се и развијају способности демократског понашања.

И њемачки дидактичар В. Шулц (W. Shulz, 2000) залаже се за интеракцију свих ученика у одјељењу. Према њему, легитимно је само оно васпитање које се остварује као дијалог између субјеката који су способни да дјелују. Стога објекатску позицију ученика, претежно подвргнуту наставниковим намјерама и утицајима, треба постепено замјењивати субјекатском. Посебан проблем чини оспособљеност наставника да контролише своју „доминацију“ у знању и искуству, те да је саморефлектује и успоставља на минимално потребном нивоу. Наставник све више треба да организује наставу и учење тако да поштује више ученикову иницијативу, подстиче стваралаштво, сарадњу и одговорност, што је основни постулат сарадничке (кооперативне) наставе. Интеракција се у таквој настави развија захваљујући различитим позитивним процесима. Према схватањима Ро-дерса (Roeders), то се постиже:

- међусобним супростављањем чињеница, мишљења и идеја подстиче се когнитивни развој;
- активним разговором и расправама олакшава се остваривање циљева учења;
- радом у малим хетерогеним групама, што је један од најбољих начина стицања знања и
- радом у хомогеним групама омогућује се креативно рјешавање проблема и стваралачко учење (Roeders, 2003, str. 52).

Критичка анализа учења путем равноправне интеракције ученика и наставника показује да је она изведена из основних постулата еманципаторског васпитања, који поред наведеног имају вриједност означену као развијање демократизације васпитно-образовног процеса. На научним сазнањима о интеракцијском и партнерском учењу могуће је развијати епистемолошко-теоријску концепцију еманципаторског васпитања. Међутим, схватања да је то довољно да се еманципаторском васпитању даје карактер компоненте васпитања и да треба конституисати еманципаторску педагогију (дидактику) нису прихватљива.

Еманципаторско васпитање и партнерски односи у настави

Еманципаторски приступ савременом васпитно-образовном процесу препознатљив је по већој усмјерености ка демократизацији односа између ученика и наставника. Демократизација савременог наставног процеса заснива се на развоју партнерских односа између свих њених учесника. Партнерске односе ученика и наставника у настави могуће је развијати само у демократском окружењу. Еманципаторски приступ инсистира на социјализацији, на равноправим односима ученика и наставника, на учениковој аутономији и ефикасној међуученичкој сарадњи. Из угла еманципаторске педагогије, Х. Гисек (H. Giesecke, 1993) образложио је партнерске односе ученика и наставника, те критички анализирао могућност кориштења термина *ученик партнер*. У практичном наставном раду је важно да наставници сваког ученика, без обзира на психофизичке способности, прихвате као партнера у процесу учења.

У литератури се поред термина *партнерски односи* користи у синонимном значењу и термин *педагошки односи*, без прецизног одређења. Партнерски односи, али и сваки други педагошки однос у настави, треба да буде усмјерен на природније и квалитетније учење. Учење је дуготрајан, цјеложивотни процес, па се стога педагошко дјеловање не може ограничити само на дјецу и ученике, већ на све учеснике васпитно-образовног процеса. Еманципаторско васпитање почива на схватању да заједно са ученицима уче и њихови наставници. Стога наставник треба да је више усмјерен у процесу учења на социјализацију, док су ученици више усмјерени на садржај учења који им је у традиционалној настави често наметнут.

Као битна обиљежја педагошког односа С. Башић (2009) истиче да су то: професионални, дистанцирани и парцијални однос. Ови односи се одржавају све док се не оставри циљ учења. Педагошки однос је професионалан зато што компетентан наставник пружа неопходну помоћ ученицима за вријеме учења. Дистанциран је увијек када постоји изражено размимоилажење између циљева учења које постави наставник и потреба, могућности и у интересовања ученика. Парцијалан је због тога што се најчешће ограничава на успостављање минималног односа, неопходног за остваривање циљева учења. Прихватљив педагошки однос успостављен је онда када је положај учесника у наставном процесу симетричан. Педагошко дјеловање у настави у којој су ученици и наставници рав-

ноправни учесници представља и комуникацијско дјеловање. Стога је за такво педагошко дјеловање прихватљив израз партнерство. Не треба заборавити да су партнери равноправни, усмјерени на исти циљ, одговорни, међусобно се упућују, критикују, упуштају у ризике и сл.

Само у настави у којој је основна карактеристика усмјереност ка ученицима могуће је развијати партнерске односе између свих њених субјеката. Како би се они у пракси и остварили неопходно је да сваки наставник има одређен степен слободе у одступању од уских оквира наставног програма, да је флексибилнији у погледу времена потребног за учење, да иновира наставу и поставља веће захтјеве ученицима, да примјењује различите наставне методе, да се више усмјери на квалитет процеса учења а не само на остварене резултате, те да је увијек спреман приступити рјешавању неочекиваних ситуација и проблема. Наставник у том процесу креира такве наставне ситуације у којима се од ученика захтијева да анализирају, аргументују, критички размишљају, рефлектују и што више самостално практично дјелују. Дакле, наставници и ученици међусобно треба да развију повјерење, јер оно „може бити водећа идеја педагошког дјеловања, тако да се педагошка компетенција оријентише на истину и тачност, исправност, да учитељи не агитирају и не индоктринирају или да не показују надмоћ над партнером“ (Bašić, 2009, str. 34). Усмјеравање ученика и наставника на развој повјерења никако не значи одустајање од међусобне критике и упућивања.

Још једно питање заслужује посебан коментар. Ријеч је о учешћу свих ученика, према њиховим способностима, у свим фазама наставног процеса. Посебно треба нагласити да „партнерство претпоставља нехијерархијски однос, једнаку моћ и једнаку одговорност, тј. симетричан однос учесника“ (isto, str. 33). То у практичном раду значи да код ученика треба развијати способности за тимски рад, доношење одлука појединачно у тиму, критички однос према властитом и туђем раду, те способности да увиде потребу и смисао подјеле улога у сарадничком учењу. Партнерски односи засновани на еманципаторском васпитању значе процес оспособљавања ученика за самосталан рад, одговорност, планирање, кориштење различитих средстава и процјену расположивих ресурса. Свему томе доприносе ситуације у којима ученици самостално проналазе потребне информације и критички врше њихову селекцију. За такве улоге ученике треба упознати са различитим методама и методичким поступцима учења, али и са суштином тог процеса који се остварују у сарадничкој групи. Посебно је битно развијати способности ученика да заједно интегришу резултате који су остварени у процесу учења. Ученици оспособљени на таквим концепцијама наставе могу преузети више одговорности у настави и социјалном окружењу.

У настави која претендује на такве исходе треба развијати социјалне вјештине, критичко мишљење, способности рјешавања проблема, самостално доношење одлука, као и уважавање других мишљења. У том контексту наставници треба да исказују поштовање и добронамјерност према ученицима, да им пружају подршку у школи и изван ње, те да их стално оспособљавају за вођење комуникације. У тој равноправној комуникацији између наставника и учени-

ка треба да се води активан разговор и расправе како би се лакше остварили дефинисани циљеви и конкретизовани задаци учења. Треба посебно истаћи да покретач развоја партнерских односа у настави више мора бити наставник него ученик, јер је он тај који треба да ствара партнерску атмосферу и усмјерава комуникацију у васпитно-образовном процесу. Његов темперамент, карактер, интенција, воља, ентузијазам, стрпљивост, истрајност и ауторитет представљају снагу којом је могуће усмјеравати ученике у процесу учења. Дакле, за еманципаторско васпитање значајан је и најмањи покушај да се позиција ученика промијени, јер и сама партиципација представља „покушај да се однос наставник – ученик сагледа као партнерски однос у процесу учења и развоја у којем и једна и друга страна могу да допринесу својим знањем, искуством и компетенцијама“ (Врањешевић, 2005, стр. 87).

Поред тога, за развој партнерских односа у настави пресудна је и повољна емоционална клима која се препознаје према инсистирању да ученици више буду самостални и самоусмјерени. Ако се захтијева и подстиче самосталност од стране наставника онда „аутономија и самоодређење мијењају страну и постају извана постављен захтјев, наложена норма“ (Bašić, 2009, str. 29). То се углавном дешава ако учесници у настави имају асиметричан однос, који, „када је ријеч о знању, искуству и неким компетенцијама, пресликава се на цјелокупну комуникацију између наставника и ученика и резултира схватањем по којем је наставник врхунски ауторитет у свим областима“ (Врањешевић, 2005, стр. 87). Колико се год настојало да ученици и наставници успоставе симетричан однос, погрешно је од њих тражити исти степен ангажованости и одговорности. Зато је битно да се увијек изврши процјена о томе: колика се ангажованост и одговорност може очекивати од ученика, да ли су ученици способни да просуђују и да доносе одлуке у процесу учења, те да ли у том процесу развијамо самосталност и самоодређење.

Од ученика и наставника и у развијеним партнерским односима не може се очекивати иста одговорност, јер су у суштини те одговорности ипак подијелене. Имајући то у виду, може се констатовати да постоји и неравноправност како у интеракцији и комуникацији тако и у процесу учења. Комуникација у еманципаторском васпитању подразумијева промјену релације „наставник прича – ученик слуша“. За развој еманципаторског васпитања посебно је битна конструктивна комуникација у којој нема етикетирања, наређивања и пасивног слушања. Еманципаторски приступ васпитању подразумијева партиципацију ученика и демократизацију односа, а не преношење одговорности са наставника на ученика. Савремени педагози упозаравају да наставници у настави више треба да уважавају оно што ученици кажу, да им омогућују да слободно износе своје мишљење и да учествују у доношењу одлука. Свему томе може допринијети досљедност у примјени сљедећих принципа:

- ученик је способан да изрази мишљење које је у складу са узрастом и развојним могућностима;
- ученик треба да изрази мишљење о свим активностима, отвореним питањима и проблемима, који се појављују у процесу учења;

- ученик мора бити „слободан“ како би могао изразити мишљење;
- учениково мишљење је потребно уважавати.

Примјена тих принципа у школи није на задовољавајућем нивоу. Код нас још увијек, према мишљењу Н. Хавелке (2000), у школи доминирају два положаја: положај наставника и положај ученика. Њихови положаји „основни су концепти којим се описује структура и функционисање школе као нормативно уређене организације“ (Havelka, 2000, str. 152). Када постоје поодвојени положаји ученика и наставника тешко је препознати ниво остваривања партнерских односа. Стога је у праву Т. Гордон (2001) када истиче да се развијени партнерски односи препознају према сљедећим манифестним обиљежјима:

1. *отвореност* – тако да је лако бити директан и искрен један према другом;
2. *брижност* – када свако зна да га онај други поштује;
3. *међузависност* – што је супротно од зависности;
4. *самосталност* – која допушта да свако развија своју јединственост, креативности и индивидуалност;
5. *узајамно задовољавање потреба* – тако да ниједна потреба није задовољена на рачун потребе оног другог.

Управо ова обиљежја су и емпиријски мјерљива и могу представљати поуздане индикаторе стања партнерских односа у настави. Развој и успостављање нових партнерских односа у настави представља дуготрајан и веома сложен процес. У том процесу, према начелима еманципаторског васпитања, равноправно треба да учествују ученици и наставници. За нове односе у настави неопходно је усавршавање наставника. Међутим, „мијењање положаја и функције наставника у васпитно-образовном раду нужно подразумијева и промјену положаја и улоге ученика“ (Bandur, 1985, str. 142). Те промјене су могуће ако наставници прихвате да у свом раду примјењују нове вјештине којима се неће нарушити ни њихова нити аутономија ученика. А та аутономија је и битна компонента циља васпитања, па тиме и комплексан проблем. У оспособљавању ученика и наставника за аутономију и учење у настави треба, према схватањима Н. Хавелке (2000), разликовати:

- *аутономију положаја* – која произилази из прописаних права и обавеза,
- *аутономију улога* – која се испољава кроз одређени обим самосталности у одлучивању о појединим врстама активности које чине улогу, и
- *аутономију личности актера* – која је израз његових потреба, интересовања, система вриједности и способности да самостално и продуктивно одлучује о својим аспирацијама и активностима.

Наведене аутономије препознатљиве су како код ученика тако и код наставника. За њихово остваривање битна је оспособљеност наставника али и њихова спремност за помоћ ученицима, која се не може остварити само указивањем шта је позитивно и савремено. Забрињава „изненађујући недостатак разумијевања односа између наставника и ученика, а често и међуљудских односа уопште“ (Гордон, 2001, стр. 18). Стога је еманципаторско васпитање нова и значајна мо-

гућност успостављања већег разумијевања ученика (од наставника) и наставника (од ученика) на чему се успостављају партнерски односи у наставном процесу.

Казано у виду синтезе, конструктивизам може представљати научни основ за разумијевање еманципаторског васпитања. Представници овог правца (педагози, психолози, социолози) не могу се фокусирати само на конструктивистичко схватање већ је неопходно изграђивати нове поступке замјене објективизма субјективизмом, и што је посебно важно да „настоје да проучавају субјективне утиске као референтни оквир којим је сазнавање увијек посредовано и који у сазнавању неизбјежно учествује“ (Halmi, 2001, стр. 249). Због тога је важно да наставници креирају наставне ситуације у којима ученици могу самостално учити и да као партнери са наставницима савладавају и препреке које се јављају у процесу учења што чини смисао еманципаторског васпитања.

Закључни осврт

Под утицајем конструктивизма и духовно-научне педагогије, концем прошлог и у првој деценији овог вијека, постепено се умјесто поучавања наставе и учење преусмјеравају на учење (самоучење) и промјену позиције и односа субјеката који уче. Према захтјевима еманципаторског васпитања ученике је потребно прихватити као равноправне сараднике, partnere и обезбиједити им доминантно субјекатску позицију. Таквом позицијом оствариће се позитивнији резултати не само у схватању значења (знање), већ и у развоју партнерских интерактивних односа, толеранцији, комуникацији, критичким односима према себи и другима. У наставни је потребно развијати непосредну интеракцију између ученика и наставника, јер таква интеракција доприноси развоју интерперсоналних и интраперсоналних способности код свих учесника наставе. Настава може постати квалитетнија, иновативнија, садржајнија и више усмјерена на ученике ако се обезбједи равноправност оних који заједно уче.

Бројна питања еманципаторског васпитања и успостављање нових партнерских односа у настави још увијек нису довољно теоријски осмишљена нити емпиријски истражена. На садашњем нивоу развоја педагогије уобличена су битна упоришта за даљњи развој еманципаторског васпитања. И поред тога, еманципаторско васпитање нема статус посебне компоненте васпитања, па према томе није могуће конституисати посебну педагошку дисциплину – еманципаторску педагогију или еманципаторску дидактику.

Литература

- Bandur, V. (1985). *Učenik u nastavnom procesu*. Sarajevo: „Veselin Masleša”.
- Bašić, S. (2009). *Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje*. U časopisu *Odgojne znanosti*, br. 2, str. 27-44. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Branković, D. (1999a). *Interaktivno učenje u problemskoj nastavi*. U knjizi: Interaktivno učenje. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete.
- Branković, D. (1999b). *Determinante pozicije vaspitanika u obrazovno-vaspitnom procesu*. U časopisu *Pedagogija*. Beograd.
- Branković, D. (2000). *Interaktivno učenje u stvaralačkoj nastavi*. U knjizi: Interaktivno učenje. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete.
- Branković, D. (2009). *Interaktivno učenje u nastavi – paradigma škole budućnosti*. U zborniku: *Buduća škola*, str. 764-776. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Врањешевевић, Ј. (2005). *Партиципација ученика и ауторитет наставника*. У часопису *Иновације*, бр. 4. стр. 83-90. Београд: Учитељски факултет.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Гордон, Т. (2001). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu*. Zagreb: „Alinea“.
- Карић, Е. (2010). *Принципи и елементи еманципаторског вредновања рада и напредовања ученика*. У часопису *Педагошка стварност*, бр. 5-6, стр. 489-502. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Klafki, W., Schulz, W., Cube, F., Möller, C., Winkel, R. & Blankertz, W. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mayer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Mickajlova-Andrejeva (2005). *Rad na stvaranju subjekatske pozicije studenata u humanističkoj didaktičkoj ravni*. U časopisu *Pedagogija*, br. 3. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
- Pedagoška enciklopedija I* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Peterssen, W. (1973). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: ТТС.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Fletcher, S. (2000). *Education and Emancipation: Theory and Practice in a New Constellation*.
- Teachers College Pr (Februar 2000).
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dargo Brankovic, Ph. D.
Brane Mikanovic, Ph. D.
Banja Luka

EMANCIPATORY EDUCATION – BASIS FOR DEVELOPMENT OF PARTNER RELATIONS TEACHING

Summary

Changes in education at the beginning of this century is increasingly focused on building partner relations in teaching, as a new pedagogical paradigm. The development of partner relations is possible to achieve through emancipatory education. This education allows the creation of new student positions in teaching.

The key actor in the contemporary teaching should be a student and therefore the change of his current position is needed. Teaching in which the student is the basic entity is identified by respecting their dignity, self-realization, and self-actualization. To achieve this it is also necessary to respect the autonomy of students, to develop partner relations and interactive communications. By applying new methods, teaching will be directed towards developing the skills of learning, communication skills, critical thinking, democracy in decision-making and respect for ethical values.

Critical analysis of contemporary pedagogical literature shows that emancipatory education is increasingly becoming a basis for the development of partner relations in teaching, but at the same time, it also shows that there is no need for the establishment of emancipatory pedagogy as a separate discipline.

Key words: emancipatory education, constructivism, partner relations, position of students, interaction.

Д-р Драго Бранкович
Д-р Бране Миканович
Баня Лука

ЭМАНСИПАТОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Резюме

В трансформации в образовании в начале нашего века всё больше появляется фокусирование на создание партнёрских отношений в процессе обучения, как нового педагогического образца. Развитие партнёрских отношений можно реализовать с помощью эмансипаторного воспитания. Такое воспитание даёт

возможность создания, определения нового положения учащихся в процессе обучения.

Центральным субъектом в современном процессе обучения должен быть ученик и поэтому нужно изменение его теперешней позиции. Процесс обучения в котором ученик является основным субъектом можно узнать по уважению его достоинства, самореализации и самоактуализации. Чтобы этого добиться необходимо уважать автономию ученика, развивать партнёрские коммуникативные отношения и взаимоотношения. Применяя новые методы процесс обучения будет направлен к развитию способности учения, способности коммуникации, критического мышления, демократичности в принятии решений и уважении этических ценностей.

Критический анализ современной педагогической литературы показывает что эмансипаторное воспитание всё больше становится основой развития партнёрских отношений в процессе обучения, но также что нет потребности формировать, составлять эмансипаторную педагогику как отдельную дисциплину.

Опорные слова: эмансипаторное воспитание, конструктивизм, партнёрские отношения, положение учеников, взаимодействие

СМИСАО И ЦИЉЕВИ ХУМАНИСТИЧКИ УСМЕРЕНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНИМ УСЛОВИМА¹

Резиме

У раду се разматрају теоријске основе, смисао, циљеви, значај и педагошки аспекти остваривања концепције хуманистички усмереног васпитања и образовања у савременим условима. Аутор полази од становишта да успешно остваривање хуманистичке концепције васпитања и образовања у значајној мери може допринети развоју целовите и хуманизоване личности, интензивнијем усвајању пожељних друштвено-моралних вредности и супротстављању појавама које угрожавају хуманистичке основе и вредности савременог света.

Аутор закључује да је потребно осмислити целовит, кохерентан и педагошки плодотворан систем циљева, садржаја, облика и метода педагошког деловања и рада путем којих би се декларативно прихваћени циљеви хуманистичког васпитања и образовања успешно реализовали. У том смислу аутор посебно наглашава нужност обезбеђивања одговарајућих друштвених и педагошких претпоставки за оптималан развој хуманистичких диспозиција и вредности личности, као што су: слобода, духовност, аутономност, људскост, способност за саморазвој, критичко промишљање света и своје позиције у њему.

Кључне речи: хуманизам, вредности, васпитање, образовање, личност, школа

1. Човек у дехуманизованом свету

Савремени свет одликују бројни друштвени проблеми, противречности, сукоби, страх и несигурност који угрожавају његове хуманистичке основе, развој и сигурност појединаца, њихових заједница и друштва у целини. Планетарне супротности, ратови, разарања, мржња, нетолеранција, дискриминација, криминал,

¹ Рад је настао као резултат истраживања на научном пројекту *Косово и Меотхија између националног идентитета и евроинтеграција*, iii 47023, који финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије (2011-2015).

сиромаштво, религијски и етнички конфликти, друштвене неправде, незапосленост и неизвесност веома се неповољно одражавају на успостављање друштвене кохезије, мира и слободе, као и на сигурност и перспективу појединаца, појединих друштвених група, народа, земаља и региона. Ове појаве генеришу страх, узнемиреност, фрустрације и конфузију вредности у схватањима, осећањима и понашању савременог човека. Младе прати осећај незадовољства и гнева због суморне и неправедне друштвено-економске ситуације и неизвесне будућности. Огорчење изазива и чињеница да веома мали број становника постаје све богатији, док средња класа нестаје, а сиромашни постају све сиромашнији. Готово да не постоје озбиљни и уверљиви програми који нуде извесну развојну визију света.

Млади су сведоци, често и жртве, различитих видова нехуманог поступања, кршења елементарних моралних норми, људских права и слобода, неонацистичких деловања, ксенофобије, неоправданих ратова „у име већих циљева“ најмоћнијих светских држава и њихових савеза, као и догађаја у којима одлучују моћ војне силе и капитала. Све ове чињенице узрокују менталну и вредносну збрку код младих. Они више не знају шта треба величати, шта осуђивати и чему стремити. Њихови идеали и очекивања често су у сукобу са суровом и непредвидивом стварношћу. „Тражење вриједности и немирна потрага за сигурним темељем произлазе из тог хроничног стања збрке и покушајима ирационалног поједностављивања што их предлажу разни фанатизми: разни расизми, национализми, мистицизми“ (Legrand 1995: 9). Осећај обесправљености, немоћи, бесперспективности, етичке конфузије, неизвесности и несигурности често доводе младе до схватања и понашања која нису друштвено прихватљива, а која се изражавају у: социјалној нетрпеливости, агresiји, насиљу, егоцентризму, етноцентризму, дефетизму, деликвенцији, нетолеранцији према различитим од себе, узимању опијата, запостављању својих дужности и, уопште, игнорисању или супротстављању важећим друштвеним нормама.

2. Образовање и васпитање као основа људског развоја

Захваљујући брзом напретку науке и нових технологија свет се дели на оне који поседују нова знања и технологије и постају сваким даном све богатији и на оне који стално заостају и постају сваким даном све сиромашнији, али не само материјално, већ и духовно и културно. Наука, техника и технологија се много брже развијају него култура. Без културе и просвећености не може се изградити ново, хуманије и праведније друштво. Тим пре што су токови савремене науке често лишени етичких принципа – моралности. Та противуречност развитка науке и технологије представља једну од опасности за даљу судбину човечанства. Оне су, уколико се наука брже развија, све веће, а извор свих зала савременог света је егоизам човека, нација и трка за профитом најчешће аморална. Та трка разара и деградира не само животну средину, већ посебно културу, па и душу самог човека.“ (Душан Каназир: *Трагање за мудрошћу*, предговор у: Мајор 1997: 9).

Несумњив је допринос науке у побољшању услова човековог живота и свеукупног развоја друштва. Међутим, научна знања се не користе увек за унапређивање благостања и напретка човека и друштва. „Вртоглави напредак науке и технологије увећао је њихову способност да делују на људско друштво у најбољем и најгорем смислу“ (Menon 1993: 4). Зато је важно да научници и они који управљају научним резултатима имају развијену личну одговорност и снажну хуманистичку оријентацију како се научна сазнања не би користила противно хуманистичким опредељењима савременог света. Нема области људског живота, рада, деловања и стварања на било ком нивоу а да у њиховој суштини нису садржана и етичка питања, проблеми и вредности. Мало која значајна одлука не садржи у себи и етичке консеквенце било по појединца, друге људе или заједнице. Због тога се савремено образовање и васпитање треба да концентрише и на развијање моралних вредности младих и залаже за развој хуманих димензија личности сваког појединца. Уосталом, није могуће градити будућност хуманог друштва без појединаца који не поседују вредности и идеале хуманости. Васпитање и образовање су незаменљиви чиниоци формирања хуманистичких вредности личности и развоја друштва у складу са њима. Од тог стремљења образовање и васпитање никада не смеју одустати, као ни од потребе да непрекидно осмишљавају и унапређују садржаје, облике и методе развијања младих у складу са хуманистичким циљевима, вредностима и идеалима.

У садашњим условима све се озбиљније разматра и питање развоја духовности, културе и образовања најширих слојева производне радне снаге. Та радна снага често се погрешно сагледава првенствено као фактор повећања производње и увећања капитала. Њихове друге људске потребе за развојем се редукују и/или недовољно подстичу. Задовољавају се првенствено њихове егзистенцијалне, а запостављају есенцијалне потребе и могућности. Ако у њиховом развоју изостане културни и духовни развој и ванпрофесионално образовање, драматично се смањују њихове могућности да остварују своје функције родитеља, грађанина и ствараоца нових вредности. Тако се непрестано ствара и продубљује нови јаз између елите и осталих. То изазива нове неспоразуме, напетости, подозрења и непријатељства, што у крајњем исходу руши кохезију друштва и прокламоване циљеве развоја, солидарности, правде, правичности, слободе, демократије и хуманости.

И највећи експерти у својим областима и такозвана друштвена елита су појединци који нису само професионалци. И они имају потребе и дужности да се остварују као родитељи, грађани, духовна и креативна бића. Они су као људска бића дужни да стварају не само економско-техничке вредности него и општељудске, општекултурне и националне вредности у свим областима људског рада, живота и стварања.

Погрешна су схватања која људе третирају као оруђа за рад, привређивање и увећање капитала. У складу са својим образовањем, професијом, стручношћу, мотивисаношћу и условима у којима раде појединци треба да дају свој пуни допринос продуктивности рада, као и економском, научном, културном и

свеукупном друштвеном развоју. Истовремено, њихова улога је и да хуманизују рад и одлучују о правичности поделе и усмеравања профита. Радно ангажовање је само један вид, свакако веома значајан, задовољавања човекових егзистенцијалних потреба који је нужан за опстанак и развој сваког појединца и друштва. Образовање човека од предшколског периода до универзитета и постуниверзитетског образовања не сме да се руководи првенствено ускоутилитаристичким интересима и циљевима који су усмерени само на стицање и усавршавање радних, односно професионалних компетенција. Образовање треба схватити и као непрекидан свеколики развој личности и богаћење и усавршавање њихових духовно-креативних потенцијала и моралности. Образовање и васпитање имају врло значајне и ванекономске аспекте (унапређивање културе, развоја, здравља, животне средине, стваралаштва, социјалне партиципације и др.), који не смеју бити потиснути на рачун професионалног оспособљавања и усавршавања. Савремено образовање и васпитање треба да обезбеде приоритет општељудских вредности и хармоније човека према друштву и природи. Значајан предуслов за то је да образовање и васпитање, према својим садржајима и циљевима, буду складно јединство етике и културе, науке и технике и економије и друштвених наука (Delor 1966: 18). Није спорно да је човек и биће рада – *homo faber*. Али, човек је по својим генеричким одликама истовремено и: биће интелекта, разумно биће, мислеће биће (*homo sapiens*); друштвено биће које карактерише моралност (*homo moralis*); биће које ствара по законима лепоте, има естетске потребе и потенцијале (*homo esteticus*); биће политике (*homo politicus*); биће које проналази, машта, осмишљава, ствара (*homo creatus*) и биће које се природно рађа, расте и развија (*homo fisicus*).

Савремена концепција *људског развоја* превазилази економске аспекте живљења и обухвата етичке, културне и еколошке аспекте с крајњим циљем постицања *људског благостања*. Показатељи развијености друштва не ограничавају се само на економске показатеље. Они обухватају податке о образовању, односу према околини, здрављу, исхрани, равноправности и једнакости између етничких група и полова, поштовању људских права и слобода, према особама са посебним потребама, мигрантима и женама, као и ниво развијености хуманих односа у друштву, развијености демократије и владавине права. „Појмови трајности и одрживости *људског развоја* употпуњују општу концепцију развоја у смислу одговорности за побољшање стандарда будућих генерација и поштовање природних ресурса од којих зависи садашњи и будући живот свих... Данас се из угла теорије *људског развоја* сматра процесом ширења могућности *људског избора*“ (Флорић 2008: 18–19).

Образовање је кључни чинилац развоја људског капитала. OECD је дефинисао људски капитал као знање, вештине, компетенције и особине отелотворене у појединцу које омогућују стварање личног, друштвеног и економског благостања. „Економски успех се превасходно ослања на људски капитал – знања, вештине, компетенције и особне карактеристике које људима омогућују да допринесу сопственом и друштвеном, као и благостању својих земаља“ (Keely

2010: 5). Утицај људског капитала сеже даље од економије и односи се на здравље, запослење, усавршавање, друштвену партиципацију, коришћење благодети цивилизације и културних тековина и стварање нових, не само економских вредности. Благостање можемо разумети као садржајан живот, рад, стварање, као оплеменење односе са другим људима и друштвени активизам, као осећај радости пуноће живота на основама хуманистичких вредности, идеала и циљева; као друштвену кохезију и побољшање личног благостања и здравља; осећај сигурности, прихваћености, перспективе и могућности за даљи саморазвој и напредовање, као и усавршавање личних компетенција.

Савремени аутори *компетентност* одређују најчешће као „промишљено владање теоријским знањима, вештинама, начинима доношења одлука, моралним нормама, вредностима и традицијама које су потребне за практичну реализацију конкретних врста делатности и најпунију самореализацију човека“ (Јермаков 2011: 9). Из оваквог поимања компетенција јасно је да ставови дају посебан смисао знањима и вештинама. Ставови подразумевају рационално, вредносно и емотивно одређење компетенција, њиховог смисла и циља развијања. Овде су садржане могућности за развијање активистичке, хумане, критичке и субјектске позиције човека у савременом свету. Знања, вредности и ставови треба да помогну човеку да потпуније схвати смисао (економски, друштвени, филозофски, културолошки, политички, персонални) свог деловања, понашања, рада и стварања. Хуманистичка основа образовања и васпитања омогућује да се потпуније сагледају смисао, суштина и циљеви човековог развоја, људског битисања, рада, друштвеног ангажовања и самореализовања. Неопходност стицања и усавршавања одговарајућих професионалних компетенција појединца није спорна. Међутим, осим радних, постоји и низ других компетенција потребних савременом човеку и друштву (когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-техничке), а које је такође неопходно у процесу васпитања и образовања (Suzić 2005: 70).

Концепција о знању као суштинском ресурсу друштва суочава појединца са новим изборима, искушењима, захтевима и одговорностима. „С 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 треба 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 ‘грађанин света’ континуирано обогаћивати и развијати“ (Грандић 2011: 98).

У савременим условима тежи се да појединац буде професионално оспособљен и високопродуктиван радник и стваралац. Треба, међутим, нагласити да је веома важно схватити да рад појединца и његово деловање не треба да буду мотивисани искључиво зарадом и личном каријером, већ и интересима и потребама развијања благостања и напретка заједница којима припада. Реч је о потреби развијања свести о повезаности личних интереса и благостања са на-

предовањем, развојем и благостањем друштва у најширем значењу овог појма. Дакле, млади треба да схвате међусобну повезаност образовања – рада – развоја и благостања појединца и друштва, као и нужност повезивања техничко-технолошког и економског напретка са друштвено-хуманистичким циљевима развоја друштва и појединца.

Успон економије, науке, технологије, технике и привредни развој не обезбеђују сами по себи хумано друштво и хумане вредности. И у најразвијенијим земљама света присутне су бројне појаве које су супротне хуманистичким циљевима развоја друштва (криминал, дрога, расна дискриминација, насиље, етничке нетрпеливости и сукоби, различити облици дискриминације и нетолеранције према мањинским групама, сиромаштво, напуштање школовања, неонацистичке тенденције и др.). Због тога хуманистички оријентисани аутори објашњавају нужност и потребу замене техничко-технолошке парадигме развоја *хуманистичком парадигмом схватања развоја света*. У оквиру хуманистичке парадигме мишљења знања добијају нови смисао. Она постају средства чија се вредност оцењује у систему човек и свет, а то претпоставља оријентацију на социјалне, еколошке и, уопште, човечанске императиве (Глејзер 1996: 101).

Знања, способности, компетенције, креативност, стваралаштво, проналази и, уопште, деловање експертских кадрова на високо позиционираним или било којим другим позицијама одлучивања могу бити различито усмерени, употребљени и злоупотребљени у односу на прокламоване циљеве развоја човечанства, друштва и појединца. Одлуке ових кадрова могу бити инспирисане различитим циљевима: економским, профитерским, политичким, глобалистичким, етноцентричним, дискриминаторским, развојним и др. Када у таквим одлукама изостане хуманистичка оријентација, оне често могу имати далекосежне негативне последице по развој друштва, народа, група, појединаца и човечанства.

3. Хуманистички усмерено образовање и васпитање

Савремени свет покушава да преко разумевања и усвајања заједничких вредности (слобода, мир, плурализам, праведност, солидарност, сарадња, развој) утемељи и развије интелектуалну и моралну солидарност човечанства коју прокламује УНЕСКО. У том смислу, образовање и васпитање треба да допринесу изграђивању новог вида хуманизма „који садржи суштинску моралну компоненту и који има значајно складиште знања и разумевања за културне и духовне вредности различитих цивилизација и то у оноликој мери колико је то потребно да се успостави тежња глобализацији која би се у супротном огледала само у економском или технолошком смислу. Осећање подељених вредности и заједничке судбине представља у ствари основу на којој се може базирати било која шема међународне сарадње“ (Delor 1996: 42).

У педагошкој теорији општеприхваћени циљ хуманистичког васпитања инспирисан је вишевековним идеалима развоја човека као свестране, хармоничке, слободне и самореализоване личности. Динамичка карактеристика овако

схваћеног циља васпитања повезана је са схватањем о личности човека као уникатном бићу и могућностима саморазвоја и самореализације човека. Педагошка стратегија остваривања овако одређеног циља најсажетије се може изразити у потреби стварања неопходних услова (економских, друштвених, педагошких) за свестрани, целовити и аутентични развој личности у хармонији са собом и друштвом коме припада. У хуманистичкој концепцији развоја човека полази се од прихватања његовог субјективитета и могућности развоја његових потенцијала. Захваљујући таквом схватању човека и одређењу циља васпитања могуће је „осмишљавање утицаја човека на свој живот, прихватања права и одговорности за самосазнавање и усавршавање својих креативно-стваралачких потенцијала и способности, разумевање односа између унутрашње слободе избора у сопственом развоју и прихватања целисходних утицаја друштва на развој и самореализацију“ (Сластенин 200: 9–15). Разуме се, брига друштва за стварање повољних услова за развој човека је императивна, односно услов свих услова свестраног развоја човека.

Из овако схваћеног циља васпитања могуће је конкретизовати више међусобно повезаних задатака хуманистичког васпитања. Научници који своју педагошку доктрину заснивају на хуманистичкој визији васпитања најчешће у први план истичу следеће задатке васпитања:

- оспособљавање младих за изграђивање сопственог погледа на свет и разумевање смисла живота, свога места у свету, своје посебности и вредности;
- помоћ младима у изградњи личне концепције и схватања о могућностима и перспективама развоја својих физичких и духовних способности, стваралачких потенцијала, као и свести о одговорности за сопствени живот, развој и будућност;
- развијање и усавршавање свеколиких потенцијала младих и „скривеног блага“ у себи;
- усвајање система вредности универзалног и националног карактера, критичког односа према тим вредностима и способности да се оне развијају;
- упознавање и усвајање универзалних норми хуманистичког морала (доброта, правда, слобода, поштење, част, разумевање, милосрђе, саосећање, алтруизам и др.) и оплемењивање интелигенције као значајне личне и друштвене вредности;
- развој интелектуалне и моралне слободе и дигнитета личности, као и њене способности да правилно процењује себе и друге и влада својим понашањем и деловањем;
- развој националне свести, националног и културног идентитета; развој патриотизма у јединству са етничким и универзалним људским вредностима, правима и слободама; развој грађанских вредности и, посебно, мултикултуралности и борбе за толеранцију, разумевање, мир, сарадњу и суживот на тим основама на свим нивоима организовања људских заједница;
- развијање позитивног односа према раду као личној и друштвеној потреби и вредности, као и фактору опстанка и развоја појединца и друштва;

- развијање позитивних вољно-карактерних особина личности, представа и знања о здравом начину живота, формирање концепата о животним плановима и амбицијама за реализацију личне и социјалне перспективе и
- развијање мотивације и способности за самоучење, самообразовање, самоваспитање, самоорганизацију, самоактуализацију и еманципацију.

Интелектуалистичко-прагматистичкој усмерености васпитања и образовања супротставља се изнова реафирмисан идеал васпитања „душе и срца“ младих. „Зато васпитачи у свом васпитанику треба да виде пре свега дете, а тек потом ученика и да теже да му се обраћају као себи равном, да учење учине не само интересантним него и радосним. Да би у томе успео васпитач/наставник треба да стекне праву духовност, да проникне у светињу моралног облика *homo moralis* – човека хуманог, благородног, који тежи да чини добро и уме то да чини“ (Зујев 1999: 70).

Остваривање наведених задатака омогућава постављање основа за развој *хуманистичке културе личности* која генерише потребу појединца за интензивнијим ангажовањем на плану изградње, усавршавања и оплемењивања себе, друштва и света уопште. Уважавајући јединственост сваке личности и развој њених генеричких потенцијала као водећих вредности, хуманистичка концепција васпитања се у својим теоријским поставкама и непосредној педагошкој делатности ослања на универзалне људске вредности.

Смисао хуманистички усмереног образовања и васпитања је да личност сазна и развије: своје интелектуалне, креативне, моралне, радне и друге потенцијале; да схвати себе, свој однос према себи, другима и свету; да делује у складу са усвојеним хуманистичким погледом на свет, идеалима и вредностима; да се супротставља свему што је противно људском достојанству, слободи, развоју, људским правима; да изграђује интелектуални и морални дигнитет; да своја знања и способности ставља и у службу развоја људског благостања, хуманизовања и морализовања заједница којима припада (породица, колектив, локална заједница, народ, нација, религија, „глобално село“ и др.). Појединац који је усвојио хуманистичке вредности неће своје радне и интелектуалне капацитете злоупотребљавати у циљу стицања незаслужене користи, положаја и профитерства, као и експлоатације, дискриминације и угњетавања других људи. Путем образовања и васпитања код човека се развија спремност за критички однос према себи, окружењу и свету, отвореност за промене и сарадњу. Улога васпитања и образовања је незаменљива у развијању способности саморазвоја, јачања личности и њене самореализације. Васпитање треба да полази од потребе да се код деце развијају особине које ће им помоћи да реализују себе и као део друштва, али и као непоновљиву индивидуалност са посебним специфичним потребама и индивидуалним средствима за самореализацију (Јармаченко, 1995, 72).

Путем образовања и васпитања појединац сазнаје сложеност односа између себе, других људи и заједница којима припада. Лични развој и афирмацију хуманистички оријентисан човек усмерава у правцу социјализованог и персонализованог индивидуалитета, способног да живи и ствара са другим људима

у различитим делатностима и заједницама, ослобођеног погрешних социјалних ставова, стереотипа и предрасуда. Улога образовања и васпитања је од посебног значаја и у развијању интелектуалног, духовног, моралног и креативно-стваралачког потенцијала и професионалног дигнитета савременог човека. Зато хуманистичко васпитање треба усмеравати у правцу заштите детета и стварања услова за развој његових душевних и физичких потенцијала. Основна сврха образовања и васпитања у савременим условима треба да буде развој целовите личности која ће бити у стању да схвати своје време, критички га пропитује, објективно му суди и супротставља се силама које имају за циљ злостављање човека. У језгру савременог васпитања и образовања налази се процес персонализације којим се остварује развој слободне аутономне личности која је у стању рефлексивно да процењује и вреднује друштвене норме и делује неконформистички (Недељковић 2010: 173). Принцип „учити–бити“ педагошки хуманисти виде као најважнији принцип парадигме развоја у образовању и васпитању који треба да допринесе потпуном остварењу човека у потпуној раскоши њихових способности, сложености њихових облика изражавања и њихових различитих улога као појединаца, као чланова заједница којима припадају, грађана, произвођача, иноватора и ствараоца нових вредности.

4. Педагошка стратегија развијања хуманистичких вредности

У хуманистичкој концепцији васпитања главна оријентација педагошког процеса треба да буде усмерена на развој личности. При томе, што складније буде општекултурно, друштвено-морално и професионално развијање личности, тиме ће човек бити слободнији и креативнији у реализацији културно-хуманистичке функције. Према В. А. Сластенину, остваривање циљева хуманистички оријентисаног васпитања и образовања подразумева уважавање закономерности и поштовање следећих метапринципа хуманистичког васпитања:

1. принцип јединствености општег и професионалног развоја личности;
2. саобразност (усклађеност) васпитања са природом, ослањање васпитања и образовања на научне основе природних и друштвених процеса и законитости;
3. персонализација педагошког процеса;
4. полисубјекатски приступ реализацији педагошког процеса (равноправни, партнерски односи међу субјектима у васпитно-образовном процесу);
5. индивидуално-креативни приступ у васпитању и образовању;
6. професионално-етичка одговорност свих учесника у педагошком процесу (Сластенин 2003: 27–38).

У процесу развијања хуманистичких вредности треба да се избегну декларативност, догматизам, индоктринација, политиканство и манипулисање осећањима и потребама младих. У већој мери ваља користити методе које имају карактер откривања, самоучења, самосазнавања и дискусија. Врло је значајно да ученици, у складу са својим могућностима, проникну у суштину узрока и после-

дица нехуманог односа према човеку и свету и уоче смисао и значај понашања и деловања у складу са хуманистичким вредностима, циљевима и идеалима. Ученицима је нужно разјашњавати појаве које су супротне хуманистичким и њихов често погубан утицај на положај и развој појединаца и/или људских заједница. Појаве, противуречности и проблеми савременог света, као и њихови узроци и последице треба да се реално представљају и научно објашњавају. Посебно је значајно сагледавање улоге и могућности људског фактора у хуманизацији света и разрешавању противречности његовог развоја.

Школе терет своје педагошке и друштвене одговорности не ретко пребацују на неке друге чиниоце и неповољне околности у друштву (поремећен систем вредности, недостатак породичног васпитања, негативан утицај медија, неповољни услови рада у школи, економска криза и др.). С друге стране, друштво некритички прецењује могућности школе у васпитању ученика, па и у погледу друштвено-хуманистичког васпитања. При томе, друштво не пружа увек адекватну подршку школи у процесу остваривања њене васпитне функције.

Савремена школа мора са декларативних опредељења прећи на студиозно педагошко осмишљавање стратегије и технологије васпитно-образовног процеса који би у већој мери био усмерен на остваривање циљева друштвено-хуманистичког васпитања и развијања хуманистичких диспозиција и вредности младих. Уважавајући системски приступ као значајну парадигму савременог васпитно-образовног рада (Јовановић 2005: 127), програм развијања хуманистичких диспозиција и вредности ученика у школи претпоставља студиозно одређивање циљева, педагошке стратегије и технологије који се односе на следеће аспекте васпитног рада у школи:

- које хуманистичке вредности и хуманистичке диспозиције личности треба развијати уопште и посебно зависно од типа школе и нивоа образовања и васпитања;
- конкретизацију (операционализацију) хуманистичких вредности и диспозиција које треба развијати у складу са узрастом, специфичним могућностима ученика, специфичностима школе и њеног социокултурног окружења;
- одређивање оптималне педагошке технологије развијања хуманистичких вредности и диспозиција (избор и примена садржаја, метода, поступака и средстава васпитно-образовног рада у складу са циљем и задацима развијања хуманистичких вредности и диспозиција; условима рада, окружења и специфичним искуствима и могућностима ученика);
- прецизно утврђивање задатака које поједини фактори и облици васпитно-образовног рада у школи треба да реализују (настава, одељенски старешина, одељенске заједнице, слободне ученичке активности, секције, клубови, такмичења, радне и друге активности ученика, ученичке друштвене организације);
- утврђивање система праћења, контроле, вредновања и евалуације квалитета програма развијања хуманистичких вредности и остварених резултата;

- утврђивање динамике остваривања пројектованих задатака и
- утврђивање система друштвене и институционалне подршке остваривању програма развијања хуманистичких вредности и диспозиција ученика.

Квалитетно образовање и васпитање претпостављају хуманизоване и демократизоване интерперсоналне односе у школи, иновативне облике и методе рада у којима до пуног изражаја долази субјектска позиција ученика и партнерске односе између ученика и наставника. У таквој атмосфери млади имају више шанси да стекну одговарајућа знања, искуства и усвоје вредности из различитих области људске делатности, као и великих заједничких проблема савременог света. То опет треба да подржи промовисање културе мира и припрему младих да преузму одговорност за своју будућност и одговорност слободног човека.

Традиционалну улогу јачања памћења у учењу на штету других мисаоних активности треба заменити већом синтезом садржаја образовања подизањем њиховог теоријског степена приближавајући се интердисциплинарном и трансдисциплинарном приступу. У знатно већој мери треба подстицати машту, имагинацију, размишљања, иницијативе, креативност и стваралаштво ученика. Ништа мање није значајно и обраћање веће пажње на етичке садржаје порука које се образовањем преносе, избор садржаја образовања у складу са савременим нивоом знања науке, савладавање техника и технологија комуникација и информација у циљу побољшања доступности квалитета образовања за све. Процес учења не сме да буде исцрпљујући, такмичарски и дехуманизован. Стицање знања, вештина и развијања вредности и ставова треба да буду подржани интерактивним методама и облицима учења, као и позитивном социоемотивном климом у одељењу и школи. *Садржаји, облици и методе рада са ученицима треба да следе начела хуманости, демократије, правичности и солидарности, привржености правима човека, основним слободама и мира у свету.* На то обавезују не само савремени педагошки постулати него и бројни светски и европски документи о образовању са јасно израженим захтевом за образовањем свих ради правде, слободе и мира, као и коришћење метода које одговарају припреми деце целог света за одговорног и слободног човека.

Закључна разматрања

Хуманистички усмерено васпитање и образовање представља значајну могућност за остваривање савремених циљева васпитања и образовања, посебно оних који се односе на свестрани, целовити и аутентични развој појединца у складу са његовим генеричким потенцијалима и улогама које ће имати у свом животу и раду. Саставни део развоја свеколиких човекових потенцијала су његове интелектуалне снаге и способности, духовност, моралност, професионалне компетенције, просоцијалне и хуманистичке вредности и диспозиције. Развој особених потенцијала појединаца, њихове аутономности, креативности, стваралаштва, аутентичности и компетенција неодвојив је од развоја диспозиција и способности које су значајне за укупни друштвени, економски, културни, научни и политички развој заједница којима појединац припада.

Садржај, методе и облици хуманистичког образовања и васпитања треба да помогну сваком појединцу да филозофски промишља и разуме свет у коме живи, своју позицију и дужности у његовом развоју и хуманизовању; да га оспособе за саморазвој и самореализацију и усвоји универзалне вредности и циљеве савременог света који су садржани у идеалима слободе, правде, човечности, једнакости, солидарности, мира, толеранције и развоја.

У концепцији хуманистички усмереног образовања крију се ни изблиза искоришћене могућности за развој појединца и друштва у складу са вековним хуманистичким идеалима и савременим потребама и циљевима развоја појединца, заједница којима припада и друштва уопште.

Литература

- Глејзер, Г. Д. (1996). Циљеви општег образовања у савременом свету. *Иновације и традиција у образовању*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, и Руска академија образовања, Москва, 95–105.
- Грандић, Р. (2011). Образовање за ново доба, у: *Настава и учење – стање и проблеми*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
- Delors, J. (1996). *Образовање-скривена ризница: UNESCO: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век*. Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Зујев, Д. Д. (1999). На путу ка правој духовности. *Образовање – теорија и пракса*, Руска академија образовања, Москва и Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1, 69–72.
- Jarmačenko, M. D. (1995). *Novi pristupi vaspitanju dece i omladine*, у: *Moralnost i društvena kriza*, Institut za pedagoška istraživanja, Београд.
- Јермаков, Д. (2011). Проблеми и перспективе развоја комуникацијског приступа у педагошкој теорији и пракси, у: *Годишњак 2010*, Српска академија образовања, Београд.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Едука, Београд.
- Keely, B. (2010). *Ljudski kapital: kako ono što znate oblikuje vaš život*. Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Кнежевић-Флорић, О. (2008). *Pedagog u društvu znanja*, Филозофски факултет, Нови Сад.
- Legrand, L. (1995). *Moralna izobrazba danas*, Zagreb, Educa.
- Major, F. (1997). *UNESCO – ideal i akcija: aktuelnost jednog vizionarskog teksta*. Zavod za međunarodnu naučnu, prosvetnu, kulturnu i tehničku saradnju Србије, Београд.
- Menon, M. G. K. (1993). Introduction, *World science report*, Paris, Unesco, стр. 2–11.
- Nedeljković, M. (2010). *Društvo u promenama i obrazovanje*. Eduka, Београд.
- Сластенин, В. А. (2003). *Общая педагогика*, ВЛАДОС, Москва.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*, T.T. Centar, Banja Luka.

Branko Jovanović, Ph. D.

Kosovska Mitrovica

THE PURPOSE AND OBJECTIVES OF HUMANISTIC-ORIENTED EDUCATION IN CONTEMPORARY CONDITIONS

Summary

This paper examines the theoretical basis, purpose, goals, significance and pedagogical aspects of the concept of humanistic-oriented education in modern conditions. The author starts from the premise that the successful realization of the humanistic conception of education can significantly contribute to the development of comprehensive and humanized personality, more intensive adoption of desirable social and moral values and to oppose developments that threaten the values and humanistic foundations of the modern world.

The author concludes that it is necessary to design a comprehensive, coherent and pedagogically fruitful system of objectives, content, forms and methods of pedagogical action and work through them to have the declaratively accepted humanistic goals of education successfully implemented. In this sense, the author emphasizes the necessity of providing adequate social and pedagogical conditions for optimum development of humanistic personality dimensions, such as: freedom, spirituality, autonomy, humanity, ability for self-development, critical reflection of the world and their position in it.

Key words: humanism, values, upbringing, education, personality, school.

Д-р Бранко Иованович, Косовска Митровица

СМЫСЛ И ЦЕЛИ ГУМАНИСТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Резюме

В настоящей работе рассматриваются теоретические основы, смысл, цели, значение и педагогические аспекты реализации концепции гуманистически направленного воспитания и образования в современных условиях. Автор исходит из предположения, что успешное осуществление гуманистической концепции воспитания и образования в огромной мере может помочь развитию целостной и гуманной личности, более интенсивному усвоению желательных общественно-моральных ценностей и сопротивлению явлениям, которые уничтожают гуманистические основы и ценности современного мира.

Автор приходит к заключению что нужно осмыслить целостную, когезивную и педагогически плодотворную систему целей, содержаний, форм и методов педагогической деятельности и работы, с помощью которых бы декларативно принятые цели гуманистического воспитания и образования более успешно реализовались» В этом смысле автор особенно подчёркивает необходимость обеспечения, формирования соответствующих общественных и педагогических предположений для оптимального развития гуманных предположений и ценностей личности, как например: свобода, духовность, автономность, человечность, способность к саморазвитию, критическое мышление о мире и своё отношение к нему»

Опорные слова: гуманизм, ценности, воспитание, образование, личность, школа

ИСХОДИ УЧЕЊА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ КАО ИНДИКАТОРИ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА¹

Високо образовање је област која је у последњој деценији највише изложена променама и реформама, јер се, сразмерно развоју науке и технике, очекује се да и образовни систем понуди другачије садржаје и начине рада и тиме оспособи студенте који ће имати компетенције за живот и рад у тако променљивој средини. Може се слободно је рећи да је сваки аспект високог школства донекле измењен, допуњен и реконструисан. У таквој ситуацији у образовању и друштву уопште, нормално је очекивати да и студенти добију другачија знања, развију другачије способности и вештине у односу на оне од пре неколико деценија. Тиме се отвара питање постављања и формулације исхода учења који би требало да представљају циљеве образовног процеса и промовишу и остварују вредности друштва знања. Исходи учења из тог разлога представљају значајан аспект по коме се, између осталих показатеља и критеријума, може оцијенити квалитет образовања.

У раду ће бити указано на значај квалитета високог образовања, као категорије којој се тежи у свим земљама Европе, са посебним освртом на исходе учења и њиховом функцијом. Разматраће се проблематика како формулисати исходе учења како би заиста добили компетентне студенте за сналажење и рад у данашњем друштву.

Кључне речи: високо образовање, квалитет, исходи учења, компетенције, друштво знања.

1. Увод

Област високог образовања је од почетка прошле деценије изложена великим изменама и реформама које рефлектују промене и развој читавог друштва, науке и технологије. Преиспитан је и редефинисан скоро сваки аспект који је део високог образовања, а све са циљем подизања квалитета образовања, квалите-

¹ Рад је настао као део истраживања у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОСЦЕП)“ бр. 179010, који се реализује на Филозофском факултету у Новом Саду и финансиран је од стране Министарства просвете и науке Републике Србије.

та знања, и компетенција студената како би се успешно одговорило захтевима друштва које се непрестано мења и развија.

У складу са тим, посебно се треба осврнути на потребе данашњег друштва, јер се свакако не може очекивати да образовање има исте циљеве и исходе које је имало деценијама пре. Нажалост, многе ствари су се само декларативно измениле а суштински остале исте као и у традиционалном поимању образовања. Међутим, требају се уважити идеје нове образовне парадигме и схватити да се не може више очекивати од студената да науче и репродукују градиво, да некритички приступају садржајима који се обрађују и истинама које чују од својих професора, да не сносе одговорност за своје учење и да буду пасивни у свом образовању. Ново време нам поставља и нове погледе, перспективе, нова очекивања и тежње које се требају остварити и реализовати како бисмо били у могућности да одговоримо не тако лаким захтевима данашњице. Стога, посебно ћемо се бавити развојем кључних компетенција студената, које ће им омогућити да након завршених студија адекватно одговоре изазовима који им се постављају. У данашњем друштву компетенције и способности за доживотно учење, добијају примат у односу на усвајање и меморисање готових информација.

У оквиру болоњског процеса, исходи учења се одређују као конкретизације компетенција које студенти треба да развију током својих студија. Такво одређење повлачи за собом и конструисање курикулума који своје основе и полазишта треба да има у компетенцијама које су потребне друштву знања. То се може посматрати као нова парадигма високог образовања која се ослања на промену темеља образовања и у фокус ставља исходе и компетенције које треба да буду основа на којој ће се све даље конструисати. На основу тога, одређује се и креира план и програм, прави курикулум, ангажује наставнички кадар, организује настава и остале активности, како би се у што већој мери остварили постављени циљеви, који се опет надовезују на оно што је потребно друштву и широј друштвеној заједници. Овакав приступ подразумева да се развој компетенција одвија циклично и да је интегрисан у читав систем школовања, да се дешава од почетка и прати цео ток и трајање студирања. Тиме долазимо и до промене улоге наставника, јер у курикулуму који је заснован на компетенцијама подразумева се да наставник више усмерава и подстиче учење а не даје знања у готовом виду, као једину истину (према Визек Видовић, 2009).

2. Реформа високог образовања

Интензивна реформа високог образовања у Европи почиње усвајањем Сорбонске декларације (1998), а затим и потписивањем Болоњске декларације (1999). До сада је Болоњску декларацију прихватило и потписало 49 држава, међу којима је и Србија, која је званично примљена у Болоњски процес на конференцији министара у Берлину 18. септембра 2003. године.

Основне идеје које се промовишу Болоњском декларацијом односе се на уједињење Европе и подразумева „стварање европског друштва знања, које по-

чива на два стуба – европском простору истраживања (European Resaerch Area – ERA) и европском простору високог образовања (European Higher Education Area – EHEA). Њихова реализација има посебно стратешко место у евроинтеграцијама (Комненовић, 2005).

Стварање јединственог образовног простора јесте динамичан и врло осетљив процес јер у себе укључује како процесе глобализације, тако и очување националне културе, традиције и идентитета сваке од држава. Дакле, битно је уважити принципе једнакости и постати део Европе и света, прихватити део европских вредности и начела друштва знања, али у све инкорпорирати и сачувати обележја националних обележја и вредности.

Тако постављени циљеви се могу остварити једино јачањем интелектуалних, културних, социјалних, научних и технолошких димензија у Европи, при чему универзитет треба да има централну улогу. Поред тога, истиче се да знање треба да представља основу европског држављанства и у том контексту се наглашава значај свести о заједничким вредностима и припадности јединственом социјалном и културном простору. Коначно, посебно кроз призму догађања у југоисточној Европи, потврђује се да је образовање, и посебно сарадња на пољу образовања, одлучујући фактор у изградњи стабилних, мирољубивих демократских држава (Турајлић, 2003). Дакле, полазећи од ових циљева и начела, универзитети у Србији су, прихватајући Болоњску декларацију, кренули путем реформе и упустили се у веома велике и захтевне промене и реорганизације студија водећи се потребом за унапређењем квалитета високог образовања и свакако приближавањем Европском образовном простору „иако се у научним и стручним круговима још воде интензивне расправе о њеним стварним циљевима и крајњим дoметима“ (Кулић, 2008).

Тако захтевне промене односиле су се на сваки аспект високог образовања, почевши од саме организације универзитета и факултета, преко система управљање и вођења, до измене планова и програма, потребе за континуираном контролом квалитета, осавремењивањем метода рада, средстава, литературе, све до другачијег приступа и већег ангажовања студената. При томе је нарочито важно да се, колико год је то могуће, превазиђу ригидност, конвенционалност и неприпремљеност образовног система за промене, које настају и под утицајем глобализационих процеса (*Ibidem*).

У Болоњској декларацији је дефинисано неколико циљева које би универзитети требали да остваре како би се што пре успоставила Европска зона високог образовања. На основу анализе стручне литературе (Зрага, 2004; Комненовић, 2005; Гајић, 2006; Кулић, 2008; Handal, 2003; Harvey, Askling, 2003; Kennedy, 2007) и различитих интерпретација циљева дефинисаних у многим званичним документима донетим од стране европских министара просвете и других организација (Bologna declaration - Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999; Prague communiqué, 2001; Berlin communiqué, 2003; the Bergen communiqué, 2005; London communiqué, 2007; Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué, 2009; Bologna Ministerial Anniversary

Conference 2010 in Budapest and Vienna, Budapest-Vienna Declaration, 2010) којима се регулишу реформа и промене образовног система, изнећемо синтезу најзначајних циљева који се у тим документима дефинишу:

1. Увођење троцикличног система студија (бечелор студије у трајању од 3 или 4 године, мастер студије у трајању од 1 или 2 године и докторске студије у трајању од 3 године);
2. Увођење система европски преносивих бодова ЕСПБ (сваки предмет има одређени број бодова, на основу чега је олакшано признавање и изједначавање положених предмета, а тиме и мобилност студената у друге земље Европе и на друге универзитете);
3. Увођење додатка дипломи који садржи све потребне информације о остварености и структури наставног програма, као и сва додатна ангажовања студената током студија;
4. Повећана ефикасност студирања (подела обимних предмета на једносеместралне, пројектовање и димензионирање садржаја и предмета према потребном времену за савладавање обавеза и оптерећењу студената);
5. Повећана мобилност студената, наставног и административног особља;
6. Увођење континуиране контроле квалитета која подразумева интерну и екстерну евалуацију високошколских установа и акредитацију, као и учествовање студената у евалуацији;
7. Осавремењивање наставних програма и планова и њихово усклађивање са потребама друштва;
8. Другачија организација наставе, где раније доминантна предавања све више замењују менторски облици рада, семинарски и истраживачки радови студената;
9. Употреба савремених наставних средстава и технологије у настави;
10. Веће ниво партиципације студената у сопственом образовању, учешће студената у евалуацији рада факултета и наставног особља;
11. Осавремењивање литературе, садржаја, опреме и простора;
12. Формулисање исхода учења и развијање компетенција студената у складу са потребама савременог друштва;
13. Стварање услова за развој могућности доживотног образовања и учења током читавог живота;
14. Отвореност и доступност високошколских установа за све, демократичност и једнако право на студирање за све који то желе.

Након прегледа укратко приказаних циљева у реформи образовног система, не можемо а да се не запитамо, где смо ми на том путу? Универзитети у Србији су кренули са реформом и суочили се са низом проблема у њеној реализацији. Неретко се може прочитати како је у Србији од Болоњске декларације преузето само оно што нам одговара а одбачено и занемарено оно што нам не одговара. Такође, у литератури се могу пронаћи врло опречни ставови о прихватању начела Болоњске декларације и реформе универзитета. У велики и захтеван процес смо кренули неспремни. Нисмо имали дефинисане законе, прецизно од-

ређена звања свршених студената, наставнике спремне на промене, недовољно едуковане послатке и др.

Основни недостатак, међутим, огледа се у статичности постављених норми, које се веома тешко мењају и прилагођавају у односу на промене услове. Отуда, стандарди готово увек заостају за потребама, тако да високошколске институције нису стимулисане да се прилагоде новим околностима, укључе нова сазнања у појединим областима, односно да повећају свој квалитет (The European University 2010?).

3. Компетенције студената за друштво знања

Појам друштва знања свакако није нова категорија, настао је још половином прошлог века, али је тек у последњим годинама добио свој пуни и прави значај. Тек сада када се људско знање увећава невероватном брзином, када се из године у годину удвостручује, када наука и техника предњаче у развоју, можемо говорити о правом друштву знања. Друштву чија је основна валута – знање. Овај појам везује се за Петера Дракера, цењеног теоретичара у области менаџмента, који у својим књигама *Менаџмент у пракси* (1954), *Посткапиталистичко друштво* (1993), *Мој поглед на менаџмент* (2003), доказује да је модерно друштво од 1945. засновано на знању и оно у таквом друштву има кључну улогу. Питер Дракер је 1969. године први пут употребио термин „друштво знања”. Међутим, оно што ми данас подразумевамо под синтагмом „друштво знања” развија се тек крајем прошлог века и може се дефинисати као најконкурентније друштво у досадашњој историји човечанства.

Сагледавајући ситуацију убрзаног развоја и напретка потпуно је нереално очекивати да образовање као носилац друштвених промена, понуди такав одговор као што је пуко усвајање и меморисање чињеница. Информације толико брзо застаревају, да њихово запамћивање постаје потпуно излишно. Стога треба уважити начела која носи нова образовна парадигма и у центар ставља развој способности, кључних компетенција за живот у друштву знања. Преобимни учбеници, предавања *ex katedra* и репродукција садржаја које наставник излаже (*magister dixit*), где се као кључне компетенције студената схватају некритичко прихватање једине истине, способност меморисања и тачне репродукције садржаја, немешање у сопствено образовање и учење, постају давно прошло време. У том светлу јавља се потреба да се актуелни систем високог образовања пре свега реконцептуализује за „друштво знања“, односно за „друштво које учи“, што подразумева да образовање више не може бити процес једносмерног преношења знања од наставника до студената. Напротив, савремено образовање мора бити у функцији развоја способности студената који ће знање стицати, откривати, креирати, иновирати, производити и зарађивати (Ђукић, 2010).

У тако схваћеном друштву императив савременог образовања јесте развој компетенција студената за самостално сналажење и учење током и након завршених студија. Знати где пронаћи одређену информацију је сада много важније него

моћи је запамтити. Када напусте своје факултете, стечена знања ће морати стално унапређивати, допуњавати, осавремењивати, а нека од њих чак и напуштати. Решење можемо пронаћи у компетенцијама, развити дакле, код студената оне компетенције које им омогућавају активан и квалитетан живот у савременом друштву. Стога се морају оспособити да се активно користе изворима информација, да промишљају, анализирају, богате своја искуства, критички процењују, развијају самосталност и сналажење у својој околини.

Компетенције подразумевају динамичку комбинацију когнитивних и метакогнитивних вештина, знања и разумевања, међуљудских и практичних вештина, те етичких вредности (Тунинг појмовник, 2008, према Влаховић-Штетић, 2009). Према томе одређењу, компетенције које се развијају током студија могу бити:

- генеричке или опште (преносиве у различита подручја деловања)
- подручно специфичне (својствене одређеној дисциплини или струци) (*Ibidem*).

Генеричким или општим компетенцијама се сматрају оне које су применљиве у различитим стручним пословима. Оне су се у високом образовању подразумевале, тако да често нису посебно навођене и издаване.

Подручно специфичне компетенције су оне које се односе на уже подручје и представљају суштину образовног програма (према Влаховић-Штетић, 2009а).

Према мишљењу Европске комисије (2006), компетенције које су неопходне за самоусмеравајуће учење укључују диспозиције и способности за организацију и регулацију сопственог процеса учења. Компетенције укључују способности студената да самостално организују своје време ефикасно, решавају задатке, достижу, процењују и усвајају нова знања, као и да та знања примењују у различитим ситуацијама и другачијем контексту. Посебно се издваја одговорност и способност да посвете време учењу. Такође су значајне особине које подразумевају флексибилност, прилагодљивост, али и аутономију и дисциплину, руковођење информацијама у процесу учења, и развијање критичког мишљења. Неопходно је поседовати способност успешног комуницирања, разумевања за различитост, као и самомотивацију и самопоуздање (Суботић, Гајић, Лунгулов, 2011).

Важно је истаћи да компетенције у високом образовању треба да се развијају и стичу током читавог школовања. Стога је важно да компетенције буду спецификоване за сваки ниво студија посебно, као и за сваки појединачни предмет. Приликом конципирања компетенција и дефинисања онога што се тим студијским програмом жели постићи, тј. која знања, способности и вештине студенти треба да развију, треба се водити рачуна о неколико фактора. Потребно је дакле, узети у обзир све аспекте образовања који су релевантни, а то су: потребе друштва, наставници, студенти, послодавци. Јер уколико занемаримо неку од ових страна можемо доћи у ситуацију да развијене компетенције не можемо адекватно искористити, или да нема довољно стручног кадра, или да не одговарају актуелним потребама друштва, што све има за последицу опадање квалитета високог образовања и његових резултата.

Видели смо да међународни трендови у образовању указују на премештање фокуса интересовања од приступа „у чијем је средишту професор“ ка приступу образовању који је више „оријентисано на исход“. Тај тренд је добио нов замах Болоњским процесом, који акценат ставља на учење оријентисано на студента и на потребу за већом прецизношћу и јасноћом приликом осмишљавања наставних програма, као и у погледу њихових садржаја. Очигледно је да исходи учења играју пресудну улогу у обезбеђивању транспарентности квалификација и оквира квалификација, при чему се, такође, доприноси примени бројних смерница Болоњског процеса у оквиру Европског простора високог образовања. (Kennedy, 2007).

4. Исходи учења као показатељи квалитета образовања

Нема никакве сумње да је у последње време као последица реформи „квалитет“ најчешће коришћена реч у свим дискусијама о високом школству или о школству уопште. Упркос томе, сам појам квалитета остаје недовољно дефинисан и готово увек је употребљен у оном смислу у коме може да послужи за промоцију одређене идеје.

Поред многих фактора који јесу индикатори квалитета образовања и који се путем акредитације посебно верификују, када говоримо о квалитету, никако не можемо занемарити коначне исходе, тј. шта је то што тим образовањем желимо постићи? Које способности и компетенције желимо развити? Какве стручњаке желимо да имамо када заврше своје образовање? То су само нека од постављаних питања на која морамо тражити одговор уколико желимо унапредити квалитет нашега образовања (Суботић, Гајић, Лунгулов, 2011).

Исходи учења се дефинишу као „очекивани или постигнути резултати програма или остваривање циљева установа, као што показује широк распон индикатора (попут знања студената, когнитивних способности и ставова). Исходи су резултати програма поучавања, планирани у оквирима развоја студента/особе која учи у свим подручјима. Свака тврдња о исходу требала би описати један од учинка наставног програма, а не здружити неколико њих у једну тврдњу“ (према Vlasceanu, Grunberg, Parlea, 2004). Док се исходи учења студената дефинишу као „тврдње о томе шта се очекује да студент зна, разуме и/или буде у стању показати након завршетка процеса учења, као и о специфичним интелектуалним способностима и практичним вештинама које је усвојио и показао успешним савладавањем дела предмета, предмета или програма“ (*Ibidem*). На основу тога, можемо рећи да нови изазов за све који учествују у развоју курикулума у високом образовању представља употреба исхода учења, тако да се процес учења сагледа из угла студената, а не из угла потреба наставног процеса, те да се на тај начин унапреди квалитет учења за студенте (Allan, J., 1996).

Како бисмо тај процес сагледали из позиције студената, приказаћемо парцијалне резултате евалуације која је спроведена током школске 2010/2011. школске године у зимском семестру. Узорак чине 92 студента Одсека за педа-

гогију, Филозофског факултета у Новом Саду. Циљ је био да стекнемо увид у могуће идеје и предлоге студената за побољшање квалитета наставе, тако да су наводили проблеме са којима се суочавају, затим каква би ситуација била када би проблеми били решени и који су њихови предлози, односно кораци које треба предузети ка решењу. Одговарали су на многа питања која се односе на организацију студија, међутим за потребе овог рада ћемо издвојити питање које се односи на исходе учења:

✓ *Циљеви и исходи учења* (шта студенти добијају, каква знања усвајају, способности/компетенције које се развијају на крају одслушаног курса и положеног испита?)

Циљеви и исходи учења		
Проблеми	Решење	Кораци ка решењу
– Циљ учења су бодови а не садржаји и знања – Превише теоријског знања – Неравномерно распоређени и опширни садржаји – Непотребне чињенице – Застарело знање и литература – Непрактична знања – Пасивност на предавањима	– Оспособљеност за практичан рад – Циљ учења – знање – Знања применљива у реалном животу – Развијање критичког мишљења – Ширење погледа на свет – Флексибилност у мишљењу – Приступачност различитим изворима информација – Способност сналажења у различитим ситуацијама – Доступност стручних лица и установа	– <i>Практична и савремена литература</i> – <i>Праћење и решавање актуелних проблема</i> – <i>Едукација наставника</i> – <i>Концизан и сажет садржај</i> – <i>Знање које је у корак са временом</i> – <i>Самостално учење</i> – <i>Повезаност теорије и праксе</i> – <i>Активно учествовање свих</i> – <i>Трансфер знања, повезивање, уопштавање</i>

Табела 1: Исходи учења из студентске перспективе (према Лунгулов, 2011).

Према мишљењу студената, у нашем високом образовању и даље доминира традиционална образовна парадигма, где се усваја много чињеница, где је заступљена пасивност студената, нема довољно практичног знања и вештина, кри-

тичког мишљења и сл. Такво виђење може бити значајан показатељ ситуације, а и ослонац за креирање исхода учења који ће бити у функцији развоја знања и вештина потребних друштву знања и тиме утичу на повећање квалитета високог образовања.

4.1. Формулисање исхода учења

Исходи учења се могу формулисати на нивоу читавог студијског програма, дакле шта је то што се очекује од студената када успешно заврше студије (било да су основне, дипломске или докторске студије). Такође, исходи учења би требало да се формулишу и у оквиру сваког предмета појединачно, што подразумева да сваки наставник пројектује какве су реалне могућности, каква знања и вештине ће се развити након похађања и полагања одређеног предмета. Неки теоретичари препоручују да наставници формулишу исходе и за сваку наставну јединицу. Битно је скренути пажњу на то да се треба водити рачуна о сва три аспекта и то: знање, вештине и вредности, и да се не занемарује ниједан аспект у корист другог, што најчешће и јесте случај, јер се знање схвата као најважнији исход.

Адекватно формулисање исхода учења доприноси да се студентима јасно саопштава шта се од њих очекује, рангира се ниво очекивања, према томе се припремају методе поучавања, али и методе праћења напретка студената и оцењивање њиховог рада. Врло је важно прецизно изразити жељену активност студената којом ће демонстрирати усвојено знање или вештину и то се нарочито односи на оне активности које ће се пратити и на темељу које ће наставник оценити постигнуће студената (Суботић, Гајић, Лунгулов, 2011).

Формулисањем исхода учења би се требао претпоставити минимум стандарда које студенти треба да остваре, из тог разлога у исходу би требало ставити кључне елементе предмета. Такође, број исхода који се формулишу није одређен, нити прописан и то зависи од многих фактора који се тичу конкретног наставног предмета, као што су: обим градива и литературе, положај предмета у студијском програму, трајању предмета и сл., али се већина аутора слаже да је оптималан број од четири до осам исхода у оквиру једног предмета.

Приликом саме формулације препорука је да се користе глаголи који означавају радњу, јер се тиме акценат ставља на активности студента (нпр. анализирати, користити, проверити, решити, евалуирати и сл.). Требало би избегавати глаголе као што су знати, разумети, схватити јер они највише говоре о процесу учења, а не о самом исходу. Важно је узети у обзир и чињеницу да су најбољи формулисани исходи они у којима је један глагол и који су једноставно формулисани, без тривијалних и непотребних речи и реченица. Боље је имати мали број јасно дефинисаних и разумљивих исхода, него већи број површних исхода (према Ерјавец, 2008).

Приликом писања исхода учења као најбоља помоћ сугерише се Блумова таксономија (Benjamin S. Bloom, 1956) у којој су јасно разрађена три за наставу битна подручја: когнитивно, афективно и психомоторно. За свако од ових под-

ручја је конкретно дефинисано које циљеве треба да оствари и дефинисани су глаголи који наставницима могу помоћи приликом конципирања и постављања задатака наставе и исхода учења.

Блумова таксономија садржи шест категорија које се односе на когнитивни домен и то: знање, разумевање, примену, анализу, синтезу и евалуацију. У табели ћемо приказати конкретизацију когнитивног подручја и за сваки од шест ступњева изложити глаголе који најближе одређују тај домен.

Присећање важних ин- формација	Појашњавање важних инфор- мација	Решавање затворених проблема	Решавање отворених проблема	Стварање јединственог одговора на проблеме	Критичко просуђивање утемељено на научној основи
					Евалуација
				Синтеза	просудити
			Анализа	саставити	проценити
		Примена	разликовати	планирати	оценити
	Разумевање	интерпрети- рати	анализирати	изградити	препоручити
Знање	препознати	применити	израчунати	предложити	вредновати
дефинисати	дискутовати	користити	проверити	формулисати	нормирати
препознати	описати	демонстрирати	упоредити	организо- вати	преиспитати
поновити	груписати	илустровати	нацртати	припремити	валоризо- вати
означити	објаснити	распоредити	изводити	констриуса- ти	упоредити
именовати	изразити	скицирати	повезати	осмислити	закључити
издвојити	идентифико- вати	спровести	решити	распоредити	одабрати
исписати	известити	изабрати	категоризо- вати	управљати	
присетити се	сажети	руковати	испитати	водити	

Табела 2. Блумова таксономија – когнитивно подручје (Ерјавец, 2008).

Конкретизација такође постоји и за остала два подручја, међутим за потребе овог рада приказан је когнитивни домен, иако ниједан не сме бити занемарен у настави. Дакле циљеве и исходе треба формулисати тако да се односе на сва три подручја. Једино тако код студената можемо развити знања, вештине и вредности које су неопходне.

Овако дефинисани глаголи у великој мери могу помоћи наставницима да конкретизују и формулишу исходе учења. Наводимо и неколико практичних упутстава и напомена од којих се може поћи:

- Прво треба размислити шта би студент требао да зна/може да уради и притом бити реалистичан;
- Исход формулисати као наставак реченице: *Након учења студент ће моћи да...*;
- Користити активне глаголе који означавају радњу (применити, показати, евалуирати), а избегавати глаголе као што су знати, препознати, дефинисати и сл.;
- Исход прокоментарисати са колегама и студентима (да ли је довољно јасан и да ли студенти знају шта се од њих очекује) (према Влаховић Штећић, 2009б).

Када сагледамо све критеријуме на основу којих можемо одредити исходе учења, отвара се широк дијапазон способности и компетенција које студенти треба да развију. А исходи учења су само конкретизације тих компетенција. Стога морамо поћи од потреба друштва знања и поставити као кључне компетенције оно што је таквом друштву потребно. На основу тога можемо закључити да је у суштини, квалитет високог образовања детерминисан квалитетом студијског програма (курикулума), квалитетом наставно-научног процеса, квалитетом оставарености исхода учења или компетенцијом коју стичу кадрови који заврше студијске програме (према Гајић, 2009).

5. Закључак

Реформа која је променила и још увек мења систем високог образовања подразумева да се квалитет образовања постави као приоритет и тиме сва настојања, промене, усмери на тражење одговора на питање: На који начин повећати квалитет високог образовања? Поред многих фактора који утичу на квалитет сматрамо да су исходи учења и компетенције које студенти добију током и након завршених студија један од кључних показатеља квалитета. Сви остали фактори, такође доприносе бољој организацији, већој ефикасности, унапређењу рада, али се ефекат свих њих највише огледа у томе шта студенти добијају и шта носе када изађу са својих факултета. Тиме се у ствари ставља велика одговорност на наставнике, јер је на њима да формулишу исходе учења, како за поједини предмет, тако и за студијске програме у целини.

Може се закључити да су циљеви реформе врло јасно формулисани, да прокламују значајне идеје и да би њихово остварење свакако довело до знатног побољшања образовања, а тиме и друштва уопште. Међутим, велики део тих циљева и даље остаје само идеал којем тежимо, које тек треба да их усвојимо, прихватимо и реализујемо, како би се тек онда могло говорити о значају и успеху реформе високог образовања.

Литература

- Allan J., (1996): Learning outcomes in higher education, *Studies in Higher Education*, 21(1) pp 93-108.
- Đukić, M. (2009): Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja, *Sociološka luča* IV/1, str. 135-145, dostupno na: <http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF13/Djukic,%20M.,%20Nova%20paradigma%20univerzitetske%20nastave%20kao%20izraz%20pedagoske%20reforme%20visokog%20obrazovanja.pdf>
- Erjavec, Z. (2008): Ishodi učenja predmeta, U: *Ishodi učenja u visokom školstvu*, ur: prof. dr. sc Blaženka Divjak, Varaždin: TIVA Tiskara, Fakultet organizacije i informatike.
- Evropski univerzitet 2010? (2001), priredili S. Turajlić, S. Balić, Z. Milutinović, [http://www.aen.edu.yu/mainpages/izdavackadelatnost/izdavacka reforma.html](http://www.aen.edu.yu/mainpages/izdavackadelatnost/izdavacka%20reforma.html)
- Gajić, O. (2009): Self-regulated learning of students from the point of view of epistemological paradigm – inclusiveness or exclusiveness?, in: *European dimensions of changes in the educational system in Serbia from the „Society of knowledge“ to the „Society of education“ – European framework of educational compatibility standards*, Novi Sad: Faculty of Philosophy, Vol. 4, 2008. p.p. 315-332.
- Kulić, R. (2008): Globalizacija i bolonjski proces, *Pedagogija*, br. 4, str. 527 – 539.
- Kommenović, B. (2005): *Evropski prostor nauke, istraživanja i visokog obrazovanja*, Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Lungulov, B. (2011): Significance of students' evaluation for improving the quality of teaching, rad prezentovan na 14. Internacionalnoj BASOPED konferenciji "Evaluation in Education in the Balkan Countries", 16-18. juna 2011. (rad je u štampi)
- Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, (2009): ur: Vlasta Vizek Vidović, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Subotić, Lj., Gajić, O., Lungulov, B. (2011): Kvalitet visokog obrazovanja u društvu znanja – mogućnosti i perspektive, u: Zbornik radova 17 „Tehnologija, kultura, razvoj“ – Zapadni balkan na putu ka Evropskoj uniji, Međunarodni naučni skup „Tehnologija, kultura i razvoj“, Tivat, 01 - 03. septembra 2010.
- Turajlić, S. (2003): Bolonjski proces u Srbiji, U: Bolonjski proces i tehnički fakulteti, IX skup Trendovi razvoja „Bolonjski proces i tehnički fakulteti“, Kopaonik, 03 – 06.03.2003.
- Vlahović-Štetić, V. (2009a): *Ishodi učenja: prema kurikulumu usmjerenome na kompetencije u visokome obrazovanju*, U: Ishodi učenja na sveučilištu u Zagrebu, ur. prof. dr. sc. Milan Mesić, prof. dr. sc. Ljiljana Pinter, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu .
- Vlahović-Štetić, V. (2009b): Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje, U: *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, ur. Vlasta Vizek Vidović, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Vlasceanu, V., Grunberg, L., Parlea, D. (2004): *Osiguranje kvalitete i akreditacija – Rječnik pojmova i definicija*, Zagreb: Educa.

Biljana Lungulov, Novi Sad

LEARNING OUTCOMES IN HIGHER EDUCATION AS INDICATORS OF THE QUALITY OF EDUCATION

Summary

Higher education is an area which is most exposed to changes and reforms in the last decade, since, proportionate to the development of science and technology, it is expected from the educational system to offer different contents and ways of work, and thereby enable students to have competences to live and work in such a variable environment. It could be freely said that every aspect of higher education has been modified, amended and reconstructed to some extent. In such a situation in education and a society in general, it is natural to expect that students get different knowledge, and develop different skills than those from several decades ago. This opens the question of setting and formulation of learning outcomes, which represent objectives of the educational process and promote and implement the values of the society of knowledge. Therefore, learning outcomes are an important aspect through which it is possible to assess the quality of education, among other indicators and criteria.

The paper emphasizes the importance of quality in higher education, as a category which is an aspiration for all the European countries, with special emphasis on learning outcomes and their functions. There has been analyzed the issue of how to formulate learning outcomes in order to really get competent students who are capable to find the way and work in the contemporary society.

Key words: higher education, quality, learning outcomes, competencies, society of knowledge.

Биљана Лунгулов, Новый Сад

РЕЗУЛЬТАТЫ УЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Высшее образование является областью которая в последнее десятилетие наиболее подвергнута изменениям, трансформациям и реформам, ведь со-

гласно развитию науки и техники, образовательная система должна предложить другие содержания и формы работы и таким образом подготовить студентов, компетентных жить и работать в таких изменчивых условиях. Можно сказать что каждый аспект высшего образования в определённой мере изменён, дополнен и реконструирован. В такой ситуации в образовании и в обществе вообще, нормально ожидать чтобы и студенты получили новые другие знания, развивали другие способности и умения в сравнении с теми, которые получали и приобретали несколько десятилетий назад. Таким образом встаёт вопрос определения и формулировки результатов обучения, которые должны стать целью образовательного процесса и развивать и реализовать ценности общества знаний. Результаты учения поэтому представляют важный аспект по которому, среди других показателей и критериев, можно оценить качество образования.

В работе указано на значение качества высшего образования, как категории к которой стремится во всех странах Европы, с особым обзором результатов учения и их функцией. Также рассмотрена проблема формулировки результатов учения, чтобы действительно получить компетентных студентов для приспособления и работы в современном обществе.

Опорные слова: высшее образование, качество, результаты учения, компетенция, общество знаний

УЛОГА УЏБЕНИКА У РАЗВОЈУ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА¹

Резиме

У раду се разматра проблем улоге уџбеника у развоју мишљења ученика са позиција теоријског концепта Виготског и социокултурног приступа васпитању. Према овом схватању уџбеник као културно-потпорно средство има веома важну улогу у процесу формирања научних појмова и развоју мишљења ученика, што је посебно значајно у савременом друштву које карактерише повишени ниво апстрактности. Предмет нашег истраживања односио се на утврђивање улоге уџбеника у формирању научних појмова и развоју мишљења ученика. У истраживању је коришћена анализа садржаја и тестирање као истраживачке технике. Задаци у тесту знања били су сврстани у две категорије: запамћивање и репродукција наученог и размишљање и увиђање односа. Резултати истраживања су показали да постоји статистички значајна разлика између аритметичких средина у првој и другој категорији задатака на нивоу 0,01 ($t = 10,37$). Ови резултати показују да су ученици, бољи успех постигли у категорији која је захтевала запамћивање и репродукцију наученог градива. Анализа садржаја презентованих у уџбенику показала је да уџбеник Биологије за седми разред (издање из 2009. године), садржи већи број непотпуно или нејасно дефинисаних појмова, као и појмова који уопште нису дефинисани, што је за последицу имало меморисање садржаја без разумевања. Наше истраживање је, такође, показало да су ученици који су користили новији уџбеник показали знатно слабије резултате у односу на ученике који су користили претходно издање уџбеника из 2003. године, разлика је статистички значајна на нивоу 0,01 ($t = 11,42$). Добијени резултати показују да уџбеник има веома значајну улогу у формирању појмова и развоју мишљења ученика, јер се непостојање система научних појмова у уџбенику негативно одражава на развој мишљења ученика. Добијени резултати такође указују на неопходност интердисциплинарног, тимског рада при састављању и презентовању садржаја у уџбеницима.

Кључне речи: социокултурни приступ, културно–потпорна средства, уџбеник, формирање научних појмова, развој мишљења.

¹ Рад је део макропројекта 179074 који је финансиран од стране Министарства просвете и науку – Социокултурни приступ уџбенику

За разумевање социокултурног приступа уџбенику релевантне су следеће компоненте теоријског концепта Виготског: учење о аломорфном развоју, концепт културно-потпорних средстава, учење о значају процеса формирања појмова у школском обучавању и учење о настанку и функцији метакогнитивних способности.

Учење о аломорфном развоју се односи на схватање да култура поред формативне функције, коју има у настанку виших менталних функција, током историје ствара велики број помоћних средстава која служе као ослонац менталних функција. Та спољашња средства појављују се као екстензије, као продужеци који повећавају природну моћ менталних функција (Ивић, 1993). Човек је у току свог историјског развоја од непосредног запамћивања прешао на овладавање својим памћењем, на писменост као вештачко памћење. Виготски сматра да у биолошком развоју човека доминира органски систем активности, у историјском развоју инструментални систем активности, а у онтогенези се оба плана развоја свде на један нови и сасвим особен систем. Он дефинише општи закон културног развоја према коме се свака функција у културном развоју детета појављује на сцени два пута, на два плана, најпре на социјалном, а затим на психолошком, најпре међу људима као интерпсихолошка категорија, а затим унутар детета као интрапсихичка категорија, што значи да су све више психичке функције интернализовани социјални односи (Виготски, 1978). За Виготског веза између друштвеног и индивидуалног у историјским процесима индивидуалног и друштвеног развића је дијалектичка интеракција и функционално уједињење. Према тумачењу неких аутора (Liu, Matthews, 2005) Виготски интелектуални развој не сагледава одвојено од социјалне групе, већ га повезује са историјом и културом. Асимилација индивидуалних и колективних делова и вредности може да се дешава само у сарадњи са другим људима, са друштвеним усклађивањима, могућностима, али и ограничењима која постоје у одређеној култури, при чему уџбеници као културно-потпорна средства, као делови културног окружења имају посебно значајну улогу у процесу сарадње и подстицања интелектуалног развоја ученика.

Концепт културно-потпорних средстава је значајан за разумевање развоја виших менталних функција, јер културно-потпорна средства посредују њихов развој. Овај концепт је изузетно важан за разумевање улоге уџбеника у развоју мишљења ученика. Концепт културно-потпорних средстава указује на механизме путем којих се то посредовање дешава, показује како је могућа културна медијација развоја, како и уз помоћ ког развојног механизма дете у развоју и само постаје културни продукт. Културно-потпорна средства су делови културног окружења који посредују између окружења и појединца, то су оруђа, односно инструменти преко којих култура делује на човека. Она су дефинисана својом развојном мисијом, односно омогућавају, подржавају или покрећу низ развојних процеса (Плут, 2003). На, жалост, овде треба констатовати да нису сва културно-потпорна средства развојно осетљива, да би њихова културна мисија била успешна неопходно је да поседују следеће елементе: морају бити посредници из-

међу појединца и културе, између спољашњег и унутрашњег културног простора и морају бити потпорна у смислу потпре развоју, она су потпора и у пренесеном и у буквалном смислу, онако како су потпора скеле цигле и греде за кућу, тако она подупиру развој и уграђују се у њега као и сваки други грађевински материјал, сматра Д. Плут. Културно-потпорна средства су културно препознатљиви посредници између појединаца и културе, који омогућују културну медијацију индивидуалног развоја појединаца, посредством које се успостављају и одржавају све, за човека битне, психичке функције, а преко њих и репродукција културе и њен развој (Плут, 2003, стр. 57). Разумевање функције културно-потпорних средстава сасвим јасно имплицира да је уџбеник један веома конкретан културни продукт. Сагледан из те културолошке перспективе, уџбеник постаје много више од наставног средства или извора за учење. Реч је о културном продукту који представља потпорни систем за индивидуални развој (пре свега за интелектуални развој, али и за развој система вредности и личности у целини), а такође и важан инструмент културне трансмисије и културне репродукције заједнице (Плут, 2003). Кроз интеракцију са уџбеницима, остварује се велики део културне медијације индивидуалног психичког развоја, што је посебно важно за средине у којима је концепција образовног система таква да уџбеник има изузетно велику улогу у реалном образовном процесу када представља основно, а некада и једино наставно средство које је доступно ученицима.

Учење о процесу формирања појмова у школском обучавању је посебно значајно за разумевање процеса школског учења, јер је како истиче Виготски, задатак школе је да упути дете у систем научних појмова. Усвајање система научних појмова представља процес обучавања у коме је улога уџбеника посебно значајна. Виготски сматра да само у систему појам може бити схваћен и вољан. Уопштавање појма изазива локализацију датог појма у одређеном систему, односно уопштавање значи истовремено поимање и систематизацију појмова (Виготски, 1978). У радовима Виготског садржана је анализа природе научних појмова из које се могу екстраховати три нивоа научних знања (Ивић, 1993): први ниво су конкретне чињенице, подаци, информације, представљају декларативна или концептуална знања; други ниво јесте инструментални и односи се на методе, технике и процедуре, може бити описан као процедурална знања, овде се ради о оперативној страни знања, о технологијама интелектуалног рада и трећи ниво научних знања је структурални, тј. најдубљи и најапстрактнији ниво научног знања. Усвајање инструменталне и структуралне компоненте научних знања је дуг и кумулативан процес, то је организован, институционализован процес у коме уџбеник има веома значајну улогу, јер у њему треба да буде презентован на адекватан начин систем научних појмова. Како констатује Ивић (Ивић, 1992) у овом процесу формирања научних појмова у игри су три типа развоја, когнитивни развој детета који се одвија по својим унутрашњим законима, други тип развоја је развој и унутрашња организација научног знања у различитим доменима науке. Виготски концептуализује трећи тип развоја, когнитивни развој детета кроз школско учење. На овај начин, систем научних знања је још један културни

медиј који амплификује индивидуалне способности, јер индивидуи пружа моћно интелектуално оруђе. Виготски за овај облик развоја каже: „Образовање се може одредити као артифицијелни развој” (према, Ивић, 1992), при чему адекватни уџбеници дају изузетно значајан допринос овом развоју.

Учење о настанку и функцији метакогнитивних способности у теоријском концепту Виготског је веома значајно јер указује на повезаност између повољног социокултурног контекста и развоја метакогниције. Институционализовани систем школовања може бити повољан контекст за развој самосвести и самосазнања, уколико се на адекватан начин подржава интелектуални развој ученика. Основни појмови за разумевање метакогниције су освешћивање и овладавање, функције које треба да представљају достигнућа у психичком развоју током школског узраста. Виготски директно повезује настанак тих функција за развој система појмова у процесу школског учења. У процесу усвајања структурираног научног знања долази до интелектуализације самог интелекта, када интелектуалне операције постају предмет интелектуалне анализе. „Освешћивање је акт когниције у коме објекат когниције постаје сама когнитивна активност”, процес освешћивања помоћу кога се у фокус когнитивне активности доводе саме когнитивне активности сам по себи омогућава „овладавање”, то јест контролу, вољно управљање и вођење и процену сопствених когнитивних активности” (Виготски, према, Ивић, 1992, стр. 20). Усвајање система појмова у контексту организованог школског учења, у коме се процес формирања појмова одвија у кооперативном учењу у коме компетентна одрасла особа подржава вољно управљање и вођење когнитивних активности омогућава развој метакогнитивних способности. Дугогодишња теоријско експериментална истраживања процеса формирања научних појмова, према теоријском концепту Виготског, под руководством Давидова (Давидов, 1986) показала су да настава заснована на усвајању научних појмова има кључну улогу у развоју мишљења ученика и развоју метакогнитивних способности, што би требало да буде релевантно приликом израде школских уџбеника. Такође треба поменути да је експериментални програм Давидова примењен у неким европским образовним институцијама, као и у америчким и да су добијени резултати показали да су ученици располагали рефлексивношћу и метакогнитивним способностима, као и да су били веома компетентни у решавању задатака на ПИСА тестирању (Козулин, 2004).

Са позиција социокултурног приступа уџбенику свака лекција у уџбенику сагледава се као културно-потпорно средство у функцији остваривања одређеног развојног и образовног циља. Ако се за тренутак подсетимо да су задаци интелектуалног васпитања према Ђорђевићу (Ђорђевић, 1990) усвајање научних чињеница, развијање интелектуалних способности ученика, односно утицање на развој мишљења и оспособљавање ученика за самообразовање, могли бисмо да очекујемо да је уџбеник алатка или оруђе које помаже ученицима да дођу до тог циља. Из тога свакако произилазе очекивања да уџбеник треба да презентује систем научних појмова, који су дефинисани на адекватан начин, да их прате

објашњења која су јасна, како би ученици могли да их науче са разумевањем и како би могли да их уклопе у постојећу структуру знања. Посматрано из ове перспективе, уџбеник би требао да подржава изградњу појмова, категорија, процедура уз помоћ којих ће ученик мислити, посредством којих ће кодирати своје искуство, асимилirati нове информације, уређивати и осмишљавати знање о свету и себи. Сваки запис, слика или схема, употребљени научни термин, свако постављено питање, сваки пример, графичко наглашавање одређених речи, свака отворена дилема, или рашчлањавање одређених дефиниција, у суштини, све што је утиснуто на свакој страници уџбеника, треба да представља културно-потпорно средство које је у функцији одређеног развојног и образовног циља. То би, како наводи Плут (Плут, 2003) требало да значи да би уџбеник у функцији посредовања знања требао да пружа грађу за ментални апарат, одвијање интелектуалних процеса и осмишљавање искуства, асимилационе схеме за категорисање старих и усвајање нових знања, модел интелектуалног рада, који може да варира од „бубања“ до финих стратегија проблемског учења, критеријуме вредновања информација и интелектуалних постигнућа, као и одређени однос према знању – пасиван, аподиктичан или партиципативан и дијалогски. Из социокултурне перспективе уџбеник постаје ризница грађе за развој, или пак лош ослонац који може да успори развој и да отежа и погрешно усмери читав процес образовања.

Према резултатима ТИМСС истраживања (Trends in International Mathematics and Science Study) просечно постигнуће наших ученика на ТИМСС истраживању 2003. године било је испод интернационалног просека, најслабији резултати су били из биологије. Резултати ТИМСС истраживања из 2007. указују на потребу за проблемским излагањем градива, уз смањивање наставних садржаја који су преоптерећени чињеницама. У контексту овог захтева сматрали смо да би анализа презентованих садржаја у уџбенику биологије са аспекта развоја мишљења ученика била у функцији утврђивања адекватности уџбеника у односу на постављене захтеве.

Методолошки приступ проблему

Предмет нашег истраживања односио се на утврђивање улоге уџбеника у формирању научних појмова и развоју мишљења ученика, желели смо да утврдимо да ли начин презентовања садржаја у уџбенику доприноси развоју мишљења ученика. У истраживању је примењена дескриптивна научноистраживачка метода у оквиру које су коришћене следеће истраживачке технике: анализа садржаја и тестирање. Предмет анализе били су уџбеници Биологије за седми разред, издање из 2009. и издање из 2003. за осми разред (према новом наставном програму наставни садржаји из осмог разреда су пребачени у седми разред, тако да наставници могу, у реализовању садржаја, да користе и уџбеник за осми разред, раније издање), оба у издању Завода за издавање уџбеника и наставних средстава из Београда. Задаци у тесту знања су били сврстани у две категорије: запамћивање и репродукција наученог и размишљање и увиђање односа. Субјекти ис-

траживања су били ученици седмог разреда, основних школа у Нишу и околини, тестирано је укупно 170 ученика.

Резултати истраживања и интерпретација резултата

Анализа појмова у уџбенику

Као што смо већ истакли у првом делу рада, процес формирања појмова и система операција класификација чини окосницу интелектуалног напредовања током основне школе и основу на којој почива учење готово свих школских дисциплина, које у основи нису ништа друго него системи појмова.

На основу анализе појмова у наставним целинама „Ћелија и ткиво”, „Кожни систем” и „Систем органа за дисање”, дошли смо до следећих резултата који су приказани у табели број 1.

Табела бр. 1 – Врсте дефиниција

<i>Тип дефиниције</i>	<i>Број појмова</i>	<i>%</i>
Метод синонима	/	/
Аналитички метод	/	/
Синтетички метод	6	14,63
Генетички метод	19	46,34
Операционални метод	9	21,95
Денотативне дефиниције	2	4,88
Описне дефиниције	5	12,20
Укупно I	41	100,00
Непотпуне дефиниције	18	40,91
Нејасне дефиниције	14	31,82
Недефинисани појмови	12	27,27
Укупно II	44	100,00
Свега (ук. I + ук. II)	85	48,24 + 51,76

На основу напред приказаних резултата може се видети да у овим наставним целинама највише има генетичких дефиниција – 19 или 46,34%, затим операционалних – 9 или 21,95%, синтетичких – 6 или 14,63%, описних – 5 или 12,20%, као и денотативних дефиниција – 2 или 4,88%. Предност генетичких дефиниција над осталима састоји се у томе да се њима објашњава порекло ствари, тако да на основу њих знамо под којим условима дата ствар може настати; на пример, *Бронхитис* је запаљење слузокоже доњих дисајних путева, настало услед вирусне

или бактеријске инфекције, алергије или пушења. После генетичких највише има операционалних дефиниција, на пример, *Грудни кош* штити меко ткиво плућа, али и омогућава покрете дисања. Операционалне дефиниције су веома значајне, јер захваљујући њима успевамо да повежемо теоријске појмове са праксом. Међутим, из тога не следи да су операционалне дефиниције једине којима се у науци треба служити, већ треба комбиновати различите методе дефинисања. Након њих следе синтетичке дефиниције, на пример, Различити системи органа граде *организам*, који управо захваљујући њима одржава сталност унутрашње средине, без обзира на промене у спољашњој средини. Њима можемо дефинисати и категорије – довођењем у везу са другим категоријама. Овде је, дакле, битно да се одређивање значења не врши навођењем унутрашњих општих одлика, већ спољашњих односа према другим предметима. То је извесан недостатак ових дефиниција, јер у недостатку знања о битним својствима објекта на који се термин односи, може се десити да ми још не будемо сигурни који је то објекат. После синтетичких следе описне дефиниције, на пример, *Ћелије* *покожице* су плочасте, *нервне ћелије* су звездасте и крупне, *мишићне ћелије* су дугуласте и издужене, *ћелије кости* пауколике, *масне ћелије* су лоптасте. Недостатак ових дефиниција је што се набрајају спољашња својства предмета, тако да се њима не даје појам о предмету, већ се остаје на нивоу представа о предмету. На крају, навешћемо и карактеристике денотативних дефиниција. На пример, *Дисајне путеве чине*: носна и усна дупља, ждрело, гркљан, душник и душнице. Недостатак ових дефиниција је тај што и после дефинисања садржај појма остаје непознат.

На основу приказане табеле и напред наведених резултата можемо да уочимо и непостојање аналитичких и номиналистичких дефиниција, као и то да су најзаступљеније генетичке дефиниције, што је и очекиван податак, с обзиром на наставно подручје и наставну тему која се обрађује у уџбенику биологије за седми разред. Међутим, остале дефиниције које су присутне у наведеним наставним целинама, не говоре о суштинским и битним одликама предмета на који се односе, тако да се ученици задржавају на спољашњим својствима предмета, уместо појма формира се представа. Ученици, на тај начин, не усвајају научне појмове и не развијају мишљење, већ углавном стичу представе о нечему.

Такође је неопходно нагласити да се у приказаним наставним целинама налазе 44 неадекватно дефинисана појма, од којих је 18 непотпуно дефинисаних, 14 нејасно, а 12 уопште није дефинисано. Тако се, на пример, даје непотпуна дефиниција система органа за варење (нпр. *Систем органа за варење* снабдева организам хранљивим материјама). Постојање оволиког броја непотпуно, нејасно дефинисаних или потпуно недефинисаних појмова (51,76% од укупног броја свих дефиниција) говори о неадекватном утицају оваквих садржаја на процес формирања научних појмова. Ако узмемо у обзир напред наведене резултате по врстама дефинисања (половину чине дефиниције које немају одговарајућу сазнајну вредност, а половину чине појмови који су непотпуно, нејасно или уопште нису дефинисани), онда можемо констатовати да овако презентовани садржаји нису у функцији интелектуалног развоја ученика.

Анализа густине појмова по једној наставној јединици

За анализу густине појмова по једној наставној јединици узете су исте наставне јединице као и у претходним анализама: „Ћелија”, „Деоба ћелија” и „Ткива, органи, системи органа, организам”. Резултати ове анализе приказани су у табели број 2.

Табела бр. 2 – Густина појмова по једној наставној јединици

<i>Наставне јединице</i>	<i>Број нових појмова</i>	<i>Број нејасно дефинисаних појмова</i>	<i>Број недефинисаних појмова</i>
Ћелија	13	7	4
Деоба ћелија	6	2	2
Ткива	19	11	1
Укупно	38	20	6

Од укупно 38 појмова у овим наставним јединицама присутно је 20 нејасно дефинисаних појмова или 52,63%. Посебно је неповољан однос између нових појмова и нејасно дефинисаних, али и недефинисаних појмова у наставној јединици „Ћелија”. Нови појмови са којима се ученици срећу у њој су следећи: ћелијска мембрана, течна цитоплазма, органеле, унутарћелијска мрежица, глатка и храпава мрежица, рибозоми, митохондрије, лизозоми и једро. Од укупно 13 нових појмова колико је присутно у овој наставној јединици у уџбенику из 2009. 7 је нејасно дефинисано, а 3 појма, као што су течна цитоплазма, органеле и рибозоми су недефинисани. Наведени недефинисани појмови се у уџбенику из 2003. налазе у оквиру основног текста и јасно су дефинисани.

Због упоређивања, навешћемо неке примере за нејасно дефинисане појмове у уџбенику из 2009. и исте те појмове који су уџбенику из 2003. јасно дефинисани:

Пример 1: У цитоплазми (појам који није дефинисан) ћелије налазе се *органеле*, које имају своја задужења – *уџбеник из 2009.*

Ћелијске органеле су делови ћелије који имају сопствену мембрану и одређену функцију. Налазе се у цитоплазми (појам који је претходно јасно дефинисан) распоређене између ћелијске мембране и једра (појмови који су такође јасно дефинисани) и међусобно су повезане. У њима се одвијају биохемијски процеси током којих се изграђују или разграђују различити молекули, а енергија се везује или ослобађа – *уџбеник из 2003.*

Пример 2: *Ћелијска мембрана* представља неку врсту „коже” сваке ћелије, преко које ћелија размењује гасове и материје – *уџбеник из 2009.*

Ћелијска мембрана обавија и ограничава ћелију, даје јој облик и штити је од различитих утицаја. Она омогућава сталну размену материје између ћелије и

њене околине. Такође, она одређује који ће молекули улазити у ћелију, а који из ње излазити. То је могуће јер је ћелијска мембрана селективно пропустљива – *уџбеник из 2003.*

Пример 3: Пре почетка деобе наследни материјал једра се копира и организује *хромозоме*, који се на почетку деобе скраћују, дебљају и добијају облик штипаљки за веш. Свака „штипаљка” садржи два потпуно иста комплета наследног материјала. Мембрана једра после тога се губи, а хромозоми распоређују по средини, „екватору” ћелије – *уџбеник из 2009.*

Хромозоми су органеле једра. Изграђени су од молекула дезоксирибонуклеинске киселине која се скраћено означава као ДНК. Овај молекул садржи генетичку поруку на основу које организми синтетизују беланчевине у својим ћелијама и на основу тога добијају одређене особине у условима спољашње средине у којој се развијају и живе – *уџбеник из 2003.*

Овакав начин презентовања садржаја (од 13 нових појмова 7 нејасно дефинисаних и 4 недефинисана појма), не пружа могућности организације појмова у систем појмова који би имао јасну логичку структуру, што свакако указује на проблем остваривања и образовних и развојних циљева.

Општи успех ученика на тесту знања из биологије

Под општим успехом смо подразумевали успех ученика у решавању свих задатака обухваћених тестом. Тест садржи 38 задатака са максималним бројем поена 38. У табели број 1 приказан је општи успех ученика на тесту.

Табела бр. 3 – Општи успех

<i>Општи успех</i>	
Могућ број поена	6460
Број остварених поена	2297,5
Аритметичка средина	13,51
Изражено у %	35,57

На основу приказаних резултата може се видети да су ученици постигли веома слаб успех, јер су освојили само 35,57% од укупног броја поена, односно ученици су од могућих 38 поена остварили у просеку 13,51 поен. Задаци који су били дати у тесту, у односу на захтеве за њихово решавање, били су подељени у две категорије: задаци у којима се захтева запамћивање и репродуковање наученог градива и задаци у којима се захтева схватање и увиђање битних односа и веза између појава. У свакој категорији било је по 19 задатака. Добијени резултати, такође, показују да је успех ученика на тесту знања из биологије значајно разликује у односу на то који су уџбеник користили, издање из 2009. године или издање из 2003. године. Резултати су приказани у табелама бр. 4 и бр. 5.

Табела бр. 4. Општи успех ученика – уџбеник из 2009. године

<i>Општи успех</i>	
Могућ број поена	1900
Број остварених поена	306,5
Аритметичка средина	6,13
Изражено у %	16,13

Табела бр. 5. Општи успех ученика – уџбеник из 2003. године

<i>Општи успех</i>	
Могућ број поена	4560
Број остварених поена	1991
Аритметичка средина	16,59
Изражено у %	43,66

На основу резултата које смо приказали у табелама можемо констатовати да су ученици који су користили уџбеник из 2009. године, постигли изузетно слаб успех на тесту знања, јер су освојили само 16,13% од укупног броја поена, односно ученици су од могућих 38 поена у просеку остварили 6,13 поена. За разлику од њих, ученици којима је градиво презентовано из уџбеника из 2003. године, постигли су знатно бољи успех на тесту знања и остварили 43,66% од укупног броја поена, што је мање од половине, али у поређењу са претходним резултатима, можемо закључити да је друга група ученика од могућих 38 поена остварила у просеку 16,59 поена, што је за 10,46 поена више. Када је реч о претходно поменутих категоријама, у даљем раду биће приказани резултати које су ученици постигли у свакој од њих. Ради упоредне анализе, приказаћемо резултате за обе групе ученика, односно за оне који су користили уџбеник биологије из 2009. и из 2003.

Табела бр. 6. Успех ученика за обе категорије задатака – уџбеник из 2009. године

<i>Репродукција научног градива</i>	<i>Увиђање односа између појава</i>
Максимални број поена 950	Максимални број поена 950
Број остварених поена 216,5	Број остварених поена 90
Аритметичка средина 4,33	Аритметичка средина 1,8
Изражено у % 22,79	Изражено у % 9,47

Табела бр. 7. Успех ученика за обе категорије задатака – уџбеник из 2003. године

<i>Репродукција научног градива</i>	<i>Увиђање односа између појава</i>
Максимални број поена 2280	Максимални број поена 2280

Број остварених поена 1096	Број остварених поена 895
Аритметичка средина 9,13	Аритметичка средина 7,46
Изражено у % 48,07	Изражено у % 39,25

На основу ових резултата утврдили смо да постоји статистички значајна разлика између аритметичких средина у првој и другој категорији задатака. На основу значајности т-теста, која износи 0,00 закључујемо да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 ($t = 10,37$). Ови резултати потврђују да су ученици, који су користили уџбеник из 2009. и 2003. најбољи успех постигли у категорији која је захтевала запамћивање и репродукцију наученог градива. Међутим, уколико упоредимо ове две групе ученика у овој категорији, уочићемо да су боље резултате постигли ученици који су користили уџбеник из 2003. На основу значајности т-теста, која износи 0,00 закључујемо да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 ($t = 10,35$).

Најслабији успех обе групе ученика постигле су у задацима који су захтевали увиђање односа између појава и процеса, с тим што су и у овој категорији, као и у претходној, ученици који су користили стари уџбеник постигли бољи успех. На основу значајности т-теста, која износи 0,00 можемо закључити да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 ($t = 11,11$). На основу ових резултата може се констатовати да је потврђена хипотеза од које смо пошли у нашем истраживању, да садржаји који се налазе у уџбенику биологије из 2009. не доприносе развоју мишљења ученика, јер су ученици постигли веома слабе резултате на градиву које захтева схватање односа, уопштавање и увиђање зависности између појава и процеса. Разлог због којег су ученици постигли овакве резултате налази се у самој концепцији уџбеника биологије за седми разред из 2009. Разлог – уџбеник садржи велики број непотпуно или нејасно дефинисаних појмова, као и појмова који уопште нису дефинисани. Дакле, може се закључити да се код ученика формирају емпиристички појмови на основу упознавања низа појединачних примера. На овај начин, ученици не схватају битне односе и везе између појава и процеса, што би им омогућило формирање научних појмова и допринело усвајању теоријских знања, развоју мишљења па самим тим и интелектуалном развоју. Овакви садржаји дају резултате који су веома слаби и забрињавајући и који указују на неопходност мењања садржаја уџбеника биологије за седми разред основне школе.

Закључак

На основу презентованих резултата може се извести закључак да уџбеник биологије за седми разред, издање из 2009. године, не садржи „праве научне појмове“, односно појмове који су у систему, који су повезани са осталим појмовима по различитим димензијама. Уместо система појмова и логичке структуре садржаја уџбеник из 2009. углавном садржи изолована острвца знања. Одсуство

система имплицира да такорећи не постоји разумевање односа подређених и надређених појмова, док су појмови исте општости недовољно повезани, при чему је разумевање сличности и разлика међу њима незадовољавајуће. Уместо инсистирања на битним својствима појмова, више пажње је поклоњено маргиналним својствима. Резултати тестирања знања ученика показују да веома мали број ученика овладао системом појмова, што значи да се већина ученика задржава на фрагментарној репродукцији која не доприноси развоју њиховог мишљења. Самим тим научни појмови, с обзиром да не постоји адекватан систем појмова у уџбенику, не могу да одиграју формативну улогу у појмовном и интелектуалном развоју да буду «врата», како би рекао Виготски, на која ће у мишљење ући систем појмова, освешћеност и вољност, најзрелије интелектуалне операције. Уместо да уџбеник постане ризница грађе за развој, наше истраживање је нажалост показало да овај уџбеник може само да омета и успорава развој мишљења већине ученика, при чему је његов допринос остваривању циљева образовања изузетно скроман.

Литература

- Ђорђевић Ј. (1990): *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Београд, Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (2009): *Биологија за VIII разред основне школе*. Београд, Завод за уџбенике.
- Ивић, И. (1992): Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања, *Психологија*, 3-4. Београд, 7-35.
- Ивић, И., А. Пешикан, Р. Јанков, А. Богојевић, Ј. Пешић, С. Антић, С. Маринковић, и Д. Шишовић (2004): *Основни стандарди квалитета школских уџбеника*. Београд, Образовни форум.
- Kozulin, A. (2004): Vygotsky's theory in the classroom: Introduction, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XIX. n'I. 3-7.
- Liu, C. H., Matthews, R. (2005): Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined, *International Education Journal*, 6(3), 386-399.
- Матејевић, М. (1994): *Наставни програм као фактор оптерећености ученика основне школе*. Београд, Институт за педагогију и андрагогију.
- Пешикан, А., Ивић, И. (2005): Основни стандарди квалитета школских уџбеника, *Настава и историја*, бр. 3, 82-93.
- Плут, Д. (2003): *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д., Пешић, Ј. (2003): Ка једној Виготскијанској теорији уџбеника, *Психологија*, бр. 36, 501-515.
- Стевановић-Пиштелић, С., Пауновић, К. (2003): *Биологија за VIII разред основне школе*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Шевкушић, С., Т. Миљановић и В. Дракулић (2005): *Постигнуће ученика из биологије, ТИМСС 2003 у Србији*. Београд, Институт за педагошка истраживања.

Виготски, Л. (1983): *Мишљење и говор*, Београд, Нолит.

Marina Matejević, Ph. D., Ina Vasković,
Niš

THE ROLE OF TEXTBOOKS IN THE DEVELOPMENT OF PUPILS' THINKING

Summary

This paper discusses the problem of the role of textbooks in the development of pupils' thinking from the standpoint of Vygotsky's theoretical concept as well as from the viewpoint of the sociocultural approach to education. According to this conception, a textbook, as a cultural and supportive means, should have the power to influence the process of formation of terms and the development of pupils' thinking, especially in view of the fact that modern society is characterized by a higher level of abstraction. The purpose of this research study is to determine if the textbook contents presentation method can contribute to the development of pupils' thinking. The following research techniques have been used: testing and content analysis. Testing assignments have been classified into two categories: the category of memorization and reproduction of learned knowledge and the category of understanding and perceiving relationships. The results obtained illustrate that there is a statistically significant difference between the arithmetic means in first and second category of assignments, at the level of 0.01 ($t = 10.37$). Furthermore, they illustrate that the pupils have achieved superior results in the category which required memorization and reproduction of learned material. On the basis of textbook analysis, it has been determined that 7th grade Biology Textbook (2009 edition) contains a large number of incomplete or inexplicitly defined terms, as well as terms that have not been defined at all, which resulted in content memorization without understanding the meaning of what was learned. Our research study illustrates as well that the pupils who used the latter edition of the textbook have significantly inferior results with respect to those who used the previous 2003 edition of the textbook, the difference being statistically significant at the level of 0.01 ($t = 11.42$). The results obtained show that textbooks play a very important role in the development of pupils' thinking and that the nonexistence of a system of scientific terms in the textbook reflects negatively on the development of pupils' thinking. Finally, the results obtained identify the necessity of an interdisciplinary and team approach to the composition and presentation of textbook contents.

Key words: sociocultural approach, cultural and supportive means, textbook, formation of terms, development of thinking.

Д-р Марина Матеевич
Ина Васкович
Ниш

РОЛЬ УЧЕБНИКА В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ У УЧЕНИКОВ

Резюме

В настоящей работе говорится о проблеме роли учебника в развитии мышления у учеников с точки зрения теоретического концепта Ви-готского и социокультурного подхода воспитанию.» Согласно этому мнению учебник как культурно-опорное средство имеет очень важную роль в процессе формирования научных понятий и в развитии мышления у учеников, а это очень важно в современном обществе, характеризующемся высоким уровнем абстрактности. Предметом нашего исследования является обнаружение роли учебника в формировании научных понятий и в развитии мышления у учеников. В исследовании использованы анализ содержаний учебников и тестирование как исследовательскую технику. Задания в тесте знания были сгруппированы в две категории: запоминание и изложение выученного и размышление и осознание отношений. Результаты исследования показали что существует статистически значительная разница между арифметическими средними в первой и второй категориях заданий на уровне 0,01 / $t=10,37$ / Эти результаты указывают на то, что ученики лучшую успеваемость достигли в категории требующей запоминание и изложение изученного материала. Анализ содержаний представленных в учебнике, показал что в учебнике Биологии для седьмого класса /издание 2009 года/ есть определённое число недостаточно или неясно определённых понятий, и понятий которые вообще не дефинированы, последствием чего было запоминание содержаний без понимания. Наше исследование также показало, что ученики использующие более новый учебник, показали более слабые результаты по отношению к ученикам, которые использовали предыдущее издание учебника в 2003 году, разница статистически значительна на уровне 0,01 / $t= 11,42$ /. Полученные результаты указывают на то что учебник имеет очень важную роль в формировании понятий и в развитии мышления у учеников, так как отсутствие системы научных понятий в учебнике оказывает отрицательное влияние на развитие мышления у учеников. Полученные результаты также указывают на необходимость интердисциплинарной, совместной работы в составлении, созданда и представлении содержаний в учебниках.

Опорные слова: Социокультурный подход, культурно-опорные средства, учебник, формирование научных понятий, развитие мышления

ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИКА О ПРИРОДИ ПОВЕЗАНОСТИ ЗНАЊА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ¹

Резиме

Предмет истраживања у овом раду су перцепције наставника математике о природи и основним карактеристикама повезаности знања у оквиру наставног програма и наставе математике. Полазну претпоставку за конституисање предмета истраживања чини становиште да су значајна схватања и ставови наставника, као непосредних реализатора наставе, о садржају наставе, начинима на који су знања и појмови у наставном програму повезани, као и на које начине се повезивање знања у процесу наставе може ефикасно реализовати. Анкетом је било обухваћено укупно 117 наставника математике који изводе наставу у 5. разреду основне школе. Обухваћени су наставници из укупно 73 школе са подручја осам београдских општина. Реализацијом истраживања, анализом прикупљених података и интерпретацијом добијених резултата, дошло се до следећих кључних закључака истраживања: (1) постоје разлике у ставовима наставника математике према систематизацији знања у настави и те разлике се испољавају и кроз садржај њиховог одређења појма систематизације знања у настави математике; (2) наставници придају велики значај самосталној активности ученика у наставном процесу математике у 5. разреду, усмереној на откривање веза и односа између основних математичких појмова и математичких операција и (3) наставници математике придају велики значај текстуалним задацима проблемског типа, тако што они у овој врсти задатака виде подесан начин за утврђивање, продубљивање и повезивање математичких знања и појмова код ученика, као и за боље упознавање основних својстава и повезивање математичких операција и поступака структурирања и решавања задатака.

Кључне речи: настава математике, перцепције наставника, повезаност знања, систематизација знања.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“ (број: 179060, 2011-2014), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Увод

Од наставника, њихове професионалне оспособљености, спремности за перманентно стручно усавршавање и уопште од личности наставника, у великој мери зависи ефикасност реализације процеса васпитања и образовања, као и ефективност која је резултат тог процеса. Та врста повезаности наглашава се у више истраживања која су као свој предмет имала ставове наставника о различитим елементима своје професије (Thompson, 1984; White *et al.*, 2006; Dogan, 2011; Golafshani, 2011).

Истраживање перцепција, ставова и мишљења наставника математике о карактеристика наставног програма и процеса наставе, односно садржаја наставе математике, такође, представља једно од значајних области истраживања. И поред чињенице да је конституисање наставних програма математике углавном ствар делатности експерата у овој области, занимљиво је утврдити на који начин наставници математике који реализују тај наставни програм, перципирају његове основне карактеристике, као што су прилагођеност садржаја узрастним карактеристикама ученика, повезаност садржаја математике са садржајима других наставних предмета, уређеност знања и појмова у целовит систем, повезаност садржаја са свакодневним животом, могућности примене знања у различитим областима и друге карактеристике.

У појединим истраживањима перцепција, ставова и мишљења наставника о различитим аспектима наставе и учења математике доказано је да постоји јасна повезаност између наставничког виђења природе и основних карактеристика садржаја наставе математике и његове ефективности као примарног посредника између ученика и садржаја који се предаје и учи у настави математике. Такви налази, на пример, долазе из студије случаја коју је реализовала Алба Томпсон (Thompson, 1984). У овој студији Томпсон се бавила и питањем како наставници математике у пракси реализације наставе математике интегришу своја знања и ставове о природи садржаја наставе математике.

Од непосредног значаја за ниво и квалитет постигнућа ученика у области наставе математике јесу облици и садржај активности ученика у процесу наставе (Антонијевић, 1998). Да ли је у настави математике ученик активан или пасиван прималац знања и информација, на који начин ангажује своје когнитивне потенцијале, у којој мери је у настави омогућено упражњавање различитих облика активности ученика, у којој мери је настава математике проблемски оријентисана, и друго, представљају непосредно или посредно значајне чиниоце успеха ученика, па самим тим одређују и ниво ефикасности и ефективности који се у настави математике остварује. Несумњиво је да је за унапређивање квалитета активности ученика у настави математике од значаја и то како наставници виде значај активности, које активности издвајају као посебно значајне, на које би начине унапредили активности ученика, поред препорука које се испостављају у самом наставном програму математике.

Постоје одређене разлике у начинима повезивања знања у настави математике и у односу на чињеницу каква је природа и основне карактеристике знања и појмова у оквиру садржаја наставе математике. Уколико садржаји математике омогућавају усвајање правих научних појмова у области математике (Антонијевић, 2000; Антонијевић, 2001), начини повезивања знања условљени су основним карактеристикама те врсте математичких знања. Та чињеница је од значаја и за перцепције наставника о квалитету садржаја наставе математике и могућностима повезивања знања у настави.

Када се говори о повезаности знања и појмова у настави математике, мора се обратити пажња на три различите области испитивања повезаности знања, и то повезаност знања у наставном програму, у наставном процесу и у систему знања код ученика. Овакво виђење повезаности знања остварено је и у оквиру концепције курикулума у оквиру међународне студије TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), где се прави разлика између три нивоа курикулума: (1) предвиђени курикулум (наставни програм), (2) примењени курикулум (наставни процес) и (3) постигнути курикулум (постигнућа ученика) (Mullis *et al.*, 2005). Ове три посебне области повезаности математичких знања имплицирају потребу за осмишљавањем различитих модела истраживања квалитета повезаности знања, посебно у свакој од ових области.

Постоји широк спектар истраживања која имају за свој предмет перцепције, ставове и мишљења наставника математике о различитим питањима, као што су области професије наставника, иницијалног образовања, професионалног развоја и стручног усавршавања, перцепције наставника о квалитету наставног програма и тако даље. Све то указује на значај који истраживачи придају утврђивању виђења наставника о појединим питањима која су од значаја за успешно обављање професије.

Методологија истраживања

Циљ истраживања чији су резултати представљени у овом раду био је утврђивање перцепција наставника математике о природи и основним карактеристикама повезаности и повезивања знања у настави математике. На основу тога, постављени су следећи задаци истраживања:

1. Утврђивање мишљења наставника о значају повезивања знања у настави математике;
2. Утврђивање мишљења наставника о значају појединих поступака повезивања знања у настави математике;
3. Утврђивање мишљења наставника о значају појединих облика активности ученика у поступцима повезивања знања у настави математике;
4. Утврђивање мишљења наставника о значају појединих врста математичких задатака за повезивање знања у настави математике.

У истраживању је примењена дескриптивна метода истраживања, коришћењем анкете као инструмента којим су прикупљани подаци о мишљењима

наставника. Анкетом је било обухваћено укупно 117 наставника математике, који изводе наставу математике у 5. разреду основне школе. Обухваћени су наставници из укупно 73 школе са подручја општина Вождовац, Нови Београд, Врачар, Стари град, Звездара, Чукарица, Раковица и Гроцка. И поред чињенице да у садржају анкета нису била питања која су у вези искључиво са наставним градивом у 5. разреду, било је од значаја да управо наставници који изводе наставу у овом разреду дају одговоре на питања и да се утврде њихови ставови и мишљења о повезаности знања у оквиру наставног програма и наставе математике у 5. разреду.

Питања и задаци у анкети за наставнике математике односила су се на процене наставника о повезаности знања у две области, и то повезаности знања у наставном програму и наставном процесу. Поједина питања односила су се на повезаност знања у обе области, док су постојала и питања која су се односила на појединачне области испитивања повезаности знања. Један од методолошких проблема који се појавио већ приликом састављања питања за пилот анкетирање, што је било присутно и приликом избора питања у коначној верзији анкете за наставнике математике, јесте проблем да се одаберу таква питања у анкетама, којима ће се утврђивати ставови и мишљења наставника о одређеним проблемима у вези са повезаношћу знања, а да се тим питањима не утврђује ниво и квалитет знања наставника у овој области. С обзиром на чињеницу да није могуће у потпуности одвојити став и мишљење наставника о нечему од знања о том истом, тај проблем је био утолико већи. Наставницима математике у узорку истраживања дато је упутство за попуњавање анкете, у којем је наглашено да се од њих тражи да изнесу своје ставове и мишљења о повезаности знања. Поред тога, и у непосредном контакту са испитиваним наставницима математике изнето је додатно објашњење које се односило на неопходност да и сами наставници изнесу свој став и мишљење и да у том смислу нађу адекватан начин да приликом одговарања на питања у анкети учине разлику између својих знања која поседују о проблему повезивања и систематизације знања у настави, од свог става и мишљења о овом проблему.

Наставници о повезаности знања у настави математике

Питањима и задацима у анкети за наставнике математике биле су обухваћене следеће области рада, односно, наставне теме: „Скупови”, „Скупови тачака”, „Угао”, „Делљивост бројева”, „Разломци” и „Осна симетрија”.

У оквиру питања број 1 наставници су имали задатак да изнесу своје виђење онога што се у настави математике означава појмом „систематизација знања”. На то питање наставници су одговарали на тај начин што су давали дефиницију појма „систематизација знања”, дефиницију која је представљала одраз њиховог знања о овом проблему и мишљења о томе шта представља систематизација знања у настави. У овом случају било је тешко непосредно разлучити знање наставника о систематизацији знања у настави математике, од њиховог става и мишљења о томе. И поред чињенице да је у усменом упутству датом

наставницима о томе која врста одговора треба да буде дата, неизбежно је било да у овом случају буде исказивано и знање наставника о систематизацији знања. На то је, на неки начин, упућивала и сама форма постављеног питања, којом се тражило исказивање дефиниције систематизације знања у настави математике.

Прегледом датих одговора на ово питање уочено је да су наставници на веома различите начине одговарали, дајући у мањем броју случајева одговор који је по својој логичкој форми дефиниција, већ углавном износећи мање или више детаљан опис онога што се подразумева под систематизацијом знања у настави математике. Наводимо неке од карактеристичних одговора наставника на ово питање, управо онако како су дати у изворном виду:

- „1. Потпуно усвајање градива, 2. Увиђање повезаности математичких појмова у алгебри и геометрији”.
- „Велики значај, јер наставник сазна колико су ученици научили после одређене области, а ученици схвате колико знају”.
- „Наш увиђај о степену усвојености знања из одређене области (што даје разне предлоге о квалитету наставе)”.
- „Повезивање наученог градива на текстуалним задацима и уопштавање целокупног градива”.
- „Представља начин да се усвојена знања уврсте у скуп нових знања и да се тај систем учвршћује, континуираним праћењем усвајања знања и вештина”.
- „1. Преглед пређеног градива у обрађеној области, 2. припрему за контролни/писмени задатак, 3. повезивање теме са прошлим и будућим темама”.
- „Представља повезивање знања из различитих области математике и повезивање са различитим наукама”.
- „Понављање основних појмова једне наставне области, провера на примерима једноставнијег типа, повезивање појмова и развијање начна размишљања”.
- „Повезивање новог, већ усвојеног, градива са старим”.
- „Повезивање правила и појмова, уопштавање и издвајање битних садржаја, са циљем да знања ученика постану трајна и суштинска”.
- „Систематска примена стечених знања на проблеме из праксе, блиске децем узрсту, утврђивање и прецизирање стечених знања”.

У приказаним одговорима наставника, а сличну ситуацију имамо и у другим одговорима на ово питање, уочљиво је да, према мишљењу наставника, повезивање математичких знања и појмова представља кључну одредницу појма систематизације знања у настави математике. У извесном броју случајева наводи се обнављање, утврђивање и примена стечених знања, као одреднице појма систематизације знања. Такође, може се закључити да је несумњиво да наставников став о проблему систематизације знања у настави одређује и његов општи приступ проблему систематизације знања у настави.

У другом питању од наставника математике тражено је да одреде колико би, по њиховом мишљењу, било потребно издвојити часова годишњим планом рада часова (наставних јединица) за систематизацију знања ученика, од укупно 144 часа предвиђених наставним планом и програмом. Наставници су били у прилици да изнесу мишљење о томе који је то минималан, а који максималан број часова математике у 5. разреду, који би био одређен за потребе систематизације знања ученика. На основу израчунавања вредности просечног минималног и максималног броја часова за систематизацију знања, дошли смо до следећих чињеница: просечан минималан број часова је 15,96, док је просечан максималан број часова 20,85. На основу ових просека заокружавањем вредности на цео број часова долазимо до чињеница да је, по мишљењу наставника, минимално потребно 16 (11,11 %) а максимално 21 час (14,58 %) одвојити за систематизацију знања ученика у настави математике у 5. разреду, од укупно 144 часа редовне наставе.

У оквиру питања – задатка број 3 наставници математике били су у прилици да поступком рангирања изврше процену повезаности знања унутар појединих наставних тема, на тај начин што су рангом „1” означавали наставну тему која по њиховом мишљењу садржи најбоље повезана знања, и тако редом, до ранга „6”, који је приписиван наставној теми која садржи најмање повезана знања. Један мањи број наставника је погрешно извршио рангирање, разумевајући да од 1 до 6 треба да изврши оцењивање нивоа повезаности, а не међусобно рангирање области. С обзиром да се ради о малом броју погрешних рангирања и оцењивање нивоа повезаности знања у одређеној области смо третирали као ранг те области. Израчунат је просечан ранг сваке области и потом су области поређане на основу величине израчунатог просека.

У Табели 1 приказан је резултат рангирања, када је у питању мишљење наставника о нивоима повезаности знања у оквиру наставног програма.

*Табела 1: Рангови нивоа повезаности знања
у оквиру наставног програма математике у 5. разреду*

Област	Просечан ранг	Ранг
„Скупови“	2,79	3
„Скупови тачака“	3,42	6
„Угао“	3,21	5
„Дељивост бројева“	2,67	2
„Разломци“	2,54	1
„Осна симетрија“	3,19	4

У Табели 2 приказан је резултат рангирања наставника математике, када је у питању њихово мишљење о нивоима повезаности знања у оквиру наставног процеса математике у 5. разреду.

Може се запазити да наставници сматрају области изучавања разломака и дељивост бројева, као области са најбоље повезаним знањима, док је, по њиховом мишљењу, у областима проучавања осне симетрије, угла и скупова тачака остварен нижи ниво повезаности знања. У сва три сегмента рангирања област проучавања скупова, по нивоу повезаности знања у тој области, налази се углавном рангирана као трећа по реду, иза области разломака и дељивости бројева.

*Табела 2: Рангови нивоа повезаности знања
у оквиру наставног процеса математике у 5. разреду*

Област	Просечан ранг	Ранг
„Скупови“	2,56	3
„Скупови тачака“	3,15	5
„Угао“	3,04	4
„Дељивост бројева“	2,44	2
„Разломци“	2,17	1
„Осна симетрија“	3,23	6

У оквиру питања – задатака број 4 и 5, наставници су од 8 понуђених активности – поступака бирали највише три, који су по њиховом мишљењу највише заступљени у наставном процесу, као активности наставника (задатак број 4), односно, активности ученика (задатак број 5), активности усмерене на повезивање и систематизацију знања ученика у области математике у 5. разреду.

*Табела 3: Фреквенција избора појединих
активности наставника*

Редни број активности	1	2	3	4	5	6	7	8
Фреквенција избора	15	40	46	60	16	4	25	57

1. Постављате текстуалне задатке ученицима подељеним у групе од 4 до 6 ученика;
2. Учествојете активно са ученицима у решавању текстуалних задатака на табли;
3. Постављате питања која упућују ученике на откривање основних својстава односа између величина у оквиру одређеног задатка;
4. Подстичете на различите начине ученике да самостално откривају везе и односе између математичких операција у оквиру одређене групе задатака;
5. Решавате сами на табли карактеристичне задатке за одређене области, уз одговарајућа објашњења;

6. Подстичете ученике да сами једни другима постављају задатке, која омогућавају откривање дубљих веза и односа између математичких операција;
7. Постављате ученицима задатке у којима врше различите трансформације, са циљем упознавања основних својстава математичких операција;
8. Подстичете ученике да самостално, уз Вашу помоћ, постављају и решавају задатке у којима се повезују стечена знања о математичким појмовима и математичким операцијама.

У оквиру задатка број 4, када су у питању активности наставника, њихов избор је био следећи: активност под редним бројем 4 изабрало је 60 наставника, активност под редним бројем 8 изабрало је 57 наставника и активност под редним бројем 3 изабрало је 46 наставника. Фреквенција избора одређених активности наставника приказана је у Табели 3.

У оквиру задатка број 5, када је у питању наставников избор активности које ученици најчешће примењују у настави као активности повезивања знања, њихов избор је био следећи: активност под редним бројем 3 изабрало је укупно 82 наставника, активност под редним бројем 7 изабрало је укупно 37 наставника и активност под редним бројем 1 изабрало је укупно 35 наставника. Фреквенција избора од стране наставника одређених активности ученика усмерених на повезивање знања приказана је у Табели 4.

Табела 4: Фреквенција избора појединих активности ученика

Рдни број активности	1	2	3	4	5	6	7	8
Фреквенција избора	35	25	82	7	31	24	37	5

1. Ученици израђују самостално одређене задатке из радних листова;
2. Ученици наводе примере употребе одређених математичких операција у текстуалним задацима;
3. Ученици решавају задатке који им омогућавају да успоставе везе и односе између одређених математичких појмова;
4. Ученици појединачно објашњавају садржај примера у уџбенику;
5. Ученици решавају задатке који омогућавају откривање својстава односа између величина;
6. Ученици у групама, од 4 до 6, решавају одређене задатке;
7. Ученици решавају задатке који им омогућавају да успоставе везе и односе између одређених математичких операција;
8. Ученици, на основу препорука наставника, једни другима постављају задатке.

На основу оваквог давања приоритета наставника математике одговарајућим сопственим активностима и активностима ученика, усмерених на повезивање и систематизацију знања у настави математике, може се закључити да наставници придају значај самосталној активности ученика, која има улогу откривања веза и односа између основних математичких појмова и математичких операција. У том смислу, приоритет се даје активности ученика у оквиру израде математичких задатака, који су постављени на тај начин да омогућавају ученицима самостално откривање повезаности која постоји између математичких појмова и математичких операција.

Питање број 6 било је усмерено на тражење мишљења наставника о томе између којих области рада (наставних тема) у наставном програму и уџбенику је успостављена најбоља повезаност знања. Ово питање је било отвореног типа и наставници су могли да наводе више области између којих је успостављена добра повезаност. У својим одговорима у 63 случаја наводи се да је најбоља повезаност остварена између области дељивости бројева и области проучавања разломака, затим у 41 случају се наводи да најбоља повезаност постоји између области проучавања скупова и скупова тачака, 16 наставника није уопште дало одговор на ово питање, 5 наставника је дало одговор који нема везе са овим питањем и 4 наставника је одговорило са „не знам”. Као што је и анализом садржаја повезаности знања у наставном програму утврђено, и по мишљењу наставника постоји најбоља повезаност знања између области проучавања дељивости бројева и разломака и области проучавања скупова и скупова тачака.

У оквиру питања број 7 наставници математике имали су могућност да се одреде за један од три понуђена одговора о томе шта представља суштински чинилац повезивања математичких знања код ученика. За понуђена три одговора, наставници математике су се одредили на следећи начин: 21 наставник, или 17,95 %, изјаснило се да „познавање основних својстава појединих поступака решавања задатака” представља суштински чинилац повезивања знања код ученика, 62 наставника, или 52,99 %, одредило се за одговор да је то „увиђање повезаности између математичких појмова”, док је 17 наставника, или 14,53 %, изабрало да је то „познавање међусобних односа између појединих математичких операција”. Према овом избору, може се закључити да наставници придају највећи значај активностима ученика усмерених на увиђање повезаности између математичких појмова.

Питање број 8 односило се на улогу коју има решавање проблемских текстуалних задатака у процесу повезивања и систематизације знања ученика. Ово питање је, такође, било отвореног типа. На ово питање наставници су давали следеће карактеристичне одговоре, који су дати у изворном облику:

- „Доприноси у великој мери, јер када ученик уме да примени у пракси стечено знање може се сматрати да је одређену област савладао коректно”.
- „(Омогућава – Р.А.) практичну примену основних законитости у скупу бројева”.

- „Ако је избор задатка добар, тј. ако задатак обухвата довољно ствари (знања) која би требало повезати”.
- „Решавање проблемских задатака продубљује знања ученика и доприноси усвајању нових идеја. Такође, доприноси томе да ученик схвати зашто је неке ствари учио”.
- „У текстуалним задацима су операције повезане са применом”.
- „Решавање текстуалних задатака доприноси повезивању појмова у алгебри и геометрији”.
- „Само код талентованих ученика може допринети продубљивању знања и откривању техника размишљања и математичког језика”.
- „Ако ученик уз решен проблем, такође, напише ‘коректно’ објашњење’.
- „Кроз текстуалне задатке ученик може да на најбољи начин повеже градиво, тј. знања стечена пре, да их покаже решивши задатак”.
- „Ученици проширују, продубљују и учвршћују наставне садржаје, потврђују њихову корисну вредност, развијају способности, навике и искуства”.
- „Да стечена знања повеже и примени их при решавању проблема”.
- „Повезивање знања одређене области и примена истих у практичним ситуацијама”.
- „Решавање проблемских текстуалних задатака развија логичко мишљење”.
- „Ученици кроз текстуалне задатке повезују одговарајуће појмове и рачунске операције”.

На основу представљених, али и већине одговора осталих наставника на ово питање, може се закључити да они придају велики значај текстуалним задацима проблемског типа. Штавише, они у овој врсти задатака виде подесан начин за обнављање, утврђивање, продубљивање и повезивање математичких знања и појмова, математичких операција и поступака структурирања и решавања задатака код ученика, које се одвија у поступку решавања ових задатака. Такође, улогу ових задатака виде и у развоју логичког мишљења код ученика и оспособљавању за непосредну примену знања. Наставници у текстуалним задацима виде могућност примене интегралног приступа у повезивању математичких знања, појмова и операција код ученика.

У оквиру питања број 9 наставници математике имали су могућност да се одреде за један од три понуђена одговора о томе када је, по њиховом мишљењу, најбоље повезивати знања ученика. Од понуђена три одговора, наставници математике одредили су се на следећи начин: 52 наставника, или 44,44 %, изјаснило се за одговор „у току обраде одређене наставне јединице”, 17 наставника, или 14,53 %, одредило се за одговор „на завршетку сваке наставне јединице”, док се 40 наставника, или 34,19 %, изабрало одговор „на завршетку појединих области”. Према овом избору наставника математике, може се закључити да су они у већини случајева склони приступу повезивању знања ученика, који подразумева осмишљавање ове активности у току обраде наставне јединице, или се у великом

броју случајева, такође, опредељују за приступ повезивања знања на завршетку појединих области. Може се закључити да у пракси реализације наставе математике постоји садржајно допуњавање и комбиновање сва три приступа.

Питање број 10 представљало је у извесном смислу конкретизацију питања број 8, и у њему се тражило да наставници искажу своје мишљење о томе шта је најзначајније за решавање проблемских текстуалних задатака. Од понуђених пет одговора, који су се односили на различите чиниоце успешног решавања текстуалних задатака, наставници су били у могућности да заокруже највише до два понуђена одговора. У том смислу, наставници су се определили на следећи начин: 26 пута као одговор је изабрано „познавање основних математичких појмова”, 35 пута одговор „увиђање односа између величина”, 17 пута одговор „познавање основних својстава појединих математичких операција”, 37 пута одговор „познавање поступака решавања текстуалних задатака” и 82 пута као одговор је изабрано „разумевање текста задатка”. На основу оваквог опредељења наставника уочљиво је да они пресудан значај у процесу решавања текстуалних задатака придају разумевању текста задатка, а потом и значај познавању поступка решавања текстуалних задатака и увиђању односа између величина. Један од наставника је у свом анкетном листу додао и 6. категорију и њу заокружио као свој избор. Та категорија је гласила: „Превођење текста задатка на ‘математички језик’”.

Када је у питању решавање текстуалних задатака наставници математике приоритет дају нечему што представља формални аспект њиховог решавања, њиховом спољашњем својству, оличеном у нивоу разумевања текста задатка за ученике. Придавање кључног значаја од стране наставника спољашњем услову решавања текстуалних задатака доводи на одређени начин у питање праву сврху њиховог решавања у настави, која се састоји управо у откривању предметног садржаја задатка, откривању веза и односа између величина у задатку и њихово претакање у математичку формулацију. Другим речима, кључни део решавања текстуалног задатка не може представљати сам чин разумевања његовог текста, већ уочавање односа између величина које се у задатку јављају и на основу тога осмишљавање поступка његовог решавања.

У оквиру одговора на питање број 11 наставници су били у прилици да изнесу свој став о томе у којој мери је омогућено повезивање знања о функцији и међусобном односу основних математичких операција у наставном програму и уџбенику. Питање је било отвореног типа. Наводимо неке од карактеристичних одговора наставника на ово питање:

- „Није довољно истакнут редослед извођења различитих операција”.
- „Не у великој мери”.
- „Не у довољној мери”.
- „У наставном програму је та повезаност доста добра, али у уџбенику није”.
- „Уџбеник и остала средства (збирка и радни листови) хаотично су систематизовани”.

- „Требало би да у великој мери буде омогућено, али у уџбенику (посебно новом) то није тако и било би пожељно кориговати га”.
- „У малој мери је омогућено то повезивање знања, вероватно због малог фонда часова за ту област”.
- „Не у великој мери. Мислим да одређени делови градива не би требало да се уче у петом разреду, јер нису повезани са остатком градива”.
- „Уџбеници су штур, са малим избором задатака. Уџбеник не омогућава повезивање знања”.
- „Није довољно, али је боље него у претходном уџбенику”.

На основу ових, али и већине одговора других наставника математике, може се закључити да они сматрају да није у довољној мери остварено повезивање знања о функцији и међусобном односу основних математичких операција у наставном програму и уџбенику. Они наводе да се то посебно односи на уџбеник математике за 5. разред, док је у наставном програму нешто боља ситуација у том погледу.

На питање број 12 наставници су одговарали заокруживањем једног од три понуђена одговора. У оквиру овог питања наставници су износили свој став о томе шта је од већег значаја за повезивање знања код ученика. Одговарањем на овај начин добијени су следећи резултати: 62 наставника, или 52,99 %, определило се за одговор „активност ученика усмерена од стране наставника”, 26 наставника, или 22,22 %, за одговор „активност наставника која подстиче ученике на повезивање знања”, док 15 наставника, или 12,82 %, за одговор „самостална активност ученика”. Наставници су се у овом случају у највећем проценту определили да за повезивање знања код ученика највећи значај има активност ученика која је усмеравана од стране наставника. Овај став наставника провлачио се и у оквиру 4. и 5. питања, где је, такође, разматран садржај активности наставника и ученика у процесу повезивања и систематизације знања у настави математике.

У оквиру питања број 13 од наставника је тражено да изнесу свој став и да га образложе, став који се односи на то да ли је познавање математичке структуре задатка, односно, познавање односа између величина, кључно за решавање свих задатака одређене врсте. Као и у претходним случајевима питања отвореног типа, наводимо карактеристичне одговоре наставника:

- „Да, јер свака реч у задатку има математички приказ”.
- „Добија се правилан редослед решавања задатка (алгоритам), повезује се оно што се тражи са оним што је дато”.
- „Јесте, јер то је кључ за мотивацију, тј. да ученик уопште започне рад на проблему”.
- „Некада то није довољно да би се решио задатак. Много је битнија идеја за решавање задатка”.
- „Познавање односа између величина је кључно за решавање задатка”.
- „Не. Често се дешава погрешна процена па је поузданије да знају особине операција, законе и да текст задатка преведу на математички запис”.
- „Не, важније је разумевање текста: шта је дато и шта се тражи?”.

- „Јесте кључно, јер ученик на тај начин показује познавање математичких закона (теорема), као и познавање формула”.
- „Да. Развијање умешности код ученика да се концентрише на односе зависности међу елементима у датом задатку је основни циљ у решавању математичког задатка”.

Наставници математике немају нити јединствен нити јасан став о улози коју за повезивање знања ученика има математичка структура задатка. То се лако може уочити и из садржаја наведених одговора, а слична ситуација постоји и у одговорима већине других наставника. Овај нејасан став по овом питању у складу је са придавањем у већини случајева важности одређеним формалним аспектима решавања задатка, као што је, на пример, придавање значаја разумевању текста задатка. Наставници углавном не усмеравају ученике на обраћање посебне пажње на оно што представља суштину структуре математичког задака, а то је однос између величина и, с тим у вези, на количинске односе који су присутни у задатку.

Питање број 14 је по својој форми било типа скале процене и односило се на став наставника према значају и доприносу самосталног рада ученика у оквиру домаћих задатака за повезивање и систематизацију знања ученика. На ово питање наставници су се изјаснили на следећи начин: 73 наставника, или 62,39 %, определило се за одговор „доприноси у великој мери”, 23 наставника, или 19,66 %, определило се за одговор „доприноси повезивању знања, али у мањој мери”, док се 14 наставника, или 11,97 %, определило за одговор „не доприноси повезивању знања”. Уочљиво је да у већини случајева наставници сматрају да самостални рад ученика у оквиру домаћих задатака у великој мери доприноси повезивању знања ученика.

Код питања број 15 од наставника је тражено да наведу који су, по њиховом мишљењу, кључни поступци повезивања и систематизације знања ученика у области математике у 5. разреду. У оквиру овог отвореног питања постојало је обиље изузетно садржајних описа различитих поступака у настави који, по мишљењу наставника, доприносе повезивању и систематизацији знања ученика. Наводимо поступке који су најчешће спомињани у оквиру одговора наставника: вежбање на часу, израда домаћих задатака, контролна вежба за проверу знања, после сваке обрађене целине издвајање са ученицима онога што је битно (анализа наставне теме), израда текстуалних задатака, усмеравање целине рада у настави у правцу повезивања знања ученика, развијање мотивације ученика израдом занимљивих задатака, решавање задатака који повезују више области и целина, понављање и утврђивање појмова из претходних области рада, примена графичких поступака решавања задатака, израда комбинованих задатака, примена тестова знања, подстицање ученика да откривају везе и односе између математичких појмова и тако даље. Можемо закључити да све ове наведене поступке, иако се они значајно разликују по својој форми и садржају, наставници примењују у процесу сазнавања у настави математике у различитој мери. Обим и начин примене ових поступака непосредно зависи и од тога какав је по при-

роди и по својим основним карактеристикама приступ који наставник остварује у настави, када је у питању процес повезивања знања ученика. Другим речима, примена ових поступака у настави одређена је и ставовима наставника о начинима на које се, према њиховом мишљењу, могу повезивати знања ученика у наставном процесу математике.

Наставници математике придају одговарајући значај активностима и поступцима повезивања и систематизације знања ученика у настави математике у 5. разреду. При том, постоје разлике у обиму и садржају активности на које поједини наставници математике у процесу сазнавања стављају нагласак. Кроз ставове и мишљења наставника математике, исказане кроз одговоре у анкети, не провлачи се чињеница која је непосредно повезана са садржајем наставног програма и уџбеника, у којем су знања дата углавном у готовом виду, и није омогућено ученицима да сопственим напором откривају одређене унутрашње везе и односе и да на тај начин формирају математичка знања и појмове.

Закључци

На основу квантитативне и квалитативне анализе анкете за наставнике математике, могу се извести следећи закључци у овој области истраживања:

1. Постоје разлике у ставовима испитиваних наставника математике према повезивању и систематизацији знања у настави и те разлике се испољавају између осталог и кроз садржај њиховог одређења појма систематизације знања у настави математике. У већини случајева, наставници под систематизацијом знања у настави математике подразумевају процес повезивања математичких знања и појмова, док одређени број наставника под овим појмом подразумева и обнављање, утврђивање и примену стечених математичких знања. Несумњиво је да наставников став о проблему систематизације знања у настави одређује и његов општи приступ овом проблему у настави математике.

2. Испитивани наставници математике придају велики значај самосталној активности ученика у наставном процесу математике у 5. разреду, самосталној активности усмереној на откривање веза и односа између основних математичких појмова и математичких операција. У том смислу, приоритет се даје активностима ученика у оквиру израде математичких задатака који су постављени на тај начин да омогућавају ученицима самостално откривање повезаности која постоји између математичких појмова и математичких операција. Став је наставника математике да управо такве активности треба подстицати код ученика и организовати их у наставном процесу. Међутим, овај став наставника о значају самосталне активности ученика није у складу са стварним стањем у настави математике, где ученици нису у довољној мери активни, када је у питању њихова самостална активност при решавању математичких задатака, односно само мали број ученика је активан у том смислу.

3. Испитивани наставници математике придају велики значај текстуалним задацима проблемског типа. Штавише, они у овој врсти задатака виде подесан

начин за утврђивање, продубљивање и повезивање математичких знања и појмова код ученика, боље упознавање основних својстава и повезивање математичких операција и поступака структурирања и решавања задатака код ученика, што се одвија у поступцима решавања ових задатака. Такође, улогу ових задатака виде и у развоју логичког мишљења код ученика и оспособљавању за непосредну примену знања, што представља важне задатке наставе математике. Наставници у текстуалним задацима виде могућност примене интегралног приступа у повезивању математичких знања, појмова и операција код ученика. С друге стране, наставници математике већином сматрају да је најзначајније за решавање текстуалних задатака разумевање текста задатка, што је само по себи противречно са њиховим ставом да се израдом текстуалних задатака могу повезивати и систематизовати знања ученика у одређеној области. Придавање кључног значаја од стране наставника спољашњем услову решавања текстуалних задатка доводи у питање, на одређени начин, праву сврху примене ове врсте задатака у настави која се састоји управо у *откривању предметног садржаја задатка, откривању односа између величина* заступљених у задатку и њихово правилно структурирање у оквиру математичке формулације задатка.

Резултати до којих се дошло у овом истраживању указују на потребу да се приликом различитих промена које се чине у оквиру наставног програма математике узму у обзир и перцепције, ставови и мишљења наставника математике, као практичара чије искуство има велики значај за унапређивање садржаја наставе математике.

Литература

- Антонијевић, Р. (1998). Активност ученика у процесу усвајања појмова у настави, *Педагошка стварност*, бр. 9-10, 737-749.
- Антонијевић, Р. (2000). Научно-теоријски појмови као основа садржаја наставе, *Педагогија*, бр. 3-4, 455-460.
- Антонијевић, Р. (2001). Наставни садржаји и развој система појмова код ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (293-306). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Dogan, M. (2011). Trainee teachers' attitudes about materials and technology use in mathematics education. Преузето 16. октобра 2011, са http://atcm.mathandtech.org/EP2011/regular_papers/3272011_19602.pdf
- Golafshani, N. (2011). Teachers' conception of mathematics and their instructional practices. Преузето 21. октобра 2011, са <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome15/golafshani.pdf>
- Mullis, I. V. S., M.O. Martin, G.J. Ruddock, Ch.Y. O'Sullivan, A. Arora & E. Erberber (2005): *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 15, 105-127.
- White, A. L., J. Way, B. Perry & B. Southwell (2006). Mathematical attitudes and achievement in primary pre-service mathematics teacher education, *Mathematics Teacher Education and Development*, Vol. 7, 33-52.

Radovan Antonijevic, Ph. D., Belgrade

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE NATURE OF KNOWLEDGE INTERCONNECTEDNESS IN MATHEMATICS TEACHING

Summary

The subject of study in this paper are mathematics teachers' perceptions of the nature and basic characteristics of knowledge interconnectedness within the curriculum and mathematics teaching. The starting assumption for the constitution of objectives of the study makes an important standpoint that the views and opinions of teachers are very important, as a direct implementer of teaching, as well as the content of teaching, the ways in which knowledge and concepts related to curriculum, the ways to connect the knowledge in the teaching process can be effectively carried out. The survey covered a total of 117 teachers who teach mathematics in the fifth grade of primary school. Teachers from 73 schools in eight municipalities of Belgrade are included. Implementation of the study, analysis and interpretation of data collected and the results obtained led to the following key conclusions: (1) there are differences in teachers' attitudes towards systematization of knowledge in mathematics teaching and those differences are expressed through the definitions of the content of their systematization of knowledge in mathematics teaching; (2) teachers attach great importance to the individual activities of students in the mathematics teaching in the fifth grade, aimed at discovering connections and relationships between basic mathematical concepts and operations, and (3) mathematics teachers attach great importance to text type of problem tasks, such as those in this type of task as convenient way to identify, strengthen and connect mathematical knowledge and concepts in students, as well as for better understanding of the basic properties and connecting mathematical operations and procedures for structuring and solving problems.

Keywords: mathematics teaching, teacher perceptions, knowledge interconnectedness, knowledge systematization.

Д-р Радован Антонијевић, Белград

ВОСПРИЯТИЯ УЧИТЕЛЕЙ О ХАРАКТЕРЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Резюме

Предметом исследования в настоящей работе являются восприятия учителей о природе и основных характеристиках взаимосвязи знаний в рамках учебной программы и процесса обучения математике. Исходным предположением для формулировки, составления предмета исследования было положение о том что очень важными являются понимания и восприятия учителей, как непосредственных реализаторов обучения, касающиеся содержания процесса обучения, способов взаимосвязи между знаниями и понятиями в учебной программе, и какими способами взаимосвязь знания в процессе обучения можно эффективно реализовать. В опросе участвовало 117 учителей математики преподающих в пятом классе начальной школы. В анкету включены учителя из 73 школ на территории восьми белградских общин. Реализация исследований, анализ полученных данных и толкование полученных результатов, дали следующие важные заключения: 1/ существуют различия в положениях учителей математики к систематизации знаний в процессе обучения и эти различия проявляются и через содержание их определения понятия систематизации знаний в обучении математике; 2/ учителя придают большое значение самостоятельной активности учеников в процессе обучения математики в пятом классе, направленной к открытию связей и отношений между основными математическими понятиями и математическими действиями, операциями, и 3/ учителя математики придают большое значение текстуальным заданиям проблемного типа, так как они в таком виде заданий видят соответствующий способ подтверждения, углубления и взаимосвязи математических знаний и понятий у учеников и лучшего усвоения основных свойств и связывания математических операций и поступков составления, определения структуры и решения заданий.

Опорные слова: процесс обучения математике, восприятие учителей, взаимосвязь знаний, систематизация знаний

ОДГОЈ ЛИЧНОСТИ ИЛИ ОБРАЗОВАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА?

Сажетак

Класици педагогије, од почетака педагошкије теорије у антици до њена конституирања у самосталну знаност у XIX стољећу, педагогију схваћају као знаност о одгоју (и образовању као њену саставном дијелу). Прилазе човјеку као цјеловитом бићу које одгојем остварује своје особне потенцијале, захваљујући којима се оспособљава и за квалитетно функционирање у друштву које га окружује. У складу с тим, педагогија је посвећена развоју човјекове цјеловите личности. Ту холистичку педагошкију парадигму најбоље показују циљеви одгоја одређивани током повијести, од античког калокагатхоса до нововјеког свестраног развоја личности.

Током XX стољећа експанзија знања, настала под утјецајем знанствено-технолошке, довела је до развоја цјеложивотног образовања. Ријеч је о новом концепту и другачијем начину образовања. Код цјеложивотног образовања помакнут је фокус пажње с процеса суставног одгоја на исходе образовања који воде формирању компетенција. Компетенције одређује друштво, и то прије свега његов господарски дио, па се образовање у правилу своди на оспособљавање за успјешно обављање посла, тј. за свијет рада.

На тај начин концепт цјеложивотног образовања занемарује одгој цјеловите личности. Умјесто развоја сустава вриједности уз помоћ одгоја, образовање се неријетко своди на задовољење утилитарних интереса. Све оно што се не може изравно искористити потиснуто је у други план, чиме је запостављен одгој и осиромашена његова теорија. Као посљедица таквог стања данас је напуштена педагошкија телеологија, а педагогија је сведена на п(р)оучавање технике одгајања. Расплићује се у безуспјешним покушајима развоја неких нових (псеудо)дисциплина изван властитих знанствених досега, док у исто вријеме губи своју супстанцу.

Кључне ријечи: одгој, образовање, личност, компетенција, цјеложивотно образовање

Развој педагогије као знаности о одгоју

Од првих рефлексија о одгоју у Хомеровој *Илијади* и *Одисеји* (IX ст. прије Христа) до конституирања педагогије као самосталне знаности у оквиру теорије Johanna Friedricha Herbarta (XIX ст.) педагогија је прошла дуг пут. Током хиљадугодишњег процеса настајања много се тога промијенило. Теорија одгоја поступно се развијала, при чему су постојала раздобља њена успона, стагнације и падова. За цијело то вријеме предмет њена проучавања био је одгој.

Већ у антици одгој је у фокусу пажње многих филозофа. Тако Платон у *Држави*, у којој се по први пута у повијести излаже цјеловити сустав одгоја, наводи да спознаја битка настаје спознајом свијета идеја, која се постиже одгојем. Зато одгој сматра примарним државним задатком и даје му најважније мјесто које треба бити потпуно у рукама државе. Аристотел наводи да је човјеку од природе дана могућност развика, која се остварује одгојем. Темељна сврха одгоја за њега је морално савршенство, тј. постизање крепости, мудрости. Зато одгој сматра једном од најважнијих државних обавеза и средством јачања државе. Марко Фабије Квинтилијан развија читав низ методичких упута које извиру из вјере у велику моћ одгоја.

Након педагога хуманиста, који су започели процес осамостаљивања педагогијске теорије из окриља филозофије, класици у XVII и XVIII ст. настављају њихово дјело изградњом система педагогијских дисциплина. Захваљујући њима педагогијске су спознаје обогачене и проширене, бројна су одгојна подручја теоријски обрађена и уочена је потреба за конституирањем педагогијских дисциплина. Започиње развој система педагогијске знаности. Најзаслужнији за то зачетник је модерне педагогије Jan Amos Komenský. За њега је човјек најодличнији створ, а задатак одгоја и школе као радионице човјечности је да га формира у цјелини његова бића. Коперникански обрат у одгоју изазвао је увођењем разредно-предметно-сатног система у школску наставу и формулирањем дидактичких законитости које се темеље на индуктивној методи. У складу с теоријом емпиризма коју развија John Locke одгоју придаје највеће значење у формирању човјека, односно у припреми младог човјека за живот. Аутор теорије нативизма, натуралиста Jean Jacques Rousseau сматра да је човјек по природи добар, па га треба одгајати у складу с природом. Крајњи циљ одгој је слободног човјека, јер смисао није одгајање ни суца, ни војника, ни свећеника, него прије свега човјека. Тко је добро одгојен за људски позив бит ће спреман и за сваки други, и обрнуто – тко није одгојен као човјек не може бити добар ни судија, ни војник, ни свећеник. Крајњи смисао богатог теоријског и иновативног практичног бављења одгојем за Johanna Heinricha Pestalozzija такођер је развика човјечности.

Конечно, оснивач педагогије Johann Friedrich Herbart заокружује у XIX ст. смисао, значење и структуру педагогије као нормативне знаности, коју заснива на етици и психологији као помоћним знаностима. Етика помаже у постављању одгојне сврхе и задатака, а психологија у одређивању путова и средстава одгоја. Процес одгоја започиње вањским управљањем одгајатеља, при чему

најважније мјесто у томе припада настави, а завршава моралном аутономијом одгајаника. Настава је главно средство одгоја и зато мора бити одгојна¹. Настава без одгоја само је средство без циља, а одгој без наставе је циљ лишен средства. Зато нема наставе која не одгаја².

Константна тежња класика педагогије током повијести била је да одгоји све човјекове потенцијале. На том трагу био је *kalokagathos* у полису Атени, чији је хармонијски развој духа и тијела уз помоћ одгоја најцјеловитије остварен антички циљ одгоја. Од тог времена па све до наших дана у различитим друштвима измјењивали су се различити одгојни приступи. Њихова квалитета увијек се мјерила тиме колико су се приближили темељном циљу – свестраном развоју личности. Крајњи исход – цјеловито остварена личност, увијек је било мјерило успјешности одгоја.

Развој цјеложивотног образовања

Од прве индустријске револуције, покренуте на темељу открића парног строја 1785. године, те потом увођења електричне енергије 1870. године, која је иницирала другу индустријску револуцију, започела је убрзана продукција знања. Потакнута новим спознајама знанствена истраживања постајала су све комплекснија. Улога знаности у друштву све је значајнија. Развој знаности и технологије у другој половини XX ст. довела је на крају и до треће знанствено-технолошке револуције која почива на аутоматизацији, компјуторизацији, кибернетизацији и сциентизацији.

Знанствено-технолошка револуција изазвала је многе промјене: побољшано је здравствено стање и дуљина трајања човјекова живота, све је већа квалитета људског живота, дуготрајни процес еманципације жена приводи се успјешном крају, промијењена је структура и начин функционирања обитељи и др. Захваљујући знанствено-технолошкој револуцији дошло је до нове промјене генератора развоја друштва. Док је у прединдустријским друштвима кључна полука развоја било пољопривредно земљиште, у индустријским друштвима су то рудна богатства, а у знанствено-технолошком добу људски капитал, тј. добро образовани људи. То најбоље потврђују неке од најразвијенијих земаља свијета, попут Јапана који нема пољопривредног потенцијала нити рудних богатстава. Главна снага његова развоја су људи и организација друштва која омогућује њихов квалитетан одгој и употребу на најбољи могући начин. У том контексту посебну пажњу посвећују суставу одгоја и образовања.

Пресудна улога одгоја и образовања посљедица је експанзије (и посљедично застаре) знања, кључних педагошких резултанти знанствено-технолошке ре-

¹ На образовању, тј. овладавању знањима и вјештинама, почива свака настава. Али, образовање не би требало постати само себи сврха, не би требало бити крајњи циљ наставе. Оно треба бити средство одгојног дјеловања ради достизања највишег наставног циља, тј. вриједносног остварења личности.

² О развоју педагогијске теорије више у: Вукасовић 1999.

волуције. Док је средином XV ст. у Европи објављивано 1.000 наслова годишње (тј. 100.000 наслова током цијелог стољећа), само током 1950. године објављено је 120.000 наслова, а током 1970. већ 548.000 наслова. Знање се шири експоненцијалном брзином³.

У тим околностима традиционални сујав школства није више могао задовољити потребе људи нити захтјеје друштва. Дошло је до промјена које су докинуле дотадашњу подјелу човјекова живот на три дијела и три различите дјелатности: 1. образовање, 2. рад и 3. умировљење. У знанствено-технолошкој ери одгој и образовање постају човјекова непрекидна, цјеложивотна потреба. Она је и даље доминантна током дјетињства и младости, али ту више не завршава него се сада протеже на цјелокупни човјеков живот.

Познато је да теорија цјеложивотног образовања није настала у вријеме знанствено-технолошке револуције. Развијана је стољећима раније, још од антике. Раније споменути класици педагогије имали су пресудан утјецај на њено обликовање, попут Јана Амоса Коменског чија је теорија цјеложивотног образовања сажета у гноми *omnes, omnia, omnino* (тј. све, помоћу свега, образовати у свему). Међутим, њену примјену потакла је знанствено-технолошка револуција, и то прије свега господарство. У том контексту, у посљедње смо вријеме свједоци великог броја расправа о цјеложивотном образовању које су посвећене проналаску рјешења које ће омогућити квалитетнију примјену ове теорије у дугорочно одржив модел.

Имплементација концепта цјеложивотног образовања у друштву које учи⁴ претпоставља обједињавање школског с изваншколским учењем у јединствену цјелину. Цјеложивотно образовање докида неприродну подјелу учења с обзиром на околности у којима се одвија, на темељу којих је фаворизиран формални приступ учењу у контролираним увјетима. Ријеч је о посве новом приступу који се темељи на јединству формалног, неформалног и информалног учења.

Формално учење одвија се у специјализираним школским установама које након успјешног завршетка процеса учења појединцу подјељују службени сертификат (свједоцбу, диплому, потврдницу) о стеченој квалификацији. Овако институционализирано учење започиње с предшколским, а завршава с високим школством. Темељне су му карактеристике: висока институционализираност; уједначеност на разини примарног, основног школовања обавезног за дјецу и младе одређене хронолошке доби које се проводи по разрађеном наставном плану и програму одобреном од надлежних државних тијела с јасно утврђеним

³ О утјецајима знанствено-технолошке револуције на образовање више у: Радека 2002.

⁴ *Цјеложивотно образовање и друштво које учи* комплементарни су процеси утемељени на новом приступу образовању у савременом друштву, како с позиције појединца (*цјеложивотно образовање*) тако и друштва (*друштво које учи*). Ријеч је о новом концепту који полази са стајалишта да живот и рад у савременом друштву тражи активне грађане мотивиране за континуирани особни, стручни и друштвени развој. У посљедње вријеме у политичкој сфери све се више користи термин *друштво знања* чије је теоријско артикулирање тек у зачетку.

циљевима и зајамченим педагошким стандардом; разноликоост на разини секундарног и терцијарног школовања који омогућују специјализацију за различите врсте и разине квалифицираности; због оптимализације учинака учења реализују га посебно оспособљени наставници; сваки ступањ учења хијерархијски је устројен и функционално повезан с претходним; његовим успјешним завршетком, потврђеним позитивном интерном и екстерном евалуацијом, стечена јавна исправа омогућује пријелаз на виши ступањ школовања или судјеловање на тржишту рада (Schugurensky, 2000). Проблем с овим, у традиционалном концепту образовања јединим признатим начином учења, у томе је што не прати довољно брзо све друштвене промјене, те на тај начин не задовољава у цијелости потребе оних који се с тим промјенама требају носити⁵.

Неформално учење није организирано унутар службеног школског сусстава и у правилу не завршава додјелом службеног документа. Унаточ томе, ријеч је о учењу које је у правилу структурирано у складу с формалним учењем: неформално, као и формално учење, темељи се на биполарном процесу поучавања и учења с наставницима, наставним садржајем којег посредују и полазницима. Ријеч је најчешће о краткотрајном начину учења (неријетко у облику различитих течајева). Није нужно повезано с формалним школовањем и углавном је усмјерено на зрелију популацију. Његова предност у односу на формално учење је у флексибилности, отворености према потребама полазника (самим тиме и већој мотивираности полазника), бржем прилагођавању друштвеним промјенама и др.

Информално учење природна је појава у свакодневном животу. Оно нема наставника, наставног садржаја нити полазника и исто тако не завршава издавањем јавне исправе. За разлику од формалног и неформалног, информално учење не мора се одвијати свјесно. Штовише, често је управо ненамјерно, па се и ради тога не препознаје његов велики значај. Разлика између информалног учења на једној страни те формалног и неформалног учења на другој страни је у томе што код информалног учења не постоји процес организираног поучавања⁶. Информално учење догађа се неовисно о установама у којима се изводи формално и неформално учење (мада га има и унутар тих установа) (Габрић, 2008). На значај овог начина учења упозоравају нас резултати које њиме постиже сваки човјек већ у раној доби (попут самосталног овладавања основним физиолошким функцијама, ходања, развоја способности говора и усвајања материнског језика и др.). Ради се о процесу оспособљавања који прати човјека током цијелокупног његова живота. На предности информалног у односу на формални начин учења упозоравали су неки аутори још почетком 70-их година прошлог стољећа⁷. Но,

⁵ Управо зато је International Standard Classification of Education 1970. године детектирао ова три типа учења (формално, неформално и информално) залажући се за њихово повезивање и прожимање.

⁶ Због тога, за разлику од формалног образовања и неформалног образовања, код којих учење увијек прати поучавање, информално образовање не постоји јер код њега учење није управљано поучавањем.

⁷ Видјети о томе више у: Илић, 1972.

информално учење посебно добива на значају онда када се формално и неформално учење недовољно прилагођавају промјенама изазваним експанзијом и застаром знања.

Тек с обједињавањем комплементарних могућности формалног, неформалног и информалног учења може се остварити концепт цјеложивотног образовања у савременом друштву које учи. Према томе, цјеложивотно образовање квантитативно повезује иницијално образовање с образовањем одраслих, али и квалитативно обједињује до сада подијељено формално, неформално и информално учење у јединствену цјелину. На тај начин учење постаје трајан процес који се више не ограничава на одређено мјесто и вријеме при чему се формално учење обилато допуњује неформалним и информалним учењем, чије су потенцијале увећале нове информацијско-комуникацијске технологије. Цјеложивотно образовање обухвата сва мјеста, све животне ситуације и све облике учења.

Фокус пажње тако се пребацује с унапријед дефинираног, уједначеног и јавно управљаног процеса учења на исходе учења, тј. формирање компетенција – без обзира да ли су настали формалним, неформалним и/или информалним путем. На развој компетенција формално, иницијално школовање у дјетињству и младости и даље има свој значајан утјецај, али тек као претпоставка наставка његова континуираног образовања током цијелог живота. Кључан допринос школовања на развој компетенција у овладавању је методама њихова стјецања – учењу како да се учи.

Измијењен начин образовања промијенио је и начин дефинирања циљева који се постављају пред сваког појединца. Код традиционалног образовања циљеви су били јавно дефинирани, унапријед одређени и јединствени за све. Код цјеложивотног образовања циљеве су замијениле компетенције које нису унапријед одређене већ настају као посљедица новонасталих потреба *ad hoc*, које се због тога континуирано мијењају, тј. проширују.

Како то изгледа у стварном животу, показат ћемо на примјеру компетенција које се данас очекују од наставничке професије. Све већи захтјеви који се стављају пред наставника у савременом друштву континуирано су ширили компетенције које наставник треба стећи⁸. Да би се све те компетенције оствариле

⁸ Међу темељним наставничким компетенцијама данас се сматрају: европска компетенција (способност укључивања контекста европских развојних токова и глобализације у промишљање развоја националних образовних система, способност развоја властитог наставног предмета, као и питање културног идентитета); интеркултурна компетенција (способност препознавања страног у његовом изворном контексту, способност схваћања комуникацијских основа културе, промишљање властите културе у сусрету са страном културом); компетенција учења и дискурса (спада у комуникацијске претпоставке глобализације и подразумева самостално и активно судјеловање у дискурсима и све сложенијим просторима дјеловања); глобално учење (сагледавање друштвених процеса ерозије које глобализација изазива, способност мијењања друштва и активно судјеловање у обликовању свјетског друштва у развоју); медијска компетенција (способност оријентације, вредновања и конструирања знања на интернету, способност да се матрица свијета знакова нових медија разумије и педагошки примјени).

нужно је побољшати квалитету и учинковитост школовања наставника, као и школски сустав у цјелини, што претпоставља: добро квалифицирану професију (високо квалитетни сустав школства потражује да сви наставници дипломирају на разини високог школства); сваки наставник требао би имати могућност наставити свој студиј до највишег нивоа с циљем развијања својих компетенција и побољшања својих шанси за напредовање унутар своје професије; образовање наставника треба бити мултидисциплинарно (што осигурава да наставник има обимно предметно знање, добро педагошко знање, вјештине и компетенције потребне за вођење и подршку ученицима те разумијевање социјалне и културне димензије образовања и друштва у цјелини); наставничка професија треба бити смјештена унутар контекста цјеложивотног образовања (треба континуирано подржавати развој наставничке каријере омогућавањем напредовања у складу с резултатима образовања властитих компетенција); треба препознати важност постизања новог знања као и подржавања иновативности те укључивати резултате рада у наставнички посао као доказ напредовања и квалитете; како би се развили кроз своју каријеру наставници требају бити запослени у институцијама које вреднују цјеложивотно образовање; наставници морају активно судјеловати у иновативним процесима и истраживањима те њихов рад треба бити праћен и препознат унутар њихових властитих образовних система; наставничка професија треба бити мобилна (мобилност би требала представљати средишњу компоненту иницијалног школовања и континуираног усавршавања наставника – наставнике би требало потицати, те потом препознати и у матичној земљи, вредновати судјеловање у европским пројектима и провођење што више времена у другим земљама чланицама Европске уније како би унаприједили свој професионални развој); наставничка професија треба бити утемељена на партнерству (институције које школују наставника требале би организовати свој рад у сурадњи са школом, локалним радним увјетима те осигураватељима обуке на радном мјесту; школе требају осигурати да њихово поучавање има користи од знања стеченог путем праксе); партнерство образовања наставника треба имати нагласак на практичним вјештинама које у заједници с академском и знанственом разином осигуравају наставницима компетенције и сигурност за властиту, као и праксу других; унутар самог себе процес образовања наставника требао би се подржавати и бити предмет разних студија и истраживања. Свим овим исходима учења који се очекују од наставника треба придодати компетенције које су саставним дијелом сваке квалификације⁹.

⁹ Европски квалификацијски оквир одређује осам кључних компетенција које требају бити саставни дио сваке квалификације: способност комуницирања на материнском језику, способност комуницирања на страном језику, разумијевање и кориштење знања из математике, природних знаности и технологија, способност кориштења дигиталне технологије, способност учења, социјалне и цивилне вјештине у мултикултурном окружењу, подузетништво и способност културног опхођења; потреба за подузетништвом (подузимање акција и способност остварења) посебно је истакнута као опћа компетенција.

Ријеч је о тако великим захтјевима који се постављају пред наставника и сустав школства да из хрватске перспективе можемо рећи како су они у овом часу због читавог низа разлога тешко оствариви. С обзиром на то да је промјена наставничке професије пресудна за напуштање концепта традиционалног образовања и његову замјену новим цјеложивотним образовањем, превелики захтјеви који се данас постављају пред њу, као и неостварени предувјети без којих се не могу покренути промјене, препреке су остварењу цјеложивотног образовања у цјелини.

Прагматизација компетенција

За разлику од наставничке професије чије се компетенције одређују на националној разини, при чему није занемарив утјецај шире друштвене заједнице, тежа је ситуација код великог броја професија које су усмјерене према господарству. Њихове компетенције у правилу су сужене тако да се свODE на оспособљавање за успјешно обављање одређеног посла на конкретном радном мјесту. Поред тога што се компетенцијски захтјеви и у том подручју континуирано шире, због чега се такођер доводи у питање њихова остваривост, они су прије свега сведени на уске сегменте знања и вјештина који су довољни за свијет рада, тј. за задовољење утилитарних интереса послодаваца. На тај се начин цјеложивотно образовање у правилу своди на фрагменте истргнуте из ширих склопова знања и вјештина (који функционирају као сустав, тј. уређена цјелина с јасним вриједносним одређењем). Све оно што није прагматички усмјерено према непосредној користи потиснуто је у други план. Такав приступ цјеложивотном образовању удаљава човјека од смисла одгоја и вриједносног остварења који води развоју цјеловите личности. Када нема цјеловитог образовања које је вриједносно утемељено, тада образовање губи свој смисао.

На то већ упозоравају неки теоретичари који (занимљиво) нису педагози. Међу њима је до сада посебно истакнут познати бечки филозоф Konrad Paul Liessmann. У својој *Теорији необразованости* противи се напуштању Хумболтова хуманистичког приступа образовању који прожима опће и посебно, појединца и заједницу, свестрано образовање и развитак човјечности. То цјеловито и вриједносно утемељено образовање било је од интереса за појединца и друштво у цјелини: „Образовање које се равна према античком идеалу и хуманистичком концепту прије свега је словило као програм човјекова самообразовања, као формирање и развијање тијела, духа и душе, талената и надарености, оно што би појединца требало довести до ступња развијене индивидуалности и до свјесног дионитства у заједници и њезиној култури. Истодобно је образовање словило као једина могућност да се човјека из барбарства поведе у цивилизацију, из неодговорности у аутономију. Мјерило и израз за то било је бављење парадигматским садржајима који се нису покоравали ни начелу случаја нити пак диктату актуалне искористивости“ (Liessmann 2008: 47). Напуштањем циљева и њиховом замјеном компетенцијама суспендирана је индивидуалност на коју је некоћ био

усмјерен одгој. Стога Liessmann закључује да је необразованост одрицање од хтијења да се нешто уопће разумије: *„Оно што се тврдокорно још увијек назива образовањем сада се више не равна ни према могућностима и границама појединца, ни према инваријантним ресурсима знања културне традиције, па чак ни према моделу антике, него према екстерним чимбеницима као што су тржиште, способност запошљавања [employability], каквоћа одредишта и технолошки развитац, што сада постављају оне стандарде које „образован“ човек мора досегнути. Из тога се очисти „опће образовање“ чини исто тако занимљивим као и „формирање особности“. У свијету који се брзо мијења, у свијету којем су квалификације, концепције и садржаји знања наводно стално мијењају, чини се да је „одсутност образовања“, одрицање од сувислих мисаоних традиција и класичних образовних добара постало крепошћу која појединцу омогућује да брзо, флексибилно и неоптерећено „образовним баластом“ реагира на стално промјењиве захтјеве тржишта“* (Liessmann 2008: 62).

Педагогија и одгој у вртлогу лоших компетенција

Свођење одгоја и образовања у савременом концепту цјеложивотног образовања на прагматички дефиниране компетенције које су довољне за успјешно функционирање на послу већ је изазвало негативне посљедице. Атрофија одгоја у друштву које се непрекидно и неповратно мијења изазвала је обиље проблема. Све више друштвених изазова, како оних позитивних тако и негативних, као природну посљедицу у тим околностима довели су до бујице одгојних проблема.

Губитак одгоја изазвао је у исто вријеме губитак предмета проучавања педагогије, што је негативно утјецало и на педагогију као знаност. Умјесто да је све своје снаге усмјерила на знанствену и стручну борбу за повратак цјеловитом одгоју, прије свега због тога што је то од пресудног значаја за човека и савремено друштво, педагогија се почела поводити за тим промјенама. Свједоци смо да је посљедица тог утјецаја осиромашење педагогијске теорије. Педагогија у Хрватској посве је усмјерена на примијењену истраживања практичних образовних проблема, при чему еклектички преузима разнолика свјетска истраживања сличне провенијенције без критичког преиспитивања њихових теоријско-методолошких упоришта и без било какве ревалоризације властите педагогијске баштине. Посве је занемарила властиту телеологију. Педагогијска истраживања усмјерена су на технику одгајања, тј. одговоре на питање *како одгајати*, при чему је потпуно запостављено питање *што је одгој*¹⁰. На тај начин педагогија је ограничила смјер и досеге свога дјеловања. Унаточ томе што се доима да је њена активност динамична.

Привид том стању додатно ствара и читав низ у посљедње вријеме покренутих псеудознанствених дисциплина које се представљају као педагогијске – попут тзв. медијске педагогије, религијске педагогије, педагогије слободног

¹⁰ Готово бисмо могли рећи да је на дјелу нови педагогијски приступ по принципу *како, без сувишног зашто*.

времена и др. Оне нису нити могу бити педагошкије јер подручја на која су се усмјерили измичу одгојном дјеловању. Зато и не могу допринијети педагошкијским спознајама. Управо супротно, тиме се разграђује педагошкија супстанца и у исто вријеме занемарује квалитетно изучавање стварних педагошкијских дисциплина. И то је показатељ кризе у којој се педагошкија данас налази¹¹.

Када успоредимо педагошкију данас с педагошкијом њена оснивача Johanna Friedricha Herbarta, као кључне рецентне губитке препознајемо непостојање педагошкијске телеологије, некохерентну структуру педагошкијске знаности, занемаривање улоге и значаја одгоја у развоју моралног карактера, удаљавање од артикулације наставног процеса и одгојног карактера наставе и др. Вријеме је да се педагошкија знаност врати својим темељима. Ако не због властите прошлости, оно због извјесне будућности. Док до тога не дође, добри познаваатељи рецентних педагошкијских прилика у Хрватској морат ће се сложити с тврдњом уваженог (на жалост преминулог) хрватског педагошкијског теоретичара Антуна Мијатовића, који је у својеврсној педагошкијској опоруци устврдио да се *хрватска педагошкија налазила у бољем знанственом статусу и стању на почетку XX. ст. него на његову крају* (2001: 149).

Педагошкија је прије свих позвана да постави ова питања, због одговорности према човјеку и друштву ради којих постоји, као и због себе саме. Критичко преиспитивање властитог статуса и положаја одгоја у савременом друштву треба бити полазна основа нужних промјена. У суштини не постоји дилема требамо ли одгој личности или образовање компетенција. Педагошкија се не може одрећи одгоја, баш као што не треба (нит може) побјећи од промјена. Она их треба педагогизирати, тј. исправно усмјеравати. Компетенције без одгоја не могу функционирати на задовољавајући, дугорочно одржив начин. Баш као што се традиционално образовање темељило на одгоју тако се и цјеложивотно образовање мора темељити на цјеловитом приступу одгоју.

Литература

- Brezinka, W. (2008): Uspon i kriza znanstvene pedagogije, *Analiza povijesti odgoja*, vol. 7, str. 7-21.
- Gabrić, T. (2008): Formalno, neformalno i informalno učenje u cjeloživotnom obrazovanju, Sveučilište u Zadru, diplomski rad.
- Илич, И. (1972): Доле школе, Дуга, Београд.
- Liessmann, K. P. (2008): *Teorija neobrazovanosti*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- Mijatović, A. (2001): Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća, *Napredak*, br. 2, str. 143-156.
- Radeka, I. (2002): Lifelong education for the new age, *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, Zagreb, br. 2, str. 223-226.

¹¹ О кризи педагошкије више у: Брезинка 2008.

Schugurensky, D. (2000): The Forms of Informal Learning. Towards a Conceptualization of the Field. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm> NALL Working paper #19.

Vukasović, A. (1999): Pedagogija, Zagreb, Hrvatski katolički zbor „Mi“.

Igor Radeka, Ph. D., Zadar

THE UPBRINGING OF PERSONALITY OR EDUCATIONAL COMPETENCIES?

Summary

The classics of Pedagogy, from the Pedagogical theory originating in antiquity, to its defining as an independent science in the nineteenth century, perceive Pedagogy as the science of upbringing (and education as its integral part). It approaches man as a complete being which, through his education, achieves its personal potential, allowing him or her in such a way a highly functioning implementation into the society that surrounds him. Accordingly, Pedagogy is dedicated to the development of man's entire personality. This holistic Pedagogic paradigm is best shown through the aims of education determined throughout history, from the ancient *kalokagathos* to the contemporary all-round development of personality.

During the twentieth century the expansion of knowledge, developed under the influence of the scientific-technological revolution, led to the development of lifelong education. This is a new concept and different way of education. With the lifelong education the focus of attention is shifted from the process of systematic education to the educational outcomes that lead to the formation of competence. Competencies are designated by society, mostly through its economic segment, and education generally comes down to training in order to be able to successfully perform a job within societies' working segment.

In such way the concept of lifelong education neglects the education of the entire personality. Instead of developing a value system through education, the process is often reduced to conform to the utilitarian interests. Everything which cannot be directly used is defined as being of secondary importance, neglecting in such a way the upbringing process and impoverishing its theory. As a result of this situation the pedagogical teleology is abandoned today, and Pedagogy is reduced to teaching and analysis of educational techniques. It weakens itself through fruitless attempts to develop some new (pseudo)disciplines outside of its own scientific reach, losing at the same time its substance.

Key words: upbringing, education, personality, competence, lifelong education

Д-р Игорь Радека

Задар, Республика Хорватия

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ИЛИ ОБРАЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ?

Резюме

Классические педагоги с начала педагогической теории в античной эпохе и до её формирования в самостоятельную науку в XIX веке, педагогику воспринимают как науку о воспитании /и образовании как её составной частью/. Они подходят к человеку как целостному существу, которое воспитанием реализует свои личные потенциалы, благодаря которым становится пригодным для качественного функционирования в окружающем обществе. Согласно этому педагогика предназначена для развития совокупной человеческой личности*. Такой холистический образец наилучше показывают цели воспитания определявшиеся в течение истории, с античной *калокагатии* до нового современного всестороннего развития личности.

В течение XX века экспансия знаний, наступившая под влиянием научно-технологической экспансии, привела к развитию пожизненного образования» В пожизненном образовании центр внимания перемещён с процесса системного воспитания на результаты образования, которые приводят к формированию компетенций. Компетенции определяет общество, прежде всего его хозяйственная часть, и поэтому образование как правило сводится к подготовке для успешной работы в мире работы.

Таким образом концепт пожизненного образования оставляет без внимания воспитание целостной личности. Вместо развития системы ценностей через воспитание, образование очень часто сводится на удовлетворение практических интересов. Всё то что нельзя прямо использовать, переходит на второй план, чем недооценено воспитание и беднеет его теория. Как следствие такой обстановки сегодня покинута педагогическая телеология, а педагогика занимается изучением и обучением техник воспитания. Педагогика запутывает себя в безуспешных попытках развить некоторые новые /псевдо/дисциплины вне своих научных объёмов, а одновременно теряет свою суть.

Опорные слова: воспитание, образование, личность, компетенция, пожизненное образование

ТЕЛЕВИЗИЈСКИ ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМ У ФУНКЦИЈИ ДОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Резиме

Телевизија је медиј који је од својих почетака до данас прешао чудесан пут, од статичне, црно-беле слике до 'живих' преноса који се хватају у тренутку. Као таква, непрекидно се развија, будући да је директно везана за напредак информационих технологија. Постала је саставни део наших живота, јер посредством ње смо у прилици да будемо детаљно упознати са догађајима у свету. У том смислу представља моћни електронски медиј који је допринео ширењу и потпунијем разумевању глобализације. Телевизија никада не даје готову информацију, већ увлачи гледаоца у сазнајни процес остваривањем менталне прераде приликом опажајног мишљења, које овај медиј тражи. У том смислу је и настала потреба да се телевизијски образовни програм постави у контекст доживотног учења и провери постоји ли оправданост таквог размишљања. Пошло се од претпоставке да учење путем телевизијског образовног програма представља усвајање садржаја који је ненаметљиво представљен у виду интересантних и занимљивих приказа, при чему се сваки од њих надовезује на постојеће индивидуално искуство гледаоца. Провера се постигла истраживањем у којем је учествовало 322 наставника разредне и предметне наставе из II основних школа са територије АПВ, који су потврдили да наставници радо уче путем телевизијског образовног програма, да неретко остварују његову импликацију на праксу, да телевизијски образовни програм гледају у складу са његовом понудом, а да се том приликом чешиће окрећу образовном програму страних телевизија у односу на исти програм републичког и покрајинског јавног сервиса.

Кључне речи: телевизија, телевизијски образовни програм, доживотно учење.

Придодатом сликом на већ постојећи глас из радија уз, за тај медиј потребне специфичности, створена је телевизија, која је својим настанком и проналажењем места у домовима највише допринела формирању глобалне слике света.

Дугогодишњим настанком и постепеним развојем и усавршавањем, телевизија је остварила један нови поглед на свет који се може искористити у сврхе популаризације програма који се нуди или у сврхе формирања јавног мњења. Велики напредак у смислу објективнијег и непристрасног извештавања, али и у смислу постављања и контроле етичких, естетичких, лингвистичких, интелектуалних стандарда представља национална телевизија, која емитује програм у размерама једне државе и најчешће представља извор информисања којем се највише верује. Руководи се јавним интересима, који заправо представљају интерес свих грађана без обзира на њихово етничко, верско или социјално порекло, при чему се као најзаступљенији издвајају борба против криминала, већа брига државе за социјална питања, грађанска права, економски развој, развој тржишне привреде, придруживање Европској унији (Валић-Недељковић 2007).

Јавни сервиси даље имплицирају подстицање транспарентности приликом извештавања о раду владе, парламента, градске управе и других институција процењених као релевантних у контексту остваривања јавног интереса, као и понуду програма различитог усмерења, између којих се на значајном месту налази производња програма који има циљ да учествује не само у образовању, већ и у доживотном учењу. У том смислу се може посматрати као „непрофитна, независна радио-телевизијска организација, основана у име опште јавности и финансирана из јавних прихода, која разноврсним, уравнотеженим, висококвалитетним програмима задовољава потребе највећег могућег броја грађана, односно најшире јавности, непристрасно и без дискриминације“ (Вељановски 2005: 28). Као мера њене остварености у процесу развоја јавног сервиса, налази се остваривање индикатора (Лазих 2011) као и употреба језика. Не ради се само о језику већинског становништва који је у службеној употреби, већ и о језицима националних заједница који такође морају бити укључени у програмски садржај јавног сервиса.

Када промишљамо о телевизијском образовном програму, најчешће га доживљавамо и разумемо као програм који пружа могућност уласка у бројне сегменте људског живота и деловања и њихову верификацију путем телевизијске комуникације и представљања. Иако га можемо детерминисати као популистички, то чинимо у првом и недефинисаном сагледавању, будући да је образовни програм уствари општеобразовни програм, који у свом обухвату садржи бројна подручја људског деловања, која су представљена тако да остварују образовну функцију, али користе релативно јасан речник и недвосмислено иконичко представљање.

Доживотно учење

Бројни изазови који су усмерени на доживотно учење настали су у непрекидно нарастајућој раздвојености између учења и образовања, јер се знања мењају таквом брзином да школе не могу да их инкорпорирају у програм рада, нити да организовано образују наставнике како бих их примењивали у раду са

ученицима. До скоро су се алтернативни путеви унапређивања и развоја знања схватили као непресушни извори спорадичних и неорганизованих догађања, али стварност показује да се учење не може више изједначити са процесом институционалног образовања. Много веће подстицаје, изворе, околности за учење човек данашњице проналази у свом окружењу и друштву у целисти. Учење се као такво може појављивати у различитим формама током људског радног и животног века, при чему се већина потребних знања и вештина стиче ван образовног система.

Доживотно учење је као стратегија развоја друштва са циљем приближавања филозофији доживотног учења широко прихваћено, при чему се школовањем стиче тек део знања потребног за живот и рад, а учење се протеже на период који полако досеже границе настанка и нестанка.

Доживотно учење се може посматрати са неколико нивоа, када оно постаје стратегија, култура образовања, реторика, визија, метафора, али оно заправо постаје политика која дефинише стратешке циљеве, инструменте који воде ка остварењу политика доживотног учења, са предвиђеним носиоцима овог подухвата као и неопходним ресурсима који ће омогућити остварење овако постављеног задатка.

Доживотно учење наставника

Значај информација у животу човека данашњице и сутрашњице намеће промишљање да су наставници у обавези препознавања и уочавања њима вредних и значајних информација, са којима ће потом на квалитативан и конструктиван начин упознати ученике, тежећи да испровоцирају доживљај и интелектуалну активност на основу нових информација које су условиле обрт. Уколико себе прихвате као једног од извора образовања, који у процесу институционалног образовања ученицима могу отворити путеве стваралачког, дивергентног и мултиперспективног сагледавања стварности, наставници разредне и предметне наставе су на добром путу остваривања професионалног развоја и унапређивања постојећих сазнања. *Тражење нових идеја, приступа, начина реализације, коришћење извора сазнања, вођење кроз процес сопственог учења представљају сегменте стратегије доживотног учења, чији контекстуални део представља професионални развој.* Стога остваривање наставног рада и активно учествовање у наставничкој професији изискује непрекидан и активан рад на себи у циљу унапређивања самог рада и личности. Овај рад представља покушај да се професионални развој наставника/ца као начин учествовања у доживотном учењу, осветли са више аспеката и увиди могућност његовог унапређивања. Због тога се у већој мери у наставку текста користи језички конструкт професионални развој.

Промишљања о професионализму као о конструкту теоријских и практичних знања и умења у одређеној области, остваривању професионалне независности, те имању способности да се доносе одлуке базиране на добром познавању феномена, да се предвиде последице таквих одлука и да се критички процењују

и оцењују предузете активности (Burke према: Torres 2000), бацају ново светло на наставника/цу и на њихов позив и позивају даље на наредна упућивања о питањима која се тичу професионализма наставничке професије. Уколико је наставник/ца професионалац, то значи да он има специфична знања и умења, али професионалац који има и аутономију у употреби тих знања и умења и у доношењу одлука (Villegas-Reimers, Reimers 2000). Професионалац, такође, указује на чињеницу да се истовремено зна и ради и у већој мери објашњава практичну него техничку примену (Beyer, Feinberg, Pagano, and Whitson према: Torrer 2000).

У контексту анализе наставничке професије и образовања за будуће наставнике/це, намеће се промишљање да је остваривање професионалног развоја условљено *„позитивном селекцијом на наставничким факултетима, адекватном и квалитетном структуром образовних програма на тим факултетима (узимајући у обзир комплексну улогу будућег наставника/ца у образовно-васпитном процесу), постојањем системски решеног концепта стручног усавршавања наставника/ца, као и даљег образовања, личног развоја и напредовања у струци“* (Стаматовић 2006: 476). Стога можемо рећи да *процес сталног професионалног развоја* као додатних могућности учења, истраживања, експериментисања, консултовања и евалуације *треба да буде подржаван током свих фаза њихове професионалне каријере* као довољан и нужан услов и да карактерише наставнички дан, наставничку годину и читав живот.

Телевизијски образовни програм и доживотно учење

Разумевање садржаја и провоцирање заинтересованости за даље удубљивање у његово истраживање представљају битне компоненте доживљаја представљеног путем телевизијске образовне емисије, што је после бројних покушаја повезивања формалног образовања и могућности масовних медија довело до стварања концепта *технологије образовања*, односно рефлексије технолошког развоја и њихове примене у систему образовања. Као таква, технологија образовања је превазишла појам наставних средстава, будући да представља *„стварање нових стратегија учења које се граде на симболички и технолошки другачије обликованим и пренетим информацијама“* (Зиндовић-Вукадиновић 1994: 53). У том смислу *телевизијске образовне емисије пружају развојни смисао и значење, када широко постављеном темом која пружа могућност играња са садржајем и његову инвентивну комбинацију у циљу стварања успешне и квалитативне поруке која пружа новину у погледу на дато, истраживачки приступ новинара/ке – уредника/це пружа могућност гледаоцу да оствари скоковит развој у разумевању чињенице и тока догађаја, као и стварање јасније слике унутар дешавања о којима се говори и њихове везе са спољним факторима који нису нужно обухваћени изразом дате телевизијске емисије*. Као врло ефектан и истовремено ненаметљив извор образовања, телевизијски образовни програм буди интересовања код већине гледалаца на тај начин што им проширује хоризонте знања и константно их додирује са новим границама незнања, док их истовремено осло-

бађа страха од њиховог превазилажења. Простор остварен заједничком акцијом институционалног образовања и телевизијских образовних садржаја, пружају појединцу могућност да, надограђујући своје сазнање, открије даље импликације приказаног деловања.

Допринос телевизијског образовног програма доживотном учењу наставника

Како би се проверила наведена констатација, било је потребно истражити изражену упитаност, што је и реализовано истраживањем у другом полугодишту школске 2008/2009. године. Оно је реализовано применом дескриптивне методе, односно прегледног (*сурвеј* – *сервеј*) истраживања.

Циљ истраживања био је испитивање ставова наставника/ца разредне и предметне наставе ради утврђивања доприноса телевизијског образовног програма у њиховом професионалном развоју и утврђивање његових потенцијала на путу остваривања овог циља.

Задаци који су проистекли из постављеног циља били су: (1) Испитати ставове наставника/ца према телевизији и њеним образовним садржајима; (2) Утврдити да ли и у чему се огледа разлика у ставовима наставника/ца о постојању значаја образовног програма телевизије у процесу њиховог професионалног развоја; (3) Утврдити да ли су и како социо-демографске варијабле наставника/ца повезане са њиховим проценама о значају који придају телевизији као једном од извор њиховог професионалног развоја; (4) Утврдити да ли међу наставницима/цама постоји разлика у приоритету између образовног програма националне телевизије у процесу њиховог професионалног развоја у односу на исти програм страних телевизија; (5) Утврдити да ли су и како социо-демографске варијабле наставника/ца повезане са проценама приоритета који постоји у конзумирању образовног програма националне телевизије у односу на исти програм страних телевизија.

Независне варијабле: (1) полна припадност; (2) године живота; (3) место рада (село – град); (4) регија унутар Војводине (Срем, Банат, Бачка); (5) године радног стажа; (6) године наставног рада; (7) врста наставе коју предају (разредна и предметна); (8) наставни језик на којем изводе наставу; (9) који предмет предају (само за наставнике/це предметне наставе); (10) приступ телевизијским каналима.

Зависна варијабла била је дефинисана као ставови наставника/ца према значају телевизије у њиховом професионалном развоју – операционално дефинисана преко одговора испитаника/ца на скали ставова као континуирана варијабла интервалног нивоа мерења и у упитнику као категоријална варијабла номиналног и ординалног нивоа мерења.

Хипотезе које су се поставиле у истраживању су се детаљно бавиле сваким задатком и придодатом независном варијаблом, чије навођење излази из оквира овог прегледа, те ће се навести општа хипотеза истраживања.

Хо – у данашње време брзог протока информација и потребе поседовања истих у циљу њихове квалитетне и сврсисходне употребе, телевизијски образовни програм може допринети професионалном развоју наставника/ца и посредно развоју друштва знања.

У раду је примењена *истраживачка техника скалирања и анкетања*, а инструменте су чинили *скала ставова* и *упитник*. У скали ставова се користила петостепена Ликертова скала за мерење интензитета слагања или неслагања са понуђеним тврдњама/ставкама (било их је 23), док су се у упитнику користила питања затвореног типа са алтернативним и вишеструким избором; комбинована и питања отвореног типа.

Узорак су чинили наставници разредне и предметне наставе из 11 основних школа у АП Војводини¹, са посебном пажњом која је придата регијама у Војводини (Срем, Банат, Бачка); чињеници да ли је школа у селу или граду; да ли се настава изводи само на српском језику или и на језику националне заједнице. У истраживању је учествовало укупно 322 наставника/це разредне и предметне наставе, од чега је 104 било наставника/ца разредне наставе, док је 218 припадало групи предметних наставника/ца.

Статистичка обрада података реализована је применом софтверског пакета за статистичку обраду података – СПСС 17.0. У оквиру статистичке обраде података, поред класичних метода анализе, примењене су и савремене математичко-статистичке методе и то: дескриптивна статистика која је обухватала приказ фреквенција, процената, мера просека и варијабилности, затим т-тест статистичке значајности разлике међу групама, једносмерна анализа варијансе, те мултиваријантне технике као што су факторска и дискриминативна анализа.

Резултати истраживања

Резултати истраживања ће се приказати преко хипотеза којих има пет, с том разликом што су се у трећу и пету хипотезу уводиле независне варијабле.

Хипотеза 1 – наставници/це сматрају да телевизија доприноси њиховом професионалном развоју. Ово се проверило путем екстрахованих фактора и тврдњи/ставки из скале ставова које употпуњују сваки појединачни фактор, чему су придружена и питања из упитника која имплиците указују на закључак дефинисан првом хипотезом.

Екстраховано је 6 главних компоненти и њихов приказ је следећи:

- (1) Учење путем телевизијског образовног програма већина испитаника/ца сматра да може квалитативно да се информише и на посебан начин учествује у процесу учења путем активног гледања телевизијских образовних емисија, а неки од њих саветују својим ученицима да учествују у гледању телевизијских образовних емисија, како би уз илустративне кадрове потпуније разумели дати садржај.

¹ Иницијално је одабрано 12 основних школа, али је школа у Новом Кнежевцу током истраживања својом вољом одустала од учешћа.

(2) Импликације телевизијског образовног програма на праксу – указује да међу испитаницима/цама има подједнако оних који информације и знања која су стекли путем телевизије примењују и не примењују у својој наставничкој пракси.

(3) Понуда телевизијског образовног програма – говори у прилог подељеном мишљењу испитаника/ца о томе колико телевизија прати потребе гледалаца и нуди информације од професионалног значаја за њих. Понуда телевизијског образовног програма је сразмерна учењу путем телевизијског образовног програма.

(4) Праћење телевизијског образовног програма – говори да испитаници/це претежно прате и информишу се путем ове врсте телевизијског програма.

(5) Забавни карактер телевизијског програма – односио се и на телевизију као масовни медиј, као и на телевизијски образовни програм, као њен саставни део. Испитаници/це су исказали да је забавни карактер телевизијског програма оно због чега га најчешће прате.

(6) Допуњавање информација путем других медија – говори о томе да је подељено мишљење испитаника/ца о томе да ли информације које су стекли праћењем телевизијског образовног програма допуњавају на друге начине или то чине обрнутим путем.

Потврђена је прва хипотеза.

Хипотеза 2 – не постоји разлика између ставова наставника/ца о доприносу телевизијског образовног програма у процесу њиховог професионалног развоја. Добијени одговори испитаника/ца имплицирају на постојање разлике између наставника/ца у сагледавању доприноса који телевизијски образовни програм има у њиховом професионалном развоју чиме није потврђена друга хипотеза.

Хипотеза 3 – процене наставника о значају који телевизија има у њиховом професионалном развоју варирају у односу на социодемографске варијабле. Ова хипотеза је проверавана путем независних варијабли, од којих су године живота, регија из које се наступа у истраживању, врста наставе, врста предметне наставе и приступ телевизијским каналима исказале високу статистичку значајност.

Старији испитаници/це радо уче путем телевизијског образовног програма, док млађи у већој мери користе друге медије како би проширили знања.

Испитаници из Срема у већој мери прате телевизијски образовни програм и имају позитивнији став према понуди истог у односу на испитанике/це из Баната и Бачке, који користе друге медије како би се боље информисали.

Наставници/це предметне наставе имају позитивнији став према могућностима телевизије у њиховом професионалном развоју у односу на наставнике/це разредне наставе.

Наставници/це који предају предмете из области природних наука у већој мери користе телевизију као масовни медиј у циљу личног професионалног раз-

воја у односу на наставнике/це који предају предмете из области друштвених наука. Бројност садржаја природних наука и њихова пријемчивост за телевизијски иконички израз и превођење у телевизијски речник је вероватни разлог ове дистинкције.

Испитаници/це који имају приступ само домаћим каналима у мањој мери мотивисани да стичу знања путем телевизијског образовног програма и да их примењују у пракси, али да исто тако, мање користе телевизију као разоноду за разлику од испитаника који имају приступ и страним каналима путем кабловске и/или сателитске антене, односно ИП телевизије.

Потврђена је трећа хипотеза.

Хипотеза 4 – *наставници дају приоритет образовном програму страних телевизија у односу на исти програм националне телевизије*². Програми страних телевизија (који су били понуђени у упитнику) испитаници/це су оцењивали боље. Било је понуђено 8 домаћих телевизија које су у време реализовања истраживања имале следеће називе: РТС, РТВ, Б92, Пинк, Аполо, Панонија, Авала, FOX телевизија. Од страних телевизија испитаницима/цама је било понуђено 5 страних телевизија: History channel, Discovery channel, National geographic, Animal planet, Travel Channel. Највећу аритметичку средину изразила је Animal planet, потом National geographic, History channel, Discovery channel. Од домаћих телевизија најбољу аритметичку средину остварила је Телевизија Б92, РТС, Авала, FOX телевизија и РТВ. Најниже оцене су добиле телевизија Панонија, Пинк и Аполо. Потврђена је четврта хипотеза.

Хипотеза 5 – *процене наставника/ца о постављању приоритета између образовног програма страних телевизија у односу на исти програм националне телевизије варирају у односу на социодемографске варијабле* (које смо поменули приликом анализе треће хипотезе). Испитаници/це су оцењивали понуђене телевизије, на основу чега је направљена ранг листа по постављању приоритета гледања. Овим поступком домаће телевизије су доспеле на другу половину листе, при чему се РТС нашла на седмом месту, док се РТВ позиционирала на 10 место од укупно 13 телевизија. Будући да РТВ својим програмским усмерењем и фреквенцијом покрива читаву Војводину, из којег се и наступило у истраживању, забрињава њен овако низак скор. Појашњавања се могу пронаћи у докторској дисертацији ауторке.³

Независне варијабле које су исказале високу статистичку значајност су године живота, врста предметне наставе и приступ телевизијским каналима.

Потврђена је пета хипотеза.

² У време када се ауторка активно бавила истраживањем, није био завршен процес преласка националне телевизије у јавни сервис. Услед тога је доследност неизбежна и сада.

³ Лазић, С. (2011) *Значај телевизијског образовног програма за професионални развој наставника основне школе*. Филозофски факултет. Нови Сад.

Закључак

Телевизијски образовни програм чини окосницу наредног развоја и промена. Конципиран је тако да иде у правцу зоне наредног развоја, те да са свим својим потпрограмским целинама остварује образовање у обиму у коме као такав може инвнтантно деловати. Заједно са новинарско-уредничким доприносом, телевизијски образовни програм је окарактерисан као богат у сваком погледу. Обилује визуелним материјалом који дочарава приказано у најбољој могућој мери, трудећи се да се што више приближи утиску гледаоцевог познавања приказаног. Језички је врло богат, будући да се у емисијама користеfino изнијансирани изрази домаћег језика који су повремено обогачени помало неразумљивим језичким термином, који се у контексту реченог схвата, али се увек може проверити на други начин. Музичка подлога као активни пратилац образовног телевизијског израза представља незаменљивог сарадника у процесу његовог стварања и даљег посматрања, јер тек у заједничком деловању слике, тона и музике који су укомпоновани у пријемчиву целину која носи образовни потенцијал, можемо говорити о постојању телевизијског образовног програма.

Телевизијска образовна емисија ће *кроз кружну путању* око одабране теме *открити специфичности* које је диференцирају у односу на сличне. Исто тако ће *кроз њено дубинско сагледавање* пружити могућност гледаоцима да *промисле о нечему о чему до сада на такав начин нису претходно размишљали*, нити су покушали да сегменте стварности који утичу на дати део стварности поставе у другачији оквир и на тај начин добију ново сагледавање. Овакво педагошко деловање телевизијског образовног програма, прилагођено представљање и креација предоченог не представљају само израз новог и другачијег, знатно напреднијег од претходно постојећег. *Путем њих се субјекту истовремено пружа прилика за стицањем изнијансираних информација датог дела стварности, будући да праћење телевизијског образовног програма имплицира постојање већ постојећег знања као нужни предуслов.*

Иако је из перспективе гледалаца удубљивање на теоријском нивоу, без могућности практичног сагледавања у тренутку праћења, управо због већ постојећег корпуса знања није потребно много више од *fino* селектованих и изнијансираних информација које као такве представљају заправо квалитативну надоградњу на постојеће знање, које се у неким другим околностима могу проверити. За њихово памћење није потребно посебно одређено време, будући да су предочене нове информације у замецима уткане у постојеће стање знања, те је потребно постати их у једном тренутку свестан и потом их користити.

Свако наредно одвијање у времену по завршетку праћења телевизијске емисије једнако је пропорционално пажњи која је укључена у праћење дате образовне емисије и свести о томе да се путем ње добијају информације и стичу знања дата у контексту, која би се знатно теже могла стећи на други начин. Можда неком телевизијски образовни програм представља завршницу постизања доживљаја у истраженом подручју стварности, а некога ће инспирисати на даље

трагање и истраживање у подручју које за тему има и сама емисија. Због тога се са сигурношћу може рећи да оваква врста емисија иде у корак са професионалним развојем наставника/ца у много већој мери него што се то у првом тренутку помисли.

Уколико наставници/це препознају значај који у професионалном развоју и доживотном учењу остварују телевизијске емисије образовног програма које истраживачким приступом и иконичким представљањем позивају на промишљање, ново упућивање у садржај, дискутовање, повод за предавање, саветовање ученицима, допуњавање информација путем интернета... приближавају се холистичком схватању образовања и учења, прихватању информалних извора образовања и њиховог поштовања. У том смислу *о наставницима/цама треба промишљати пре као о тренерима за самостално учење чији је први задатак осветљавање потребе за доживотним учењем код ученика.*

Кроз телевизијске образовне емисије наставници/це могу досећи до нових начина представљања подручја свог рада, до освешћивања потребе за увођењем иновација у наставном раду, као и до кристализације мисли и пуног доживљаја који се неминовно кроз а-ха ефекат појављује и остварује даљи развој. *Управо посебан начин приказивања сегмената стварности у телевизијској образовној емисији доприноси да се међу наставницима/цама непрекидно проширују и продубљују постојећа знања, да се унапреде кључне компетенције, односно да се иде у сусрет променама и изазовима који стоје као приоритетни захтев савремености.*

Литература

- Lazić, S. (2011) *Značaj televizijskog obrazovnog programa za profesionalni razvoj nastavnika osnovne škole* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet. Novi Sad.
- Stamatović, J. (2006) Stručno usavršavanje kao segment profesionalnog razvoja nastavnika – proces i potrebe. *Nastava i vaspitanje* 4. 473-482.
- Topper, A. (2000) *Professional Growth*. Retrived January 21, 2009 from the World Wide Web <http://commtechlab.msu.edu/Sites/letsnet/noframes/bigideas/b9/b9theor.html#authors>.
- Torres, R. M. (2000) From Agents of Reform to Subject of Change: *The Teaching Crossroads in Latin America*. Prospects, Vol 30, No. 2. 255-273.
- Valić-Nedeljković, D. (2007) *O novinarstvu i novinarima*. Novi Sad. Filozofski fakultet. Odsek za medijske studije.
- Veljanovski, R. (2005) *Javni RTV servis u službi građana*. Beograd. CLIO. Biblioteka Multimedia.
- Villegas-Reimers, E., Reimers, F. (2000) *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. BISCE of the National Research Council. Washington, D.C.

Zindović-Vukadinović, G. (1994) *Vizuelni jezik medija – značenje i razumevanje*. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.

Svetlana Lazić, Ph. D.

Novi Sad

EDUCATIONAL TV PROGRAMME IN THE SERVICE OF LIFELONG LEARNING

Summary

Television is a medium which from its beginnings until today has passed miraculous way from the static black and white picture to 'live' broadcast that is caught up in the moment. As such, television is developing continually since it has been directly linked to the improvement of the informational technologies. It has become an integral part of our lives because through television we can be fully informed about world's events in the whole world. In this aspect, television presents a powerful electronic medium that has contributed to the spread and comprehensive understanding of globalization. Television never offers full information but draws viewers in cognitive process through mental processing while exercising perceptual thinking which is required by this media. In this regard, there was a need to set up an educational TV programme in the context of lifelong learning and verify justification of such idea. The assumption was that learning by means of watching educational TV programme initiates knowledge acquisition of subjects discreetly presented through interesting and attractive presentations whereby each of them can be built up to an existing individual experience of the viewers. The research which was realised to test the assumption included 322 primary school teachers from 11 primary schools from Vojvodina. The inquired teachers have confirmed that teachers gladly learn by means of watching educational TV programmes, that the implication of these programmes is very often relevant to their actual work in practice and that they choose TV channels according to programmes they offer and in this respect they more often focus on educational programmes of produced by foreign/international TV channels as compared to the republic and provincial public service.

Key words: *television, educational TV programme, lifelong learning.*

Д-р Светлана Лазич
Новый Сад

ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА В ФУНКЦИИ ПОЖИЗНЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Телевидение является медиумом который с своего начала до наших дней прошёл удивителен путь от статичной, чёрно-белой картины до “живых” телетрансляций, происходящих в тот момент. Телевидение непрерывно развивается так как прямо зависит от прогресса информационных технологий* Телевидение стало составной частью нашей жизни, её посредством у нас есть возможность детально ознакомиться с событиями в мире. В том смысле оно является мощным электронным медиумом, который внёс вклад расширению и более полному пониманию глобализации» Телевидение никогда не даёт готовую информацию, а включает зрителя в процесс познания путём интеллектуальной обработки воспринятого мышления, которое этот медиум требует. Поэтому и появилась потребность телевизионную образовательную программу включить в контекст пожизненного учения и проверить существует ли обоснованность для такого размышления. Исходя из предположения, что учение путём телевизионной образовательной программы, явля ется усвоением содержаний, которые ненавязчиво представлены в форме интересных обзоров, каждый из них притом прибавляется на уже существующий индивидуальный опыт зрителя. Проверка сделана проведением исследования в котором участвовало 322 учителя из 11 школ с территории Воеводины, которые подтвердили, что учителя охотно учат используя телевизионную образовательную программу, что часто включают её на практику, что телевизионную образовательную программу смотрят согласно её содержаниям, и что чаще смотрят телепередачи иностранных телевидений, чем домашние образовательные передачи.

Опорные слова: телевидение, телевизионная образовательная программа, пожизненное учение

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА БУДУЋНОСТ – ПРАВЦИ ПРОМЕНЕ¹

Резиме

У раду се, полазећи од анализе промена изазваних савременом технолошком и информационом револуцијом и њиховог утицаја на мењање слике света, анализирају потенцијални и/или жељени правци промене образовања у/за будућност. Евидентиран је проблем да, упркос томе што је образовање врло дугорочна инвестиција, доношење одлука у вези са образовањем претежно је краткорочно, а дугорочне перспективе и праксе у образовању више су изузетак него правило. Као полазна основа за анализу потенцијалних сценарија развоја образовања за будућност, за потребе овог рада узет је пројекат Организације за економску сарадњу и развој (OECD) „Школовање за будућност“ (Schooling for tomorrow). Сценарији за развој образовања конструисани су на основу анализе трендова у области образовања и пажљивим посматрањем шта све у окружењима утиче на образовање. Тим сачињен од експерата у области образовања, угледних професора, визионара и футуролога, сачинио је шест могућих сценарија развоја образовања у 21. веку, који се крећу од решколовања, преко дешколовања ка краху образовних система.

Јасно је да се будућност не може предвидети, оно што се може предвидети је опсег потенцијалних будућности, те идентификовати пожељне будућности и путеве њиховог остваривања. Овим прелазимо из футуролошког размишљања и планирања у стратешко, простор који је познатији и прихватљивији при креирању образовних политика и пракси.

Кључне речи: образовање за будућност, правци промене, сценарији развоја образовања, школа.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОСЦЕП)“ (бр. 179010), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Увод

„Прави пут до открића налази се, не у тражењу нових простора, већ у гледању новим очима.” (Марсел Пруст)

Када је седамдесетих година Алвин Тофлер објавио своју књигу *Шок будућности*, тешко је било поверовати његовим тврдњама да друштво улази у еру промена које ће потпуно изменити слику света. Међутим, технолошка и информациона револуција, као основни покретачи развоја данас, промениле су не само начине како радимо и стварамо, већ и потпуну слику приватног и друштвеног живота човека са почетка 21. века. У тек нешто више од 30-так година, електронска технологија се драматично инфилтрирала у сваки сегмент друштва, у сваки делић социјалног и културног живота. Телевизија је била иницијатор. Емитоване слике инаугурирале су нов, непосредан и моћан начин доживљавања идеја и догађаја. Телевизија је омогућила емитовање и откривање света као директног искуства, ослобођеног ограничења текста и статичких илустрација. Постало је могуће да се догађаји миљама далеко од нас, одиграју у нашим домовима, у свом пуном интензитету и са пуном сликовитошћу. Са друге стране, компјутери и интернет омогућили су доступност огромне количине информација, моментално доступних и модификованих кликом миша. Персонални рачунари на послу, код куће и у форми телефона, Ајпод (iPod), Ајфон (iPhone), Ајбук (iBook), Скајп (Skype), чет (chat), онлајн (online) куповина и учење, онлајн дружење и забављање, само су неки од елемената савременог живота који су пре неколико декада били незамисливи док је данас живот без њих незамислив. Занимљиво је да иако су се ове промене одразиле на скоро све, или све сегменте савременог живота, чини се да образовање, или макар формално образовање, није један од ових аспеката. Образовни системи, у већем делу света, још увек рефлектују социјални, историјски и економски моменат у ком су настали – период индустријске револуције. Јавно образовање моделовано је према интересима индустријализације и према моделу индустријализације, тврди Кен Робинсон у свом познатом говору „Започнимо образовну револуцију” на ТЕД конференцији 2010. године (Robinson, K. (2010): Bring on the learning revolution, TED conference 2010, доступно на http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html); Робинсон свакако није једини у овој тврдњи, аналогија школе као фабрике одавно је позната у теорији и пракси образовања.

Иако су школе засноване на нашој култури и рефлектују њене вредности², технолошке промене које су измениле свет, некако су оставиле образовни системи непромењеним чиме је креиран огроман јаз између процеса учења и поучавања у школама, и начина стицања знања у свакодневном животу. Резултат је отуђење образовања од друштва, и од деце која се рађају у тим друштвима.

² У теорији школе позната је тврдња према којој је *школа огледало друштва*, према Tillmann, K. J. (1994): *Теорије школе*, Zagreb: Educa;

Познати канадски стручњак за образовање, професор Kieran Egan сматра да: „трчати брже и усавршеним стилем нимало не помаже ако трчимо у погрешном смеру...”. (Egan, K., 2008). Оно што Еган примећује као тешкоћу, лежи у чињеници да је наш ум истовремено део света и наше средство посматрања света. Наше идеје служе нам као наочаре које одређују оно што видимо. А најчешће, ми наше наочаре/идеје узимамо за готово и сматрамо да свет доживљавамо директно, онаквим какав јесте. На питање „Зашто школе толико дуго опстају када их сматрамо за неефикасне?“, Еган одговара, да су школе толико дуго део цивилизацијске реалности да их сматрамо за део природног света који нас окружује, чиме њихову сврсисходност не доводимо у питање. Једноставно, школе су ту јер треба да буду. Школа је једна од најстаријих институција, прва ознака цивилизације. И чини се да је одувек била каква је и данас. Наравно, неке ствари су се промениле. Данас знамо више о сазревању и развоју, ступњевима развоја детета, о учењу и поучавању, о менаџменту учионице или примени технологије у учењу. Ипак, суштина се није променила. У том смислу, поправљањем „малих” образовних проблема реформама болесног система, ми у суштини „тражимо бољи начин или стил трчања док и даље трчимо у погрешном смеру” (Egan, K. 2008).

Футуролошка проучавања у образовању – зашто и како?

Један од значајнијих пројеката усмерених на развијање модела образовања за 21. век је пројекат „Школовање за будућност“ (Schooling for tomorrow), Организације за економску сарадњу и развој (OECD, <http://www.oecd.org/home/>). Полазећи од једноставног запажања да, иако је образовање врло дугорочна инвестиција, доношење одлука у вези са образовањем претежно је краткорочно (за разлику од других важних области живота, попут економије, где дугорочно планирање засновано на предвиђању представља важну основу даљег развоја). Дугорочне перспективе и праксе у образовању више су изузетак него правило. Тиме вођени, експерти OECD-а покренули су програм чији је циљ изградња оквира и алата за алтернативно и стратешко размишљање о будућности образовања, као и развој потенцијалних и пожељних сценарија развоја образовања на почетку 21. века (OECD, 2006). Јасно је да се будућност не може предвидети, међутим, оно што се може предвидети, је опсег потенцијалних будућности, на основу чега даље можемо утврдити пожељне будућности и путеве њиховог остваривања. Овде већ прелазимо из футуролошког размишљања и планирања у стратешко планирање, простор који је познатији и прихватљивији при креирању образовних политика и пракси.

Футуролошке методе су усмерене на предвиђање и повезивање данашњице са неком временском тачком или стањем у будућности, тако што испитују шта знамо или можемо знати, које су расположиве опције развоја, које су опције пожељне а које непожељне, како деловати да се повећају изгледи жељених и смањи вероватноћа појављивања непожељних исхода. Познавање данашњице смањује неизвесност сутрашњице (Врцел, Мушановић, 2001, стр.102). Каква ће будућ-

ност бити зависи, са једне стране, од препознавања покретачких снага промене, позитивних и негативних, а, са друге стране, од развоја визија будућности, како личне будућности, будућности установа и организација, будућности заједница, тако и глобалне будућности људског света (ibidem).

Међу бројним методама футуролошког проучавања издвајају се квалитативне и квантитивне методе, као и нормативне и експланаторне методе. Циљ свих ових метода је да осветле шта су могуће будућности, помогну при доношењу одлука и информисаном избору између више алтернатива (OECD, 2006: Think Scenarios, Rethink Education). За нас је значајна разлика између нормативног и експлоративног истраживања будућности, јер, док су нормативне студије базиране на вредностима и нормама, тј. одговарају на питање какву будућност желимо, експлоративне студије истражују шта је могуће, без обзира на наше жеље. За истраживања будућности образовања и предикцију образовања у будућности важне су и нормативне и експланаторне студије, с тим да нам експланаторне студије дају више информација о свим могућим сценаријима развоја образовања у будућности, а нормативне студије омогућују избор жељеног или жељених сценарија.

Посматрано из футуролошке перспективе, доношење одлука у образовању, и у вези са образовањем, већином је краткорочно, усмерено на решавање конкретних проблема или унапређење актуелне образовне праксе (ово посебно важи за подручје институционализованог формалног образовања). Чини се да је култура образовних институција више усмерена на гледање у прошлост уместо на осмишљавање и планирање будућности. Софија Врцелј уочава, цитирајући R. A. Brosia, да школе имају Јанусово лице па гледају у прошлост и будућност истовремено (Врцелј, Мушановић, 2001). Такво њихово лице осим што даје довољно разлога за незадовољство (окренутост ка прошлости), даје и довољно подстицаја за нове почетке (окренутост ка будућности). Врцелј сматра да „није претерано рећи да су школом и образовањем незадовољне све земље, и вероватно је то незадовољство разлог свакодневних интервенција у неке делове школе (школског система). Те су интервенције углавном усмерене на оздрављење болесних делова, међутим опште „здравствено стање школе“ и даље је критично.“

„У низу публикација нуде се савети будућности који немају (пре)велику саветодавну вредност јер иако се данашњи образовни систем мења, још увек он није катализатор промена због тога што већина ових промена није ништа друго него покушај да се усаврши постојећи механизам како би што успешније били постигнути застарели циљеви“ (Toffler, 1975, према Vrcelj, Mušanović, 2001, стр. 68). Незадовољство школом је тим веће што се свакодневно увиђа да она битно заостаје за брзим и честим променама у друштву. Намеће се питање: *Који су могући правци промена школе у будућности, односно како се школа треба развијати да би била у тренду промена у другим сферама живота и рада?* (ibidem, стр. 85-86).

Џером Брунер (Jerome Bruner), значајан представник културолошког становишта у проучавању развоја и образовања, истиче да је образовање важно

утелотворење начина живота неке културе, а не само припрема за њега (Bruner, 1996, према Bruner 2000). Према Брунеру, културализам полази од уверења да образовање није острво већ део континента културе. У том контексту, прво се поставља питање какву функцију образовање има у култури и какву улогу игра у животима оних који функционишу унутар ње. Следеће питање је, зашто је образовање унутар неке културе у положају у ком је и како се тај положај одражава у расподели моћи, статуса и осталих повластица. Културализам се пита и о помоћним ресурсима, и колико су ти ресурси доступни кроз институционално осмишљено образовање (Bruner, 2000, стр. 26).

Институционалну организацију школе, већина футуролога данас доживљава као „диносауруса“ из ране индустријске ере, те као неадекватну за учење и школовање у 21. веку. Међутим, овај диносаурски карактер образовања, свакодневница је свих оних који се образовањем данас баве. А управо на основу претходно реченог, посебан значај футуролошког проучавања образовања огледа се у његовом проактивном (насупротив критизерском) карактеру. Футуролошке студије усмерене су на мењање сутрашњице акцијом (уместо критиком) данас (OECD, *Schooling for Tomorrow*, 2006). Сценарији за развој образовања развијени су на основу анализе трендова у области образовања и пажљивим посматрањем шта све у окружењима утиче на образовање. Сценарији су описани као „унутрашње конзистентни и кохерентни описи хипотетичких будућности, који рефлектују специфичне перспективе прошлих, садашњих и будућих промена“ (OECD; 2006, стр. 72). Ови сценарији нису предикције, већ претпоставке о могућим правцима развоја и то у два облика, вероватни сценарији и пожељни сценарији. Ради бољег разумевања шта јесу сценарији развоја будућности образовања, навешћемо овде шта ови сценарији нису:

- Првенствено, сценарији развоја образовања нису предикције које теже предвиђању што тачније будућности. Њихова вредност се налази у отварању нових могућности и нових начина ношења са променама, а не у давању тачних предикција.
- Потом, ови сценарији не представљају визије образовања иако нам могу послужити као основа за прављење наших, специфичних визија. Сценарији су описи могућих будућности, укључујући будућности које нам се допадају, као и оне које нам се не допадају.
- Треће, они се односе на организацију учења у школи, а не на школу као организацију, и у том смислу не могу представљати сценарије “школе будућности” (OECD, 2006).

Тим сачињен од експерата у области образовања, угледних професора, визионара и футуролога, по завршетку пројекта сачинио је шест могућих сценарија развоја образовања у 21. веку, који се крећу од одржања „statusa quo“, преко решколовања и дешколовања, ка краху образовних система. Од још теже институционализације и бирократизације образовања (најмање пожељан правац) ка трансформисању школа у основне друштвене центре, институције учења или

учеће институције, мреже учења (најмање вероватни правци), те ка краху образовног система, каквим га данас знамо.

Сценарији развоја институционалног образовања у будућности (студија OECD-а)

У наставку рада анализираћемо сценарије „Школовања за будућност”, описане у низу приручника, монографија и текстова експертског тима Центра за истраживање и иновације у образовању (CERI), Организације за економску сарадњу и развој. Издвојићемо неколико: *Think Scenarios, Rethink Education*, OECD, CERI: *Schooling for Tomorrow* (2006); *The Starterpack: Futures Thinking in Action*, OECD: *Schooling for Tomorrow Series*; OECD Forum on *Schooling for Tomorrow* (2003): „*Toolbox for forward – thinking, innovation and school system change*”; OECD Forum on *Schooling for Tomorrow* (2003): „*Schools and the Future*”.

Сценарио бр. 1: Школа као бирократски систем. У овом сценарију, који аутори називају и сценаријом одржавања „statusa quo”, (предвиђа јачање положаја школе- школе су приказане као моћни, бирократски системи, отпорни на промене. Школе функционишу као и увек, вођене хијерархијском администрацијом и дефинисане одвојеним системима – школе, разреди, наставници, ученици. Овакав систем врло мало реагује на спољашњу средину и понаша се у складу са сопственим правилима и процедурама. Школа је институција за себе, независна од друштвених токова и промена.

Дакле, наведени сценарио предвиђа још већу институционализацију, бирократизацију и политизацију школе у будућности. Јавно финансирање школа се наставља, те оне теже задовољавању потреба и остваривању циљева друштвених система, чиме се друштвена неједнакост и неправичност репродукују. Значај завршне дипломе, који школа успева да одржи, утицаће и у будућности на функције регрутације и селекције школе. Једном речју, школа неће постати хуманија нити отворенија, али ће јој њен јак положај и бирократска структура помоћи у остваривању друштвено важних функција. Анализе овог сценарија у различитим културама, показале су нам да стучњаци „бирократски“ сценарио углавном виде као најнепожељнији, али и један од највероватнијих исхода развоја институционалног образовања у будућности.

Сојер (Sawyer), у анализи OECD-ових сценарија будућности образовања, указује на неколико снага које раде против овог сценарија чиме повећавају шансе за отварање другачијих праваца развоја образовања, а то су нарастајућа моћ ученика и њихових родитеља, као активних учесника и креатора процеса учења; утицај савремених информационих технологија на дистрибуцију информација изван учионице; и криза у наставничкој професији (која, када се доведе до свог екстрема, за резултат има развој сценарија бр. 6) (Sawyer, 2008).

Сценарио 2: Школа као институција усмерена на учење. За разлику од претходног, у овом сценарију школе су виђене као установе организоване око учења, у култури експериментисања, разноликости и иновативности. Школа као инсти-

туција усмерена на учење, заједно са наредним сценаријом, школе као друштвеног центра, припада групи драстично реформисаних, актуелних и динамичних модела школе. Овакве школе добијају значајну подршку од средине, посебно у вези са подршком маргинализованим групама и задржавањем високостручног наставничког кадра. Школа, као институција усмерена на учење, је отворена ка локалној заједници и спремна на промене. Усмереност на висока постигнућа и углед школе осигураће јој стабилне финансије, што ће опет омогућити ангажовање високо квалитетног и стручног наставног кадра. Оваква школа може бити лидер развоја и носилац иновација у будућности. Иако ће држава за њено финансирање издвајати значајан део укупног буџета, резултати које овакав модел школе буде давао оправдаће та улагања.

Сценарио 3: Школе као основни друштвени центри. Један је од пожељнијих сценарија. Овакве школе су школе без чврстих зидова, отворене ка и упућене на сарадњу са локалном заједницом, са којом деле задатке и одговорности. Посебан нагласак је стављен на неформално и информално учење, колективне задатке и интергенерацијску сарадњу. Висок ниво јавне подршке осигурава квалитет окружења за рад, док наставници у овом сценарију уживају велико поверење.

Школа као основни друштвени центар није нова као идеја. Зачетке овог модела видимо у бројним алтернативним моделима школе који фокусирају отвореност школе према локалној заједници. Међутим, тек ће будућност донети услове неопходне за практичну реализацију овог модела. Занимљиво је да овај модел школе предвиђа решавање проблема интергенерацијских подела. Да ли ће узрасно формирана одељења, каква постоје данас, постојати и у овом сценарију, не знамо. Међутим, повезаност са локалном заједницом, заједничко учешће у учењу и раду, иновативност и сарадња, сасвим ће сигурно поставити другачија правила међугенерацијског функционисања. Занимљиво је да, иако је сценарио школе као друштвеног центра један од пожељнијих, такође је процењен и као један од мање вероватних сценарија будућности образовања.

Сценарио 4: Школа као тржница- За разлику од претходна два сценарија, можемо рећи ре-школовања, школа као тржница је први од два модела де-школовања у будућности. Оваква школа рефлектује популаран и у друштву свеприсутан тржишни модел, у бројним сегментима организације школе - нпр. ко обезбеђује образовање, како се оно спроводи, како се праве избори програма, ко подучава, како се дистрибуирају средства. Потиснуте незадовољством јавности и, пре свега лошим резултатима, власти се повлаче из управљања образовањем. Школа преузима тржишни модел функционисања, који зависи од понуде, потражње, вредности (претежно новчане), резултата и сл. Оваква будућност образовања доноси иновативност и динамичност, али и неједнакости и маргинализацију. Модел школе као тржнице је процењен као нешто мање пожељан, али више вероватан.

Школа као тржница доноси предности привилегованим групама, које уз неограничене могућности избора лако могу добити врхунски квалитетно образовање, док маргинализоване групе оваквом организацијом школовања постају још маргинализованије. Сојер сматра да је један од ризика који прати тржишни

модел образовања, фрагментација образовног система где би поједине школе нудиле креативно образовање (могуће за мању елиту), док би друге школе нудиле сертификоване уско стручне или профилисане програме (Sawyer, 2008). С обзиром на природу финансирања овакве школе, претпоставља се да ни цивилне иницијативе неће успети утицати на изражене неједнакости. Квалитет институционалног образовања, овим сценаријом, постаје већи док његова доступност, на жалост, мања.

Сценарио 5: Мреже за учење. Као и сценарио школе као тржнице, и овај сценарио најављује крај образовног система каквим га знамо, односно предвиђа нестанак школе као институције формалног образовања. Модел мрежа за учење предвиђа замену школе у будућности мрежама за учење, утемељеним у већ добро развијеном умреженом друштву (network society). Мреже, засноване на различитим културалним, религијским интересима и интересима заједница, воде до умножавања различитих формалних, неформалних и информалних окружења за учење, омогућених и подржаних информационом технологијама.

Узевши у обзир тенденције развоја савремених информационих технологија, и њихову све већу присутност у свим сферама живота човека и друштва, па и у образовању, овај сценарио нам се чини као један од вероватнијих, а могуће и као један од пожељнијих. Међутим, морамо уочити да ни овај сценарио није потпуно нов. Радикални критичар школе и иницијатор покрета за рашколовање друштва 70-тих година прошлог века, Иван Илич, још пре појаве савремених технологија, предлагао је уместо школе увођење мрежа и служби за учење. Илич је предвиђао да би се оваквим отварањем школе ка индивидуалним потребама и склоностима, а уједно и ресурсима доступним у друштву, укинула њена функција репродукције и сегрегације друштва.

Бројни аутори, наводи Сојер (Schank, 1999, Papert, 1980, према Sawyer, 2008) сматрају да компјутерска технологија има толику трансформацијску моћ, да ће школе каквим их ми знамо морати потпуно нестати пре него што компјутери доживе своју потпуну примену у образовању. Дакле, немогуће је применити алтернативне моделе учења у школи каквом је данас знамо. Такође, уколико се савремена школа не успе довољно брзо прилагодити, родитељи ће са пуним правом напуштати школе и окретати се другим, конкурентнијим алтернативама. Ово окретање од школе ће вероватно започети интелектуалне елите, потом различите религијске и интересне групе. Под притиском родитеља, доносиоци одлука ће вероватно постепено смањивати финансирање школа, а повећавати финансије намењене другим, алтернативним путевима образовања (Sawyer, 2008).

Једна од могућих варијација сценарија де-школовања, оживотворена је радом образовних футуролога у виду електронске платформе за онлајн учење "Education 2.0" (<http://www.edu20.org/>). Међутим, овакве платформе са собом носе и ризике, нпр. изостављање најсиромашнијих и најосетљивијих грађана из образовних трансформација, затим задовољавање споредних функција које школа такође обавља, попут чувања и брига о деци док су родитељи на послу, омогућавање социјализације са вршњацима. Дакле, за целисходно оживљавање

школе као мреже за учење, неопходно је формирање других, комплементарних институција, које ће у будућности преузети део функција школе.

Сценарио 6: Крај школе или крах образовних система - почеће, сматрају футуролози образовања, инициран проблемима, тј. кризом у наставничкој професији, мањком квалитетног кадра, наставницима незадовољним условима рада те све већим одливом наставника у друге, атрактивније сфере рада. Суочени са озбиљним недостатком квалитетног наставног профила, а све већим незадовољством јавности резултатима школовања, доносиоци одлука (власти) се повлаче из образовања препуштајући га спорадичним иницијатива и решењима. У ком правцу ће се нова решења развијати, овим сценаријом није предвиђено. Занимљиво је да стручњаци Јапана сада већ препознају овај сценарио као један од вероватнијих у њиховој реалности, и са пуно поверења очекују јављање нових, иновативних и ванинституционалних путева образовања у будућности.

Закључак

Постоји неколико различитих примена футуролошких сценарија, на пример, за провоцирање разговора о стратегијама, за стимулисање нових начина визионарског мишљења, и као мотивациони подстицај за излазак из “застоја” (Ogilvy, J., у OECD, 2006). Чини се свеједно за који од ових начина примене сценарија ћемо се одлучити, нужно је започети дугорочна, стратешка планирања развоја институционалног образовања у будућности. Нужно је поставити питања: *Где смо се упутили савременим образовањем, А где ми желимо да идемо*, и, вероватно најважније, *Како можемо тамо да стигнемо?* Сет дивергентних сценарија даје широк оквир за разговор, у коме се могу изнети и веома различите и, често, веома страствено чуване идеје о будућности образовања. С обзиром да су сценарији “конструкције (наративи)”, а не конкретни планови од којих нема одступања, они могу користити за подстицање конструктивних разговора о будућности образовања.

Део изазова у вези са стимулисањем визионарског мишљења о образовању налази се у инерцији или утицају формираних навика и образаца понашања, међутим, део изазова налази се и у системској природи образовног система, и у немогућности мењања појединачног дела система. Системске реформе су изузетно изазовне и веома захтевне за осмишљавање. У том смислу, и креирање позитивних сценарија је изузетно тежак задатак. Много је лакше замислити негативне сценарије – једноставно опишемо најгори могући исход образовања данас. За разлику од тога, позитивни сценарији развоја неке области у будућности захтевају осмишљавање непознате реалности. Позитивни сценарији траже новину, и управо из тог разлога су често одбачени као нереалистични и утопијски. Међутим, уколико нисмо спремни тврдити да је образовање какво је данас, најбољи од свих могућих видова образовања, морамо веровати да постоји боље решење, иако изнад наших тренутних сазнања и/или могућности.

Литература

- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Egan, K. (2008): *The Future of Education: Reimagining our schools from the ground up*, New Haven and London: Yale University Press.
- Holzman, L. (1997): *Schools for Growth: Radical alternatives to current educational models*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ilić, I. (1980): *Dole škole*, Beograd: Beogradsko izdavačko-grafički zavod, Biblioteka XX vek.
- OECD (2003): *Schools and the Future*, Report from OECD Forum on Schooling for tomorrow, ed. Riel Miller, Futuroskope, Poitiers, France.
- OECD (2003): Forum on Schooling for Tomorrow: “Toolbox for forward – thinking, innovation and school system change”, Futuroskope, Poitiers, France.
- OECD, Schooling for tomorrow (2006): *Think Scenarios, Rethink Education*, available at <http://www.sourceoecd.org/education/9264023631> ;
- OECD: *The Starterpack- Futures Thinking in Education*, OECD Schooling for Tomorrow series, available at: http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_35845581_38981601_1_1_1_1,00.html;
- Robinson, K. (2010): *Bring on the learning revolution*, TED conference 2010, dostupno na http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html;
- Sawyer, R. K. (2006): Education for innovation, *Thinking Skills and Creativity* 1 (2006), p. 41–48, USA: Elsevier B.V.
- Sawyer, K. (2008): *Future of Learning in the Age of Innovation*, Report prepared for FutureLab and the U.K. Department for Children, Schools, and Families, Washington University, St. Louis.
- Vrcelj, S., Mušanović, M. (2001): *Prema pedagoškoj futurologiji : (škola budućnosti)*, Rijeka: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Tamara Borovica

Novi Sad

EDUCATION FOR THE FUTURE- DIRECTIONS OF A CHANGE

Summary

In this paper, based on the analysis of changes caused by technological and informational revolution and their impacts on changing the image of the world, we identify the potential and/or desired directions of change in education in/ and for/ the future. We notice that, despite the fact that education is a long-term investment, decisions about education are mostly short term while long-term perspectives and practices in education are more the exception than the rule. As a starting point for the analysis of potential scenarios for the future of education, for the purposes of this chapter is

taken OECD project - “Schooling for Tomorrow”. Scenarios for the development of education are designed based on analysis of trends in education and after careful observation of what affects environments has on education. Team of experts in the field of education, distinguished professors, visionaries and futurists, developed six possible scenarios for development of education in the 21st century, ranging from re-schooling, toward de-schooling and to total meltdown of educational systems.

It is clear that the future is unpredictable. What we can predict is a range of potential futures in order to identify desired ones and possible ways to achieve them. Here we make a transition from futurological thinking toward strategic planning, the space that is better known and more acceptable in developing educational policies and practices.

Keywords: education for the future, directions of change, scenarios for the development of education, schools.

Тамара Боровица, Новый Сад

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ БУДУЩЕГО - НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЯ

Резюме

В настоящей работе автор анализирует потенциальные и/или желаемые направления изменения образования в будущем/для будущего, исходя из анализа изменений вызванных современной технологической и информационной революцией и их влияния на изменение картины мира. Автор обнаружила проблему что вопреки тому что образование является долгосрочной инвестицией, принятия решений касающихся образования главным образом краткосрочные, а долгосрочные перспективы и практики в образовании чаще являются исключением, чем правилом. Исходной основой для анализа потенциальных сценарий развития образования в будущем, для настоящей работы использован проект Организации для экономического сотрудничества и развития (ОЕЦД) “Образование для будущего” (Schooling for tomorrow) Сценарии для развития образования составлены на основании анализа трендов, общих тенденций в области образования и внимательным рассмотрением всего что в окружении оказывает влияние на образование. Группа составленная из экспертов в области образования, выдающихся профессоров, мечтателей и футурологов, составили шесть сценариев развития образования в 21 веке, которые предлагают от реобразования, через дообразование и даже краха образовательных систем.

Ясно что будущее нельзя предвидеть, но то что можно предвидеть ; это диапазон, размер возможных будущностей и определить желаемые пути в будущем и их реализацию. Таким образом мы из футурологического размышления переходим к стратгическому пространству которое более известно и более приемлемо при составлении и определении образовательной политики на практике.

Опорные слова: образование для будущего, направления изменения, сценарии развития образования, школа

ВАСПИТАЊЕ ЗА МОРАЛНУ КОМПЕТЕНТНОСТ¹

Резиме

О моралу говоримо онда када етичка норма постане акт понашања, деловања, размишљања и сл. У теоријском делу рада, разматрају се појмови попут моралности, компетенције, моралне компетенције, зависно од приступа и модела проучавања различитих аутора. У методолошком делу рада, приказани су резултати истраживања које је спроведено у циљу испитивања степена познавања карактеристика моралног васпитања и образовања средњошколске популације, као и ставове истих о пожељним моралним компетенцијама наставника неопходним за рад у васпитно-образовној институцији. Наш рад пружа практично појашњења поменутог појма, кроз дефинисање и анализу моралне компетентности наставника у пракси, конкретно на примеру улоге наставника у институционалном васпитању.

Кључне речи: моралност, компетенција, морална компетенција, социјална одговорност.

Морално оспособљавање је функција процеса васпитања и процеса образовања различитих актера, који под различитим условима педагошким и другим процесима делују на личност. Педагошко деловање у моралном аспектима истиче потребу оспособљавања за хумане односе, толеранцију за живот у мултикултуралном друштву, друштву различитог морала и моралних вредности. Морално васпитање личности односи се на морално понашање и поступање, формирање ставова и развијање моралних разумних интереса, упознавање са моралним нормама и захтевима као и процес изграђивања моралних својстава личности. Морална оспособљеност изражава се процењивањем моралних поступака и моралном акцијом при чему одговара интелектуалној способности и развојној ло-

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција, бр. 179074, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, у реализацији Института за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу.

гици (Милат, Ј. 2005. 48). Основна педагошка вредност јесте оспособљавање моралне, стваралачке, критичке личности, за активан, хуман однос према самом себи, другима, заједници, друштву, вредностима. На основу моралног понашања процењује се педагошка и социјална оспособљеност – васпитање личности.

Терминолошка разјашњења базичних појмова

Моралност и морал се могу дефинисати преко каузалистичких, онтолошких, функционалних и других дефиниција. Позитивно вредни поступци су они који се одобравају, желе, препоручују и заповедају, док су негативно вредни поступци они који се не одобравају, осуђују или забрањују без објашњења. Морално васпитање појединца одликује се потребом за моралним понашањем, а до формирања моралне личности долази се формирањем система убеђења, моралних осећања и чврстих облика моралног понашања. Морално васпитаним се «не може сматрати онај појединац који поступа морално, већ онај који не може да поступа на други начин» (Ђорђевић, Ј. 1988, 21). Зато је један од критеријума моралног васпитања степен формираности моралних мотива. Ј. Ђорђевић (2002, 14) истиче да посебан утицај на морално васпитање има социјално морално регулисање путем утицања на моралне норме, а оно се остварује на три нивоа: на нивоу микросоцијалне средине, нивоу макросоцијалне средине и нивоу индивидуалног усвајања моралних норми, принципа и идеала. Индивидуални ниво има за васпитну теорију и праксу посебан значај. Моралне норме допиру до личности углавном преко микросредине која представља својеврсну преносну везу. Информације, притом, не стижу директно, већ путем интеракција личности са осталим члановима заједнице. Тако моралне норме добијају нове димензије које одговарају индивидуалним вредносним оријентацијама и понашању.

Морална одговорност је однос између субјекта акције и саме акције или стања након учињеног дела под претпоставком да субјект има слободу бирања различитих могућности. Тај однос налази своју детерминанту у људској слободи и постојању основних моралних вредности. Појам моралне одговорности може наћи своје место у етици тек под условом да је антрополошки проблем на одређен начин решен. «Тако, са становишта фаталистичке или апсолутно детерминистичке одређености, која се јавља у неколико варијанти почев од разних религиозних представа о свету (Августин), учења о предестинацији (Калвин, Лутер), па до француског материјализма (Холбах), појмови одговорности, кривице, греха остају бесмислени. Индетерминизам, у односу на човека, предвиђа у свим могућим случајевима апсолутну одговорност, па не може да објасни појам мере одговорности којим се иначе људски поступци руководе. Одговорност у свој својој комплексности бива претпостављена тек дијалектичким материјализмом, у коме се детерминизам и индетерминизам не искључују већ узајамно условљавају и прожимају» (Педагошки речник, 1967, 585). Један од најважнијих задатака моралног васпитања јесте изграђивање свести о моралној одговорности. То је ниво обавезности у моделу понашања који је резултат слободног, свесног про-

суђивања и одлучивања. У осећању одговорности садрже се такве особине личности као што су способности и знање, критичност и самокритичност, поштење и истинољубивост, упорност и доследност итд. Одговорност се може одредити и као једна врста дужности, као дужност спречавања негативних последица наших поступака. Моћ моралне личности је да своје морално деловање држи у сагласности са својом моралном дужношћу.

Најшире говорећи, квалитет социјалних односа подразумева ефикасно функционисање појединца у социјалном контексту. Социјални односи између две или више особа заснивају се на њиховом социјалном понашању. Остваривање квалитетних социјалних односа подразумева испољавање социјално компетентног понашања. Репертоар социјално компетентног појединца сачињавају вештине, односно понашања, као што су: интерпесоналне вештине (позитиван стил понашања према другима, емпатија, партиципација, социјабилност, пружање подршке), социјално одговорно понашање (поштовање школских правила и ауторитета наставника, свест о последицама свог понашања на друге), контрола понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама), социјална кооперативност, асертивне социјалне вештине (иницирање комуникације, преузимање вођства у активности) итд. (Гутман, А. 2004, 72). Социјалну одговорност није једноставно дефинисати. Ипак, најчешће се социјалној одговорности придају три значења, која су међусобно повезана и условљена (Јоксимовић, 1991). Социјална одговорност обухвата свест о последицама свог понашања за добробит других људи и осећање личне одговорности за своје поступке. Под њом се, такође, подразумева осећање одговорности у односу на поштовање личних или социјалних правила и норми. Та правила су заснована на социјалним улогама које одређују правила групне партиципације, као одраз широких културних и социјалних норми или као резултата личне оданости другим особама. Социјално одговоран појединац води бригу о добробити других и има позитиван став према људима, али поседује и свест о личној одговорности за своје поступке.

Иначе, сам термин *компетенција* има више значења која су различита, али комплементарна. Компетенција може да значи (Врањешевић, Ј. 2007) способност, вештину, могућност, стручност, оспособљеност, таленат, искуство, знање, обавештеност, овладавање нечим (знањем, искуством, вештином и слично). Компетенције су скупови понашања који су инструментални за постизање жељених резултата и исхода” (Furrer & Skinner, 2003, 152).

На основу радова бројних аутора, теоретичара и истраживача, формиран је модел „Двадесет осам компетенција за XXI век” (Сузић, 2005), који није замишљен као «идеална форма» нити као потпуно завршена структура већ је реч о подели која служи за сагледавање продубљених аспеката појединих компетенција и њихових веза са континуумом способности или осталим компетенцијама. Способност разумевања других људи, осетљивост за или на потребе и жеље других, способност јасног поступања у међуљудским односима, обухваћене су, две способности: способност разумевања других људи и способност јасног пос-

тупања у међуљудским односима, којег, међутим, не може бити без социјалног разумевања као нужног, али не и довољног предуслова за одговарајуће социјално понашање (Staub, E. 1999) Анализом колико су различита понашања карактеристична за интелигентне, академски интелигентне и свакодневно интелигентне људе, појавио се одвојени фактор назван социјална компетенција, који се разликовао од решавања проблема и вербалних способности, а понашања обухваћена тим фактором су, на пример: прихвата људе онаквима какви јесу, признаје грешке, осетљив на потребе и жеље других људи (Ibid, 1999).

Када говоримо о моралној компетентности, превасходно мислимо на моралну димензију социјалних компетенција базирану на усаглашавању индивидуалних потреба са потребама других. Кључни аспекти моралности у социјалним компетенцијама су:

- поштовање, уважавање и разумевање других,
- социјална одговорност и ангажованост, осећај одговорности за властити допринос групним и социјалним активностима и односима,
- залагање за примену фундаменталних права и слобода детета и човека,
- морално доношење одлука на бази универзалних етичких принципа,
- критичко и самокритичко сагледавање владајућих социјалних норми у контексту хумане етике и слободе,
- помоћ другима у њиховом развоју и напредовању, у кризним ситуацијама и социјалним односима,
- фер-плеј у социјалним конфликтима, објективно вреднована страна у конфликту и позитивна укљученост на разрешавању конфликта (Сузић, Н. 2005. 121).

Развијање социјалне моралности све више добија на значају. У традиционалној школи васпитање моралности оријентисало се првенствено на развијање моралног резоновања, а мање на обуку деце за социјалну моралност. Истраживањем је нађено седам социјалних способности које хијерархијски следе морални развој деце и младих. То су:

1. способност разумевања различитих алтернатива неке акције,
2. способност предвиђања исхода понашања,
3. разумевање важности намера,
4. разумевање потреба других људи,
5. емпатија,
6. разумевање моралних принципа и
7. поседовање само-регулишућих способности (Bar-Tal and Nissim, 1984).

Истраживања су показала да су социјално одговорни адолесценти само-довољни, способни да фокусирају своју пажњу и планирају акцију, да су адаптивни, да верују у властиту ефикасност те способни да морално суде и делују у датим ситуацијама (Csikszentmihalyi, Rathunde, and Whelan, 1993; Hart and Fegley, 1995). Особе са развијеном социјалном моралношћу не сматрају себе посебним. Њихова мотивација је снажно усмерена на социјалну припадност и социјално функционисање, а социјални односи за њих имају посебну важност (према: Сузић, Н. 2005. 121)

Методологија истраживања

Васпитање моралне компетенције је дуготрајан и сложен процес у коме најзначајнију улогу имају васпитно-образовне институције, а посебно васпитачи, наставници... Да би наставници успешно промишљали и реализовали моралне садржаје и вредности, осим стручних неопходне су и личне компетенције – когнитивне, емоционалне, понашајне.

Циљ истраживања:

1. Испитати степен познавања карактеристика (појам, циљеви, вредности) моралности и моралног васпитања код средњошколске популације.
2. Испитати ставове средњошколаца о пожељним моралним компетенцијама наставника за рад у васпитно-образовним институцијама.

Узорак: У истраживању је учествовало 126 ученика IV разреда Гимназије у Трстенику, 82 женског пола и 44 мушког пола.

Резултати и дискусија

На основу прикупљених података можемо закључити да се 57% ученика суследило са појмовима – моралност и морално васпитање. На темељу ових резултата могли бисмо закључити да ни као саставни део сваког наставног предмета и свих активности у школи, морално васпитање није уопште или није у довољној мери заступљено у школским наставним програмима. Чињеница је да не постоји јединствена имплементација садржаја везаних за морални развој и морално васпитање личности у школи, почев од наставника, преко садржаја из уџбеника, до наставних планова и програма.

Разлози томе могу бити многобројни: недостатак компетентног и ефикасног наставног кадра, како професионалног, тако и личног, преоптерећеност наставних програма, наставника... као и недовољна заинтересованост академске заједнице и друштва у целини.

Занимало нас је у којој мери ученици IV разреда средње школе процењују своје познавање карактеристика моралности – појам, циљ, моралне вредности. Говорити о моралности значи пре свега познавати темељне појмове у том подручју и дистинкцију међу сродним подручјима – социјална компетентност, разумевање других, фер-плеј у конфликтима, емпатија, алтруизам, просоцијалност...

Анализом добијених резултата утврђено је како је већина ученика тачно проценила да су појмови: морална свест, морално уверење, морално процењивање, морално поступање, сазнање, формирање, осећање, воља, деловање... термилошко одређења развојних форми морала, али који појам са својим суштинским одређењем припада којој форми (димензији) морала, испитаници у великој мери нису успели да препознају.

Осим познавања одређене терминологије и циљева у подручју моралности и моралног васпитања, важне су и вредности које су саставни део сваке личности. Вредности би требале бити саставни део формалног васпитања и образовања ученика односно целокупног образовног система. Учење вредности у школи требало би допринети развоју пожељних моралних особина, као што су: искреност, дружељубивост, марљивост, поштење, одговорност, емпатија, ... но, нажалост, често су вредности занемарене на уштрб наставног програма.

Дефинисати појам вредности само са аспекта педагогије, социологије, психологије, антропологије или филозофије, било би једнострано, јер проблем вредности није само проблем једне дисциплине већ га треба посматрати интердисциплинарно.

За ову прилику вредности смо дефинисали као групе главних циљева који обухватају следеће ставове:

1. према свету вредности,
2. према друштву,
3. према другим људима (интерперсонални),
4. према самом себи (интраперсонални),
5. према личним животним вредностима (егзистенцијални),
6. према разуму (интелектуални),
7. према култури (културни).

Према процени ученика најзначајније вредности које би морално васпитање требало проучавати су интерперсонални (поштовање туђег достојанства, толеранција, лојалност, осећање заједнице, поштовање аутономије личности) и интраперсонални (лично достојанство, самоконтрола, самосталност, одговорност, храброст, оптимизам). Ако упоредимо одговоре ученика о циљевима и вредностима моралног васпитања, видимо да су они доста слични. У којој смо мери спремни развијати наведене вредности у образовној пракси зависи од појединца, наставника и целокупног школског система.

Промене у друштву један су од главних узрока који утичу на промену улоге наставника у средњим школама. Те се промене огледају у прилагођавању новим околностима и прихватању неких нових улога у свакодневном наставном раду. Стечене квалификације наставника сваким даном се требају надограђивати новим сазнањима на подручју организације наставног рада. За успешно прихватање нових улога и задатака, наставник треба бити спреман и отворен за промене као и мотивисан за континуирани професионални раст и развој, тј. целоживотно учење. Основна наставничка компетенција је – компетентно подстицати развој моралних компетенција ученика. Из тог разлога се све чешће у наставној пракси појам компетенције разматра не само у терминима онога што појединац зна и што је савладао током школовања, већ и у терминима онога за шта је способан у пракси. Промене неких аспеката наставничке професије захтевају промену у методама поучавања, што значи више активног рада ученика, комуникацијских вештина, тимског рада, подстицање критичког и стваралачког мишљења... Од наставника се очекује поседовање нових личних и стручних квалитета и компетенција који се стичу и ван формалног образовања.

С обзиром да морална компетенција као димензија у саставу социјалних компетенција заузима релевантно место међу темељним компетенцијама савременог иновативног наставника, занимало нас је које су, према мишљењу ученика, пожељне компетенције наставника за рад у васпитно-образовној институцији. Према перцепцији ученика, пожељне компетенције наставника за рад у разреду уобличене су у три важне компетенције: вештине наставника, моралне особине личности и вредносне оријентације.

У нашим школама се недовољно пажње придаје личним и друштвеним вредностима. Васпитање у овој области карактерише површна обрада наставне материје, као и примена неадекватних метода и поступака. Истина, ученици се поучавају да треба да уважавају и да се придржавају одређених вредности и начела као што су: правда, част, истина, слобода и друго. Међутим, ученици се не упознају, не сазнају шта ове вредности представљају, колико су оне значајне за развој појединца, друштва и демократског начина живота. Циљ поучавања вредности је да ученици упознају и схвате предмет личне преференције, да открију или објасне оно у шта верују и шта цене. Васпитање је, као један од посебно важних чинилаца у развоју и формирању личности, најтешње повезано са личностима, које чине његов значајан садржај и имају велику улогу. Може се рећи да је васпитање увек и носилац вредности.

Закључак

Последице кризе друштва, па и економске кризе, засигурно су се укорениле и у саме школе. Разне врсте проблемског понашања ученика су само неке од последица које намећу наставнику један озбиљан захтев – захтев за конкретним деловањем, а не само расправљањем и дискутовањем о насталом проблему. Положај младих одређен је свеукупним дешавањима у заједници, али и системом вредности који прокламују одрасли, који их васпитавају. Сваки наставни процес васпитава на одређен начин. Проблем није у томе да настава има васпитни карактер већ у томе да објасни у ком правцу и на који начин треба васпитно деловати у процесу образовања.

Морална питања захтевају врсту размишљања током кога треба успоставити везу између посебне одлуке коју појединац доноси и одређене вредности и начела којих он треба да се придржава, или да их установи, уколико их нема у свом систему.

Положај младих одређен је свеукупним дешавањима у заједници, али и системом вредности који прокламују одрасли, који их васпитавају. Партиципација младих у заједници подразумева њихово живљење без стереотипа и предрасуда, са правилно изграђеним ставовима и вредностима, постигнућима и понашању других особа, различитих потенцијала.

Као друштвена институција, обавеза школе је да на одређени начин, перманентно, буде заинтересована за моралне проблеме и морално васпитање. Она поседује разноврсне могућности да организује како систематично тако и епи-

зодично морално васпитање. У ситуацији је да ученицима пружи већа и шира друштвена искуства, као и могућности да потпуније развијају своје личности него што је то случај са породицом. Поучавање о вредностима и оспособљавање за разграничавање вредносног система, једна је од моралних компетенција савременог наставника.

У склопу многобројних моралних вредности потребно је развијати сарадничке односе, одговорност и тежити међусобним односима без предрасуда у погледу социјалног статуса, вероисповести, националне и полне припадности. У склопу сарадничких односа треба развијати и неговати поштовање. Поштовање се односи на уважавање вредности некога или нечега. Потребно је поштовати себе самог, поштовати права и достојанство свих особа, уважавати туђа мишљења, ставова и идеја. Одговорност, пак, учи вођењу бриге о себи и другима, испуњавању обавеза и прихватању одговорности за сопствена дела. Но, како у склопу сарадничких односа спада: поштовање, поштење, пристојност и правичност; а у склопу одговорности: обзирност, кооперативност, испуњавање обавеза и морална храброст, можемо рећи да ако се наставници залажу за развој примарних моралних вредности као што су сарадња, одговорност и односе без предрасуда, они у склопу истих развијају још и низ моралних вредности.

На основу приказаних резултата овог истраживања може се доћи до закључка о великој потреби даљег истраживања могућности развоја моралних вредности као и ефикаснијих путева деловања на децу и омладину у школи, ако се зна да ученици имају ставове који теже ка формирању моралне личности и развоју моралних вредности у школи. Добијени резултати несумњиво су показали да моралне компетенције наставника значајно утичу на развој моралних вредности код деце и омладине. Ове чињенице нам указују да је у нашим средњим школама још увек проблем реализације моралног васпитања уопште, па самим тим и деловање на развој моралних вредности код ученика, што говори о недовољној моралној компетентности наставника. Постоји потреба израде акционог програма васпитног деловања школе и свих актера како би се циљно утицало на морални развој деце и квалитетно остварио један од задатака васпитања у школи. Зарад јачања моралне компетенције ученика, потребно је најпре утврдити и дефинисати професионалне компетенције (посебно моралне) које сваки наставник треба да поседује, јер програми подстицања моралне компетенције деце подразумевају да је на задовољавајућем нивоу поседују и стручњаци, у првом реду наставници и педагози.

Васпитање и образовање за моралну компетенцију неопходно је темељити на глобалној свести и развоју одговорности појединца за глобалне промене. Међутим, оно што остаје јесте једно отворено питање: Да ли је васпитање у овој области ефикасно у зависности од моралне компетентности наставника?

Литература

- Gutmann, A. (2004). Unity in democratic multicultural education: Citizenship education: San Francisco: pp. 71-98.
- Djordjević, J. (1988): Škola i moralno vaspitanje – problemi, mogućnosti i perspektive. Beograd: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 21. 114-121.
- Đorđević, J. (2002): Moralno vaspitanje – teorija i praksa, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Joksimović, S. (1991): Razvoj prosocijalne orijentacije učenika. Beograd: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 23. 69-93.
- Milat, J. (2005): Pedagogija-teorija osposobljavanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Staub, E. (1999). The roots of evil: Social conditions, culture, personality, and basic human needs. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 179-192.
- Suzić N. (2005), *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka, TT – Centar.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003): Sense of relatedness as a factor in childrens academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, p.p. 148-162.
- Vranješević, J. (2007): *Participativna prava deteta i pojam razvojnih mogućnosti*. Beograd: Zbornik radova: Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju. Učiteljski fakultet, 251.

Bisera Jevtić, Ph. D. Niš

EDUCATION FOR MORAL COMPETENCY

Summary

We talk about morality when it becomes an act of ethical standards of conduct, actions, thoughts and so on. In the theoretical part of the paper, discusses concepts like morality, competence, moral competence, depending on the approach and model studies by different authors. In the methodological part of the paper, shows the results of a study conducted to examine the degree of knowledge of the characteristics of the moral education of the school population, and the same attitudes about desirable moral teacher competencies necessary to work in the upbringing and educational institution. Our work provides a practical explanation of the said term, through the definition and analysis of moral competence of teachers in practice, specifically the example of the institutional role of teacher education.

Keywords: Morality, competence, moral competence, social responsibility.

Д-р Бисера Евтич, Ниш

ВОСПИТАНИЕ ДЛЯ НРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Резюме

О морали мы говорим тогда когда этическая норма становится актом поведения, действия, мышления и тому подобное. В теоретической части работы, мы рассматриваем понятия типа нравственности, компетенций, моральной компетенции, в зависимости от подхода и модели изучения разных авторов» В методологической части работы показаны результаты исследования проведённого с целью подтверждения степени знания характеристик морального воспитания и образования учащихся в средней школе и их положений о желаемых моральных компетенциях учителей, необходимых для работы в воспитательно-образовательном заведении. Наша работа даёт практическое пояснение настоящего понятия, через определение и анализ нравственной компетентности учителей на практике, конкретно на примере роли учителя в институциональном воспитании.

Опорные слова: моральность, компетенция, моральная компетенция, социальная ответственность

УТИЦАЈ И ДОМЕТИ ПЕДАГОГИЈЕ МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ НА САВРЕМЕНИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ¹

Резиме

У фокусу овог рада налазе се битна обележја и педагошке вредности концепције Марије Монтесори чији смисао и потврда се, „из прикрајка“ изворно нуде, у целости или елементарно, савременој васпитно-образовној пракси са децом узраста од 3 – 6 година.

Педагошка концепција Марије Монтесори је интегрална педагошка теорија, значајно различита од других педагошких концепција, која је због своје свежине и оригиналности присутна и данас као целовит васпитно-образовни систем. Осим аутентичних идеја о поштовању детета и његове особености, ова педагогија тематизује и неизоставна питања о положају и улози детета и васпитача, о развојним стадијумима детета, игри, слободи организовању и уређењу простора и материјала у васпитно-образовном процесу и специфичној форми учења.

Монтесори концепција делује у конкуренцији већ цео век, међу бројним васпитно-образовним системима и има видљиву и утицајну улогу на савременој сцени образовања и васпитања. Њен утицај се примећује кроз оснивање Интернационалне Монтесори Асоцијације, Монтесори друштава и других организација сличне садржине у великом броју земаља Америке и Европе (САД, Холандија, Мађарска, Бугарска) али и у нашем окружењу (Хрватска, Босна и Херцеговина, Република Српска, Црна Гора, Македонија) што је довело до отварања вртића у којима васпитачи реализују адаптиран базични Монтесори програм, а који је уграђен у многе Националне концепције предшколског образовања и васпитања.

Овај рад представља покушај утврђивања домета Монтесори педагогије и њене рефлексије на предшколски систем васпитања и образовања.

Кључне речи: реформски правци, индивидуална педагогија, Монтесори систем, Монтесори програм, Интернационална Монтесори Асоцијација.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе”, бр. 179026, кога подржава Министарство просвете и науке Републике Србије.

Кроз историјски развој школства и педагошких идеја континуирано је присутна тежња ка стварању успешног васпитно-образовног система. Велики број педагога су, својим ставовима и вредностима, утицали на данашње схватање наставе, образовања и васпитања. Један од њих је Марија Монтесори, чија је педагошка концепција, својевремено, представљала иновацију у раду са децом предшколског узраста.

Педагошка концепција Марије Монтесори темељи се на активностима детета које учи уз помоћ различитих дидактичких материјала, оспособљава се за самоучење и самоваспитање што је и васпитни циљ, док је улога васпитача да усмерава рад детета у правцу остваривања ових васпитних циљева (Видулин-Орбанић, Пејић-Папак, 2010: 69). За остваривање васпитних циљева важна су три елемента: обезбеђена одговарајућа средина; дидактички материјал довољно подстицајан за самоактивност детета; добро оспособљен васпитач да посматра дете. При том, моћ запажања васпитача морала би бити егзактна као моћ запажања научника и духовна попут светитеља (према Лудвих, 2007: 698). Посматрајући дете, васпитач пружа детету педагошку помоћ или како се то истиче у Монтесори педагогији, помоћ за самопомоћ чиме стварамо претпоставке за слободан развој детета. Наглашавамо да схватање слободе, за Марију Монтесори, не значи да дете чини шта хоће него да само себи буде учитељ и то у амбијенту који је припремљен, обликован и структурисан сходно његовим развојним потребама, којег карактерише слобода избора дидактичког материјала, места за учење, социјалног партнера али и у којем нема временских ограничења и брзине учења. У сусрету са одређеним проблемом дете тражи пут за самостално решавање проблема стичући самосталност што је императив Монтесори педагогије (Радовић, 2009: 184).

II

Педагошка концепција Марије Монтесори, иако није нова, може да подстакне на оригинална решења у раду са децом предшколског узраста. Препознатљива као посебна педагошка концепција заснована на припреми деце и омладине за живот, користи се и шири и данас, путем њених поборника и друштава која инспиришу образовни процес њеним методама.

Интерес за Монтесори педагогију почиње 1907. године у Италији, тачније, у неким њеним деловима, да би се, временом, проширио и на друге државе света. Међу државама које су увеле Монтесори методу васпитања, након Италије, биле су САД (1909), Холандија (1914) и Мађарска (1923/24). О темпу ширења ове методе у овим државама говори велики број објављених стручних публикација и чланака о Монтесори педагогији и методи која је произашла из њене концепције, а долази и до отварања школа које раде по принципима Монтесоријеве, као и до оснивања друштава, под називом Америчко монтесоријанско друштво (САД); Интернационално монтесоријанско удружење (Холандија) и Монтесори асоцијација (Мађарска). Циљ ових друштава и асоцијација је покушај модерни-

зације Монтесори система у смислу обогаћивања средине сходно друштвеним и техничко-технолошким променама. Данас се Монтесори метод примењује широм света. Само у Британији постоји преко 500 Монтесори школа.

У новије време сазнања о развоју Монтесори програма и примени Монтесори методе добијамо од појединих представника монтесоријанских друштава који имају своја годишња окупљања на којима се презентују извештаји о достигнућима о промовисању ове методе. На нашим просторима је одржан један такав скуп 2007. год. где је поднет извештај поводом 100 година оснивања „Дечје куће“ Марије Монтесори у Риму (Нешковић, 2007: 19).

У земљама у окружењу присутна је тенденција организовања рада вртића према појединим захтевима Монтесори методе. У Хрватској постоје посебни редовни програми у оквиру којих се реализује искључиво рад са децом по Монтесори програму, а основано је и неколико приватних и друштвених установа које настоје следити Монтесори принципе у раду са предшколском децом. Постоје и назнаке о оснивању Основне Монтесори школе у Загребу.

Буђење свести у јавности о квалитетима система Марије Монтесори прилично је присутна у Македонији где постоји интернационални вртић у којем се примењује Монтесори програм (одобрен од стране Бари Универзитета у Мајамију) и који окупља децу из различитих крајева света.

У Бугарској и Албанији постоје установе које раде по Монтесори програму али искључиво у виду Монтесори терапије и то за децу са потешкоћама у развоју и при католичким црквама, док у Црној Гори нема нити помена о увођењу Монтесори програма у раду вртића и предшколских установа.

Слично стање је у Босни и Херцеговини и Републици Српској где постоји тенденција уграђивања неких елемената Монтесори методе у раду вртића и Играоничких програма уз подршку хуманитарних организација УНИЦЕФ-а.

Увођење Монтесори метода на просторима Србије се везује за М. Ерлих-Штајна који је, далеке 1936. године у својој брошури *Метод Монтесори у школи*, покушао објаснити начин реализације основне наставе по методи Монтесори (Трнавац, 2004: 241). Од 1995. године па до данас, концепција васпитног система Марије Монтесори, у Републици Србији, почела се ширити на нивоу приватног сектора, а ушла је из Енглеске где је и остварена почетна едукација стручних кадрова. У Београду је отворена Монтесори школица „Питагора“, а убрзо долази и до имплементирања пројекта „Буђење“ чији резултат деловања је видљив кроз отварање још десет-ак Монтесори школица у Београду и другим градовима Србије. Основни циљ имплементације овог пројекта је адаптација и усклађивање базичног монтесори програма *Опера Национале* са Националном концепцијом предшколског васпитања и образовања. Пратећи основне теоријске одреднице, утврђену стратегију, уређену средину за учење, улогу васпитача, породице, локалне средине као и праћење развојних потреба детета, практичари су покушали уградити и ускладити основна обележја изворног Монтесори програма у концепцију Националног предшколског васпитања и образовања са циљем да потврде или оборе вредност постављеног Модела отвореног Монтесори програма

(Нешковић, 2007: 28). У том циљу уведен је Отворени Монтесори програм у предшколску установу дечјег вртића у Суботици, организују се научни скупови на тему Монтесори педагогије, објављују се стручне публикације и слично. Паралелено са увођењем Монтесори програма, у циљу популаризације идеје Марије Монтесори базиране на раду са децом предшколског узраста, усавршавању педагога за примену Монтесори педагогије, као и координирање рада постојећих Монтесори вртића, формира се Монтесори друштво Србије које има задатак да се повезује са Монтесори асоцијацијама у свету.

ЗАКЉУЧАК

Савремени васпитно-образовни системи немају задатак само да образују и васпитавају ученике већ и да развијају њихову способност за самоваспитање и самообразовање. При том не треба занемарити чињеницу да су многе педагошке концепције из прошлости промовисале управо ове педагошке вредности у припремању деце и младих. Једна од њих је педагошка концепција Марије Монтесори чији рад има велики значај за педагогију упркос извесним недостацима система (пренаглашен интелектуализам, биологизам, нема стваралачког изражавања, претеран индивидуализам и друго). Уважавајући дотадашња научна сазнања Монтесоријева је настојала створити оригиналан и свеобухватан васпитни систем чије домете и утицаје на савремени васпитно образовни систем је могуће сагледати са два аспекта: кроз оснивање монтесоријанских друштава и асоцијација широм света (Италија, САД, Мађарска, Индија, Холандија...) чији су поборници ширили њене идеје и кроз уграђивање и примену одређених поставки из њене теорије у васпитне програме вртића, и предшколски установа, као и кроз основање Монтесори школа.

Савремена проучавања значаја дечијег раног узраста, нарочито дечје потребе за активношћу и сензомоторном ангажованосту, указују на њихове огромне васпитне могућности у погледу менталног развоја детета. Поставке М. Монтесори које се односе на развој чула детета, подстицања унутрашње мотивације деце за рано учење, феномен концентрације дечије пажње, спонтаног интересовања за учење код деце и слично, заснивају се на физичкој и менталној активности детета за коју се дете само определило, односно активностима које су усклађене са његовим развојним потребама и жељама. Постигнувши у њој успех, дете постаје свесно сопствене снаге и вредности што је предуслов развијања позитивне слике о себи (Каменов, 2006: 110). Усклађујући поступке и садржаје рада са дечјим потребама и могућностима, М. Монтесори даје деци већу слободу у избору понуђеног материјала који је припремљен према нивоима тежине и сложености што се сматра првим програмираним материјалом у предшколском васпитању.

Домети и утицаји Монтесори педагогије код нас темеље се на промишљањима о вредностима и недостацима система М. Монтесори у оквиру којих се јасно уочавају кораци усмерени ка осавремењавању њених поставки о

развоју детета али и уношењем флексибилности у План и програм рада предшколских установа што је видљиво и кроз оснивање једног броја предшколских установа које раде по Монтесори програму.

ЛИТЕРАТУРА:

- Видулин-Орбанић, С., Пејић-Папак, П. (2010): Школство у вртлогу промена: Заокрет ка успешној школи, Педагогија, 1, Београд.
- Каменов, Е. (2006): Вaspитање предшколске деце, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лудвих, Х. (2007): Аутентичност и креативност у теорији и пракси Монтесори педагогије, Педагошка стварност, 7-8, Нови Сад, Педагошко друштво Војводине.
- Нешковић, С. (2007): Систем предшколског вaspитања Марије Монтесори – полазиште и потврда, Источно Сарајево, Филозофски факултет.
- Трнавац, Н. (2004): Азбучник и типологија познатих школских институција, Београд, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Београд.
- Радовић, Ј. (2009): Монтесори педагогија у савременим педагошким учењима, Вaspитање и образовање, 1, Подгорица, Министарство просвјете и науке Црне Горе.

Žana Bojović, Ph. D., Užice

RANGE AND INFLUENCE OF MARIA MONTESSORI'S PEDAGOGY ON MODERN EDUCATIONAL SYSTEM²

Summary

In the focus of this study are important features and pedagogical values of Maria Montessori's Concept, the meaning and affirmation of which are obvious in the modern educational practice with children age 3-6, where elements of her concept or the whole concept are used.

Maria Montessori's Pedagogical Concept represents an integral pedagogical theory which differs greatly from other pedagogical concepts, and due to its originality and freshness, it is still present as a complete educational system. Apart from authentic ideas of respect for children and their individuality, this pedagogy engages in resolving some inevitable questions, such as positions and roles of the child and the mentor,

² The article was developed within the project: "Education and learning-problems, goals and perspectives", N0. 179026, supported by Ministry of education and science Republica Serbia.

stages of child's development, play, freedom, organization and arrangement of space and material in the educational process, and specific forms of learning.

The Montessori Concept has worked in competition with numerous educational systems for a century, and it has a visible and influential role in modern education. The influence of this concept is evident in the founding of the International Montessori Association, Montessori Societies and other similar organizations in many countries in America and Europe (USA, The Netherlands, Hungary, Bulgaria), as well as in the countries of our region (Croatia, Bosnia and Herzegovina, Montenegro, FYR Macedonia). This led to the opening of kindergartens in our country in which educators use the adapted form of basic Montessori Program, which is also embedded in many national concepts of pre-school education.

This study is an attempt to determine the range of the Montessori Pedagogy and its reflexion on the system of pre-school education.

Key Words: reform courses, individual pedagogy, Montessori System, Open Montessori Program, International Montessori Association, Montessori Kindergarten.

Д-р Жана Бојовић, Ужице

ВЛИЯНИЕ И ДОСЯГАЕМОСТИ ПЕДАГОГИКИ МАРИИ МОНТЕСОРИ В СОВРЕМЕННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Резюме

В центре внимания настоящей работы находятся важнейшие характеристики и педагогические ценности концепции Марии Монтесоры, смысл и характеристики которых потихоньку “со стороны” предлагают в оригинальном виде, в целом или определённые элементы, включить в современную воспитательно-образовательную практику и работу с детьми с 3 до 6 лет.

Педагогическая концепция Марии Монтесоры является интегральной педагогической теорией, значительно отличающейся от других педагогических концепций, которая из-за своей оригинальности присутствует и сегодня как целостная воспитательно-образовательная система. Кроме аутентичных идей об уважении ребёнка и его своеобразия, настоящая педагогика содержит и обязательные вопросы о положении и роли ребёнка и воспитателя, об этапах развития ребёнка, об игре, свободе в организации и оборудовании пространства и материала в воспитательно-образовательном процессе и специфической форме учения.

Монтесоры концепция действует в конкуренции уже целый век, среди многочисленных воспитательно-образовательных систем и имеет видную роль на современной сцене образования и воспитания. Её влияние заметно через формирование Интернациональной Монтесоры Ассоциации, Монтесоры общества и других организаций сходного содержания в большом числе стран

Америци и Европи /США, Голандија, Венгрија, Бугарија/ и у нашем суседству /Хрватска, Боснија и Херцеговина, Република Српска, Црногорска, Македонија/ а то привело к отвореном дечјих садова у којима васпитачи реализују адаптирану основну Монтесори программу, која укључена у многе Националне концепције дошколног васпитања и образовања.

Настајућа раба је покушом потврдења досагаемоети Монтесори педагогике и ње рефлексије на дошколну систему васпитања и образовања.

Опорне слова: реформистске нарављења, индивидуална педагогика, Монтесори система, Монтесори программа, Интернационална Монтесори Ассоциација

НОВОСАДСКА ЗМАЈ ЈОВИНА ГИМНАЗИЈА КАО ОДРАЗ И ИСХОДИШТЕ ЕВРОПСКЕ, ДЕМОКРАТСКЕ И СЕКУЛАРНЕ ОБРАЗОВНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ¹

Резиме

Понекад у историји при поређењу нису најважније искључиво најстарије појаве, него мноштво других елемената који тај значај на што прецизнији начин одређују. Нема спора да је Карловачка гимназија (основана 1791. године) најстарија таква врста васпитно-образовне установе у Срба, али се потпуно неоправдано запоставља огроман значај – не само за Новосађане, већ и за све Србе забринуте за свој културни идентитет – које су имали појава и развој Српске православне велике гимназије (од 1959. јединствене под називом Јован Јовановић Змај) у Новом Саду, граду који је те 1810. године (а и пре и после тога) био средиште српског духовног хабитуса – секуларизације, националног романтизма и класичног хуманизма. Борба за ову школу и њене демократске вредности није била ни кратка ни лагана, а изнедрила је бројне јунаке – осниваче, добротворе, професоре, директоре, ученике – који се нису штедели како би кроз ту установу много доброга издејствовали за свој народ.

Кључне речи: Српска православна велика гимназија, Нови Сад, просветитељство, демократизација, секуларизација, европска перспектива

Иако је општепознато да је Карловачка гимназија најстарија српска установа тога типа, често се запоставља или сасвим заборавља сложена и богата улога коју је имала прва српска Новосадска гимназија, како за културу српског живља уопште, тако и, посебно, за новосадске Србе – као чврсто упориште одбране њиховог националног и другог идентитета у оквиру стране државе. Иако је најпре и доста дуго носила назив *Српска православна велика гимназија*, што јасно асоцира и на њену верску страну (што је, сходно времену, имало сразмерно

¹ Овај рад настао је у оквиру републичког научног пројекта 179010 *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОСЦЕП)*, одобреног за период 2011-2014, односно подтеме *Европска нововековна педагогија 17. и 18. века и њени одјаци у Србији*.

оправдани смисао), сваки објективни и верски фанатично незадојени проучава-лац њене историје увидеће у свему томе, између осталог, јасне и јаке знаке са-времених европских *секуларних* тежњи, чије се просветитељске клице у Европи протежу још од, засигурно недовољно истражених и схваћених, 17. и 18. века (па и раније), а никако нису могле тек тако проћи мимо ових простора без остављања мање или више видних последица, иако се о томе врло мало, готово мистично пише. Баш у том 18. веку зачети су, бујали и јачали културни и политички заме-ци европског просветитељства који су, најпре стидљиво а затим све осетније, почели видљиво преовладавати тек почетком 19. столећа, које је на овим нашим просторима (најпре северно од Саве и Дунава) оставило неизбрисиве трагове, свакако обојене у доброј мери асимилацијским националним озрачјима.

Када је реч о појму **секуларизације** (*secularisation* од латинског *saeculum* – век), означава и у правом (изворном) и у фигуративном смислу културно и образовно «просветљење», конкретније *посветовљење*, односно одвајање вере (религије, цркве) од државе и њених свих, па тако и просветних функција. Секуларизација је тековина Француске буржоаске револуције и уграђена је у темеље свих западних либералних демократија. Њена је сврха ограничење и дан-данас тако учестале злоупотребе верских догми у друштвеном и државном животу. На-супрот секуларизацији и даље нам се намеће *клерикализација*, процес у којем одређена црквена друштвена олигархија, обично предвођена свештенством – али и његовим присталицама, често организованим у крајње агресивне, па и про-тивдржавне, недемократске организације, од којих се то исто свештенство, од-носно црква као институција, скоро без изузетка, никад не ограђује а камоли бори) – жели да искористи верске догме, најчешће изједначене са општеном-ним, традиционалним, «светлим» традицијама, а заправо чистим конзервативи-змом преузетим из давно превазиђених времена, у сврху земаљских циљева, пре свега власти, односно владања над људима и, не мање важно, стицања завидне материјалне добити. У друштвима и градовима у којима преовлађује таква клима често ћете моћи да региструјете већи број верских него просветних грађевина.

Када је реч о култури, просвети и школству, под појмом секуларизације подразумева се у првом реду прелаз образовних и других институција из застарелих и одавно превазиђених религијских оквира у световни (цивилни, грађански) статус; односно, то је чиста еманципација целокупног система васпитања, посебно школе и других просветних институција (школског система у целини) од било какве врсте религиозног утицаја.

То, дакако, не значи да је црквама било које вероисповести на било који начин забрањено у једној цивилизованој и правној, демократски уређеној заједници (држави) да, на добровољној основи верника, едукује у оквиру *сопствених* просветних и других установа и на сопствени рачун (а не свих пореских обвезника), докле год то не угрожава зајамчену секуларност државе и сва права верника која из тога произилазе.

Због тога је сасвим оправдано поставити питање, када је реч о нашој теми – новосадској Змај Јовиној гимназији – како је могуће да данас, у 21. веку, као на

богазама некаквог времеплова из *Повратка у будућност*, на њеној згради – уместо потпуно пригодног и вечног «Барон Милош Бајић српском народу» – поново читамо крупни натпис «Српска православна велика гимназија», што је, сем као сасвим анахроно и противно цивилним (државним) законима, врло увредљиво и nelaгодно за све оне родитеље и ученике који нису ни Срби ни људи православне вере, нити чак било какви верници него атеисти и/или агностици. Оно што, без икакве сумње, приличи времену до најдаље пре Првог светског рата (и игра мање или више успешно, иако не и неупитно, своју зацртану улогу у **страној** држави), свакако, благо речено, не приличи времену данашњем, у **нашој** држави, ма како се тренутно звала (нажалост, често на најгрубљи начин дневно-политизованој).

Чак би се могло тврдити без много доказивања следеће: **секуларизација је *conditio sine qua non* сваке демократизације просвете, па чак и савремене опште европске перспективе сваког друштва које стреми бољој, на здравој памети за-снованој и поузданијој будућности.** Низ је аргумената и доказа (погледати само наставне садржаје већине њених наставних предмета) за неопориву чињеницу да је у Новосадској гимназији од самих њених почетака и без обзира на део њеног назива («православна»), *константно, мање или више интензивно, текао сталан и тих, често из разумљивих разлога прикриван, процес потискивања верске наставе у корист уступања простора световној и самим тим научној васпитно-образовној делатности.* Треба размислити и о томе зашто се царска власт баш упадљиво трудила да одговори новосадске Србе од класичне – световне – гимназије и, уместо тога, упорно их наговарала на отварање било које врсте богословске школе!? Није ли то покушај да се власти на тај лукави начин изборе за мање опасну варијанту – утеривање Срба у торове задовољства конзервацијом средњовековних националних, анахроних и заборављених узуса који не воде баш ни на који начин угрожавању «вечне» бечке доминације Хабзбуршке монархије над на тај начин затуцаном и за средњи век «закуцаном» српском паством?! На крају се намеће и историјско-логичко и аргументовано питање: *да ли је у појмовном смислу народно (прогресивно, реформаторско, просветитељско) идентично црквеном, верском, православном (католичком, протестантском, јеврејском, мухамеданском итд.)? Шта боље и безболније дисциплинује и чува наставнике од «скарадних безбожничких» реформаторских мисли од управо религиозног, догматизованог, зачауреног, испитивању и промишљању забрањеног духа наставе?* (Код католика и православца власт свештенства је у просвети била – понегде је на несрећу и данас – потпуно неограничена, док протестантски бискупи углавном морају те надлежности да деле са световним државним и просветним факторима. Угледајући се на то искуство, Патронат Новосадске гимназије /који је, сем црквених, имао и добар број световних чланова!/ покушао је да епископску свевласт колико-толико обуздава, и то је, начелно, чинио са врло променљивим успехом.)

Наредни разлог зашто ваља даље и помније проучавати богату историју прве новосадске гимназије крије се у томе што је, нажалост, још увек најпотпуније дело те проблематике већ понешто застарела и често необјективно интерпретирана монографија Васе Стајића *Српска православна велика гимназија у Новом Саду* (Матица српска, 1949). Мада, без икакве сумње, још увек остаје

најпотпунији документ на ту тему, те као таква има огроман значај и сведочи о неизмерном уложеном труду аутора, она садржи и низ недоследности, па и погрешних, недовољно проверених података, од чега «пате» и неки други извори; на пример, често се у разним популарним изворима (нарочито интернетским) наводи несумњива нетачност како је, тобоже, Стајић био ученик Гимназије о којој пише, што засигурно није тачно (он је, наиме, карловачки ђак, једно што је неко време провео као професор *Српске православне велике гимназије*).

Коначно, ако је Новосадска гимназија у нечему засигурно испред Карловачке, онда је то да је прва добила у **целости** тзв. «право јавности», које у низу дозвола укључује и најважнију организацијску ставку – организовање завршног испита (*матуре*) у сопственој организацији и у оквиру свог школског простора. *Новосадска га је добила 1868, а Карловачка ипак нешто касније – 1873. године.*

*
* *

Као и обично, отварање сваке значајније културне установе има своју историју, нажалост најчешће дугу и мукотрпну, нарочито ако се одвија у саставу стране државе и директно зависи од туђинске власти. Укратко, установе и историјске фазе које су имале директне везе са будућим формирањем прве српске гимназије у Новом Саду су (дате само таксативно, хронолошким редом).

- **Православна латинска школа («Петроварадинска рождество-богородична гимназија латинско-славенска», укључујући филозофско-богословску академију 1741-1744 звану *Богоматерње собраније*) (1731-1789)** (период значајан и због године 1748, када је Нови Сад добио престижан статус «слободног краљевског града», што је значило пуно више од пукe номиналне симболике, па се данас слави као празник града).
- **Прва католичка гимназија (1789-1794)** (Срби, из не баш сасвим јасних и још мање оправданих разлога, вероватно под утицајем лепих реформских обећања Јозефа II, 1789. поклањају велелепну зграду своје Латинске школе новоустановљеној католичкој гимназији).
- **Уместо католичке гимназије уведен *Педагогијум*, те покушај оснивања српске гимназије (1794-1796)** (неуспео покушај епископа Јовановића, али који је свакако допринео успешном оснивању 1810. године).
- **Католичка латинска школа и њено укидање (1796-1823)** (у овом периоду оснива се прва српска гимназија у Новом Саду 1810. године, а 1819. коначно долази до враћања гимназијске зграде Србима).

Срби који су похађали поменути католички *Педагогијум* нису били задовољни својим статусом нити квалитетом васпитања и образовања: из године у годину било их је све мање (од првобитне половине стигли су до трећине од укупног броја ђака), а ништа мање важно било је да ниједан професор није био Србин. Генерално, ова је школа константно слабила, да би се ситуација свела на то да су католици на крају молили Србе да их приме у новоосновану српску гимназију.

А почеци заснивања те српске гимназије сежу до почетка 19. века, кад су, постепено, околности биле све повољније (нарочито око 1810. године) у односу на доба поменутог неуспелог покушаја епископа Јовановића из претходног столећа. Зaslуге за саму реализацију припадају неким истакнутим Србима, као што су: митрополит Стратимировић, потом његов поштовалац, епископ новосадски Гедеон Петровић и посебно – као добротвор и виђени Србин – Сава Вуковић.

Вуковић је, обавестивши о томе митрополита и епископа, јануара 1810. основао Фонд српске гимназије и, као сопствени пример, одмах у њега уложио 20.000 форинти са уверењем да ће га остали Срби Новосађани моментално следити у томе, колико ко може и жели (свештенство свакако није, бар не колико се очекивало). *Одмах треба истаћи да се данас ова година (1810) обележава као година оснивања Новосадске гимназије (данашње «Јован Јовановић Змај»), мада је то – због многих објективних и субјективних околности и различитих тешкоћа – доста далеко од правог почетка њезина рада.* Да то појаснимо.

Најпре питање новца: иако је Српска православна црква била декларативно непрестано врло заинтересована за оснивање наше гимназије и других српских школа, своју финансијску кесу није лако одвезивала. Податак да је *ретко који (већина аутора сматра – заправо ниједан) српски митрополит за двеста година био искључиви издржавалац иједне средње српске школе* (којих је ионако било врло мало), већ су се увек морали формирати некакви добротворни фондови – већ довољно говори сам за себе. (Од других виших свештених лица поштено је споменути светле изузетке као што су Висарион Павловић, Гедеон Петровић или Павле Ненадовић.) Можда се томе не треба превише чудити јер је образовни ниво наших свештеника био у просеку мизеран, стечен врло сумњивим и непровереним «богословским течајевима» читања, писања и можда мало рачунања, па је сасвим логично што нису имали слуха, тачније новца, за школе намењене сеоском и градском становништву. Калуђери су потицали (и такви махом и остајали) из редова неписмених или полуписмених људи, о чијем се школовању није бринуло иако је материјалних могућности итекако било (седамдесет хиљада јутара манастирске земље, на пример). Манастирски примитивизам калуђера неприлагођених новом просветитељском времену, који су себе и даље замишљали као значајан средњовековни фактор (из поменутог времеплова), на тај је начин дуго времена остајао изван еволуције кроз коју је пролазио европски просветитељски културни и демократски живот. Већ друга половина 18. века (а засигурно и надаље) више није могла асимиловати такав анахрони прилаз животу и општем културном и привредном развоју, тако да је Црква све мање, бар не монополски, могла одржавати важну улогу бранитеља свога народа, нарочито не уз осетно јачање и освешћивање нове грађанске класе жељне живота проживљаваног «пуним плућима» на овом свету.

Када је реч о проблемима који су стајали на путу стварног почетка рада ове установе, неки од њих су такође незаобилазни. Најпре, у Бечу су, вероватно због настојања да форсирају католичку гимназију а српску просвету «гетоизирају» у поглавито верско-образовне оквире, власти биле радије за опцију отварања српског верског «богословског семинара» него српске гимназије, тим пре што је,

некоћ врло неопрезно уступљена, српска зграда и даље била запоседнута Католичком латинском школом. Чак је и постојала Резолуција (донета 13. јуна 1810) која није дозвољавала могућност оснивања посебне српске гимназије.

Ипак, упркос несрећи што су Вуковић и још три важна донатора били већ преминули, а на Стратимировићево инсистирање (додуше, мало и закаснило, тек 1811. године), Угарска дворска канцеларија пристала је, *владаревом Резолуцијом потписаном 13. децембра 1811*, да се новосадским Србима допусти оснивање сопствене гимназије, и то са образложењем да би била штета да инфлација умањи вредност у Фонду прикупљених 70.000 форинти, али уз незаобилазан *услов*: да се не утиче ни на који начин на деловање већ постојећих католичких разреда граматике.

Као важно за процес реализације гимназије, на овом месту ваља навести Вуковићеве услове из његовог завештања, тачније, нацрта тзв. «Основног писма» (оснивачког документа), при чему нису баш сви могли бити задовољени, што се, пре свега, односи на одредбу да школа почне с радом већ с јесени 1810. године. Остале важније одреднице биле су: главницу Фонда ни по коју цену не дирати ни за које друге сврхе, већ на њу надограђивати наредне прилоге; нико други осим карловачког митрополита и новосадског епископа, уз помоћ епархије и црквене општине, не управља тим новцем, који мора бити усмерен на добробит српског народа, Цркве, нашег језика и наше књижевности, чему треба да служе у потпуности и наставни план и избор наставника; ова гимназија има да буде уређена према узору на Карловачку; коначно, ако се томе не удовољи, сав новац треба преусмерити на неке друге српске добробити. Према оснивачким документима, главну власт над гимназијом, заправо, треба да има *Патронат* на челу са митрополитом и епископом као «врховним патронима», али и са још шест «обичних» (нецрквених) патрона (све патроне бира општина). Патронату помаже орган зван *Кураторат* /Старатељство/, којем је главни задатак пажљива брига о вођењу и преусмеравању финансија (има шест чланова, обично виђенијих трговаца, занатлија, економиста, адвоката).

Није баш најјасније зашто је морало да прође више од пет година да би угарски владар ово «Основно писмо» за гимназију (додуше, нешто измењено према Резолуцији 1813. године) одобрио тек 31. јануара 1816. Свеједно, тиме се коначно у Новом Саду могло отпочети са остварењем толико жељеног циља, уз још један важан услов који је ускоро (15. октобра 1818) такође задовољен – *владарску привилегију јавности*, без које би Гимназија остала само на нивоу приватног завода. *То, додуше, још увек није значило и право организовања матуре (што ће, видели смо, уследити касније), али је омогућавало врло важну хоризонталну и вертикалну проходност њених ученика: несметаност прелажења у друге гимназије, те на више школе као што су академије и универзитети.* Да би то било могуће без икаквих препрека, захтевала се додатна ставка (али, која се у будућности често и вешто на овај или онај начин најчешће дискретно избегавава) – да се ова гимназија својим планом и програмом, организацијом, надзором и сл. «саобрази» систему државе у којој делује (а то је, пре свега, познати *Ratio educationis* из 1806. године). Али, сем тих, за праксу свакако оправданих захтева,

ова је школа, срећом, у великој мери могла самостално регулисати многа важна питања свог васпитно-образовног деловања, пре свега наставе. *То је, свакако, значило да се такоређи непрекидно уважавала жеља оснивача гимназијског фонда да ова установа послужи српском народу, његовој просвети, књижевности, култури и развоју уопште.*

Дакле и најпре, III разред старе народне (односно основне) школе, са учитељем Мојсијем Игњатовићем унет је у састав нове гимназије као њен I разред. Тако су у *јесен 1816. године* ови ученици уписани у II разред *Српске православне велике гимназије* у Новом Саду, добивши за учитеља Димитрија Стефановића, зета Лукијана Мушицког и знаменитог српског епископа и песника. Што се III разреда тиче, сакупљено је 17 ученика, који су новембра исте године додељени Георгију (Ђорђу) Магарашевићу (1793-1830), славном српском ерудити, културном раднику, књижевнику, књижевном критичару, историчару, присталици Вука и Доситеја. (Магарашевић се с пуним правом и данас може сматрати једним од најславнијих професора у тиме богатој историји Новосадске гимназије.)

И, када је решено још једно важно питање – **враћање школске зграде 30. октобра 1819. године**, зграде коју су Срби тако лакомислено уступили још 1789. године. Тако су, коначно, новосадски Срби себи прискрбили све што им је било потребно – привилегију, «Основно писмо», зграду, пет разреда, ускоро и шест – како би њихова гимназија почела несметано да ради! Отварање VI разреда маја 1818. остварено је највише захваљујући једногласном избору за директора Гимназије Павела Јосефа Шафарика (1795-1861), славног словачког писца, историчара и мултилингвисте.

Све у свему, *годину 1819. Новосадска гимназија дочекује као, за оно време, потпуна шесторазредна средња школа гимназијског типа* [тада се VII и VIII разред уче на универзитету као I и II година философије (логику; физику)], уз сталну тежњу угледања у што већој мери на садржај и начин рада Карловачке гимназије (на чему посебно инсистира Јован Хацић-Светић за време свог директоровања 1830-1849), најчешће уз жестоку борбу против наметања мађаризације (на штету латинског од 1825, када се полако почео практиковати мађарски као наставни предмет), а посебно након 1840. године, када је уведено вођење протокола на мађарском језику, мада засигурно никад није постојала професорска обавеза знања тога језика (нити се то у пракси остварило, односно нико није добио због тога отказ!).

За илустрацију, Шафарикова гимназија је већ школске 1819/1820. године имала четири разреда **граматике** (I-IV) и два разреда **човечности** (V-VI), са наставним предметима који су обухватили широк спектар *класичних* (латински, латинска граматика, синтакса латинског, грчки, класици, реторика, етика, логика), *природно-математичких* (аритметика, географија, «матезис» / алгебра+геометрија/, «јестаственица» /природопис/, елементи математике), *друштвених* (историја, антропологија, економија) и *практичних наука* (краснопис, стенографија, правопис), као и *живих страних језика* (немачки, француски). Наравно, у свим разредима постојала је *веронаука*, на папиру равноправан, али

код ученика (па и неких професора) запостављен, предмет који је такође био оцењиван. Разреде граматике држали су професори Мојсеј Игњатовић (I), Ђорђе Ђорђевић (II), Милован Видаковић (III) и Игњат Јовановић (IV), а човечности знаменити двојац – Георгије (Ђорђе) Магарашевић (V) и сам Павел Јосеф Шафарик (VI). [Шафарик је, највише због здравствених разлога и на општу жалост Новосађана, отишао из наших крајева почетком априла 1833]

Према архивским гимназијским подацима из јануара 1829. године, дневна настава у летњем полугодишту 1828. одвијала се од 7 до 9 сати преподне и од 3 до 5 поподне, а завршни испити (за све разреде) организовани су од 28. до 30. августа, да би се сведочанства поделила дан касније, након чега је следио распуст. На основу ових података и оних из записника наставничког колегијума, може се закључити да је школска година трајала од новембра до краја августа; имала је два полугодишта («семестра»), а свако је трајало по пет месеци. После прва два месеца у сваком семестру одржавани су месечни јавни испити, а после наредна три месеца у зимњем и летњем семестру – општи јавни испит, после чега су се ученицима делила сведочанства. У виши су се разред ученици уписивали на почетку школске године, дакле, првих дана новембра.

Када је реч о професорском кадру уопште у 18. веку и првој половини 19. века (па и касније), илузорно би било очекивати да су, а ту ни професори Новосадске гимназије нису изузетак, у питању људи са филозофским факултетом («наставничким») који би као одговарајућа установа спремао педагошко-психолошко квалификовани наставнички кадар за средње школе. То су најчешће били свршени правници, адвокати, геометри или чак учитељи основне школе.

И још неколико података о наставничком особљу: није неважно забележити и податак да је *систем једног разредног професора* у Новосадској гимназији трајао све до школске 1846/1847. године, када се прешло на ужу спецификацију по наставним предметима које би поједини професор држао у различитим одељењима и разредима.

Веронаука је била специфичан предмет. Већина ученика је била православне вере, па је професор свога разреда предавао и веронауку (сем ако је био не-православац, попут Шафарика, па га је ту мењао поп-Коста Маринковић). Но, било је и ученика других вероисповести, што се поштовало ангажовањем одговарајућег наставника – калвинисте, Јевреја или католика.

Занимљиво је да сачувани подаци о несташлукима или лакшим и тежим прекршајима ученика у периоду 1827-1842; обично произилазе из њиховог непоштовања или алкавог извршавања верских дужности у вези са спровођењем наставе и праксе веронауке, посебно на часу «појања» или при «богослужењу». Заправо, закључује се да су *ученицима у великом броју случајева најтеже падале управо «верске дужности»*.

Није то ништа чудно ако се има у виду, сем већ наведеног о овој проблематици, да је Новосадска (а и Карловачка) гимназија већ тада у суштини постала поглавито световна институција, док је претходно замишљени верски карактер постајао све више формалан, номиналан. У борби против клерикализма то се све

јасније показивало. Јачањем световног карактера, губио се постепено значај клерикалне политике вишег свештенства. Мада се у Гимназији још увек поклањала велика пажња верској настави, затим доста строго мотрило на то да ли ученици редовно похађају цркву, и мада је још увек под формалном врховном патронажом епископа и митрополита – Гимназија, као у пракси «световни» завод, није улазила у програм наших клерикалаца у чијим су рукама још увек, барем на папиру, били и власт и материјална средства наше народне аутономије.

Што се поменуте проблематике ученика тиче, на основу докумената као што су сведочанства, спискови постигнутих успеха или записници са наставничких седница, можемо рећи да се просечан број ученика константно кретао око стотине. На пример, 1818/1819. било их је 149, али даљих година све мање, да би од 1840/1841. тај број био стално двоцифрен (најмањи баш 1847/1848. шк. године – само 72). Добро је споменути неке од значајнијих ученика из тог периода (до Буне и бомбардовања): Константин Бранковић (потоњи београдски професор и књижевник), Јован Марковић (парох Успенске цркве), Јанко Шафарик (српски културни радник), Сава Караџић (син Вуков), Јован Капдепорт (један од првих српских глумаца; играо у Београду и Загребу), Ђуро Даничић (тада Ђорђе Поповић) и његов брат Милош Поповић (будући београдски новинар), Јован Ђорђевић (књижевник, класициста, оснивач СНП-а, аутор текста химне Краљевине Србије *Боже правде*, уредник *Србског дневника* и *Летописа Матице српске*), Јован Бошковић (министар просвете), потом синови већине виђенијих новосадских привредника и политичара, те, на понос свих Новосађана и ученика Змај Јовине гимназије – Светозар Милетић, Михаило Полит Десанчић и Јован Јовановић Змај. Није без значаја ни податак да су ученици учествовали у оснивању и вођењу ђачких листова као што су *Слога*, *Зоља*, *Ђачки венац*, а почетком 20. века – *Сова*, *Гусле*, *Бич*, *Напредак*. **Посебан куриозитет јесте њихова одлучујућа улога 1914. године у оснивању тренутно најстаријег српског фудбалског суперлигаша, ФК Војводине.**

И, коначно, врло важан податак: тако, уз поменута трвења али без значајнијих промена, Гимназија трајаше тридесет година, све до трагичног бомбардовања Новог Сада 12. јуна 1849. године, при чему, сматраше Васа Стајић, сама зграда осташе нетакнута. Међутим, већина других аутора тврди да је зграда делимично или скроз страдала, што је и био главни разлог неодложности подизања нове.

*
* *

Ако не можемо са апсолутном сигурношћу рећи да је зграда Гимназије разрушена, онда засигурно смомо закључити да је тог злосрећног 12. јуна 1849, пропаћу Буне (револуције мађарског племства), завршено важно поглавље развоја прве српске гимназије у Српској Атини. Изгорела је владичанска резиденција, скупа са архивом Патроната и многим другим новосадским историјским списима. Бројни професори и ученици гимназијски напустише Нови Сад и разиђоше се по Срему, Србији и још даље.

Општа клима за обнову било чега била је депримирајућа. Ипак, патријарх Рајачић храбро је покушао да васкрсне српску гимназију – **додуше само као «малу» (са 4 разреда)** – делимично охрабрен већ 1851. године показаном декларативном вољом аустријских власти. О томе и о другим релевантним детаљима у вези са овом проблематиком налазимо мноштво вредних података у важном новосадском новопокреном часопису *Сербски дневник* (1852-1859, уредник Данило Медаковић, 1859-1864. Јован Ђорђевић).

Овом приликом, прескочивши неке мање битне детаље, довољно је рећи да је – захваљујући напорима наших великана Рајачића, епископа Платона, старих и нових гимназијских професора, посебно Данила Медаковића (који је, успут, ватрено маштао и о првим српским факултетима, «филозофичком» и «правословном» / правном/, како «наша деца» не би морала ићи на студије у Загреб, Праг, Беч, Пешту) – коначно, у недељу 13. октобра 1852. у Новом Саду свечано отворена **мала гимназија**, са намером да се што пре отворе и «горњи» разреди. Како се каснило са отварањем у односу на друге школе, у **сва четири разреда** нашло се само **26 ученика**. Изабрано је и шест професора, међу којима Јован Ђорђевић (нови) и Игњат Јовановић (стари од пре Буне), за кога једино Стајић, и то без валидних доказа, тврди да је изабран за директора. Можда и јесте био нека врста нужног решења, али само привременог и краткотрајног, јер је већ 1853. (до 1857), на велику срећу Срба Новосађана, понуђено место директора прихватио – **Ђорђе Натошевић** (1821-1887), чиме је школа увелико добила не само на угледу, већ и на квалитету. Сем директоровања, предавао је природне науке, а увео течај гимнастике три пута недељно под његовим личним надзором; иако су угарски закони предвиђали гимнастику искључиво као необавезан предмет, те да нема оцена; ипак, Натошевић је оцене увео као описне, попут «неспретан», «слаб», «непажљив», «невешт». Но, чим је он отишао (1857), нема оцењивања, нити наставе, нити гимнастичке сале. Тако је све до 1879, када директор Пушибрк тражи од Патроната дозволу за набавку гимнастичких справа чиме опет отпочиње настава гимнастике. Доласком Тихомира Остојића за професора, Гимназија септембра 1888. добија њега као првог квалификованог предавача гимнастике са дипломом «наставника гимнастике», коју је и предавао два пута недељно од 1889/1890. до 1900/1901. школске године. Већ наредне донето је начелно решење да гимнастика буде обавезан предмет, али да оцена не утиче на просек из сведочанства, нити негативна оцена спречава прелаз у виши разред. У међувремену, Патронат 1890. одобрава документ о заштити здравља ученика и прописује ангажовање «гимнастичког лекара» (први је др Јован Велимировић, бивши ученик Гимназије).

Уредништво *Сербског дневника* увелико хвали успехе Натошевићеве гимназије, пре свега резултате и постигнућа њених ученика на годишњим и јавним испитима. Сем тога, посебно се истиче гимназијска библиотека, која је 1845/1846. имала преко 2500 књига, међу којима врло ретке и скупocene из различитих области, као и завидна количина наставних средстава (416 мапа, богата ботаничка, нумизматичка и минерална збирка, средства за физику, хемију, гимнастику итд.).

Када на тренутак занемаримо евентуалну субјективност новинара *Сербског дневника* (мада им за поуздано право дају историјска факта о профилу Нато-

шевића као врлог педагошког посленика), требало би констатовати неке проведене важне чињенице у вези са ситуацијом у целој држави, па тако и у Гимназији **након Буне**. Приступило се **реформама** и у области школства: 1) ревидирани су сви наставни предмети и провераване наставне методе; 2) уместо разредних професора тражени су стручни; 3) латински језик се мање изучавао јер није више био званични, него је то постао немачки; 4) народни језици, па тако и српски («словенски»), све су више добијали на тежини – у Бечу су штампани **Српска читанка за ниже гимназије** и Суботићев уџбеник за вишу гимназију **Цвјетник српске словесности**.

Посебно се расправљало о старом питању **права јавности** Новосадске гимназије, о којем се дуго времена није сасвим поуздано знало има ли га или не. *Дневник* у броју од 12. септембра 1854. саркастично тврди да заправо и немамо гимназију јер је она без тог права. Но, већ седам дана касније додаје да то и није важно јер ученици немају штете јер је њихово знање изузетно, њихови професори примерни и компетентни, а Натошевић, Медаковић и Ђорђевић људи од пуног поверења и безрезервне делотворности.

Није згорег напоменути да је Медаковић упутио протест патријарху Рајачићу са питањем зашто протезира Карловачку гимназију дајући јој претерану новчану надокнаду, и то на штету Новосадске (на пример, сву руску испомоћ настрадалим Србима после Буне упутио је у Карловце!). У општој тешкој судбини српског народа у време Баховог апсолутизма, то је био само делић невоља у којима се нашла Новосадска гимназија у периоду 1852-1860. (Стајић га чак назива »најжалоснијим периодом« уопште), упркос свесрдним напорима поменутих људи и њихових следбеника. Најпре, губици гимназијског фонда нису ни најмање надокнађени, због чега и није било могућности за поновно отварање потпуне гимназије са више од четири разреда (дакле, од «мале гимназије»), и то без (одузетог) права јавности од стране слугинског Намесништва у Темишвару. Сем тога, државне власти без зазора су се мешале у селекцију и квалификације директора и професора, прописивале уџбенике и наставни план и програм без консултовања Патроната, који је, истини за вољу, био више забављен проблематичним личним односима патријарха Рајачића и владике Атанацковића. Све је било још горе када је 1857. године Натошевић напустио Нови Сад прихватавши позив Министарства да постане надзорник (саветник) свих српских школа у Војводини. Иако је предложио правог, еминентног и доказаног човека за свог наследника (Јована Ђорђевића), неодлучни Патронат поставио је на то место уредника *Србобрана* Петра Нинковића, професора без испита и поборника царске власти. Након њега, смењивали су се још неки мање важни директори, све док 1871, на једногласни предлог професорског колегијума, није изабран **Васа Пушибрк**, бивши ученик ове гимназије и њен угледни професор од 1865. Толико је био успешан на месту челника Гимназије, да је проглашен и њеним доживотним директором (после пензионисања постао је члан Патроната и умро 1917. у својој 80-ој години).

Када је срушен Бахов режим (1859), тзв. Војводина Србија укинута је и враћена Мађарској, чиме је на неки начин Бечки двор опет придобијен за српску

ствар кроз ситне дозволе и услуге. Такву ситуацију користе и гимназијски челници у намери да ову школу изједначе са другим државним потпуним гимназијама. Владарева одлука од 27. септембра 1860. доноси Гимназији начелно *право јавности* и, што је веома битно, *дозволу да се постепено комплетира у вишу гимназију са осам разреда*. Такође, посебно се потврђује њен *народни и верски карактер*.

Ипак, напорни и исцрпљујући преговори око ових и других ставки трајали су скоро пуних пет година, да би, коначно, 8. јула 1865. донета царска наредба којом се *нижа гимназија преображава у вишу, са осам разреда и правом јавности, што значи да може издавати пуноважна сведочанства, уз све дотадашње народне и верске компетенције*. И не само то: из државне благајне додељена јој је тренутна помоћ од 1500ф, те обећана редовна субвенција од преко 6000ф годишње. У договор је била укључена и црквена општина потврдивши извршавање своје обавезе да Гимназији даје зграду и одржава је о свом трошку за свих осам разреда, укључујући и набавку инвентара, огрева, књига за библиотеку и збирке итд (године 1870. основан је *Клерикални народни фонд*, посебно важан за надокнаду професорских плата). Учесће у будућим трошковима школе имале су и ученичке школарине и уписне таксе, као и (неизбежно!) прилози српских добротвора из Новог Сада (брачни пар Пајевић, члан Патроната Теодор Мандић, борац из Буне Васа Јовановић-Чича итд.), али и других места где су живели Срби, схвативши значај ове установе за културни развој сопственог народа.

Тако смо овом Уредбом 1865. изборили потпуну (велику) гимназију, која је 1865/66. добила V и VI разред, а наредне 1866/67. – VII и 1867/68. – VIII разред. Те 1867/68. школске године одржана је и прва матура – први пут су издана матурска сведочанства која су имала идентичну валидност као и одговарајућа документа свих осталих државних гимназија.

О самом карактеру догађаја сведоче подаци о припреми Патроната и осталих укључених актера за ту свечану церемонију. Активности су биле обимне, а као председник «испитног поверенства» именован је Хацић-Светић, који је са дужним поносом руководио читавим процесом матурских активности.

На крају пописа великих промена у функционисању школе, следи податак да је, доста раније у односу на Карловачку гимназију, почев од 1875/1876. године, школски распуст у Новосадској гимназији, као и у већини осталих државних средњих и основних школа, премештен у период летњих месеца јула и августа. И још две новине су битне, иако је прва од њих предвиђена много раније (1883): *почев од 1903. (мада је прописаних услова било и раније), уведени су «паралелни разреди», заправо по два одељења истог разреда, под условом да укупан број његових ученика прелази 60* (тада их је у I разред уписано тачно 85); од школске 1906/1907. године II је разред подељен у два одељења, у јесен 1907. III разред, а 1909. и IV разред. И, коначно, као трећа важна новина, 1903. је и у овој Гимназији *школска година подељена на два семестра (дотад било три)*, према примеру осталих државних гимназија.

Следи још неколико начелних мисли о функционисању наставе. Она је у овом периоду обављана сходно *Нацрту за организацију гимназија и реалних шко-*

ла у *Аустрији* (1849), документу бечког Министарства за веру и наставу, а потом одредби *XXX законског чланка* из 1883. године, повремено допуњаваног новим министарским наредбама. И поред тога, мора се признати да су власти врло толерантно допуштале Патронату доста слободе у тумачењу ових докумената, чиме се овај често и радо користио.

Међутим, ствари се доста пооштравају све учесталијим примедбама угарских министара у време поменутих мађаризацијских тенденција, почев од 1875. године, када је Патронат непромишљено усвојио наредбу угарског министра просвете према којој се настава мађарског мора изједначити по обиму са фондом часова матерњег језика, уз редуковање часова немачког језика. Године 1878. наставним планом предвиђа се потпуно изостављање из III и IV разреда предмета «историја србска». Исто тако, 1879. стигао је министров допис Патронату да уведе обавезу наставних предмета *мађарски језик* и *мађарска историја* и, успут, да се професорима забрани наставни рад према белешкама уместо уз помоћ прописаних уџбеника. Озбиљне су индиције да је постојала идеја затварања српске и отварања мађарске гимназије (овде Стајић прозива професора Поповића-Даничара, озбиљно га оптужујући као издајника који је ту идеју барона Мајтењија требало и да спроведе)!

Вратимо се накратко питању уџбеника. Укратко, није било довољно заинтересованих аутора који би се ангажовали ради писања књига за само две српске гимназије (Карловачке и Новосадске), па су уџбеници били већином на немачком, касније све више на силом наметнутом мађарском. Ипак, и овде се често доскочило проблему. Наиме, професори Новосадске гимназије – да би унапредили наставу и олакшали својим ученицима рад – силно су се трудили да некако сами пишу интерне или преводе туђе пригодне уџбенике, при чему су се неретко и задуживали за њихово штампање. Свакако, овим штампањем књига на српском језику уједно се водила борба против отворене или прикривене тактике будимпештанске владе да «на мала врата» уведе мађарске школске књиге и тако унапреди учење мађарског језика. Патронат је за потребе те борбе маја 1895. године одобрио и *Штатут о штампању школских књига од прихода светосавског фонда*.

Мађарски империјализам заправо ће покушати у више наврата (1918. и 1940. године) да наметне школи као један од главних задатака савладавање мађарског језика под изговором да ће тако омладини олакшати довршавање учења у Пешти или сналажење на суду где се говори искључиво мађарским језиком. Као што је већ поменуто, нема потврде да су се ове наредбе иоле ревносно спроводиле, већ само спорадично, јер, између осталог, било је пуно гимназијских наставника који су се томе отворено или прикривено у пракси жестоко противили. Посебно познат по томе био је професор **Тихомир Остојић**, коме је на ко зна који начин успела реализација захтева да се за 1891/92. школску годину фонд за српски језик повећа са 16 часова на 22, и то на рачун мађарских и грчких часова! Исто тако, поменути *XXX законски чланак о средњим школама* (1883) обавезује да се сведочанства о испиту зрелости (матури) морају штампати и издавати паралелно на мађарском и српском језику, што се у пракси строго проверавало путем владиних повереника.

Генерална процена квалитета наставе у Новосадској гимназији крајем 19. и почетком 20. века види се из извештаја тадашњег директора Пушибрка, где се помињу покушаји анализе разлога нешто слабијег успеха ученика, а они су: превелика старост и строгост професора, кашњење на часове, застареле наставне методе (преобимност, механичко учење «од-до», запостављено или претерано коришћење уџбеника), лоша дисциплина... Беше ту истакнут и стари, нама већ познати, такорећи традиционални гимназијски проблем, овај пут дефинисан као – **неуредна служба у цркви**, што опет доказује незаинтересованост ученика, а вероватно и професора, за верске активности! Али, зато се неупоредиво радије ишло на наставу великих и за своје области знаменитих професора Срба, који су држали необавезне предмете какви су музика (*Исидор Бајић*), виолина (*Јован Грчић*), стенографија (*Стеван Милованов*, директор), француски, слободоручно и геометријско цртање, мачевање итд.

Када је реч о структури ученика, период од обнове Гимназије 1852. до њеног подржављења и преименовања 1920. у *Државну мушку гимназију*, нема довољно поузданих и прецизних историјских извора; зна се да су након матурирања ученици настављали школовање и постајали виђени грађани Новог Сада и других градова, и то као /заступљеност овим редом/: правници, богослови, медицинари, фармацеути, техничари, економисти, трговци, чиновници.

Ипак, вредни су помена неки доступни подаци, пре свега они који се тичу раритетне појаве похађања средњих школа од стране **женске** популације. У својој Споменици професор и директор Новосадске гимназије Стеван Милованов покушао је да да што потпунији списак ученика из периода 1868-1909, и дошао до **укупног броја 920**, међу њима и **11 девојака, односно 1,80%**. У хронолошком погледу, први покушај уписа једне девојке забележен је 1881; иако је молбу Патронат прихватио, министар ју је одбио. Прва која је полагала гимназијске испите – али у *приватном* својству (значи, без права похађања наставе, данас би се рекло «ванредно») – била је 1894. године гостионичарска кћер Корнелија Ракић (потоња прва лекарка у граду Новом Саду). Након што је Франц Јозеф новембра 1895. одобрио женској популацији да *редовно* похађа студије и стиче диплому философије, медицине или фармације, и гимназијско стицање матурске дипломе им је од школске 1896/1897. године постало законски доступно, али само *приватно* (ванредно), и то *без коедукације* (дакле, одвојено од младића).

Овај значајан период развоја Новосадске гимназије, нагло прекинут Првим светским ратом, ваља завршити кратким освртом на нову школску зграду какву и данас, уз мања дотеривања, на истом месту познајемо. Већ седамдесетих година 19. века некад велелепна и моћна, сада већ стара зграда Новосадске српске гимназије постаје застарела и тесна јер је број ученика све већи – 1897. има их већ преко 400. У пролеће те године формиран је *Одбор некадашњих ученика гимназије* (председник: Стеван Поповић; потпредседник: др Илија Огњановић), који се врло ефикасно постарао за прикупљање добровољних прилога и за саму зграду и за комплетну потребну опрему за будући несметани рад школе. То главно питање финансија решио је племенити гроф Милош Бајић – **чије је**

име, заслугом бивше радикалске и аминовањем садашње коалиционе новосадске власти тако ружно склоњено са фасаде зграде – својим огромним прилогом од 100.000 форинти, што је, заједно са прилозима Лазара Дунђерског, Србобранца Васе Николића и многих Новосађана (не запажамо свештена лица на тим списковима!) али и становника других градова (Загреба, Беча, Ријеке, Осијека, Београда), уз решавање још неких питања – као што су место градње (исто где и претходна, порта Саборне цркве) и архитектонски конкурс (од шест пројеката /два српска/, није прихваћен ниједан, већ је скицу направио један од чланова Комисије Владимир Николић) – било довољно да се сруши стара и у рекордном року изгради нова гимназијска зграда у лепом ренесансном стилу. За време градње (школске 1899/1900. године), да се васпитно-образовни рад не би прекидао, привремено су пресељени професори, ученици и опрема у део куће Лазара Дунђерског, богатог и поштованог грађанина Новог Сада.

Када је нова зграда била готова, служила је не само потребама Гимназије, већ и другим српским организацијама, као што су: гимнастичко друштво *Српски новосадски Соко*, *Виша девојачка школа*, *Српски сокол*, занатлијско певачко друштво *Невен*, вечерња школа *Новосадске трговачке омладине*.

Та «идила» прекинута је избијањем Првог светског рата и у нашим крајевима. Како се то тачно одразило на рад Гимназије нема пуно података јер су историјски извори уништени. Зна се да је доста професора било у војсци (нађене су какве-такве замене), те да је 1914/1915. било уписано 315 ученика, који су, због немогућности праћења наставе, «приватно» (ванредно) полагали испите. Да би гужва била већа, током рата гимназијска зграда служила је и као касарна, ратна болница и сл. Померање Јужног фронта септембра 1916. довело је до пражњења зграде од свих «нешколских» елемената и почетка одржавања наставе; први испит зрелости одржан је од 11. до 13. јуна 1917. са само 22 кандидата, од којих 6 приватних, а други у јулу са 12 редовних и 4 приватне **ученице**.

Оно што су оснивачи Српске православне велике гимназије на челу са Савом Вуковићем хтели, те великани попут Шафарика надограђивали – а то је просветна борба за српске националне интересе у једној моћној туђој држави – завршила се Првим светским ратом и ослобађањем од мађарских и аустријских окова. Но, ова је школа наставила да живи све до данашњих дана имајући своје успоне и падове, али у просеку задржавајући свој високи реноме, тешко стечен, посебно у периоду пред сам рат. За илустрацију, наведимо следеће: 1) захваљујући добротворима, њено је материјално стање постало стабилно; 2) саграђена је нова и угледна гимназијска зграда; 3) повећан је број ученика и, за наставни и васпитни рад квалификованих, углавном млађих професора; 4) по први пут заступљени су и стручни наставници *вештина* – цртања, музике, гимнастике; 5) увећан је број одељења истих разреда, што је обезбедило квалитетнији просветни рад и расте-рећеност наставника; 6) обезбеђена су боља наставна средства (посебно уџбеници за сопствене потребе, збирке и изузетно богата библиотека), одговарајуће дворане и вежбаонице, као и учила и кабинети; 7) унапређена је здравствена заштита ученика; 8) неговање општег, а посебно националног васпитања и образовања кроз

упознавање са нашим језиком и српском књижевношћу и историјом. Укратко, у том предратном периоду Српска гимназија достигла је свој развојни врхунац, било да је реч о спољашњем уређењу, било да је у питању њен одлично организован унутрашњи живот једног примерног средњошколског завода. Како српски народ није имао универзитет, нити сличну вишу или високу образовну установу, јасно да су Новосадска и Карловачка гимназија биле главни пропагатори европског просветитељства, хуманистичке и националне мисли коју се одликовале две битне ствари: **национални романтизам** и **класични хуманизам**. И тај је, између осталих, специфични културни амалгам донео Новом Саду предиван епитет Српске Атине!

Њен даљи рад у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца (тачније, од 1920/1921. школске године) био је сада потпуно подржављен и под надзором Министарства просвете у Београду, односно њеног Просветног одсека у Новом Саду, задуженог за бивше угарске крајеве. Патронат је *9. септембра 1920.* на свом заседању и формално обелоданио допис у којем га Марко Вилић, шеф Просветног одсека за Банат, Бачку и Барању, извештава да је Министарство просвете, на предлог Просветног савета, *решило да се бивша Српска православна велика гимназија прогласи потпуном државном средњом школом*. Још пре тога, тачније од 27. августа 1920, она је званично *Државна мушка гимназија*, а од 3. октобра 1931. године – *Државна мушка реална гимназија краља Александра I*. Још нешто је за све то време постајало све видљивије и осетније: материјални и финансијски проблеми, посебно имајући у виду да се Одбор црквене општине већ маја 1919. више није осетио прозваним да учествује у обавези материјалног помагања Гимназије, мада је и раније то радио већином само формално.

И, коначно и несумњиво, *Гимназија је изгубила ранији карактер класичне и постала је реална гимназија*. Када се томе дода да се то исто десило и са Карловачком, може се само констатовати тужна чињеница да је целокупно српство, за разлику од Хрвата и Словенаца који су их имали по неколико, остало без иједне класичне гимназије!

Утешно је, чак веома битно, то што подржављење и претварање класичне у реалну гимназију није значило да су национални интереси у раду Новосадске гимназије били угрожени; упоредо с тим, изузетно се позитивно може гледати на то да је верски (исповедни) карактер ове школе коначно и званично бачен у запећак и да је тако направљен огроман корак ка некој коначној будућој секуларизацији нашег школства, односно васпитно-образовног система у целини. Да ли је то и заиста тако данас – посебна је тема...

Не може се занемарити ни чињеница да су просветне власти временом увиделе недостатке непостојања одговарајућих садржаја које нуди једна класична гимназија, па су у Новосадској и Карловачкој отвориле паралелна одељења са наставом класичних дисциплина. Нажалост, квалитет тога рада није дао очекиване резултате, тако да чак нема ни преосталих доказа да су ученици ових одељења и стигли до полагања матурског испита.

Кроки завршног дела богате гимназијске двестогодишње историје изгледа овако. Почетком Другог светског рата и окупацијом наше земље, од 13. априла

1941. она постаје *Мађарска краљевска државна гимназија са српским наставним језиком*. Након ослобођења привремено формиране *Мешовита, Женска и Мушка гимназија* враћају се у стару зграду 1950/51. спојене у *И мешовиту гимназију*, а дотадашња *Мешовита гимназија* постаје *II мешовита гимназија* (у истом објекту). Ово замешетелство добија епилог најпре 1952. године, када *I мешовита гимназија* постаје *Светозар Марковић*, а *II – Јован Јовановић Змај*, да би 1959/1960. биле спојене у једну под именом **Јован Јовановић Змај**. Наравно, и ова је школа претрпела својеврсне спољашње, организационе и програмске тортуре као последицу велике неуспеле школске реформе «усмереног образовања» (1974-1985) (када су гимназије практично укинуте у утопијској жељи да сви средњошколци – хтели то или не – заврше неку врсту скраћене /инстант/ двогодишње гимназије под називом «заједничке основе средњег усмереног образовања»), да би се убрзо вратила свом називу и карактеру гимназије, обај пут претежно природно-математичког усмерења, али и са неколико одељења друштвено-језичког смера. Од 2010. године успешно ради и једно билингвално одељење (француско-српско). Све то употпуњено је елитним одељењима за посебно надарене ученике – *спортске и математичке* таленте. Још једна несвакидашња специфичност, почев од 2007. године, јесте деловање VII и VIII разреда основне школе ђака посебно наклоњених математици, информатици и физици (види се да је тренутни директор професор математичког профила!).

Иако је Нови Сад (рачунајући дакако и Сремске Карловце) данас град са пет државних и две приватне гимназије различитих усмерења, *Јован Јовановић Змај* је – без обзира на сва трвења, неспоразуме, ретроградне и конзервативне одавно превазиђене клерикалне тежње, штрајкове и друге проблеме који је прате нарочито последњих деценија – та и таква средња општеобразовна установа која, не само у овом граду него и у читавом региону, представља традиционални ослонац српске (али и свих других који овде живе и школују се) културе, традиције и просвете, чију богату историју ваља непрестано и помно истраживати, али и безрезервно поправљати њену садашњост.

Prof. Svetozar Dunderski, Ph. D. Novi Sad

THE “JOVAN JOVANOVIC-ZMAJ” GRAMMAR SCHOOL IN NOVI SAD AS THE REFLECTION AND ORIGIN OF A EUROPEAN, DEMOCRATIC AND SECULAR EDUCATIONAL PERSPECTIVE¹

Summary

Sometimes when making comparisons in history the most significant events are not necessarily the oldest ones, but a plethora of other elements which determine this significance as precisely as possible. There is no disputing that the Karlovacka

Grammar School (founded in 1791) is the oldest such educational institution in Serbia, but it is completely unjustified to neglect the enormous significance, not only for the residents of Novi Sad, but also for all Serbs concerned with their cultural identity, of the advent and development of the Great Serbian Orthodox Grammar School (known from 1959 by the name of Jovan Jovanovic Zmaj) in Novi Sad, a town which in 1810 (and also before and after that) was the center of the Serbian spiritual mentality - secularization, national romanticism and classical humanism. The struggle for this school and its democratic values was neither short nor easy and it has engendered numerous heroes - founders, benefactors, professors, principals, students - who spared no effort in bringing about much good for their people through this institution.

Key words: Great Serbian Orthodox Grammar School, Novi Sad, enlightenment, democratization, secularization, European perspective.

Д-р Светозар Дунджерски, Новый Сад

НОВИСАДСКАЯ ГИМНАЗИЯ ИМЕНИ «ЙОВАНА ЙОВАНОВИЧА - ЗМАЯ» КАК ОТРАЖЕНИЕ И ИСТОЧНИК ЕВРОПЕЙСКОЙ, ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ И СЕКУЛЯРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Резюме

Иногда в истории при сопоставлении не являются важнейшими только самые старые явления, но и множество других элементов, которые это значение как можно точнее определяют. Бесспорно что гимназия в Сремских Карловцах /основанная в 1791 году/ является старейшим воспитательно-образовательным заведением такого типа у Сербов, но совсем необоснованно недооценивается огромное значение - не только для Нови-садцев, но и для всех сербов заботящихся о своих культурных характеристиках - которые имели основание и развитие Сербской православной большой гимназии /с 1959 года гимназия имени Йована Йовановича - Змая/ в Новом Саде, городе, который 1810 года /и до и после того/ был центром сербского духовного габитуса - секуляризации* национального романтизма и классического гуманизма. Борьба для этой школы и её демократических ценностей не была ни короткой ни лёгкой, а в ней сформировались многочисленные герои - основоположники, благодетели, профессора, директора, ученики - которые не щадили себя, чтобы через это заведение сделали много доброго для своего народа.

Опорные слова: Сербская православная большая гимназия, Новый Сад, просвещение, демократизация, секуляризация, европейская перспектива

ЕКОХУМАНИЗАЦИЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА И РАЗВОЈ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ НА ПРИМАРНОМ СТУПЊУ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

У раду се указује на значај и улогу еколошког васпитања и образовања у основној школи. Еколошко васпитање и образовање представља само део једне целине, као саставни део укупног развоја сваке личности. Потрошачки концепт живота, материјалистичко друштво у коме живимо и политике коју водимо ставили су нас пред озбиљан проблем назван ”еколошка криза”. Уколико желимо да обезбедимо будућност наредним поколењима неминовно је променити ”филозофију живљења”. Школа би путем свог курикулума могла да да основу за даљи развој еколошке свести и чврсту подлогу за будуће надограђивање еколошких ставова, навика и еколошке културе. Својом целокупном делатношћу – посебно путем наставних предмета и ваннаставних активности школа има велике могућности за остваривање еколошког образовања и васпитања. Да би се то постигло неопходно је у целокупан процес наставе уградити еколошке принципе, који прожимају све наставне планове и програме. У склопу рада као пример се даје приказ наставног предмета Чуvari природе за четврти разред основне школе, као и његове могућности и ограничења. На крају рада се нуди сет радионица и активности, које би могле постати саставни део програма и у знатној мери га употпунити.

Кључне речи: еколошко васпитање и образовање, еколошка свест, Чуvari природе

Уместо увода

Екологија и еколошко образовање или пак образовање за екологију јесу теме о којима се последњих деценија све више говори. Наиме то је потреба и тенденција савременог човека да постане свестан себе у свом природном окружењу. Нажалост проблем је у томе, што се о овоме за сада само ”говори”, а ништа конкретно се не предузима. У складу са потребом да се нешто заиста

и предузме, развијају се концепти еколошке свести који теже промени ставова појединаца и њиховог делања. Како то постићи? Пођемо ли од тога да се људи не рађају еколошки образовани и да се, нажалост, често од малена уче погрешним нееколошким навикама, можемо констатовати да је са формирањем и развојем еколошке свести нужно почети у најранијем периоду. С обзиром да је школа та која је глобално задужена за васпитање и образовање од најранијег узраста, поставља се питање шта она може да уради. Савремено друштво тежи екохуманизацији васпитно-образовног система, где је неопходна нова култура образовања која ће припремити услове општедруштвеног процеса учења са темељним културним условима који би омогућили одрживи развој. Лајтмотив ових настојања је развијање доживотног учења за постигнуће одрживог хуманог развоја човека у садејству са природом, као и утемељење културе мира (Андевски, Кнежевић – Флорић, 2002). Тренутна ситуација у нашим школама је следећа, деца се у нижим разредима основне школе сусрећу са еколошким садржајима само преко изборног предмета Чувари природе. Морамо имати у виду да је у питању изборни предмет, који се бира сваке године, који захтева одређен број деце, а уз то је и питање – да ли је школа из техничких разлога у могућности да га понуди. Уз све то литература која се користи често је по цени непримерена, па се можемо запитати да ли је овај предмет заиста заступљен у школи у довољној и реалној мери, као и да ли се на овај начин и оваквим курикулумом заиста развија еколошка свест код наше деце.

Еколошко васпитање и образовање и развој еколошке свести

Савремено еколошко образовање обележено је постулатима педагогије доживљаја и иновацијама у методама рада, те усклађивањем са захтевима еколошких организација у заједничкој бризи за околину. У литератури се оно помиње и као ”социо-еколошко образовање о околини”. Акценат је на одговорном делању појединца у друштву у складу са социјалним нормама (Андевски, Кнежевић – Флорић, 2002). Еколошко васпитање и образовање представља само део једне целине, као саставни део укупног развоја сваке личности. Нажалост, чини се да се налазимо у добу противречности, јер делује да је еколошко васпитање и образовање раније било знатно заступљеније у развоју личности, док данас када се о томе константно говори оно некако остаје потиснуто и скрајнуто. Чини се да сада када ”то васпитање” има име и када се подразумева оно постаје и остаје занемарено. Притом у бити није реч о подразумевању у његовом негативном контексту, већ управо супротно, еколошки садржаји постају водећа парадигма садашњице. Међутим, као да га управо то подразумевање гуши... Самим пропагирањем екохуманизације васпитно-образовног система одговорност се дели на више институција и за њену реализацију су подједнако одговорни и породица и школа и медији. Чини се да би управо школа путем свога курикулума то могла најсистематичније да уради, тј. да да основу за даљи развој еколошке свести и чврсту подлогу за будуће надограђивање еколошких ставова, навика, еколошке културе.

У *Педагошкој енциклопедији* наводи се да је еколошко васпитање стицање савремених знања, вештина, навика и ставова о еколошким особеностима, процесима и законима у животној средини; упознавање са деловањем човека на животну средину у различитим формама и димензијама; разумевање савремених тежњи и могућности науке, технологије, друштвених наука и уметности за целовиту заштиту и унапређење животне средине; навикавање на правилан однос према објектима у природи, културним вредностима, радом створеним вредностима, посебно према свеукупним међуљудским односима. Еколошко васпитање је уско и нераскидиво повезано са свим аспектима личности, јер еколошка свест постаје саставни и неотуђиви део савременог човека, тј. она је то одувек и била, али данас савремено еколошко друштво тражи свесно и константно промишљање на ту тему.

Еколошко образовање и васпитање има своје задатке и принципе. Према М. Кундачин (Кундачин, 1998) у литератури се наводе следећи задаци еколошког васпитања и образовања:

- усвајање система еколошких знања,
- изградња вредносног еколошког система,
- формирање еколошких навика,
- овладавање еколошком културом.

Постоје и различита гледишта када је реч о принципима али се као основни наводе:

- принцип свестраног развоја еколошке свести,
- принцип еколошке интерпретације научних садржаја који се могу довести у везу са екологијом и
- принцип ургентности увођења еколошког васпитања.

Управо је за спровођење ургентности увођења еколошког васпитања најодговорнија школа. Еколошко васпитање и образовање има за циљ да код појединца развија еколошку свест, да омогући сагледавање инцијалног стања, али и да пружи перспективу и стратегију за будуће нараштаје, које ће се темељити на одрживости.

Еколошка свест је основни продукт еколошког васпитања и образовања. Постоје различите дефиниције овог концепта, што је у потпуности оправдано с обзиром да је еколошка свест динамичка димензија која се из дана у дан мења, како се мења и сам човек, природа и његов однос према њој. То и јесте охрабрујуће јер уколико се развије позитивна еколошка свест и појединац оспособи да се на савестан и одговоран начин понаша према природи, а самим тим и према себи, имамо могућност да се као друштво надамо и неким бољим прогнозама. Појмом еколошка свест обухваћене су вредности, спремност да се преузме одговорност за друге људе и квалитет њихове околине. Овде се околина не подразумева као нешто конкретно заувек дато, већ као променљива категорија која се спознаје апстрактно, где потенцијална оштећења околине најчешће угрожавају читаво човечанство. Евидентно је да је еколошка свест уско повезана и са политиком, те тако криза друштва условљава и однос према природи. Еколошка свест

је саставни део човекове свести уопште, са већом или мањом индивидуалном спремношћу да се у складу са њом реагује. Може се рећи да еколошку свест карактеришу одређена: еколошка знања, еколошки ставови, еколошке вредности и еколошко понашање.

Према И. Цифрићу еколошка свест је свест о нужности укидања доминације човјека над природом у њеном изворном, као и социјално конституираном облику, и успостављању равнотеже између природних система и човековог система; свест о објективном постојању еколошке кризе, као и свест о еколошкој кризи као друштвено узрокованој, односно о друштвеној кризи (Андевски, 2006). Данас се много говори о глобалном загревању, рециклажи, нерационалном искоришћавању природних ресурса, истребљењу одређених биљних и животињских врста, органској исхрани, еко-туризму... а све су то уствари чиниоци еколошке свести. Проблем је у томе што се еколошка свест тешко може измерити, као и што то што је неко свестан не имплицира нужно да ће увек и делати у складу са својом свешћу. Зато се као значајне наводе заједничке акције породице, школе, медија, локалне самоуправе, месне заједнице, еколошких организација...

Активно учење – одрживо учење

Школа својом целокупном делатношћу, путем наставних предмета и ван-наставних активности има велику могућност за остваривање еколошког образовања и васпитања. Да би се то постигло неопходно је у целокупан процес наставе уградити еколошке принципе, који прожимају све наставне планове и програме. Еколошки садржаји се у школи изучавају у оквиру неколико предмета, али не постоји целокупан предмет који би се бавио само овом проблематиком, а нажалост ни у оним предмтима у којима се сусрећу еколошке теме, често се не обрађују на најадекватнији начин. Деца се са еколошким садржајима у нижим разредима срећу посредством Света око нас, Природе и друштва, Познавања природе, Пувара природе. Док су у вишим разредима то пре свега биологија, затим географија, физика, хемија и техничко образовање.

У васпитно-образовној пракси најчешће се користе информативно-образовни приступ и његови модели, акциони приступ и модели, као и контекст социјалног и еколошког амбијента као приступ и неки његови модели. Према информативно-образовном приступу проблеми животне средине се сусрећу у виду информативног садржаја који се разрађује у наставним програмима већег броја наставних предмета, како природних тако и друштвених. Пажња се посвећује темама и проблемима (загађеност, рециклирање, глобално загревање...) са којима се ученици упознају током образовања на различитим нивоима. Три су могућа модела имплементације ових садржаја у формалне образовне програме: *мултидисциплинарни*, *интердисциплинарни* и *трансдисциплинарни модел*. Највећи недостатак информационо-образовног приступа јесте у томе што се он углавном своди на обраду садржаја у учионици или евентуално лабораторији, што нажалост не води нужно и до формирања жељене еколошке свести. Акцио-

ни приступ усмерен је на непосредно оспособљавање за еколошко деловање. Почива на заједничком тражењу решења за заједнички формулисане проблеме који произилазе из васпитаниковог стварног живота (Андевски, Кнежевић – Флорић, 2002). У овом моделу акценат је на активном учењу, што значи да се прати развој детета, полазећи од његове осетљивости, емоционалности, радозналости и личног ангажовања. Битно је нагласити да се приликом планирања еколошких активности полази од личних интересовања и различитих стилова учења сваког детета појединачно, што омогућава да се свако од њих укључи у одређену еколошку активност и обави одређени задатак (Клеменовић, 2004). Модел овог приступа је и *модел пројектног приступа еколошким активностима*. Ту је још и контекст социјалног и еколошког амбијента као приступ еколошком васпитању и образовању.

Пример оваквог модела је и EIC модел (Environment as an Integration Context for Learning) који се спроводи у Америци.

Анализом приступа и модела који се могу користити у еколошком васпитању и образовању можемо закључити да су неки од њих више оријентисани на образовање. Оно што је алармантно јесте да се образовањем код деце утиче на знање, навике, вештине и способности, али се само васпитањем мења цела личност, а посредно и њена околина.

Оно што је нарочито битно приликом изучавања ових садржаја јесу методе и облици рада који се примењују. Код нас нажалост нису рађена озбиљна континуирана емпиријска истраживања о врстама наставе, методама и облицима рада који се примењују у реализацији еколошких садржаја. При том је сама природа еколошких садржаја у ”сукобу” са разредно-предметно часовним системом у којем доминира учење из уџбеника у класичној учионици, уз најчешћу примену вербално-текстуалних метода. Да се изучавање ових садржаја не би свело на пуко меморисање, репродукцију голих чињеница – вербализам, неопходно је да деца до сазнања долазе самосталним интелектуалним процесима путем непосредног доживљаја, јер управо на тај начин она се активно ангажују у сваком погледу и остају и постају знатно мотивисанија. Оно што у овим садржајима мора бити заступљено јесте: актуелност садржаја и њихова повезаност са реалношћу, заинтересованост ученика за њихово изучавање, одмереност новине садржаја, могућност повезивања постојећих знања и искустава са новим градивом, интердисциплинарни карактер садржаја, постојећи еколошки проблеми у локалној средини. Што се пак избора метода тиче, за активно учење еколошких садржаја препоручују се методе које непосредније и ефикасније подстичу менталне активности ученика, буде њихове емоције, усмеравају их да сами примењују одређене поступке, проналазе решења и долазе до нових хипотеза и закључака. Наравно при избору адекватне методе битну улогу имају тип часа и циљеви, али можемо рећи да развоју когнитивне и социоемоционалне сфере ученика у изучавању еколошких садржаја највише доприносе следеће методе:

- решавање проблема (проблемска настава)
- учење путем открића

- интерактивни облици учења – радионичарски рад
- методе учења које користе локалне образовне потенцијале (екскурзије).

Еколошки садржаји у курикулуму Србије

Сходно потреби увођења еколошког васпитања и образовања у сферу формалног образовања у Србији, неопходно је видети докле се у томе стигло. Овај сегмент васпитно–образовног процеса оставрује се посредством школских установа чији рад подлеже обавезујућим курикулумима, стандардима, моделима и законима. У проучавању ове области постоји низ значајних фактора почев од наставних програма, уџбеника и дидактичких материјала, оспособљавања наставног кадра, облика васпитног процеса, слободних активности, културне и јавне делатности школе, самог амбијента исте и њене уређености.

На нивоу основне школе и општег образовања садржаји из области заштите животне средине се код нас углавном изучавају интегративно у оквиру свих наставних предмета (с изузетком наставних предмета друштвеног и уметничког усмерења). Када је реч о заступљености еколошких садржаја и заштите животне средине у наставним плановима и програмима основне школе на основу анализе Гордане Брун (Брун, 2001) можемо закључити следеће:

- Постоји велика разноврсност по предметима у захтевима за заштиту и то по питању циљева, задатака и садржаја. Заступљени су у предметима Природа и друштво, Познавање природе, Географија, Хемија, Физика, Биологија и Техничко образовање.
- У предметима Познавање друштва, Ликовна култура и Историја, само се у циљевима помиње заштита животне средине, док се у предметима попут Спског језика, Математике и Музичког не помиње уопште

Већина аутора се слаже како је највећи проблем и недостатак у екологизацији нашег сиситема то што не постоји јединствени блок еколошких садржаја. При том се не тражи њихова униформност већ постизање консензуса при дефинисању стандарда који би морали бити задовољени.

Чувари природе

Чувари природе најсвеобухватније обрађују еколошке садржаје, али је проблем у томе што је реч о изборном предмету који се бира из године у годину, што отвара могућност да се нека деца у току читавог школовања никада не сретну са овим предметом. Ради се о интердисциплинарном моделу којим се углавном стичу знања везана за еколошку проблематику, самим тим изостаје васпитна компонента и долази до удаљавања од саме суштине екологизације. Морамо имати на уму да је овде реч о развоју еколошке културе као изузетно комплексном процесу, где само један наставни предмет није довољан за формирање многоструких односа ученика са природном и социјалном средином. Овакав предмет свакако није на одмет, али је сам за себе у функцији екохуманизације васпитања и обра-

зовања неодржив. Међутим, с обзиром да је наша тренутна ситуација таква, као пример проучавања узели смо Чуваре природе за четврти разред основне школе и уџбеник Чуvari природе 4, Завода за уџбенике.

Годишњи фонд часова за изучавање овог предмета у четвртом разреду основне школе је 36 часова, од тога 17 у првом полугодишту и 19 у другом, од чега је 22 часа обраде новог градива и 14 вежбање и утврђивање. Циљеви и задаци су му:

- оспособљавање за активно упознавање стања животне средине
- познавање узрочно – последичних веза у животној средини
- познавање негативних утицаја човека на животну средину
- испитивање узрочно – последичних веза у животној средини извођењем једноставних огледа
- подстицање одговорног односа према живом свету
- подстицање одговорног односа за рационално коришћење природних богатстава
- уочавање различитости у живом свету као услов опстанка
- испитивање појава и промена у природи
- подстицање одговорног, здравог односа према себи
- оспособљавање за решавање проблемских ситуација самостално – тимски
- оспособљавање за доношење правилног става и за критичко мишљење

Садржаји које је Министарство прописало груписани су у три целине:

1. Животна средина
2. Природне појаве и промене у животној средини
3. Заштита животне средине.

Планом и програмом предвиђени садржаји могу се надопунити низом радионица и активности које прате садржаје који се обрађују путем уџбеника, радне свеске, огледа и практичних активности, али то нажалост зависи искључиво од афинитета сваког појединачног наставника разредне наставе који се одлучи за реализацију овог предмета. Битно је нагласити да реализација овог наставног предмета треба понајмање да се заснива на уџбенику и радним свескама, а понајвише на практичним активностима и искуственом учењу. То је једини прави начин развијања колективне еколошке интелигенције. Колективна интелигенција шири свест свих појединаца и расте с доприносима појединаца који унапређују то разумевање и шире га међу осталима.

План и програм

Септембар (4 часа)

Наставна тема : Животна средина

1. Наставна јединица : Знаци су свуда... (обрада)
2. Наставна јединица : Ако знаш како знаке је пратити лако (обрада)
3. Наставна јединица : Стави прави знак на право место (вежбање)
4. Наставна јединица : Мали трагачи истраживачи (обрада)

Наставну тему Животна средина, могуће је надопунити такмичењем у оријентирингу и обуком деце у овом спорту. Оријентиринг је спорт где такмичар(ка) треба уз помоћ карте и компаса да за најкраће могуће време пронађе на терену одређени број контролних тачака (контрола) и то оним редоследом како је нацртано на карти. (www.orientiring.rs)

Октобар (5 часова)

5. Наставна јединца : Свако има свој траг (обрада)
6. Наставна јединца : Како сачувати траг (обрада)
7. Наставна јединца : Повежи животињу и њен траг (понављање и утврђивање)
8. Наставна јединца : Ручак у природи (обрада)
9. Наставна јединца : За сваку бољку постоји травка (обрада)

Наставне јединице је могуће надопунити: посетом планинарском дому, обуком о камповању, првој помоћи, упознавањем са младим извиђачима...

Новембар (4 часа)

10. Наставна јединца : Лековито биље (обрада)
11. Наставна јединца : Лековито биље – природне мирисне врећице (вежбање)
12. Наставна јединца : Животна средина (систематизација)

Наставне јединице је могуће надопунити: Сакупљањем лековитог биља, организовањем "сајма лековитог биља", посетом фармацеута, фитотерапеута ...

Наставна тема : Природне појаве и промене у животној средини

13. Наставна јединца : Нестајање врста – најчешће угрожене биљке и животиње (понављање и утврђивање)

Децембар (5 часова)

14. Наставна јединца : Од семена до плода и богатог рода (обрада)
15. Наставна јединца : Проширите своје знање о биљкама – зељасте, зимзелене, листопадне (обрада)
16. Наставна јединца : Проширите своје знање о биљкама (систематизација)
17. Наставна јединца : Живот у бари (обрада)
18. Наставна јединца : Мишеви у кукурузу (обрада)

Наставне јединице могу се надопунити: узгајањем биљака у еколошкој учионици, посетом пољопривредном газдинству, салашу, фарми, фабрици која се бави прерадом сировина...

Јануар – Фебруар (5 часова)

19. Наставна јединца : Природне појаве и промене у животној средини (систематизација)
20. Наставна јединца : Нека се зна да пратим и ја – карта загађења (обрада)
21. Наставна јединца : Загађење ваздуха, воде и земљишта (обрада)
22. Наставна јединца : Истраживање у животној средини (обрада)
23. Наставна јединца : Букомер (обрада)

Наставне јединице могу се надопунити гледањем цртаних филмова "Horton" и "Woły"

Март (4 часа)

24. Наставна јединца : Зелене патроле за пажњу вас моле (обрада)
25. Наставна јединца : Одговоран однос према биљкама (обрада)
26. Наставна јединца : Пажња, пажња! Амброзија (обрада)
27. Наставна јединца : Национални паркови – Фрушка гора, Ђердап, Тара, Копаоник (обрада)

Наставне јединице могу се надопунити: Сарадња са младим горанима, посетом националном парку Фрушка гора...

Април (3 часа)

28. Наставна јединца : Национални паркови (понављање и утврђивање)
29. Наставна јединца : Бомбардери здравља – правилна исхрана (обрада)
30. Наставна јединца : Картон здравља – висина, маса тела, посете зубару (обрада)

Наставне јединице могу се надопунити: посетом нутриционисте, педијатра, зубара...

Мај (4 часа)

31. Наставна јединца : Ваша нова куца – корисни савети (обрада)
32. Наставна јединца : Ваша нова маца – корисни савети (обрада)
33. Наставна јединца : Спречавање и избегавање уједа паса (обрада)
34. Наставна јединца : Одговоран однос према биљкама и животињама (понављање и утврђивање)

Наставне јединице могу се надопунити: посетом друшва за заштиту животиња, организовањем изложбе кућних љубимаца...

Јун (2 часа)

35. Наставна јединца : Разноликост живог света (систематизација)
36. Наставна јединца : Чуvari природе (систематизација)

Наставне јединице могу се надопунити организовањем неке јавне акције коју деца сама осмисле.

Радионице

Дат је приказ прикупљених радионица које се могу користити у току реализације свих наставних тема и јединица:

УПОЗНАЈМО СВОЈУ ОКОЛИНУ – (парк, кеј...)

ЦИЉ: овим обликом рада учесници уче да се сналазе у простору, да запајају, да вербализовано претворе у слику. Ово је начин да деца вежбају како да опајају све око себе, да се путем маховине на стаблима и путем сунца оријентишу у простору. Такође децу учимо да сакупе отпад у природи, како би природа била лепша. Развијање еколошке свести, кооперативности, сарадње, бриге за друге и помоћ другима.

Место реализације – Каменички парк (једна од могућности)

МАТЕРИЈАЛ: папир А-4, оловке, црне вреће за смеће, лопта

УВОДНА АКТИВНОСТ: израда мапе парка

ГЛАВНА АКТИВНОСТ: – оријентација путем мапа у парку

1. КАМЕНИЧКИ ПАРК – обилазак парка, проналажење, споменика „ТРИ ГЛАВЕ”, „ЈЕЗЕРО”, путеви, терени, мост „Слободе”, оријентација у простору путем сунца, путем маховине на стаблима – примена стеченог знања.

2. ПРОМЕНЕ У ПРИРОДИ – посматрање промена у природи, дискусија

3. САКУПЉАЊЕ СМЕЋА КОЈЕ СУ ОСТАВИЛИ НЕСАВЕСНИ ПОСЕТИОЦИ.

ПИШЕМ ТИ ПИСМО

ЦИЉ: циљ ове радионице је да се деца упознају са начином званичног обраћања људима који могу да доносе одлуке, али исто тако да увиде да је и пре било потребе да се људи боре за своје територије које су волели и о којима су бринули. И овим путем покушавамо да код деце развијамо јединство, потребу да се брину једни о другима, да брину о својој околини, вербализација својих основних потреба, заједнички ставови.

ПРОЦЕС: ова радионица је мало сложенија, у њој деца покушавају да протумаче писмо „ИНДИЈАНСКОГ ПОГЛАВИЦЕ”, као и да вербализују своје потребе и захтеве у писму „ГРАДОНАЧЕЛНИКУ” за шта се боре и које су њихове потребе. На тај начин деца покушавају да сагледају све оне потешкоће које су око њих, а које би се уз помоћ одраслих могле променити.

МАТЕРИЈАЛ: писмо „ИНДИЈАНСКОГ ПОГЛАВИЦЕ” у више примерака **ГЛАВНА АКТИВНОСТ:** „**ПИСМО ИНДИЈАНСКОГ ПОГЛАВИЦЕ**”

1. „Можемо бити браћа“ „...Како може неко да купи или прода небо, топлину земље? Овакве мисли су нам стране. Ако ми не поседујемо свежег ваздуха и светлуцање воде, како их онда можемо купити? Сваки је делић ове земље свет мом народу. Свака блистава борова иглица, свака пешичана обала, свака измаглица у тами шуме, сваки инсект који зуји свети су у мислима и животу мог народа. Сокови који протичу кроз дрвеће носе успомену на мој народ и његово искуство. Сокови који протичу кроз дрвеће носе успомене црвеног човека. Мртви бледолики заборављају земљу свог рођења када оду у шетњу међу звездама. Наши мртви никада не заборављају ову предивну земљу, јер она је мати црвеног човека. Део смо земље и она је део нас..... Мораћете учити своју децу да је земља под њиховим ногама пепео наших дедова. Да би поштовали земљу, рећи ћете им да је земља богата животом наших рођака. Научите вашу децу ономе чему смо ми научили нашу, да је земља наша мати. Штогод задеси земљу, снаћи ће и синове земље. Ако човек пљује на земљу, пљује на себе самог. Ми знамо - земља не припада човеку, човек припада земљи. Ми то знамо. Све ствари су повезане. Штогод задеси земљу, снаћи ће и синове земље. **НИЈЕ ЧОВЕК ИСПЛЕО МРЕЖУ ЖИВОТА, ОН ЈЕ У ЊОЈ САМО ПУКА НИТ. Што год да учини тој мрежи, чини себи. Чак ни бели човек, чији Бог иступи и говори са њим као пријатељ са**

пријатељем, неће избећи заједничку судбину. Можемо бити браћа, и после свега. Видећемо...“ (Од)говор индијанског поглавице Сијетла (17-1866) из племена Сукувамиш, на понуду „великог поглавице из Вашингтона“, четрнестог по реду председника САД Френклина Пирса 1854. године да купи велики део индијанске територије, а да индијанце смести у резервате.

2. ДИСКУСИЈА: дискусија учесника на прочитано писмо, слободно изношење мишљења о писму, критике или одобравање писма!!! Изношење својих ставова о тренутној ситуацији у природи и друштву.

3. ПИСМО ГРАДОНАЧЕЛНИКУ: испред себе имате папире и оловке, размислите шта вама у вашој околини недостаје а требало би да имате. Насликајте оно што бисте желели да предложите да одрасли обезбеде за ваше срећније детињство. После завршених радова дискусија, а затим ћемо радове спремити у коверту и предати градоначелнику.

НЕОБИЧНО ПУТОВАЊЕ

ЦИЉ: кроз ове радионице учесници треба пре свега да упознају своју околину, оријентацију у простору, сналажење на карти, развијање комуникације међу учесницима, међусобна сарадња, усвајање знања из географије, развијање припадности групи.

ПРОЦЕС: током ове радионице учесници треба да се упознају са оријентацијом у простору, сналажењем на географској карти, да науче историјско-културни део наше околине те да научено знају да презентују. **МАТЕРИЈАЛ:** мапа Фрушке горе, приручници са детаљима о манастирима, оловке, папири А-4.

ГЛАВНА АКТИВНОСТ: 1. УПОЗНАЈМО ФРУШКУ ГОРУ: испред учесника су карте са знаменитостима Фрушке горе, као и књиге о кратком историјату сваког манастира који се налази на Фрушкој гори. Присутни су одлучили да свака група врши презентацију једног од манастира и то: Крушедол, Гргетег и Велика Ремета. **2. ПРАВЉЕЊЕ МАПЕ:** учесници покушавају сами да скицирају своју мапу, како најбрже да дођу до наведених светиња, уносе места кроз која треба да прођу. **3. ПРЕЗЕНТАЦИЈА:** свака група врши презентацију манастира трудећи се да изнесе све знаменитости о манастирима које су пронашли у приручницима.

УЛИЦА ЦВЕЋА

ЦИЉ: упознавање деце са заштитом природне средине – понављање стечених знања и искустава, неговање код учесника позитивног става према природи и очувању природне средине, развијање радних навика, развијање позитивног односа према групи, развијање осећаја припадности групи.

ПРОЦЕС: свако од учесника треба да се подсети стеченог знања из области екологије и заштите природне средине, а затим да самостално одабере делове улице које ће да одржава. Поделом улога учесници крећу у радну акцију.

МАТЕРИЈАЛ: алат за чишћење башти, метле, црне кесе за смеће, боје, четке, мапе са шемом пута „до блага”.

ГЛАВНА АКТИВНОСТ: 1. ФАРБАЊЕ ЕКО-КОНТЕЈНЕРА; 2. СРЕЂИВАЊЕ БАШТИ; 3. ЧИШЋЕЊЕ ОКОЛИНЕ ОКО КУЋА. ЗАВРШНА АКТИВНОСТ: сада ћемо покушати да се са добијеним мапама оријентишемо у парку, како бисмо пронашли закопано благо. Свака група је добила мапу, требамо у што је могуће краћем року пронаћи прикривено благо.

Радионице су са намером дате на крају и независно од плана и програма, иако се могу повезати са конкретним наставним јединицама. Мишљења смо, да овако имају већу употребну вредност јер дозвољавају импровизацију и мењање, те им је и примена знатно већа. Оно што је такође препоручљиво јесте повезивање деце са удржењима младих горана, младих извиђача, орјентиринг savezом Србије, нарочито приликом обраде наставне теме "животна средина". Затим акције типа сакупљања лековитог биља за време школе у природи, акције рециклирања или уопште акције везане за очување животне средине, бал под маскама направљеним од материјала који се могу рециклирати, изложба кућних љубимаца...

Закључак

Чињеница је, када се програм Чуvara природе спроводи на овакав начин он има перспективу и „употребну вредност”. Акценат је потребно ставити на низ могућности које овај предмет пружа што у комбинацији са креативном и инвентивном учитељицом отвара читав дијапазон могућих активности. Међутим и даље остаје питање да ли је то довољно за развој еколошке свести, да ли је можда већ касно започети са тим у школском узрасту, као и низ других питања. Тешко је дати прави одговор на ово питање али је извесно, да не можемо погрешити ако са еколошким програмима кренемо раније, тј. од најмлађег узраста, што нам потврђује и примена програма „Ми смо земљани” који је већ заживео у неким од вртића. Управо та комбинација еколошког васпитања и образовања код куће, у вртићу, у школи, путем медија... даје највећу могућност за континуирани развој еколошке свести, еколошке интелигенције и самим тим пружа нам оптимистички поглед у будућност. Што се пак самог предмета Чуvari природе тиче сматрамо да му је место међу обавезним предметима, јер једноставно то је наша реална потреба. По нашем мишљењу за еколошко описмењавање најделотворнији би био тзв. комбиновани модел, у оквиру којег би постојао конкретан предмет (типа чуvara природе) где би деца стицала елементарна *занања* о еколошким садржајима, заштити животне средине уз нужну адекватну законску регулативу. У оквиру свих других наставних предмета повезивали би се еколошки садржаји (што захтева корелацију наставних планова и програма, која је увек добродошла у васпитно-образовном процесу), појачавао би се рад на ваннаставним активностима, интензивирала би се сарадња са породицом и локалном заједницом. Напоследку не можемо рећи да нам у потпуности недостаје еколошко образовање, али је чињеница да тај проблем имамо са еколошким васпитањем, а гаранцију одрживости пружа нам управо та васпитна компонента.

Литература

- Адамов, Ј. (2009): *Увођење еколошких принципа у основношколску наставу и развој еколошке свести код ученика* (мастер рад – ркп.)
- Андевски, М. (2006): *Екологија и одрживи развој*, Нови Сад : Секот books.
- Андевски, М. & Кнежевић – Флорић, О. (2002) *Образовање и одрживи развој*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине: Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Андевски, М. & Кундачин, М. (2004) *Еколошко образовање од бриге за околину до одрживог развоја*. Ужице: Учитељски факултет.
- Бандић, М. (2009): *Чувари природе: радна свеска за четврти разред основне школе*, Нови Сад: Змај.
- Брун, Г. (2001) *Образовање и васпитање за опстанак*, Београд: Удружење „Наука и друштво”.
- Големан, Д. (2010): *Еколошка интелигенција – познавање скривених утицаја онога што купујемо*, Београд: Геопоетика.
- Карановић, М. (2010): *Улога наставника у развоју еколошке свести ученика виших разреда основне школе* (специјалистички рад – ркп.)
- Клеменовић, Ј. (2004): *Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста* – докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.
- Кундачин, М. (1998) *Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Матановић, В. Станец, Б., Ђорђевић, В. (2007): *Чувари природе 4*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Миланковић, М. (2009): *Примена доживљајне педагогије у формирању знања ученика о природи и развијању еколошке свести у разредној настави* (магистарски рад – ркп.)
- Миливојевић, В. (2005): *Активно учење еколошких садржаја у настави биологије у основној школи* (магистарски рад – ркп.)
- Педагошка енциклопедија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства 1989.
- Проћ – Дацешен, Е. (2005): *Улога наставника у еколошком васпитању и образовању ученика* (дипломски рад – ркп.)

Интернет сајтови

- <http://www.mp.gov.rs/propisi/propis.php?id=9>
- www.pedagog.org.rs/nastava%20tekst%20izborni%20predmeti.php
- www.obrazovni.rs/propisi.php?p2=4&pagestr=31...0
- http://eko.blog.rs/gallery/9199/Atlas_flickr_com_photos_wwwworks.jpg
- <http://www.oszzrenjanin.edu.rs/www/novinari/images/2009-2010/mart10-ekologija/ekologija1.gif>
- <http://vesti.kombib.rs/images/slike/2009/05/28/too-big-to-fail.JPG>
- <http://www.kombib.rs/images/slike/2009/03/16/necu-plasticnu-kesu.jpg>

<http://www.cisp.ba/sume/LEGGE/photo/broshurecover.jpg>
www.oriјentiring.rs/

Stanislava Marić Jurišin, Novi Sad

ECO-HUMANIZATION OF EDUCATIONAL SYSTEM AND DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL AWARENESS AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

Summary

The paper explains the importance and the role of environmental education in the primary school. Ecological education is only a part of the whole, being a constituent part of the overall development of every person. A consumer-friendly conception of life, a materialistic society in which we live, and the policies we promote, have put before us a serious problem called "ecological crisis". For this reason, if we want to ensure the future of coming generations, it is inevitable to change the "philosophy of life". Through its curriculum, the school would be able to provide a base for further development of environmental awareness and a solid foundation for future upgrading of environmental attitudes, habits and environmental culture. Its overall activity, particularly through the teaching subjects and extracurricular activities provide the school with great potentials for achieving environmental education. In order to achieve this, it is necessary to incorporate ecological principles in the entire process of teaching, which permeate entire curricula. The paper gives an example of the subject "Guardians of Nature" for the fourth grade of a primary school, as well as its potentials and limitations. At the end of the paper, there is offered a set of workshops and activities, which could become an integral part of the program, substantially supplementing it.

Key words: Ecological education, environmental awareness, Guardians of Nature.

Станислава Марић Јуришин, Новый Сад

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГУМАНИЗАЦИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И РАЗВИТИЕ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ НА ПЕРВИЧНОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Резюме

В настоящей работе автор указывает на значение и роль экологического воспитания и образования в начальной восьмилетней школе. Экологическое воспитание и образование является только частью одного целого, составной частью совокупного развития любой личности» Потребительский концепт жизни, материальное общество в котором живём и политики какую ведём, привели нас к серьёзной проблеме, так называемому “экологическому кризису. Поэтому, если желаем обеспечить будущее будущим поколениям, необходимо изменить “философию жизни”• Школа через свою программу может дать основу для дальнейшего развития экологического сознания и крепкий фундамент для будущего расширения экологических положений, навыков и экологической культуры* Своей совокупной деятельностью - в особенности путём учебных предметов и внеклассных и внешкольных активностей, у школы есть огромные возможности для реализации экологического образования и воспитания. Чтобы это осуществить необходимо в совокупный процесс обучения включить экологические принципы, входящие во все учебные планы и программы» В рамках работы автор даёт пример обзора учебного предмета “Хранители природы” для четвёртого класса начальной школы, как и его возможности и ограничения. На конце работы автор предлагает определённое число мастерских и активностей, которые могли бы стать составной частью программы и в значительной мере его дополнить.

Опорные слова: экологическое воспитание и образование, экологическое сознание, Хранители природы

Мр Драган Граховац, виши саветник
Покрајински секретаријат за образовање,
управу и националне заједнице
Влада АП Војводине
Нови Сад
др Бранислав Егић
Технички факултет
„Михајло Пупин“
Зрењанин

UDK 371:004
Прегледни чланак
Примљен: 15. X 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 7–8, p. 740–749.

СТАНДАРДИЗАЦИЈА ИНФОРМАТИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Резиме

Компетенције на које се у литератури и у образовним стратегијама у свету све чешће упућује као на полазиште «целоживотног образовања» називају се информатичком писменошћу. У Европи постоји тенденција да се стандарди информатичке писмености концентришу на инфраструктуру и информатичке вештине у циљу образовања и потврде знања и вештина у коришћењу персоналног рачунара. ECDL Фондација, установљена од стране CEPIS-a је међународно управљачко тело и управа за лиценцирање ECDL-a (европска компјутерска возачка дозвола) и ICDL-a (међународна компјутерска возачка дозвола), који представљају глобане стандарде компјутерских вештина код крајњих корисника. Она нуди сертификате високог квалитета које су дизајнирали и одобрили стручњаци, а подржале владе многих земаља, информатичка друштва, међународне организације и светске корпорације.

Образовање у Србији налази се пред изазовима реформи и убрзаног прилагођавања захтевима развијеног окружења, пре свега стандарда Европске уније, али и интензивних промена у науци, технологији, економији и друштвеним односима у целини.

У циљу дефинисања општих исхода образовања и васпитања, као резултата целокупног процеса образовања и васпитања којим се обезбеђује да деца, ученици и одрасли стекну знања, вештине и вредносне ставове који ће допринети њиховом развоју и успеху, развоју и успеху њихових породица, заједнице и друштва у целини Национални просветни савет донео је 2009. године Одлуку о усвајању Образовних стандарда за крај обавезног образовања.

Међутим, Образовним стандардима за крај обавезног образовања нису дефинисани образовни стандарди за наставу информатике у основној школи.

Овај рад представља покушај да укаже на потребу стандардизације наставе информатике у основној школи, односно дефинисања образовних стандарда наставе информатике, на предности и опасности некритичког приступа али и на потребу да се понуде нова решења.

Кључне речи: информатичка писменост, стандарди информатичке писмености, стандардизација наставе информатике

Увод

Сведоци смо експанзије у развоју информационих технологија и примене у свим сферама друштва. Експанзија знања у којој се налазимо и које рапидно еволуира значи да и образовне методе и праксе морају да еволуирају у складу са окружењем, као и да му се прилагођавају.

У овом тренутку, много студената и ученика завршава тренутну фазу школовања, па улазе у свет е-трговине, е-државне управе, е-учења, и е-влада... а нису довољно информационо писмени.

Образовање се, по правилу, спорије отвара према новим технологијама у односу на производњу, саобраћај, услужне делатности и др. Ипак, млади људи који код куће и ван школе живе у технолошки богатом окружењу очекују промене у образовању у складу са императивима образовања за 21. век. У том смислу већ се у образовање уводе мултимедијални системи, учење на даљину, виртуелне школе и друге технологије које доводе до повећања активности ученика, квалитетнијег вредновања знања и напредовања ученика у складу са индивидуалним способностима и предзнањима.

У већини развијених земаља информациона писменост се уграђује у полазишта националних просветних политика, а међународна докумената из подручја образовања информациону писменост дефинишу као кључну компетенцију за целоживотно образовање и, како га неки називају, темељним људским правом у друштву 21. века.

У високотехнолошко развијеним земљама технологија је порушила многе препреке информатичког приступа, па је искориштавање потенцијала информатичког друштва ван домашаја технологије и превазилази техничке вештине. У тим земљама је информациона писменост постала кључна компонента учења и фокус образовним институцијама на свим нивоима. Но, таквих земаља нема пуно. У већини земаља и даље је фокус на информатичкој писмености. Тако, на пример у Европи, иницијативе се свде на стварање техничке инфраструктуре и информатичко описмењавање грађана у циљу образовања и потврде знања и вештина у коришћењу персоналног рачунара.

Информатичка писменост

Информатичка писменост се дефинише као знање и способност ефикасног коришћења рачунара и технологије уопште. Односи се, такође, и на степен

умешности коју неко има када користи рачунарске програме и друге апликације које су у вези са рачунаром. Још једна важна компонента ове писмености је и познавање рада самог рачунара.

Информатичка писменост се остварује путем дефинисаног нивоа употребе и оперисања рачунарима, мрежама и програмима. Неретко се изједначава с информационом писменошћу, но посредују су два битно различита феномена. Док се информационо писменост бави садржајем, информатичка се односи на технологију, инфраструктуру и технолошки “know-how”.

Ниво рачунарске писмености коју појединац мора да достигне како би био у предности у односу на друге зависи и од друштва у ком живи, и од његове позиције на друштвеној лествици. Пре развоја првих компјутера, током 50-тих година прошлог века, реч “компјутер” се односила на особу која је умела да броји и рачуна. У 2011. години израз “компјутерска писменост” је дубоко променила значење. Данас имамо Tablet PC рачунаре, мобилне iPod телефоне, мобилне телефоне са Android оперативним системом да нам асистирају у обављању послова.

Може ли поменуте уређаје користити информатички неписмен човек?

О томе колико се у свету посвећује пажња информатичком описмењавању ученика, новим образовним технологијама, односно њиховој примени у настави, говори чињеница да коришћење Tablet PC рачунара у свету (Америка, Јапан, Кина, Индија, Јужна Кореја) постало реалност. Примера ради, Министарство образовања Јужне Кореје је објавило план дигитализације свих школских уџбеника до 2015. године. Ђаци ће уџбенике читати преко таблета, док ће сами уџбеници бити модернизовани и укључивати видео садржаје. Министарство ће ученицима из сиромашних породица таблете обезбедити бесплатно.

„Отуда је и свако истраживање усмерено ка свеобухватнијем и прецизнијем разумевању природе интеракције човека и рачунара и стварни допринос бољем коришћењу савремених информатичких средстава, метода и знања. Уосталом, и у досадашњем, а и у наредном периоду, степен коришћења и ширења информатичких технологија (посебно у образовању) је нераскидиво везан за карактеристике и форме непосредне комуникације корисника са рачунаром.“ (Каруовић, Д. 2009).

Стандардизација информатичке писмености

Од светски прихваћених стандарда из области образовања рачунарска наука посебно се издваја CC2001 (Computing Curricula 2001 www.acm.org/education/curric_vols/cc2001.pdf), стандард развијен у Сједињеним Америчким Државама, од стране најпознатијих светских ИТ удружења, као што су IEEE-CS (Institute for Electrical and Electronic Engineers Computer Society www.ieee.org) и ACM (Association for Computing Machinery www.acm.org). На изради овог документа, који садржи више од 200 страна, рађено је дужи од десет година. Овај стандард узима у обзир динамичан и сталан тренд развоја и промена у области

ИТ, сталне нове захтеве тржишта и потребе друштва са аспекта планираног економског развоја. Основни циљ израде овог документа био је усклађивање традиционалног, универзитетског образовног система, са све динамичнијим развојем ИТ технологија и све сложенијим захтевима који се постављају пред будућим дипломираним студентима од стране могућих послодаваца.

Сличним путем је кренула и Европа формирањем удружења професионалаца из области ИТ технологија CEPIS (The Council of European Profesional Informatics Societies www.cepis.org), које је слично као у Сједињеним Америчким Државама, креирало стандард за образовање у области рачунарских наука под називом EUCIP Syllabus. Овај стандард, који се већ примењује у земљама Европске уније, такође има за циљ смањење недостатка квалификованог кадра. Овај стандард, такође, прописује детаљан опис појединих предмета и садржаја наставних програма за њих, посебно се прате и потребе за новим занимањима и на тај начин се може одмах реаговати у циљу допуне наставног плана и програма.

Европа је схватила да је нужно активности усмерити на израду стандардног програма информатичког описмењавања незапослених лица, који ће обавезивати све извођаче обуке на његову примену, као минимум захтева. Акценат је стављен на стандардизацију методологије учења и времена потребног за стицање знања, на ECDL стандарде.

Данас значење термина, па и појма ECDL (European Comuter Driving Licence www.ecdl.org), је Европска рачунарска диплома, дакле формална потврда о оспособљености за коришћење личног рачунара. Знање и вештине које ECDL тестови испитују сматрају се данас основним стандардом за одређивање информатичке писмености. ECDL је признат у 148 земаља света, између осталих и Србији и преведен је на 32 језика.

ECDL програм је намењен свима који желе да се образују и да потврде знања и вештине у коришћењу персоналног рачунара и наведених корисничких вештина, што им олакшава запошљавање у земљи и иностранству. За спровођење ECDL програма у европским земљама су надлежна информатичка друштва, чланице Европског удружења информатичких друштава - CEPIS, који је и основао ECDL Фондацију.

Циљ оснивања ECDL Фондације је креирање јединственог стандарда за утврђивање нивоа информатичке писмености на светском нивоу. Врло је вероватно да ће ECDL наставити стандардизацију у правцу дефинисања професионалних стандарда дакле тражених знања за информатичаре, а онда и за сваку посебну струку но то неће више бити подручје информатичке писмености него информатичке квалификације.

Последњих десет година интензивно се развијају и усавршавају наставна средства, наставне методе и облици рада у функцији подизања ефикасности и ефективности наставног процеса. „Данашњи ученици и студенти су генерације која су одрасле уз нову технологију. Цео су живот њом окружени и користе рачу-

наре, видео-игрице, дигиталну аудио-технику, видео-камере, мобилне телефоне (5млрд мобилних тренутно у свету) и све друге играчке и алате дигиталног доба. Просечни студент данас је провео мање од 5.000 часова читајући, али више од 10.000 часова играјући видео-игрице, (а да не помињемо 20.000 часова гледајући ТВ). Рачунарске игре, е-пошта, интернет, мобилни телефони и директна размена порука интегрални су делови њихових живота.“ (Егић, Б., 2010)

Зато се у школама мора инсистира на дигиталном описмењавању наставника и ученика, са нагласком на вештине које су наставнику и ученику потребне да претраживањем Интернета унапреди своје знање, размени искуства са својим колегама, направи мултимедијалне припреме за час и изведе час у одељењу или „на даљину». С тим у вези мере образовне политике морају да обезбеде стално мењање образовних садржаја, моделовање такве организованости рада која ће се заснивати на перманентним развојним променама и омогућити континуирани трансфер научних сазнања у образовну праксу.

Савременом образовању потребан је нов модел учења – активно учење које се темељи на информационим ресурсима стварног света. Наставници данас морају да знају да користе савремене методе и технологије у образовању. Иако је нужно да промене наставних садржаја и метода захвате све нивое образовања, посебно је важно да до таквих трансформација дође на универзитетима, и то на факултетима који образују студенте – будуће наставнике.

Основно образовање је један од најважнијих чинилаца одговорних за развој друштва те је врло битна његова прилагодљивост променама које доноси данашње информатичко доба. Како би се те промене успешно оствариле, није довољно променити и осавременити само садржаје учења. Једнако је важно унети промене наставних метода и дефинисати образовне стандарде у настави информатике.

Информатичко образовање у основи садржи научно утемељење и основну технолошку стандардизацију чиме се указује на унапређење и побољшање квалитета наставног процеса. Наћи најцелисходније решење за образовање младих генерација које већ сутра треба да преузму комплексне задатке у савременом информатичком друштву, веома је одговоран и деликатан задатак. Зато им је потребно омогућити најбољу припрему за улазак у савремена пословна окружења.

Неопходно је извршити истраживања која се свode на области као што су: примена ИКТ у образовању, информационој и информатичкој писмености, коришћењу неформалних извора знања, стандардизацији стеченог знања уз помоћ рачунара применом савремених медијских типова и форми учења.

Стандардизација информатичке писмености у Србији

Компанија Microsoft и Министарство просвете и спорта Републике Србије су у јуну 2004. године потписали Меморандум о Разумевању, са жељом да се

значајно побољшају едукативни потенцијали образовних институција у области ИТ-а. Иницијатива је део Мајкрософтовог међународног програма *Партнер у учењу* (Истраживање о ставовима ученика у Србији о примени ИКТ средстава у настави и учењу, 2004) који има за циљ да се оспособе школе да значајно подигну ниво писмености свог особља у информационим и комуникационим технологијама, како би новостечена знања била уткана у образовне програме, кроз различите пројекте едукације наставника и ученика.

У програму *Партнер у учењу* извршено је анкетање 1387 ученика из 14 школа на територији Републике Србије, како би се стекла слика о оспособљености и интересовањима ученика за примену информационих и комуникационих технологија (ИКТ) у настави.

Циљ овог истраживања је било формирање слике о доступности рачунара ученику у школи и код куће, оспособљености ученика за коришћење рачунара, поверењу ученика у ИКТ и мишљењу ученика о примени ИКТ-а у настави и учењу. Формирање слике о дигиталној писмености ученика, њиховој мотивацији и навикама, важно је ради сврсисходног планирања обука за ученике и наставнике и других активности у програму *Партнер у учењу*.

Из резултата истраживања закључило се следеће:

- доступност рачунара ученику у школи и код куће је висока иако треба радити на томе да сваки ученик ради на једном рачунару,
- ученици показују велико поверење у ИКТ,
- рачунар се не користи довољно у учењу,
- ученици сматрају да рачунари и ИТ могу да допринесу модернизацији наставе и унапређењу наставног процеса.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања развијани су у периоду од 2005. до 2006. године у оквиру пројекта Развој школства у Републици Србији – пројектна компонента Развој стандарда и вредновање. Национални просветни савет донео је, 19.05.2009. године, Одлуку о усвајању Образовних стандарда за крај обавезног образовања (број: 401-00-13/71/2009-06). Стандарди су формулисани за десет наставних предмета: Српски језик, Математику, Историју, Географију, Биологију, Физику, Хемију, Музичку културу, Ликовну културу и Физичко васпитање. (Службени гласник РС – Просветни гласник, број 05/10. „Правилник о општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај обавезног образовања“)

Образовним стандардима за крај обавезног образовања **нису дефинисани образовни стандарди за наставу информатике у основној школи.**

Влада Републике Србије донела је „Стратегију развоја информационог друштва“ („Службени гласник РС“ број 51/2010) која треба да омогући даљи развој националне привреде и убрзан прелаз Србије у информационо друштво коме теже све савремене државе. **Едукација грађанства описана у ставу 7. стратегије предвиђена је да се спроводи по ECDL стандарду било да се ради о млађим генерацијама на нивоу основних и средњих школа или допунској едукацији одраслих.**

Закључна разматрања

Данашњи образовни тренд је окарактерисан тежњом за флексибилношћу и индивидуализацијом, стварајући потребу за учењем било кад и било где, путем формалног, неформалног и информалног образовања.

Информатичко окружење у ком се налазимо и које рапидно еволуира значи да и образовне методе и праксе морају да еволуирају у складу са окружењем, као и да му се прилагођавају. Информациона писменост мора да постане фокус образовним институцијама на свим нивоима. Ово захтева посвећеност учењу током целог живота и способност изналажења и идентификовања иновација које су неопходне да би се одржао корак са променама.

Европска компјутерска возачка дозвола–ECDL је међународно признат програм сертификације познавања рада на рачунару, признат у 148 земаља. Након изузетног успеха на нивоу Европе, стандард је прихваћен у целом свету под називом Internaciona Computer Driving Licence (ICDL).

Године 2005. ЈИСА–Јединствени информатички савез Србије (www.jisa.rs), као представник Србије у CEPIS-у, постао је национални носилац ECDL лиценце за територију Републике Србије.

Стратегија развоја информационог друштва, Стратегија развоја стручног образовања у Републици Србији (**“Службени гласник РС”, бр. 1/2007**), Стратегија развоја образовања одраслих (**“Службени гласник РС”, бр. 1/2007**) и Национална стратегија за младе у Републици Србији (**„Сл. гласник РС”, бр. 55/2008**) као приоритет истичу неопходност развоја отвореног, делотворног, ефикасног и праведног систем формалног и неформалног образовања који је доступан свим младима и који је у складу са светским трендовима у образовању и контекстом образовања у Републици Србији.

Образовање у Србији има обавезу да буде у току са најновијим информатичким достигнућима и коришћењем нових технологија. Пред образовни систем се, као основни задатак, поставља захтев да сваки појединац развије своје потенцијале, да се оспособи да употребљава своје знање, да га унапређује, да селекује оно што је битно у датом контексту и да разуме оно што је научено. Решавање поменутог задатка није лако али једно је сигурно: промене и усаглашавање садржаја, приступа, структура и стратегија у образовању, као и инклузиван приступ ученицима су полазне основе за остварење задатка.

Због свега наведеног, нужно је детаљније истражити колико су ученици обogaћени информатичким знањем и који су то чиниоци који утичу на информатичку образованост младих. Да ли су то образовне установе, породица, интернет, мас-медији, вршњаци...?

Да ли би се имплементацијом, у свету признатих, ECDL стандарда у програме наставе информатике у основној школи, коришћењем информатичких принципа, као и савремене наставне технологије у образовном процесу, значај-

но унапредио квалитет наставе информатике? ECDL стандарди обезбеђују да се након одржаног часа зна шта ученици знају, наставник зна шта су ученици запамтили и научили, а шта нису. Са тим сазнањем о стеченом знању својих ученика наставник добија могућност да добре примене рада афирмише, а негативне последице коригује. Значи, није потребно чекати тромесечје, па да се, као до сада, на непоузданим информацијама сведу резултати и изведу закључци о оствареним резултатима.

Одговори на ова питања нису једноставни. Проблем информационе и информатичке писмености писмености, као глобална политичка и образовна одредница, затекао је многе образовне системе у свету са питањем «како даље». Како постићи завидан ниво информатичке писмености? Једино озбиљним научним радом се могу истражити могућности остваривања тих одредница у Србији.

Литература

- Каруовић, Д., Радосав, Д., Глушац, Д., ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ ИНТЕРАКЦИЈЕ ЧОВЕКА И РАЧУНАРА, Часопис од посебног интереса за науку по решењу Министарства за науку, технологију и развој Републике Србије, решењем бр.413-00-356/2001-01, ПЕДАГОГИЈА (ПЕДАГОГУ), 4/2009, год. LXIV, стр. 503-660, стр. 578-584.
- Computing Curricula 2001 (www.acm.org/education/curric_vols/cc2001.pdf)
- The Council of European Profesional Informatics Societies (www.cepis.org)
- European Comuter Driving Licence (www.ecdl.org)
- Equalskills (www.ecdl.org/programmes/index.jsp?p=2227&n=115)
- Егић, Б. (2010): Образовање у новом технолошком окружењу, III конференција Техника и информатика у образовању, Чачак.
- Партнер у учењу, Истраживање о ставовима ученика у Србији о примени ИКТ средстава у настави и учењу, 2004 (www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti.php?podsekcija=5&grupa=7&teritorija=0)
- Службени гласник РС – Просветни гласник, број 05/10. „Правилник о општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај обавезног образовања“.
- Службени гласник РС број 51/2010 „Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији“.
- JISA–Јединствени информатички савез Србије (www.jisa.rs).
- Службени гласник РС број 1/2007 „Стратегија развоја стручног образовања у Републици Србији“.
- Службени гласник РС број 55/2008 „Национална стратегија за младе“.

Dragan Grahovac, M.A., Novi Sad
Branislav Egić Ph. D., Zrenjanin

THE STANDARDIZATION OF THE INFORMATIONAL LITERACY OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract

The competencies, mentioned in the written works and in the educational strategies throughout the world as the starting point of the “life long education” are called informational literacy. There is a tendency in Europe to concentrate the standards of informational literacy upon the infrastructure and informational skills in order to educate and confirm the knowledge and skills when using PC. ECDL Foundation, set by CEPIS, is an international governing body and an authority for licencing ECDL (European Computer Driving Licence) and ICDL (International Computer Driving Licence), both of which represent the global standards for the computer skills of the end users. The ECDL Foundation offers high quality certificates designed and approved by experts, and supported by the governments of many countries, by the informational societies, international organizations and world corporations.

The education in Serbia has met the challenges of the reforms and of the accelerated adjustments to the demands of the developed environment, most of all the standards of the European Union. It also has met the challenges of the intense changes in science, technology, economy and overall in the social relationships.

In order to define the general outcomes of education as the results of the entire process of education, the one which enables children, students and adults to acquire knowledge, skills and valuable attitudes which will improve their development and success, as well as the development and success of their families, the National Educational Council made The Decision on Adoption of the Educational Standards at the End of the Compulsory Education in 2009.

However, these educational standards for the end of the compulsory education did not define the educational standards for Computer Science in elementary school.

This work represents an attempt of pointing out the need for standardization of the Computer Science teaching in elementary school, i.e. for defining the educational standards for the Computer Science teaching. Also it is an attempt to point out the advantages and disadvantages of non-critical approach and the need to offer the new solutions.

Key words: informational literacy, standards of informational literacy, standardization of the computer science teaching

Драган Граховац, М. А. Нови Сад
Д-Р Бранислав Егић, Зрењанин

СТАНДАРТИЗАЦИЈА КОМПЈУТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНЫХ (ВОСЬМИЛЕТНИХ) ШКОЛ

Резюме

Компетенции, на которые в литературе по стратегиям в сфере образования все чаще указывается как на основу „пожизненного образования“, на самом деле являются компьютерной грамотностью. В Европе наблюдаются тенденции сосредоточить стандарты компьютерной грамотности на инфраструктуру и компьютерные умения, с целью обучения и подтверждения (сертификации) знаний и навыков владения персональным компьютером. Фонд ECDL, установленный CEPIS-ом, является международной организацией для сертификации ECDL (Европейские Компьютерные Права) и ICDL-а (Международные Компьютерные Права), которые представляют собой глобальные стандарты навыков владения компьютером. Фонд предлагает пользователям высококачественные сертификаты, разработанные специалистами. Их поддержали правительства многих стран, а так же многие компьютерные общества, международные организации и мировые корпорации.

Система образования в Сербии находится на пути реформ и ускоренного приспособления к требованиям и стандартам более развитых стран, в первую очередь – к стандартам Евросоюза, а так же к интенсивному развитию науки, технологии, экономики и общественных отношений в целом.

В 2009 году Национальный совет по образованию принял Решение об усвоении Стандартов в сфере обязательного образования, с целью определения общих начал образования и воспитания как результата совокупного образовательно-воспитательного процесса, обеспечивающего детям, ученикам и взрослым овладеть такими знаниями и навыками, которые будут способствовать их личному развитию и успеху, а так же развитию и успеху их семей и общества в целом.

Стандартам в сфере обязательного образования, однако, не охвачены образовательные стандарты для обучения информатике в основной школе. Данная работа является попыткой обратить внимание на необходимость стандартизации в обучении информатике в основной школе, то есть утверждения образовательных стандартов для обучения информатике. Мы сочли нужным отметить преимущества и опасности некритического подхода, а так же необходимость новых идей и решений.

Ключевые слова: компьютерная грамотность, стандарты компьютерной грамотности, стандартизации в обучении информатике

Проф. др Драгана Глушац
Технички факултет „Михајло Пупин“
Зрењанин
Мр Љиљана Крнета
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Киkinda

UDK373.3.: [007+004]
Прегледни чланак
Примљен: 15. X 2011.
BIBLID 0553-4569, 57 (2011), 7-8, p. 750-759.

ОБАВЕЗНО ИНФОРМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – ПРЕДУСЛОВ КВАЛИТЕТА ИНФОРМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Резиме

У раду је представљен сегмент из ширег истраживања квалитета информатичког образовања у средњој школи и његова условљеност предзнањем из основне школе. Ученичка перцепција и евалуација наставе информатике и рачунарства у основној школи показала је да неуједначеност информатичког предзнања има утицај на успех из информатичких наставних предмета у средњој школи. Ученици завршних разреда средње школе сматрају да овај наставни предмет у основној школи мора бити обавезан!

Кључне речи: основна школа, информатичко образовање, неједнако предзнање, успех у средњој школи, ученичка перцепција, евалуација

Увод

Информатичко образовање чине садржаји и знања за која постоји шири национални интерес истакнут у Националној стратегији за развој информационог друштва, а у Европи одређен кроз ECDL стандард (European Computer Driving Licence). Наше истраживање потврдило је оно што је стручној јавности већ познато: услови за стицање знања, па и информатичких, у нашој држави (у нашем образовном систему) веома су неуједначени. Ако се спољашњим оцењивањем мери постигнуто знање, без узимања у обзир положаја ученика и школа у образовном систему, учинила би се друштвена неправда нарочито у предуниверзитетском аспекту „једнаког образовања за све“. Ово се нарочито односи на информатичко образовање у основној школи, где ученици не избором наставног предмета Основи информатике и рачунарства уписују средње стручне школе или гимназију са различитим предзнањем. Овај „неједнак старт“ има за последицу мању оцену из информатичких предмета, нарочито у прве две године средње

школе, а самим тим и пад општег успеха ученика. Неједнако (неуједначено) предзнање се повећава ако ученици, услед неких (не)педагошких разлога, информатичке садржаје нису проучавали ни кроз наставу техничког образовања, што је потврдило наше истраживање кроз ученичку евалуацију наставе информатике и рачунарства у основној и средњој школи. У раду је представљен сегмент резултата истраживања из ширег пројекта ученичке перцепције и евалуације наставе информатике и рачунарства у Војводини.

Резултати истраживања

Структура и величина узорка

Истраживање је обављено 2008/2009. и 2009/2010. школске године, а сегмент истраживања који је представљен у раду обухватио је следећи узорак: ученике по једног одељења првог и четвртог разреда из три гимназије у Војводини: Кикинде, Зрењанина и Сомбора, укупно: 168 ученика средње школе; једну основну школу у Зрењанину: „Вук Караџић“ и ученике из основних школа у Кикинди и селима у Општини Кикинде укупно: 162 ученика. Основне школе у Кикинди: „Свети Сава“, „Вук Караџић“ и „Фејш Клара“. Основне школе из: Банатског Великог Села: „Славко Родић“ Башаида: „1. октобар“ и „Миливој Оморац“ из Иђоша. Величина узорка: 330 ученика. У истраживању информатичког образовања у основној школи, узорак су чинили ученици осмих разреда. У основној школи испитивање су помогли и родитељи, а пратили школски педагози и психолози.

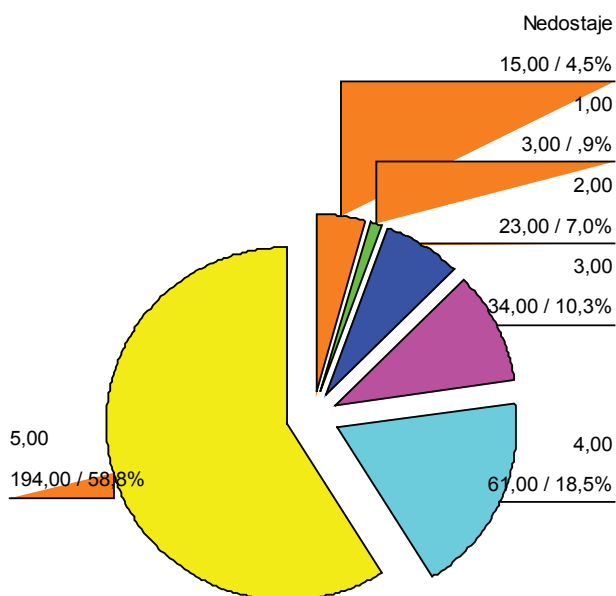
Генерални циљ истраживања је евалуација информатичког образовања у основној и средњој школи, а у раду је представљен сегмент који се односи на ученичку перцепцију и евалуација наставе у основној школи.

Истраживачки поступци: анкета на узорку, мерни инструмент – сумациона скала Ликертовог типа. У мерном инструменту, поред скале за процену баријера, ученици су одговарали на 20 питања допуном и/или заокруживањем одговора (у овом делу мерног инструмента, за давање прецизних података, код ученика основне школе су били укључени и родитељи). На крају упитника, ученици износе своја запажања и мишљење о настави из информатичких предмета у основној школи и средњој школи.

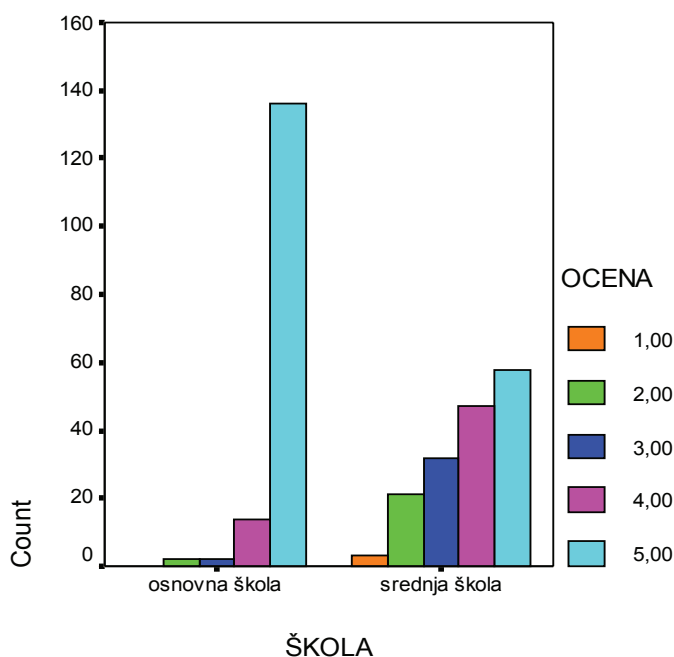
Прикупљени подаци су обрађени у статистичком пакету ИБМ-СПСС. У раду су дати следећи (издвојени) дескриптивни статистички показатељи варијабли (фреквенције) где можемо видети пад оцена из рачунарства и информатике у средњој школи у односу на основну школу:

Табела бр.1: Укрштене варијабле Основна или средња школа и Коју оцену имаш из предмета рачунарство и информатика

Школа		Коју оцену имаш из предмета рачунарство и информатика?					Тотал
		1	2	3	4	5	
	Основна школа	0	2	2	14	136	154
	Средња школа	3	21	32	47	58	161
Тотал		3	23	34	61	194	315



Слика бр. 2: Графички приказ просечне оцене из предмета рачунарства и информатике



Слика бр. 3.: Графички приказ поређења оцена испитаника у основној и средњој школи

Табела бр. 4.: Просечна оцена из предмета рачунарство и информатика:

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Коју оцену имаш из предмета рачунарство и информатика?	1,00	5,00	4,3333	0,99681

Табеларни приказ број 3. и број 4. је извод из истраживања на узорку (817 испитаника – ученика средње школе у овире истог пројекта), где видимо да 24 % ученика није имало (није изабрало) информатику у основној школи, и да је висок проценат испитаника који су се изјаснили да нису изучавали информатичке садржаје кроз наставни предмет техничко образовање – 54,1%. Анализа резултата по гимназијама (из различитих градова), показала је да ови проценти достижу висину и до 67%, што указује на неуједначен квалитет образовне услуге и на педагошко-методичке пропусте наставника и институција надзора.

Табела бр. 5: У основној школи сам имала/имао информатику као изборни предмет

ДА	613	75%
НЕ	197	24,1%

Табела бр. 6: У основној школи сам информатику изучавала/о кроз наставу техничког образовања

ДА	359	43,9%
НЕ	442	54,1%

Табела бр. 7: Фреквенције одговора на тврдњу у упитнику:

У основној школи треба више да се ради информатика и рачунарство.

У основној школи треба више да се ради информатика и рачунарство.

потпуно нетачно		делимично нетачно		неодлучан сам		делимично тачно		потпуно тачно	
66	8,1%	58	7,1%	206	25,2%	194	23,7%	286	35%

Табела бр. 8: Фреквенције одговора на тврдњу у упитнику: Информатика и рачунарство у основној школи, треба да буде обавезан, а не изборни предмет.

Информатика и рачунарство у основној школи, треба да буде обавезан, а не изборни предмет.									
потпуно нетачно		делимично нетачно		неодлучан сам		делимично тачно		потпуно тачно	
79	9,7%	57	7%	184	22,5%	169	20,7%	321	39,3%

Табела бр. 9: Фреквенције одговора на тврдњу у упитнику:

У основној школи, од првог до четвртог разреда, треба да се уведе обавезан предмет „Од играчке до рачунара“.

У основној школи, од првог до четвртог разреда, треба да се уведе обавезан предмет „Од играчке до рачунара“.

У основној школи, од првог до четвртог разреда, треба да се уведе обавезан предмет „Од играчке до рачунара“.									
потпуно нетачно		делимично нетачно		неодлучан сам		делимично тачно		потпуно тачно	
127	15,5%	78	9,5%	234	28,6%	155	19%	218	26,7%

Коментари ученика

Коментаре су углавом писали ученици завршних разреда средње школе, тј. гимназије.

Испитаници сматрају да овај наставни предмет у основној школи мора бити „озбиљнији“, попут припреме за средњу школу. Другим речима мора бити обавезан, а не изборни наставни предмет. Ученици су приметили да (у неким случајевима) у основној школи овај предмет не предају квалификовани наставници, да се на часовима вежби играју игрице, тј. да служе забави. Сматрају да се основни појмови о компјутерима морају научити већ у основној школи и да им недостаје информатичко предзнање за средњу школу. Такође, сматрају да стил излагања мора бити једноставнији, разумнији, примеренији узрасту. Сугеришу што више часова практичног рада, али и теорије „да се има добра подлога за средњу школу“. Имају исту перцептивну дескрипцију градива као и за средњу школу: да је застарело и да садржаје треба ускладити са савременим, актуелним информатичко-рачунарским достигнућима.

Издвојени су следећи одговори (типични и аутентични): да буде обавезан предмет; увела бих озбиљнији рад, јер ипак је информатика у средњој школи на много вишем нивоу и деца долазе тотално неспремна и неупућена; више савремености, да се више учи Windows; сматрам да је информатика у основној школи веома неозбиљна; што више теорије да се има добра подлога за средњу школу; од 6. разреда информатика би требала да буде редован предмет; да се ради више од 2 године, тј. да се ради од 5. разреда, увела бих више часова недељно; ако је већ у гимназији обавезан предмет, онда би требало више пажње да се посвети информатици у основној школи; ништа нисмо радили, само смо играли игрице; увела бих је и делимично утицала на то да се схвати озбиљније; више часова; куповина рачунара, у којој основној школи их има свега 4-5; да буде мало озбиљније; више практичног рада...; треба научити основно, слепо куцање, office...; опремљеније учионице, квалификованије професоре, више часова; дао бих деци интернет; ништа, елементарне ствари сам научио; да буду редовни часови и обавезни; озбиљнији рад са компјутером; већи број часова, основе онога што се учи у средњој школи; треба више посветити информатичком образовању и мотивисати ученике; да се сви морају активно укључити у наставу и вежбати основне ствари; више примене неких програма, теорија се лако заборавља; треба да предаје неко ко заиста зна... ми смо сви у основној школи сви знали боље него наставник; од петог разреда да се уведе информатика; да наставници више објашњавају деци о раду на рачунару и да не буде као мени само у оквиру техничког образовања; да буде обавезан, озбиљније да се схвати; увела бих информатику раније, а самим тим би се више ставри научило,...као обавезан предмет; у основној школи смо само играли игрице, али нисмо имали час, мислим да је иста ситуација и сада. Треба се више базирати на неке припреме из разних програма које ћемо радити у средњој школи; информатика не треба да буде само изборни предмет, већ треба га за стално увести, јер деца треба да се упознају са компјутерима што пре; требало би од петог разреда да се уведе као обавезан предмет, једном недељно, а касније да се повећава број часова и да се ученици добро припреме за рад у средњој школи; да буде обавезан предмет, јер много значи у даљем образовању; обавезан предмет за све ученике; прво је потребно учење појмова, па тек онда рад на рачунару; упознавање рачунара кроз игру; разумљивије презентовано градиво; одвојила бих информатику од техничког образовања, а теорију више учила на конкретним примерима; треба поделити децу у

групе, по нивоу знања, јер не треба сви да слушају исто. Лично, на часове нисам ни ишла, јер градиво је мени било веома наивно; боља опрема; приступ – треба озбиљније радити; у основној школи се углавном играју игрице, тако да би то могло да се промени, да се раде једноставнији програми; да наставници озбиљније приступају у раду са децом – боља припрема за средњу школу; озбиљнији приступ професорице према предмету који предаје (деца нису ништа научила); мало више терати децу да уче информатику, како их у средњој школи не би морали оптерећивати таквим стварима; увео бих основе програмирања (Pascal) и Microsoft Office у план и програм основне школе, како би се у средњој школи могло наставити са сложенијим програмирањем; у основној школи је потребно упознати се са основним појмовима и стећи основно знање из области информатике, како би учење у средњој школи било лакше; да се озбиљније предаје, а не само да се играју игрице; смањio критеријуме оцењивања и приказао шири спектар ствари које могу да се раде на компјутеру; професори треба да буду довољно стручни, не бих оптерећивала ученике теоријом типа: шта је предмет, информација...те појмове бих објашњавала у ходу...;

Табела бр. 10: Фреквенције одговора на питање **Шта би променио/ла у настави рачунарства и информатике?**

	Фреквенције	Проценти
1 - ништа	29	8,8
2 - више интернета	138	41,8
3 - богатији и савременији програм	30	9,1
4 - више групних вежби	27	8,2
5 - више праксе	19	5,8
6 - другачији распоред наставе	5	1,5
7 - већу и модернију опремљеност	25	7,6
9 - више забаве	6	1,8
10 - више часова	14	4,2
11 - помоћ око градива	2	0,6
12 - више програмирања	1	0,3
13 - понашање наставника	1	0,3
14 - концепцију часа	4	1,2
15 - смањio градиво	1	0,3
Недостаје	28	8,5
Тотал	330	100,0

Табела бр.11 : Фреквенције одговора на питање
Родитељи су ми купили компјутер зато што...

Понуђени одговори:	Фреквенције	Проценти
Ми је потребан за школу	51	15,5
Важно је за моју будућност	105	31,8
Да се не разликујем од другова	31	9,4
Био је потребан и њима	71	21,5
Требао је и мом брату/сестри	27	8,2
Ми је потребан за школу и важно је за моју будућност	8	2,4
Све наведено	2	0,6
Недостаје	35	10,6
Тотал	330	100,0

Закључно разматрање

Социодемографска анализа узорка, показала је да већина анкетираних ученика има компјутер код куће, али да је онај део узорка који нема интернет (23%) углавном, са местом становања на селу и да су код ове популације високи скорови код захтева за више интернета у настави. Чињеница, да је већина ученика компјутер добила у основној школи, указује на свест родитеља „о важности компјутера за моју будућност” и да породица, можда несвесно или интуитивно „иде испред школе” у промишљању будућности.

Свест о потреби да се информатика и рачунарство уче већ у основној школи, показују сами ученици, кроз своје одговоре, сагледавајући своје формално информатичко образовање на једној временској дистанци – као ученици завршених разреда средње школе. Несвесно, ученици као појединци, кроз подршку њихове породице и кооперативног социјалног окружења, показују високе мотиве и спремност за процесе самообразовања, кроз неформалне видове образовања: играонице, курсеве, кооперирајући, трагајући за информацијом у компјутерској литератури и друго.

Имајући у виду стратешке приоритете наше земље и Европске уније за спреман улазак у информацино друштво: *„Млађе генерације треба да кроз редовни образовни процес буду укључене у ову акцију. Минимални степен компјутерске писмености мора да буде обезбеђен на нивоу основних и средњих школа”*¹ можемо дефинисати кључне факторе остварења постављеног циља: информа-

¹ Национална стратегија развоја информационог друштва Републике Србије, Приступљено сајту: 07.02. 2010. у 13:57

тичко образовање друштва, тј. обавезна настава информатике и рачунарства на нивоу основних школа и свим разредима средњих школа.

Образовни систем мора да пружа ефикасно образовање на свим нивоима, промовишући креативно размишљање и увођење учења током читавог живота. Како је широка употреба информационо-комуникационих технологија постала пресудна у многим професијама, већ од основне школе потребно је градити функционална информатичка знања која је могуће ефикасно укључити у процесе који се ослањају на сложене информатичке структуре. Што раније стицање компетенција, младим генерацијама омогућавају укључивање у токове модерног живота и касније несметано студирање. Ово систем образовања чини суштински функционалним на свим нивоима.

Литература

- Глушац, Д., „Методичка питања наставе информатике“, Зборник радова YuInfo, Копаоник, 2005.
- Глушац, Д., „Методологија курикулума за унапређивање ефикасности наставе информатике“ Зборник радова YuInfo, март 2006.
- Крнета, Љ., Информатичко знање као предуслов континуираног образовања, Међународна научна конференција у Бугарској, Тривана, на тему образовања, у организацији Comparative Edukacion Societi i Sofia University, BCES 7. 2009.
- Липовац, М. образовање и инветивно-иновативна креативност: корелативни односи између образовања и иновација на техничко-технолошком подручју, Зрењанин, Технички факултет „Михајло Пупин“, 1992.
- Милутиновић, Ј. Циљеви образовања и концепције курикулума. Педагошка стварност, бр. 9-10, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад (стр. 694-704), 2005.
- Сотировић, В., Методика наставе информатике, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, 2000.
- Стојановић, Б., Методика наставе техничког образовања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1995.
- Воскресенски, К., Дидактика за професоре информатике и технике, Технички факултет „Михајло Пупин“ Зрењанин, 2004.
- Воскресенски, К., Глушац, Д. Методика наставе информатике, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, 2007.

Други извори:

Национална стратегија развоја информационог друштва Републике Србије
www.dis.org.yu/www1/nauka_strategija, приступљено: 07.02. 2010. Bologna Process

<http://www.bologna-bergen2005.no/> , приступљено: 29.10. 2009 UNESCO – obrazovanje

<http://www.unesco.org/education>, приступљено: 09.07. 2009.

Dragana Glušac, Ph. D., Zrenjanin
Ljiljana Krneta, M.A., Kikinda

COMPULSORY COMPUTER EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL – A PREREQUISITE TO A QUALITY COMPUTER EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Summary

The article represents a segment of a broader research done in the field of computer education in high schools and the effects previously acquired knowledge has on it. The pupils' perception and evaluation of the computer education in elementary school show that their mixed computer abilities affect their accomplishments in Computer education classes in high school. Senior high school pupils believe that this subject needs to be compulsory in elementary school!

Key words: elementary school, computer education, mixed computer abilities, accomplishments in high school, pupils' perception, evaluation

Д-р Драгана Глушац, Зренјанин
М-р Лиљана Крнета, Кикинда

ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ ИНФОРМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ - ПРЕДПОСЫЛКА КАЧЕСТВА ИНФОРМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей работе представлен сегмент из более широкого исследования качества информатического образования в средней школе и его зависимость от предзнаний полученных и усвоенных в начальной школе. Восприятие учеников и оценка процесса обучения информатики и компьютеров в начальной школе, показали что неодинаковые информатические предзнания оказывают влияние на успеваемость по информатическим учебным предметам в средней школе. Ученики выпускных классов в средней школе считают что этот учебный предмет в начальной школе должен быть обязательным.

Опорные слова: начальная школа, информатическое образование, неодинаковые предзнания, успеваемость в средней школе, восприятие учеников, оценка

НЕКИ НОВИ ПОГЛЕДИ НА ПРИПРЕМУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ ЗА ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ

Резиме

Природа је обезбедила детету период осетљивости за језик који му омогућава да га разуме, да га користи и усавршава говорни и писани језик спољашње средине. Говор се развија од првих слогова, око прве године живота, кроз постепено стицање и примену нових, прво једноставних па сложенијих речи, до усавршавања граматике. У добро осмишљеном раду васпитача, говор и способност слушања саставни су делови сваке активности, а добро осмишљене вежбе индиректно припремају дете за стицање вештина потребних за писање и читање. Корелација методике развоја говора са различитим областима рада у вртићу, обезбеђује детету континуирану припрему за писање и читање од стране васпитача, која почиње од првог дана које дете проведе у вртићу.

Кључне речи: дете, предшколска установа, васпитач, почетно читање и писање

ПРЕДВЕШТИНЕ ЗА ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ

Како је истицала *Марија Монтесори* три су елемента потребна за писање и читање. Први, **рука способна да држи оловку**, стиче се радом са различитим предметима током вежби, други, **лака рука**, потребна за кретање руке при писању, стиче се вежбама са таблама и материјалима за опипавање и трећи, **рука вођена мозгом** која се на прецизан начин стиче вежбама у којима дете прстима додирује различите геометријске облике (Монтесори 1912). Подстицање ова три елемента уз организовање разноврсних игара свакодневна су потреба у раду са децом предшколског узраста током њихове припреме за писање и читање.

Читање и писање су процеси који су међусобно зависни, јер имају исту неурофизиолошку и говорну основу. Немогуће је да се напише реч, а да при том не буде и прочитана, немогуће је читати, а не познавати написане графеме-слова.

Деца од шест година су спремна за постепено обучавање читања и писања. Она су свесна да слова на папиру представљају говор, да реч изговорена звуковима може да се напише словима.

Уколико је припремни програм добро организован од стране васпитача, свако дете би требало, без посебних тешкоћа, да прође кроз саму припрему за читање и писање како би, касније, са поласком у школу могло да овлада овим способностима.

Усвајање слова подразумева способност детета да препозна изговорени глас путем анализе и синтезе говора, да препозна слово као графему (изолирано, а затим у контексту), и да савлада припремне графомоторне вежбе и писање графема. Као што је развој говора код неке деце спонтан и природан процес, тако би и усвајање слова за њих требало да буде нека врста игре.

Да би помогао детету у испољавању ове природне склоности, неопходно је да васпитач подстиче развој дејих предвештина кроз рад са разноврсним материјалом и активностима којима би се дете индиректно припремало за писменост много пре него што је у стању да пише или чита.

Развијеност предчиталачких вештина зависи од окружења, које детету нуди примере коришћења писаног и говорног језика. Током методичке праксе у вртићима кикиндске општине настојали смо да дођемо до података шта васпитачи у припремним групама, када је стратегија рада на развоју предчиталачких вештина, посебно истичу. Након анализе њихових одговора дошли смо до сазнања¹ да васпитачи:

1. упознају децу са смером писања лево-десно;
2. уводе децу у разумевање термина глас, слово, реч, реченица;
3. упознавају их са функцијом писаног говора;
4. подстичу децу на интересовање за читањем и писањем.

Истакнуте циљеве анкетирани васпитачи реализују кроз:

- прелиставање књига и часописа,
- праћење текста док се чита,
- писање графичких симбола у свесци одређеним редом,
- гласним изговарањем и разлагањем речи на гласове, реченице на речи,
- читањем, прављењем зидних новина, порука, плаката, честитки, писама,
- контактом са делима деце књижевности,
- посетом библиотеци, сусретима са песницима и сл.

Савладавање вештине писања за дете је веома важан корак у животу. Главну улогу у томе има фина моторика, чији се развој мора подстицати током читавог детињства, односно пре него што дете покаже интересовање за саму оловку. Фина моторика је способност да се праве прецизни ситни покрети руком уз задржавање добре координације између прстију и ока. Она се развија са узра-

¹ Истраживање је урађено у оквиру редовних активности на часовима Методике развоја говора. Анкетирање је било обухваћено 60 васпитача са територије општина Кикинда, Зрењанин, Сента, Нови Бечеј, током школске 2010/11. године.

стом - од почетних неспретних покушаја детета да самостално користи кашику, до много сложенијих покрета, који са временом и дечијим одрастањем постају прецизнији, све до момента када дете може да узме оловку и да је контролише, тако да успева да напише слова између две линије. Фина моторика је од суштинског значаја за писање, што представља довољан разлог да васпитачи посебну пажњу обрате на њено развијање.

Од друге године дететовог живота фина моторика развија се организовањем бројних активности кроз игру, које у почетку осмишљавају само родитељи, а са поласком детета у вртић, реализацији тог, за дете, изузетно важног задатка придружује се и васпитач. У жељи да сазнамо **које активности васпитачи најчешће користе у циљу подстицања развоја фине моторике код деце**, анкетирали смо већ поменућу групу и дошли до листе активности које организују у раду са децом:

- повлачење линија различитих дужина, боја, паралелне, укрштене, испрекидане и сл.,
- цртање, бојење, сецкање, лепљење,
- рад са тестом за моделовање или пластелином,
- низање куглица, перлица, дугмади,
- провлачење пертли кроз отворе,
- закопчавање-откопчавање дугмади,
- мотање вунице у клупко,
- сакупљање ситних предмета или исцепканих папирића
- облачење малих лутака,
- грађење конструкторима,
- оригами,
- прављење фигурица од пластелина, лавиринт,
- прављење накита од жице,
- везивање чворова од канапа различите дебљине,
- употреба пластелина и сл.

Разноврсност набројаних активности указује на велику креативност васпитача у осмишљавању активности током припреме деце за писање. Наведене активности за њих су најчешће игра као најбоља основа за увођење у свет писане речи. Током таквих игара дете је запослено, учи, развија своја чула и стиче потребне вештине.

МЕСТО И УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРИПРЕМИ ДЕЦЕ ЗА ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ

Васпитач своју улогу у припреми деце за читање и писање остварује, пре свега као партнер детету у говорној комуникацији. Говорна комуникација која се одвија између васпитача и деце у току читавог боравка у вртићу, на свим

активностима и у свим ситуацијама, треба да буде примерена узрасту и са правом мером употребе вербалних и невербалних средстава.

Добро осмишљеним радом, тј. играма током свакодневних активности васпитач ће утицати да се код детета развија љубав према књизи, координација око—рука, способност да прати речи и странице у књизи, да препознаје слова, а касније да схвата да свако слово има одређени облик, да разуме сталност речи, да слуша и повезује звуке са знаковима писма и све то у каснијем процесу припреме за читање и писање да оплемени ритмом језика.

Неопходно је да васпитач током свакодневног рада са децом:

- чита приче на глас, подстиче децу на причање или самостално читање,
- да их уводи у руковање са свеском и књигом, да цртају, жврљају, прецртавају,
- да их подстиче у идентификацији звукова приликом говора, повезивање звука и слова – гласа,
- да подстиче њихову језичку креативност, тј. да проширују причу и песму након усвајања, да описују, причају на основу слике...
- да им прича о прочитаним књигама, да се интересује за избор књига њихових родитеља,
- да организује заједнички одлазак у библиотеку или књижару,
- да са децом прикупља књиге и састави собну библиотеку, и сл.

Васпитач мора да подједнако распоређује активности за вежбе читања и писања. Током вежби да мотивише, подстиче и хвали дете. Успешно реализована свака вежба од стране детета корак је ка усвајању читања и писања.

ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Од поласка детета у вртић до његовог одласка у школу, васпитач мора да континуирано ради на развоју његовог говора и да га уводи у процес читања и писања. Међутим, у години пред полазак у школу, можда више него у било ком раздобљу, уочљиво је како дете нагло напредује и како вешто прихвата све што чује, да би то касније употребило у сличним ситуацијама. На тај начин оно формира своју структуру реченице и креира сопствени речник. Васпитач је за њега узор, модел, и поред породице главни извор знања и учења, који треба свакодневно да подстиче његове вештине у развоју.

Током активности са којима васпитач уводи дете у свет писмености, не треба да инсистира на класичном усвајању слова. Он са њима треба да се игра, јер се језик не састоји искључиво од боја, бројева, слова и специфичних, уско одређених појмова које дете мора да научи напамет. Те појмове треба уводити у игру, јер ће их на тај начин свако дете лакше запамтити. На пример, током кићења новогодишње јелке украсима у вртићу, васпитач током комуникације са дететом, треба да проширује његове речи и исказе, и може укључивати речи које означавају изглед украса, боју, величину („Додај ми црвени украс у облику зве-

зде“! Може са дететом бројати украсе и проверити да ли су сви на броју („Један, два, три, четири... . Сви су овде, нисмо их поломили“!).

Даљи текст овог рада поткрепићемо примерима из праксе који су настали током редовних активности студената школе за васпитаче са децом из вртића Колибри у Кикинди:

Пронађи слово!

Студент изговара низ речи, уз претходни договор о слову које ће се тражити. Сваки пут када дете чује задано слово требало би да плесне, дигне руку или да сигнализира на неки други начин.

Пример: Пажљиво слушајте речи које вам говорим и плесните сваки пут када чујете слово Ш у речима! (шал, шума, кош, кишобран, шушти...;

– Слушајте речи и сваки пут када чујете слово Р поскочите у месту (рука, прслук, трактор, природа...)

Које се слово појавило највише пута?

Студент је читао низ речи с тим да се учестало понављају речи које имају заједничко почетно слово. Дете треба уочити да се баш то задано слово појавило највише пута.

Пример: риба, рука, нога, ружа, рис, лав, рекет, рижа, реп, сунце, рукав, рачун, река... (дете треба уочити присутност гласа Р у речима);

Пронађи исто!

Студенткиња је питала децу: Када кажем рак-лак / рука-лука / сок-ток / лула-кула... Је ли то што сам рекла било исто или различито?

Овом игром уводили су децу у значење речи и значај сваког гласа понаособ.

Игра- дошапни

Студент је једном детету дошапнуо реченицу од две речи.

Пример: »Пада снег«. То дете је ту реченицу преносило је другом детету, такође шапатом. Тако до краја. Последње дете каже гласно шта је чуло. Шта се десило са реченицом док је прешла цео круг? Зашто?

Слушање пара

У игри учествује најмање двоје деце. Једно дете пита друго дете.

Пример: Шта волиш да радиш? Задатак другог детета је да врло пажљиво слуша без прекидања. После овога саопштава васпитачици шта је чуо.

Писање писама

Ова се игра понављала у раду са децом више пута. Заједно са студентима деца су писала мами, Деда Мразу, другу, писали су жеље, састављали честитке, остављали поруке и сл. Свако дете је морало, само, да формулише шта ће писати. Студенти су у сарадњи са дететом писали писмо. Било је деце која су знала да пишу, па су то самостално радила.

Које прво слово чујеш када кажем:

Пример: студент изговара речи ауто, мачка, васпитачица, и захтева од деце да уоче почетни глас. (Уколико дете није било у стању да одмах уочи почетни глас, студент је понављао реч).

Папирићи са задатим словима које је дете требало да залепи на предмете у својој околини чији назив почиње задатим словом.

Пример: пронађите у соби предмете који почињу са словом К, и залепите слово на пронађени предмет. Деца су залепила слово на: клупу, кућицу за игру, на играчку коња, на књиге, на камион, на корпу за играчке...

Поред ових, током методичких активности са децом студенти су организовали игре које васпитач моће реализовати у свим деловима дана и на различитим местима, као што су:

Игре римовања: пример смишљање свих речи које се римују.

Игра спремања собе: када деца поспремају играчке, могу их стављати на полицу према првом гласу – књига, кутија, коцка...

Игра каладонит: студенти су са децом правили ланчић од речи тако што се изговара једна по једна реч у којима свака следећа реч почиње гласом којим завршава претходна, што је заправо одлична игра за развијање гласовне анализе: сир – риба – ашов – воз - зима...

Сиенска игра луткама: две другарице се свађају око играчке..., или двоје деце су се срили после летовања. О чему разговарају?

Кад би ... проговорили: у овој игри дете је узимало улогу бића и предмета из свог окружења и и давало му особине људи: говор, осећања, потребе, жеље...

Одгонетање непознатог предмета: студент је из „чаробне торбе“ извлачио један по један предмет, сакривао га иза тела, а деца су постављала питања са циљем да погоде о којем предмету је реч. Након првог погађања предмета, студентову улогу преузимало је дете.

Стварање прича: је била честа тема рада студената са децом. Стварале су се приче на основу фотографија, слика, апликација, речи и др. средстава, чиме су се деца подстицала да користе говор на имагинарном и стваралачком плану.

Применом ових игара настојали смо да подстичемо децу да размишљају о самим речима, што је корак даље од њихове употребе у реченицама. Размишљање о самим речима је вежбање менталингвистичких вештина, а те вештине представљају одличан темељ за усвајање писмености.

ЗАКЉУЧАК

На крају овог рада желимо, још једном да истакнемо, да током припремног периода, у којем васпитач уводи дете у свет писмености, не треба да инсистира на класичном усвајању слова. **Васпитач са њима треба да се игра!**

Добро осмишљеним играма, током свакодневних активности, моћи ће да посматра дете у игри, да га упозна, разуме и уважи његове индивидуалне потребе. Препознаће дечју иницијативу и пружити му могућност сопственог избора. Васпитач ће, на тај начин, подстицати дечју потребу да учи самостално, да активно открива, истражује, проба и закључује, чиме ће се стварати добра основа за развој личних вредности сваког детета понаособ.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић, Б., (1968), Зрелост детета за полазак у школу и проблеми обуке, Настава и васпитање, Београд, 265-76.
- Ераковић, Т. (1987), Личност детета и психомоторика. Нови Сад: Дневник.
- Ивић, И. (1969), Развој сазнајних функција у предшколском периоду, Педагогија, 18-29.
- Каменов, Е. (2006), Васпитно-образовани рад у припремној групи децјег вртића, Н. Сад: Драгон.
- Медоуз, С.; Кешдан, А. (2000), Како помоћи деци да уче – прилози когнитивном програму, Београд : ЗУНС.
- Доналдсон, М. (1988), Ум детета, Београд : ЗУНС; Подђаков, Н. Н. (1984). Практично мишљење код деце, Београд : ЗУНС; Антропова, М. В.
- Кољцова, М. М. (1986) (ред.), Психофизиолошка зрелост деце, Београд : ЗУНС.
- Каменов, Е. (1982), Експериментални програми за рано образовање, Београд : ЗУНС.
- Смит, Н., (1971), Треба ли да деца уче читање у предшколској установи, Предшколско дете, Београд, 432 – 442.

Milanka Maljkovic, Ph. D.

Kikinda

SOME NEW VIEWS REGARDING THE PREPARATION OF PRESCHOOL CHILDREN FOR PRELIMINARY READING AND WRITING

Summary

Nature has provided children with a period of susceptibility to language, which allows them to understand it, to use it and to improve their mastery of the spoken and written language of their environment. Speech starts its development with the first syllables, around the age of one, through the gradual acquisition and application of new, initially simple and later more complex words, to the development of grammar. In well-planned preschool teaching, speaking and listening skills are an integral part of each activity, and well-conceived exercises prepare children indirectly for the acquisition of skills necessary for reading and writing. By correlating the methodology of speech development with various areas of kindergarten activities, kindergarten teachers provide children with a continuous preparation for writing and reading, starting from **the child's first day in kindergarten.**

Key words: child, preschool institution, kindergarten teacher, preliminary reading and writing

Д-р Миланка Малькович, Кикинда

НЕКОТОРЫЕ НОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПОДГОТОВКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАЧАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

Резюме

Природа подарила ребёнку период чувства к языку, которое даёт ему возможность понимать, использовать и усовершенствовать устный и письменный языки из внешней среды. Речь развивается с первых слогов, на первом году жизни, через постепенное приобретение и применение новых, сначала простых, а потом более сложных слов, до усовершенствования грамматики. В хорошо осмысленной работе воспитателя, речь и способность слушать являются составной частью любой активности, а хорошо осмысленные упражнения косвенно готовят ребёнка к приобретению умений необходимых для письма и чтения. Взаимоотношение методики развития речи с разными областями работы в детском саду, обеспечивают ребёнку постоянную и непрерывную подготовку к письму и чтению со стороны воспитателя, а она начинается с первого дня поступления в детский сад.

Опорные слова: ребёнок, дошкольное заведение, воспитатель, начальное чтение и письмо

Александра Лудајић, васпитач
Предшколска установа „Драгољуб Удицки“
Киkinда

Др Загорка Марков

Висока школа струковних студија за образовање васпитача

Киkinда

UDK 376:616.89

Прегледни чланак

Примљен: 15. X 2011.

BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 7–8, p. 768–781.

ИНКЛУЗИЈА – ПЕДАГОШКИ МОДЕЛ ПОДРШКЕ ДЕТЕТУ СА АУТИЗМОМ У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ

Резиме

Рад извире директно из праксе и чини окосницу педагошке подршке детету са аутизмом. У односу на медицински, неуропсихолошки, специјално едукацијски и рехабилитацијски приступ проблему детета са аутизмом, педагошки приступ, још увек је недовољно развијен. С обзиром на доминантне карактеристике деце са аутизмом и широким дијапазоном њихових манифестација, јасно се указује да је деци са аутизмом потребан индивидуализовани приступ. Због тога инклузивно васпитање и образовање детета са аутизмом подразумева квалитетно едукован стручни тим. У раду је извршен покушај да се координираним радом стручњака у оквирима савремених метода дете са аутизмом укључи у васпитно-образовни процес у редовном вртићу. Укључивањем детета у редовну групу квалитетно едукована васпитачица развијала је нови педагошки модел помоћи детету са аутизмом. Дете је расло и развијало се у оквиру своје природне средине – породице и вртића. Користи од педагошког модела подршке, поред детета са аутизмом, имали су и: родитељи детета, вршњаци, васпитачи, педагошки асистент и др.

Кључне речи: дете са аутизмом, васпитач, инклузија, педагошки модел подршке.

Инклузивна парадигма већ готово деценију заокупља пажњу наше стручне јавности и изазива опречна мишљења. Различити приступи и аспекти према образовању деце са посебним потребама изазивају полемике. Специјални и редовни васпитно-образовни системи често су дијаметрално супротстављени, а у намери да се изборе за своје ставове. Овим радом покушавамо да докажемо комплементарност и повезаност ових система на случају дечака оболелог од аутизма. Његова парадигма превазилази ноксичне чиниоце антагонизма неисто-

мишљеника и у овом раду инклузију представља као елементарно људско право, чија реализација превазилази све проблеме и питања о могућим проблемима у образовним и социјалним постигнућима (Alderson, Goodey, 1999).

Ауторке су пошле од тезе и научних чињеница (Rajović, 2009, 2010) да је у предшколском периоду брзина стварања и број створених веза између неурона много већа него у каснијем периоду. У предшколском периоду унутар централног нервног система долази до борби за доминацију међу неуронима. У тој борби стварају се нове везе између активних неурона и нови командни путеви. Од стимулације неурона зависи хоће ли дете постићи своје биолошке потенцијале. У том смислу као једну од најреалнијих могућности да дете достигне своје биолошке потенцијале видимо у укључивању детета са сметњама у развоју у вршњачку групу. Полазимо од чињенице да већина мањих градова и села нема адекватни стручни кадар који би могао овој деци да пружи специјално образовање. Социјална депривација детета би се свакако одразила на његов раст и развој и због тога инклузију деце са сметњама у развоју предшколског узраста доживљавамо као процес и парадигму која треба да превазиђе професионална осујећења и сујету, а за добробит детета. Да ли дете које нема могућности да буде обухваћено специјалним васпитањем и образовањем треба да остане у својој породици? Основне премисе инклузије су: да су деца са сметњама у развоју не само брига породица већ и друштва. Код деце типичног развоја од најранијег предшколског периода треба развијати: толерантно, просоцијално, суосећајно и алтруистично понашање. Њих треба сензибилисати да прихватају различитости и да их доживљавају као широк спектар људског постојања.

Инклузивно васпитање и образовање

Термин инклузија у нашој средини користи се нешто више од деценију. Овај термин се нарочито често употребљава са појавом концепта квалитетног образовања за све, па и сам појам инклузивно образовање значи могућност школе да обезбеди добро образовање свој деци независно од њихових различитости (Радивојевић и сар., 2007). Заговорници инклузије указују на њену добробит када су у питању деца са ометеношћу, наводећи да инклузија доводи до социјалних и академских циљева, боље припремљености за живот у заједници и избегавања негативних ефеката узрокованих искључивањем. Они сматрају да и професионалне вештине едукатора напредују као резултат подучавања у инклузивном окружењу. Успешна инклузија помаже и деци уобичајеног развоја да развију позитивне ставове према особама са сметњама у развоју што повећава могућност успостављања социјалних принципа базираних на једнакости и обезбеђује промоцију хармоничног друштва (Begeny, Martens, 2007). Дошен и Гачић-Брадић (2009) под инклузијом подразумевају могућност да се ометене особе равноправно и у пуној мери укључе и учествују у свим активностима које су уобичајене за свакодневни живот у друштву.

Николић и Катарина-Митровић (2009) су у свом истраживању дошле до закључка да ставови родитеља деце ометене у развоју изражаваљу потребу за формирањем посебне службе. Мотивисаност да се укључе у рад ових служби је била већа код мајки у односу на очеве. Мултидисциплинарни тимови би својим приступом пружили подршку деци, а у исто време би у сарадњи са родитељима, школом и локалном заједницом били један од битних чинилаца инклузивног процеса. Резултати Ђевиће (2009) показују спремност наставника основних школа да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Наставници изражавају афирмативне ставове према инклузији, али сматрају да је потребно извршити селекцију у односу на врсту и степен развојне сметње. Са хуманистичког аспекта наставници подржавају инклузију, али показују забринутост за школска постигнућа осталих ученика. Маркова и Којићева (2011) сматрају да је увођење специјално едукацијске и рехабилитацијске и инклузивне групе предмета у студијски програм васпитачких школа и факултета може позитивно да се рефлектује на знања будућих васпитача. Хебиб и Спасеновић (2010) спровеле су истраживање како би утврдиле мишљење студената педагогије о инклузивном процесу. Резултати истраживања показују да су студенти свесни проблема деце са сметњама у развоју и да предлажу промене везане за студијске програме који би омогућили школском педагогу да се квалитетно укључи у инклузију. Резултати ауторки Станисављевић-Петровић и Станчић (2010) показују да васпитачи само декларативно прихватају инклузивни процес. Они инклузију прихватају као могућност остваривања права деце са сметњама у развоју, али не постоји довољна спремност васпитача да се укључе у овај процес. Васпитачи на основу сопственог искуства сматрају да не постоје адекватни услови у нашим предшколским установама за остваривање инклузивног процеса. Анализа резултата везаних за развијање позитивних ставова ученика према деци са сметњама у развоју представља предуслов инклузивног образовања. Резултати истраживања показују да позитивнији лични однос према вршњацима са посебним потребама имају ученице чије су школе биле укључене у инклузивни процес. Слични пројекти допринели би интеракцији између деце са сметњама у развоју и ученика типичног развоја и допринело би развоју инклузивног процеса (Ђевић, Ђерић, Станишић, 2009). Инклузија према Радић Шестић (2010) није стратегија већ је то трансформација која помаже људима да се укључе у боље услове за све. Ауторка као ефикасне стратегије у раду са ученицима са сметњама у развоју види у: интегрисаним приступима наставним садржајима, инструкције које помажу у лакшем савладавању градива уз различите начине учења, прилагођавање наставе (садржаја, евалуативних критеријума, животне средине, материјала и инструкција) потребама ученика, наставних планова и програма и др.

Претпостављамо да је и за децу са сметњама у развоју период до седме године живота најважнији за стимулацију неурона, а зарад остваривања својих биолошких потенцијала. Већина деце са сметњама у развоју етикетирају се и приказују као слична у категорији којој припадају. Последњих година проучавајући развој беба и врло мале деце (Greenspan et al., 2003) дошли су до закључка да се

она до треће године живота много више разликују међусобно него што су слична. У неким случајевима разлике су чак и веће од сличности. Откривено је да свако дете има јединствени нервни систем и ум у развоју. Свако дете је јединствено у својој врсти. Због тога се развио и нови начин третирања деце са сметњама у развоју. Такав приступ се темељи на способностима родитеља и стручњака да створе терапијски програм који ће бити прилагођен дететовој јединствености и зависиће од нервног састава детета. Костелник и сар. (Kostelnik et al.) истичу различитост коју обележава васпитање и образовање у раном детињству. Деца са сметњама у развоју се пре свега разликују по врсти сметњи коју имају, узрасту, полу, култури, породичном саставу, социо-економском саставу, географском положају и образованости средине из које потичу. Глумбић (2008) сматра да је за успешну инклузивну едукацију неопходна сарадња између родитеља, наставника, стручњака за аутизам и школске управе. Наставници треба да буду информисани о основним манифестацијама аутистичног поремећаја.

Деца са аутизмом

Последице аутистичног поремећаја су за децу са аутизмом и њихове породице интензивне, свепрожимајуће и хроничне (Дучић, Ђорђевић, 2008).

Ненадовић (2007) сматра да је теоријски приказ појма аутизма недовољно присутан у нашој литератури.

Деца са аутизмом најбоље реагују и напредују у окружењу које је добро структурисано са индивидуализованим програмима подршке са јасно дефинисаним циљевима. Њима одговарају следећи приступи и ситуације: осећање сигурности и поверења од стране васпитача, устаљена схема дневних активности, једноставне вербалне и визуелне информације, иницирање комуникације уз активан и директан приступ и решавање задатака на кратке и једноставне кораке (Hrnjica et al., 2010).

Дијагностиковање аутизма заснива се на различитим концептуално-методолошким оквирима: синдромским или категоријским, димензионалном и развојном (Глумбић, 2009: 13). Укључивање деце са аутизмом у редовно образовање има два циља.

Школа негодује због кашњења од стране педагошко-психолошке службе од момента када се проблем учи, па до добијања извештаја и дијагнозе. Учитељи исказују забринутост и у погледу сарадње са асистентом у разреду. Стрес едукатора повећава се када се од њих очекује да усмеравају рад асистента, а сами нису довољно едуковани за рад са дететом. Недостатак комуникације између школске управе и едукатора повећава њихову несигурност (Waddington, Reed, 2006). Инклузивно образовање деце са аутизмом спроводи се због уверења да ће се академска постигнућа, адаптивне способности и социјалне интеракције значајније унапредити ову децу у широком и флексибилном инклузивном спектру могућности подршке, а и због схватања да је образовање у најмање рестриктивном окружењу битном за шири концепт људских права.

Клинички синдром аутизма дефинише се специфичним, квалитативним оштећењем социјалних интеракција, језике, игре, понашања и когниције. Заједничко овим недостацима је немогућност особе са аутизмом да разуме социјалне интеракције, језик и значење информација и догађаја у средини (Милачић, 2008:7).

Етиопатогенеза аутизма још увек није разрешена и у литератури се наводе бројна, али често и дијаметрално супротна мишљења и теорије. Многи сматрају да је аутизам структурални поремећај који се манифестује у неспособности детета да одреди границе свог тела, па због тога не успева да доживи стварност онакву каква она заиста јесте (Seliković, Selihović, 2005).

Беговац и сар. (Begovac, et al., 2009) сматрају да аутизам у детињству код већег броја деце има лошу прогнозу. Према сазнањима ових аутора позитиван исход детета с аутизмом је веома редак и изазива многе противречности. Четворогодишњем дечаку је био дијагностикован аутизам и блажа ментална ретардација. Код неких случајева аутори препоручују редовно похађање школе по редовном програму, али уз индивидуализован програм подршке. Важна је рана интензивна терапија.

Резултати истраживања спроведеног у Енглеској показују да једно од троје деце са аутизмом има потребу за индивидуализованим приступом. У специјалном школама је око 25 одсто наставника обучено за рад са аутистичном децом (Bernard et al., 2002).

Наставници у школама изненађени су комплексношћу манифестација аутистичног поремећаја и сматрају нису у стању да на било који начин интервенишу у циљу помоћи детету. Они сматају да је једини начин пружања помоћи детету са аутизмом адекватан од стране експерта за ову област. Али, у свету су познати модели пружања подршке деци који се не заснивају на директном учешћу стручњака за ову област (Breakey, 2006).

Глумбић (2006) сматра да дужина живота особа са аутизмом не треба да занима само њихове родитеље, већ и службе које овим особама пружају здравствену и социјалну заштиту. Према свим доступним извештајима и истраживањима, очекивана дужина живота особа са овим перзавивним поремећајима развоја значајно је смањена. Верује се да су основни узроци изненадне смрти у обе групе епилептични напади и застоји срчаног рада. Неки други узроци као што су гушење и дављење такође су специфични за аутизам.

Бојанин и сар. (1997) развили су Београдски интегративни метод чија се методска решења за потребе реализовања терапијског и рехабилитационог поступка заснивају на поступцима: дневне животне терапије, редукације психомоторике, групни и индивидуални рад са породицом. Барон-Кoen и Болтон (1995) као специфичне облике терапије описују музикотерапију која се користи у већини школа за аутизам. Квалитетни терапеути музикотерапије развијају способност антиципације код деце са аутизмом, што је веома битно за развој социјалних вештина.

Индивидуализовани приступ детету са аутизмом у оквиру тимског рада

Андрејевићева (2005) у контексту тимова за спровођење ране интервенције говори о структури и ингеренцијама ових тимова. У мултидисциплинарним тимовима интеракција је ограничена на просту размену информација међу члановима. У интердисциплинарним тимовима интеракције су разноврсније. Одлуке се доносе тимски и обично је један од чланова координатор. У трансдисциплинарним тимовима интеракција је најразноврснија. Чланови тима не ограничавају се само на своју струку, већ уче једни од других. Према процени васпитача тимски рад стручњака који су учествовали у рехабилитацији детета са аутизмом био је комбинација сва три типа тимског рада. Али, у овом раду смо се фокусирали на педагошки модел помоћи детету са аутизмом, а у намери да дете не буде одвојено од своје природне средине: породице и вртића. Али, педагошки програм помоћи није било могуће започети пре добре припреме детета за полазак у вртић од стране стручњака различитих профила. Они су и након поласка детета у вртић спроводили програме који су започети када је дете напунило четири године. Интервентни програми подршке деци са сметњама у развоју, у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди заснивају се пре свега на чињеницама да васпитачи, чланови педагошко-психолошке службе и остали запослени: без резерве прихвате дете са посебним потребама у своју групу, прихватају и цене различитост деце са посебним потребама, да им у складу са својим стручним знањем и техничким могућностима пруже што квалитетнију едукацију и бригу, да децу са посебним потребама у складу са њиховим могућностима укључују у све видове васпитно-образовног процеса, да децу са посебним потребама равноправно, а у складу са њиховим могућностима укључују у приредбе поводом обележавања празника, да им пруже подршку која би им омогућила да своје потенцијале развију до максимума, да остварују што квалитетнију сарадњу са родитељима, да покушају да разбију предрасуде код родитеља деце масовне популације када су у питању деца са посебним потребама, да код остале деце развијају просоцијално понашање и толеранцију према деци са посебним потребама и сл. У контексту претходних ставова дечаку са аутизмом пружена је у границама његових биолошких потенцијала, техничких услова, а пре свега стручности и хуманости мултидисциплинарног тима адекватна: медицинска, специјално-едукацијска и рехабилитацијска, психосоцијална, а пре све педагошка подршка у оквиру његовог природног одружења – вртића и породице.

Дете мушког пола рођено је 2001. као прво дете из друге трудноће. Трудноћа је протекла под сталним надзором лекара. Порођај је извршен у термину и до краја друге године раст и развој детета је био уобичајеног тока, али без развоја говора. Испитивање је започето када је дете напунило две године и шест месеци. Након детаљног испитивања када је дете напунило четири године код њега је дијагностикован аутистични поремећај.

Од 4. до 6. године живота дете је обухваћено специјално едукацијским и рехабилитацијским програмом помоћи у Специјалној школи „Милан Петровић“ у Новом Саду. У програм помоћи укључени су: олигофренолог, логопед,

дечји психијатар, педијатар и психолог. Након боравка у овој установи дете је самостално у облачењу, обувању, хранињу и обављању физиолошких потреба. Потребе исказује речима. Воли музику, покретне игре, сликовнице са животињама, воли да посматра себе у огледалу и да прави гримасе, играчке које се ређају или пресијавају. Разуме постављене захтеве упућене са што једноставнијим реченицама или речима. Није осетљиво на додир. Када је дете напунило 6 година родитељи су га уписали у редовни вртић „Пчелица“ у Кикинди. Вртић је био обухваћен инклузивним образовањем које је на нивоу Предшколске установе „Драгољуб Удицки“, а у оквиру пилот програма почео да се спроводи од школске 2005/06. године. Дечак је октобра 2008. године почео да похађа припремни индивидуализовани и прилагођени програм подршке детету са аутизмом у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Васпитачица групе је похађала све семинаре и стручна усавршавања везана за инклузију која су била организована од стране: Министарства просвете Републике Србије, Фонда за отворено друштво, Креативног центра и на нивоу педагошко-психолошке службе Предшколске установе. Поред овога васпитачица је била укључена и у семинаре који су се бавили искључиво едукацијом и рехабилитацијом деце са аутизмом, а која су била организована од стране Специјалне школе „Милан Петровић“ из Новог Сада. Кад се дете вратило у место боравка интервентни програм подршке пружио му је мултидисциплинарни тим стручњака који се састојао од: дечјег психијатра, олигофренолога, логопеда, психолога, педијатра, родитеља и васпитача. Иницијални план инклузије детета са аутизмом састојао се од: досијеа детета, постављених циљева инклузије за дете са аутизмом, податке о неопходној специфичној опреми, делова која је неопходно искључити из уобичајеног програма, метода комуникације између педагошког и специјално-едукацијског и рехабилитацијског тима, дефинисане смернице сарадње тима за подршку из специјалне школе и педагошке службе и васпитача као координатора, дефинисане смернице организације инклузије у редовном вртићу и специјалној школи, договор о континуитету састанака тима, договор о сарадњи са родитељима, укључивање медицинских стручњака у трансдисциплинарни тим са родитељима као координаторима и сл. Васпитачица је прихватила дете са аутизмом и била је веома мотивисана да му помогне. Обавила је опсежне разговоре са родитељима детета. Посебно са мајком. Такође је и децу из своје васпитно-образовне групе припремила за долазак детета са аутизмом. Прве две недеље Д. је долазио један сат на почетку дана, а после разговора са мајком тим је одлучио да му продужи време боравка у вртићу на два и по сата, тј. да одлази после ужине. Период адаптације трајао је око месец дана. Процена понашања детета у периоду адаптације праћена скалама процене, посматрањем, белешкама може се окарактерисати као следећа: дете редовно и радо долази у вртић, остаје радо у вртићу и одваја се без отпора, у односу према вршњацима је дистанциран и прилази им само на наговор, у односу према васпитачу одговара на поздрав, али то не чини први, радозналост детета је изражена, пажња, самосталност, емоционална стабилност и социјализованост су на ниском нивоу, вршњаци га прихватају, али он њих не,

делимично је заинтересован за уметнички и драмски центар, а за друге центре не показује заинтересованост, равнодушно је приликом учествовања у некој умереној активности, приликом успеха у некој активности показује знаке радости (поскакује, смеје се, тапше рукама), а понекад у оваквим ситуацијама дете ћути и нестрпљиво је, између детета и васпитача влада обострана прихваћеност, емоције у току боравка у вртићу су: повремено је добро расположен, затим повремено су код детета изражени узнемиреност и страх, раздражљивост, а повремено равнодушност. Дете је три године било обухваћено медицинским и специјално-едукацијским и рехабилитацијским програмом помоћи који се наставио и у време педагошке подршке детета у вртићу, али у складу са потребама у одређеним временским интервалима. Дете је такође обухваћено у оквиру медицинског програма помоћи фармаколошком терапијом. Васпитач је са мултидисциплинарним тимом израдио индивидуални план подршке и на основу утврђивања чињеничног стања констатовано је да је приоритетна област на коју инегративно треба деловати социоемоционални статус детета. Дугорочни циљ који је постављен је да дете учествује у раду мање групе: први корак ће бити да сам пева, јер показује смисао за музику, а затим и да покуша да понови делове приче. Педагошки модел помоћи је био у координацији са осталим програмима подршке. Али, чињеница је да је овај дечак прво дете са аутизмом које је у вртићу „Пчелица“ било обухваћено интервентним педагошким моделом помоћи и подршке. Прво дете са аутизмом које је васпитачица упознала је Д.О. Њена искуства су искључиво позитивна и свој неоправдани страх је након сусрета са дечаком претворила у професионални изазов да својим способностима помогне детету. Међутим, емоционална дистанца са овим дететом није могла да се прекине ни након одласка детета кући. Предрасуде да је са дететом са аутизмом тешко радити је превазишла. На основу свог искуства васпитачица (у међувремену је у овај вртић уписано још једно дете са аутизмом, али у другој групи) схватила да су разлике међу децом са аутизмом много веће него сличности. Васпитач мора да сазна што више информација о детету по питању његових био-психо-социјалних особина. Сарадња са родитељима мора да буде отворена и искрена.

На основу сопственог искуства у раду са једним дететом са аутизмом препоруке васпитача су следеће:

- Поставите јасна правила у групи – детету са аутизмом треба обезбедити структурирану ситуацију и јасне границе, јер их само не може поставити.
- Препоручује се да дете седи у првом реду, близу васпитачице, даље од буке (не поред врата, и уличног прозора ...).
- Метода учења коју користимо у раду са аутистичним дететом је визуелни метод учења са кратким и јасним објашњењима,
- Родитељима је предложено да детету обезбеде компјутер, јер је комуникација детету са аутизмом лакша писменим путем,
- Фиксацију које дете има коцкама усмерили смо за учење почетних математичких појмова, а репетитивно понашање и игру кључевима или неким другим предметом проширити у игру давање и узимање и са учењем бројева.

- Физичко вежбање је део интервентног програма помоћи и подршке детету са аутизмом, али уз одабир вежби које имају смирујући ефекат на нервни систем детета са аутизмом.
- Воспитач разумно користи бихејвиоралну технику као део „добре праксе“, јер је добро упознао дете и прави разлику у проблематичном понашању које је изазвано биолошким разлозима од оног које нема биолошку основу.
- Корисно је ако крај детета са аутизмом седи дете које је просоцијално оријентисано и толерантно (наравно ако то није презахтевно за дете типичне популације).
- Детету са аутизмом дајемо једноставна, конкретна упутства и говоримо му смиреним и благим гласом, са што мање речи.
- Волонтерка, воспитач и чланови тима избегавају контакт са дететом када су емоционално нестабилни из било којих разлога.
- Прихватамо дете са аутизмом такво какво оно јесте и помажемо му у прилагођавању, јер, како га прихватају воспитачица и волонтерка, прихватиће га и вршњаци у групи.
- Чланови тима и родитељи треба да буду реални у очекивањима.
- Квалитетна процена биолошких потенцијала детета омогућава постављање јасних циљева и могућности њихових остварења.
- Воспитач утиче на осталу децу да своје ствари увек остављају (радне листове, радне свеске, фломастере, патике и др.) на место предвиђено за то и да не мењају места за столом без дозволе воспитача, јер деца са аутизмом често претерано реагују на промене у својој околини. Најбоље реагују на структурирану и предвидљиву околину.
- Воспитач прати понашање детета и за време слободних активности и евидентира његово кретање по центрима и бележи их у циљу процене сфере заинтересованости детета, а и подношењу извештаја тиму.
- Воспитач често улази у опажајно поље детета са аутизмом и остварује физичку близину, било погледом у очи, било положајем раме уз раме, било додиром (савет олигофренолога) са што мање речи и тоном који неће пореметити комуникацију.
- Воспитач подстиче децу вршњачке популације да разумеју дете са аутистичним поремећајем и да му помогну у различитим ситуацијама (одлазак до тоалета, облачење...)
- Воспитач редовно извештава родитеље и педагошко – психолошку службу о понашању детета и адекватним инструментима прати раст и развој детета, који су уведени на почетку интервентног програма подршке.
- Воспитач обезбеђује што мирнију и сталоженију атмосферу приликом извођења активности, преко јасних правила понашања приликом којих је конзистентан.
- Воспитач уводи систем награде за дете (браво, аплауз, загрљај, групни загрљај).
- Воспитач је у раду изоставио систем негације и не прилази детету са негативним осећањима и подстиче вршњачку солидарност.
- У програм су уведена деца волонтери који су са дететом у контакту и ван вртића и сл.
- Воспитач поштује мишљења чланова стручног тима, али да износи и своје ставове у погледу развијања педагошког модела помоћи и његових предности.

– Воспитач приликом сваког сусрета са мајком детета показује пријатност коју доживљава због тога што је дете баш у њеној групи.

– Воспитач у духу толеранције и просоцијалности (на основу сопственог искуства) треба са мајком да одведе дете на тестирање које се врши пре поласка у школу.

– Воспитач своја искуства да дели са сарадницима и да им укаже на посебност детета са аутизмом, јер већ следеће дете које се уписало у исти вртић са истом дијагнозом се значајно разликовало од Д.О.

– Воспитач препоручује едукаторима да открију интересовања деце са аутизмом. Откривање њиховог интересовања помаже децеи са аутизмом да се фокусирају, мотивишу и да преко њих открију и друга интересовања и др

Резултати педагошког програма подршке за дете са аутизмом у вртићу „Пчелица“ су следећи: дете са аутизмом проширује свој фонд речи, ради остваривања сопствених потреба, воспитач подстиче дете речима изрази своју потребу, дете не реагује више на ситуацију кад воспитач мора да изађе из радне собе, али му прилази кад се врати чиме доказује да емоционално позитивно реагује на воспитача, стереотипне радње су у извесној мери смањене, позитивније реаговање да промене у ритму дана и непознате особе, ликовни израз добија форму уз превазилажење фазе шкрабања, дете приликом сваке усмерене активности ликовне културе добија хартију и боје или други материјал, али ако не жели да ради, може да оде у центар да ређа слагалице и сл. Међутим, воспитач и волонтер када дете није спремно да се ликовно изражава његово место за столом остављају празно. Хартија и боје су увек постављене на месту где дете обично седи. Кад је расположено да се ликовно изражава воспитач прилази детету и показује елемент који је дете нацртало и поставља питање: Маца? Куца? Лопта? Или Д. црта маму. Понекад воспитач покаже елемент који је дете нацртало и онда каже: Лопта. Кућа. Дете се уз подршку воспитача и вршњака укључује у активности физичке културе. У оквиру музичке културе показује знатан напредак, изводи песме самостално и у групи. Дете излази у двориште вртића – корак по корак. Воспитач прво износи његове омиљене играчке, држи га за руку, а затим му прилазе деца која су му изразито наклоњена и желе комуникацију. Дете одлази са вршњацима у позориште и на излет. Д. након педагошког третмана оставља утисак детета које прихвата близину друге деце и чак на посебан начин показује да жели интеракцију са њима, али не зна начин како да је оствари. Његове речи делују као да су упућене ка деци, али не и деци. Дете није стигматизовано у групи.

Користи за децу из групе: деца од најмлађих узраста прихватају различитости, код њих се развија осећај емпатије и вршњачке толеранције, напредак и успех детета са развојном сметњом доживљавају као свој успех и почињу просоцијално и алтруистично да се понашању према различитостима.

Користи за родитеље детета са аутизмом: родитељи воспитача доживљавају као професионалца којем могу да повере дете, дете није одвојено од породице и тиме се смањују тензије везане за одвајање од детета, родитељи констатирају напредак код детета у развоју, родитељи уз помоћ воспитача превазилазе

осећање кривице и предрасуда због свог детета, родитељство доживљавају као јединственост људске врсте, време док дете борави у вртићу могу да посвете себи без гриже савести, јер знају да је оно окружено пажњом и бригом и др.

Наше искуство је у складу са мишљењима аутора који сматрају да прихватање одређеног модела инклузивног образовања деце са аутизмом треба заснивати на емпиријским истраживањима (Burack, Root, Zigler, 1997). Преглед истраживања (Farell, 1997; Mesibov, Shea, 1996) ефеката инклузивног образовања на децу са аутизмом указује на методолошке тешкоће у истраживању инклузије

Закључак

Васпитач чињеницу да је дете са аутизмом реаговало уобичајено на непредвидљиве ситуације: ненајављен долазак мајстора да отклони квар у радној соби, долазак студената ради консултација, а у необичајено време и сл., објашњава као делимичну аперцепирацију детета на неструктурисану и непредвидљиву околину. Својим највећим успехом сматра: вођење детета са аутизмом у шетњу и позориште са вршњацима, излазак детета у двориште, прихватање овог детета од стране вршњачке популације и ослобађање мајке од стреса док је дете било у вртићу. Искуство васпитача допринело је да различитости и вредности живота посматра на квалитетнији начин. Даље професионално опредељење је након овог искуства показује да постоји потреба за развијањем новог педагошког модела помоћи деци са сметњама у развоју. Васпитач који је реализовао програм помоћи у вртићу није пре тога имао никаква практична искуства у раду са аутистичном децом. Појединим истраживањима испитивана је врста подршке које едукатори сматрају важним у процесу инклузије деце са аутизмом (Elhoweris, Alsheikh, 2006). Међутим, сама подршка у учењу детета са аутизмом није одговарајућа уколико едукатор није обучен за рад са оваквим дететом и нема радног искуства у раду са децом са аутизмом.

Васпитач и родитељи су доживели катарзу, јер је оно успело да оствари своје биолошке потенцијале. Они нису тражили „чудо“ или оздрављење. Очекивали су разумевање. Контакт васпитача са дететом и родитељима и након поласка детета у школу траје. Васпитач као изузетно важним сматра вршњачко прихватање детета са аутизмом у редовном вртићу. Своја искуства васпитачица преноси осталим васпитачима уз напомену да је широк дијапазон особина за свако дете са аутизмом понаособ.

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.
- Andrejević, D. (2005). *Rana intervencija u Evropi – trendovi u 17 evropskih zemalja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

- Барон-Коен, С., Болтон, П. (1995). *Чињенице о аутизму*. Београд: Републичко удружење Србије за помоћ особама са аутизмом.
- Begeny, J., Martens B. (2007). Inclusionary Education in Italy, A Literature Review and Call for More Empirical Research. *Remedial and Special Education*, Vol 28, No. 2, 80–94.
- Begovac, I., Divčić, Begovac, B., Klopotan, Ž. (2009) Gubitak kriterija mentalne retardacije i smanjenje simptoma autizma u detinjstvu tijekom petogodišnjeg praćenja – prikaz slučaja. *Acta Clinica*, Vol. 48, No. 4, 445 – 450.
- Бојанин, С., Милачић, И., Селаковић, М. (1997). *Аутизам*. Београд: ИП „Завет“.
- Bernard, J., Broach, S., Potter, D., Prior, A. (2002). *Autism in schools: crisis or challenge*, Londo: The National Autism Society.
- Breakey, C. (2006). *The Autism Spectrum and Further Education: A guide to good practice*, Jessica Kingslezy Publisher.
- Burack, J., Root, R., Zigler, E. (1997). Inclusive Education for Students with Autism: Rewiewing Ideological, Empirical and Community Considerations, in D. Cohen, Volkmar F (eds) *Handbook of Autism and Developmental Disorders*. Chichester: Wiley.
- Došen, Lj., Gačić-Bradić, D. (2009). *Vrtić po meri deteta*. Београд: Save the Children UK, Program za Srbiju.
- Дучић, Б., Ђорђевић, М. (2008). Програми ране интервенције за децу са аутизмом. *Београдска дефектолошка школа*, (3), 161-181.
- Ђевић, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (2), 367-382.
- Ђевић, Р., Ђерић, И., Станишић, Ј. (2009). Спремност ученика редовне школе да прихвате децу са тешкоћама у развоју. *Настава и васпитање*, 58(4), 561-578.
- Elhoweris, H., Alsheikh N. (2006). Teachers attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 1, 115–119.
- Farrell, P. (1997). Integration of children with severe learning difficulties: A review of the recent literature. *Journal of Applied research in Intellectual Disabilities*, 10 (1), 1–14.
- Глумбић, Н. (2006). Морталитет особа са аутизмом и Ретовим синдромом. *Београдска дефектолошка школа*, (1), 159-169.
- Глумбић, Н. (2008). Модели пружања подршке деци са поремећајима аутистичког спектра у систему инклузивног образовања. *Београдска дефектолошка школа*, (3), 149-160.
- Glumbić, N. (2009). *Odrasle osobe sa autizmom*. Београд: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Greenspan, S. I., Wieder, S. & Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebma – poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik : Ostvarenje.
- Хебиб, Е., Спасеновић, В. (2010). Улога школског педагога у припреми инклузивног образовања – поглед студената педагогије. *Настава и васпитање*, 59(2), 293-313.

- Hrnjica i sar. (2010). *Škola na kvadrat – model povezivanja specijalnih i redovnih škola*. Beograd: Save the Children.
- Kostelnik, M., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Марков, З., Којић, М. (2011). Вaspитачка школа са инклузивним етосом. *Педагошка стварност*, 57 (1-2), 132-140.
- Mesibov, G., Shea, P. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 337–46.
- Milačić, I. (2008). *Autizam dijagnoza i tretman*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Ненадовић, В. (2007). Заједничка пажња. *Београдска дефектолошка школа*, (2), 231-248.
- Николић, М. Катарина-Митровић, В. (2009). Корак ка инклузији образовања. *Педагошка стварност*, 55 (5-6), 479-491.
- Радивојевић, Д. (2007). *Водич за унапређивање инклузивне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.
- Радић-Шестић, М. (2010). Ефикасна инклузивна школа. *Београдска дефектолошка школа*, (3), 575-588.
- Rajović, R. (2009). *IQ deteta – briga roditelja*. Novi Sad.
- Rajović, R. (2010). *Metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Selihović, T., Selihović, D. (2005). *Autizam psihološki geto*. Podgorica: Pokret Podgorica.
- Stanisavljević-Petrović, Z., Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 63(3), 451-461.
- Waddington E, Reed P. (2006). Parents and local education authority officers perceptions of the factors affecting the success of inclusion of pupils with autistic spectrum disorders, *International Journal of Special Education*, Vol 21, No. 3.

Aleksandra Ludajic, Kikinda
Zagorka Markov, Ph. D., Kikinda

INCLUSION - THE PEDAGOGICAL MODEL OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM IN A REGULAR KINDERGARTEN

Abstract

This paper is derived directly from practice and forms the crux of the pedagogical support for children with autism. Compared with the medical, neuro-psychological, special-educational and rehabilitative approaches to the problem of children with autism, the pedagogical approach is still insufficiently developed. Given the dominant characteristics of children with autism and the wide range of their manifestations, it is clear that children with autism need an individualized approach. Therefore, the inclusive upbringing and education of children with autism requires a highly-trained team

of experts. An attempt was made in this paper to include a child with autism in the education process in a regular kindergarten through the coordinated efforts of experts within the framework of modern methods. By including a child in a regular group, a highly-trained kindergarten teacher was developing a new pedagogical model for helping the child with autism. The child grew and developed within its natural environment - the family and the kindergarten. The pedagogical support model benefited the child with autism as well as: the child's parents, classmates, teachers, teaching assistant, etc.

Key words: child with autism, teacher, inclusion, pedagogical support model

Александра Луданч
Д-р Загорка Марков
Кикинда

ИНКЛУЗИЈА - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ РЕБЁНКУ С АУТИЗМОМ В РЕГУЛЯРНОМ ДЕТСКОМ САДУ

Резюме

Настоящая работа является прямым результатом работы на практике и является опорой педагогической поддержки ребёнка с аутизмом. В сравнении с медицинским, невропсихологическим•подходами, специальный воспитательный и реабилитирующий подход к проблемам ребёнка с аутизмом, педагогический подход, ещё недостаточно развит. Имея ввиду преобладающие характеристики детей с аутизмом и широким объёмом их проявлений, авторы ясно указывают на то, что детям с аутизмом необходим индивидуальный подход. Поэтому инклюзивное воспитание и образование ребёнка с аутизмом подразумевает и требует качественно подготовленную группу специалистов. В настоящей работе сделана попытка, применяя координацию в работе специалистов в рамках современных методов, ребёнка с аутизмом включить в воспитательно-образовательный процесс в регулярном детском саду. Включая ребёнка в регулярную группу, хорошо подготовленная воспитательница развивала новую педагогическую модель помощи и поддержки ребёнку с аутизмом. Ребёнок рос и развивался в рамках своей природной среды - семьи и детского сада. Плюсы от такой педагогической модели поддержки вместе с ребёнком с аутизмом, имели и: родители ребёнка, ровесники, воспитатели, педагогический ассистент и др.

Опорные слова: дети с аутизмом, воспитатель, инклюзия, педагогическая модель поддержки

УСМЕНО ЗАВЕШТАЊЕ

Резиме

Усмено завештање – усмени тестамент (*testamentum nuncupativum extraiudiciale*) један је од законом прописаних облика тестамената. У савременим правима појављује се у три варијанте: као редовни облик завештања, као изузетна форма и као правно недозвољен начин изјаве последње воље. Наше право дефинисало је усмено завештање као изузетни, приватни и привилеговани облик тестамента. Да би био пуноважан завешталац своју усмену вољу мора изјавити пред три истовремено присутна сведока, с тим, да услед изузетних прилика, завешталац није у могућности да располаже својом имовином на неки други законом предвиђен начин. Усмени тестамент има ограничену важност и престаје да важи у року од 30 дана од престанка изузетних прилика у којима је сачињен.

Кључне речи: завешталац, изузетне прилике, сведоци усменог завештања, престанак важности.

1. Уводна разматрања

Завештање или тестамент је, поред закона, основ позивања на наслеђе. Према члану 2. Закона о наслеђивању¹ наследити се може на основу Закона и на основу завештања. Између два призната основа позивања на наслеђе, завештање, као непосредан и слободан израз воље,² има предност и, у делу заоставштине на коју се односи искључује примену закона. „Разум, али и наклоност према одређеним лицима, налажу да се приступи благовременом планирању расподеле имовине за случај смрти.“³ Дакле, што одреди оставилац постаће закон – *Dictat testatore erit lex*. Завештајно наслеђивање може, ипак, бити кориговано закон-

¹ Објављен у „Сл. гласнику“ РС, број 46/95 од 4. новембра 1995, ступио на снагу протеклом рока од 6 месеци (члан 239.ЗОН-а) тј. 05. 05. 1996. У даљем тексту ЗОН.

² „Она се јавља као израз слободе човека да може слободно располагати својом имовином за случај смрти. Тако је завештаоцу дата могућност да наредбом последње воље мијења законски наследни ред, онако како то одговара његовим жељама и потребама.“ Радослав Момчиловић, Радослав Живановић, Наследно право, Београд-Бања Лука, 2003., стр. 235.

³ Оливер Антић, Наследно право, „Службени гласник“ Београд, 2009., стр. 217.

ским наслеђивањем у случају повреде нужног дела. Завештајни наследник се може прихватити наслеђа по основу завештања, али не мора. Наследник, који зна за постојање завештања којим је одређен за завештајног наследника, може дати изјаву да се прима наслеђа по основу закона. Не може наследити по основу завештања у случајевима који га чине недостојним за наслеђивање.⁴

Према одредби Закона о наслеђивању Републике Србије завештање је једнострано, лична и увек опозива изјава воље, за то способног лица којом оно распоређује своју имовину (у целини или само један део) за случај смрти, у законом одређеном облику. По својим карактеристикама је правни посао за случај смрти (*mortis causa*). Ово стога што његово правно дејство наступа тек смрћу завештаоца. Оставиочева смрт је, као и код законског наслеђивања, претпоставка за наслеђивање, јер се живи људи не могу наслеђивати („*Viventis non datur hereditatis*”). Треба истаћи да се са смрћу изједначаје и проглашење несталог лица за умрло. Завешталац може бити само физичко лице. У времену од учињеног завештања па до смрти завештаоца, лица која су одређена за завештајне наследнике немају никава права. Права стичу тек проглашењем завештања. Овим моментом се могу и одрећи права наслеђа. Лица која нису одређена за завештајне наследнике и кад имају сазнања о постојању и садржини завештања, не могу га поништити, тражити смањење располагања због повреде нужног дела и сл. Једна од карактеристика завештања је његова доброчиност. Наследник и легатар не дају накнаду за оно што завештањем добијају. За прављење завештања потребна је само воља завештаоца, те је завештање једнострано правни посао, а то даље значи одсуство заступања приликом његовог прављења. Када се ради о вољи завештаоца, завештаочева воља мора бити слободно изражена. Завештање је строго формална изјава воље и зато мора бити изражена у облику који закон тражи за одређену форму. За неиспуњење форме, закон везује рушљивост. Из карактеристике да је завештање једнострано правни посао, произилази да завешталац своју последњу изјаву воље може једнострано опозвати, на начин одређен законом.

За пуноважност завештања, потребне су материјално-правне претпоставке: завештање може сачинити лице које је навршило 15 година живота и то лице мора бити способно за расуђивање (чл. 79. ЗОН). Губитак способности за расуђивање после сачињеног завештања не утиче на његову пуноважност (чл. 80. ст. 1. ЗОН). Уколико претпоставка завештајне способности⁵ није испуњена, завештање је ништаво (чл. 156. ЗОН). Поред претпоставке завештајне способности, завештаочева воља за сачињавање завештања мора бити озбиљна, стварна

⁴ Видети члан 4. ЗОН-а.

⁵ Милан Креч и Ђуро Павић уместо термина завештајна способност користе израз способност за опоручивање и наглашавају да: „Способност за опоручивање потребна је не само за састављање опоруке него и за друге акте који се на њу односе као што су измјена допуна и опозив опоруке. Ова способност мора постојати у часу састављања опоруке, као и у часу сваког акта посебно.“ Видети Креч, Павић, Коментар закона о наслеђивању са судском праксом, Народне Новине, Загреб, 1964., исто и Еиснер Бертолд, Способност за опоручивање, Зборник Правног факултета у Загребу, бр. 3-4/1955, стр. 185.

и слободна (чл. 81. ЗОН). Потребно је, дакле, да је завештаочева изјава дата у циљу располагања својом имовином за случај смрти. Сем овога, изјава треба да је слободна. Слободна ће бити ако се на вољу завештаоца није утицало принудом, претњом или услед преваре или заблуде. Завештаочева намера да сачини завештање мора бити одређена и безусловна (чл. 82. ЗОН).

2. Карактеристике усменог завештања

Усмено завештање (усмени тестмент) је једна од форми коју Закон о наслеђивању дозвољава за изјаву последње воље.

Усмено завештање је изузетни и приватни облик завештања. Спада у групу привилегованих завештања. Привилегованих из разлога што је формалност за њихову ваљаност блажа у односу на формалност редовних завештања. Прави се у изузетним приликама, за разлику од редовних завештања која се могу правити у свако време. Изузетне прилике нису у закону таксативно наведене. Да ли су прилике изузетне или нису фактичко је питање. Да ли ће се на овакав начин изјављена воља признати као пуноважно завештање, оцењује суд према околностима сваког конкретног случаја. Дакле, питање изузетних прилика у нашем праву представља очигледан пример “правног стандарда.” Изузетне прилике постојаће у случају рата, поплава, епидемија, бродолома, пожара и сл. Овакве изузетне прилике су општег карактера или објективне прилике. Али завешталац може бити спречен и неком изузетном околношћу која је везана за саму личност завештаоца, као што је изненадна болест и сл. Овде се ради о изузетним приликама субјективног карактера. Постојање само објективних или само субјективних прилика, које завештаоца онемогућавају да сачини редовно завештање (својеручно, завештање пред сведоцима или судско завештање), довољно је за састављање усменог завештања. Сачињавање овог завештања, дакле, оправдавају само изузетне прилике. „Кад објективно нису постојале изузетне прилике које би оправдавале састављање усменог тестаментa, субјективно уверење оставиоца да би тестамент који је усмено исказао пред сведоцима био ваљан, не оправдава ваљаност тог тестаментa.”⁶

Са друге стране, према схватању прихваћеном у правној теорији „за сачињавање усменог тестаментa није нужно да изузетне прилике заиста постоје већ је довољно да у конкретном случају постоје чињенице које су код завештаоца створиле објективно оправдан утисак да су им угрожени живот, односно активна тестаментарна способност.”⁷

Обзиром да у нашем праву не постоје мерила или показатељи који би помогли суду приликом утврђивања постојања изузетних околности одлуке судова су прилично неконзистентне. Разлог лежи и у великом броју могућих случајева и животних ситуација у којима се неко лице може наћи.

⁶ Окружни суд у Сплиту, Гж. 741/89 од 7.04.1989.

⁷ Ђурђевић, Б. Дејан, Институције наследног права, ЈП „Службени гласник“, Београд, 2010, стр. 147. Исто и Zankl, Erbrecht-mit Beispielen und aktueller Judikatur, Vien, 2009, стр. 45.

Што се тиче саме изјаве воље, завешталац своју усмену изјаву последње воље (усмени тестамент) мора изразити на јасан начин по питању имовине коју оставља, као и по питању лица коме ту имовину оставља. Располагање завешталоца целом својом имовином у корист одређеног лица, без ближег описа те имовине је разумљива и правоваљана изјава последње воље у форми која је прописана законом.⁸ То што је тестатор тестаментом располагао са својом имовином мимо граница одређеним законом, јер је повредио нужни део нужних наследника, не значи да је тестамент апсолутно ништав. Тестамент се, и то само на захтев нужног наследника, редуцира у делу који је потребан да се намири нужни део.⁹ Кад се тестатор услед болести налази у изузетно тешком стању, па усменим путем изјављује своју последњу вољу, онда није потребно у очитовању да изричито изјави да је то његов тестамент, као што је то случај код писменог тестамена.¹⁰

3. Судска пракса о постојању изузетних прилика:

а) Кад су постојале “изузетне” прилике

„Ако је оставиоцу увече позлило, па је у току исте ноћи умро, може се узети да су постојале изузетне прилике и да његова усмено изјављена последња воља представља пуноважни усмени тестамент.”

(БСЈ-Рев. 1606/64 од 16. 9. 1964)

„Ако је тестатор истога дана када је сломио кук и одмах по сазнању да му предстоји болничко лечење пред сведоцима изјавио усмени тестамент, да би потом био пребачен у болницу где је после седам дана умро, а уз то био је стар и болестан и неписмен, а како му је услед везаности за постељу била онемогућена комуникација, постојале су изузетне прилике које су онемогућавале сачињавање редовног тестамена, па је тако, у смислу члана 110. Закона о наслеђивању пуноважан усмени тестамент.”

(Окружни суд у Ваљеву, Гж. бр. 226/99 од 16. 2. 1999)

„Кад је оставилац на неколико дана пред смрт упозорен од стране лекара на озбиљност оболења и потребу да иде у болницу на лечење, а неспорно сутрадан умро у чекаоници болнице од плућног инфаркта, онда се с обзиром на овај кратак временски интервал има узети да су постојале такве субјективне околности и објективне околности у којима оставиоцу није преостало ништа друго, него да поступи онако како је стварно поступио, тј. да сачини усмени тестамент.”

(Врховни суд Војводине – Гж. 456/72 од 28. 9. 1972)

„Обзиром на чињеницу да је завешталац била стара и неписмена, да се разболела 4. априла 1964. године изјутра, да је своју последњу вољу усмено изјавила истог дана увече, а да је умрла сутрадан у недељу пре подне, има се сматра-

⁸ Врховни суд Војводине, Рев.785/89.

⁹ Врховни суд Црне Горе, Гзз. 4/89-СП 7/90-71.

¹⁰ Одељење ВСС у Новом Саду, Гж. 1161/66.

ти да се она налазила у изузетним приликама због којих није била у могућности да направи писмени тестамент.”

(BCC – Гзз. 307/69 од 16. 1. 1970)

б) Када нису постојале “изузетне” прилике

„Када се лицу које дуже времена болује од органске мане здравствено стање тешко погорша па у таквом стању оно сачини усмени тестамент, онда такав тестамент нема правне важности, јер овакав случај не представља изузетне прилике.”

(BCC – Гж. 5198/72 од 23. 10. 1973)

„Зато се болест и животно доба тестатора сами за себе не могу сматрати изузетним приликама, ако је према месту где је оставилац живео и према средини у којој се кретао, објективно имао могућности да састави писмени тестамент.”

(Врховни суд Србије Рев. 3544/94 од 5. 10. 1994)

„Када се оставилац жалио да се лоше осећа, да је током разговора користио пумпицу против астматичног напада, разговарао са присутним рођацима, а приликом изласка из куће испратио их је, а након четири дана умро, указује да се не ради о изузетним приликама услед којих би био у немогућности да састави писмени тестамент.”

(BCC Рев. 1822/97 од 16. 4. 1997)

„Не може се сматрати да је оставилац била у изузетној прилици која би оправдавала сачивање усменог тестаamenta јер, иако се није добро осећала, она се кретала, послуживала госте и начин није испољавала посебну немоћ да направи писмени тестамент.”

(BCC Рев. 711/99)

в) Изјаве које немају карактер усменог завештања (изражавање намере, жеље)

„Када туберкулозни болесник у разговору са суседима, а на њихово питање шта ће бити после његове смрти са његовом имовином, да ће све оставити једном лицу чије име наведе, а не изјави да то овом приликом и чини и да је то његова последња воља, онда се изјава у оваквом разговору не може сматрати усменим тестаментом и кад би били испуњени сви остали услови за писмени тестамент.”

(BCC, Гж. 4730/68)

“Казивање обављено у форми разговора током посете рођака, а посебно казивање да ће сачинити писмени тестамент, говори да се ради само о намери да се имовина остави сестри, а не да се ради о усменој изјави последње воље.”

(BCC Рев. 1822/97 од 16. 4. 1997)

„У конкретном случају нису постојале изузетне прилике због којих завешталац није могао сачинити писмено завештање. Он је био писмен човек, а дан уочи смрти био је, уобичајеног, релативно доброг здравља, чак је тог јутра отишао до буљве пијаце. Тог поподнева био је у друштву сведока, које је позвао у

кућу. Ништа тада није указивало да се ради о било каквим изузетним приликама, које би биле подобне да доведу до пуноважног усменог завештања.

С друге стране, изјава завештаоца коју је дао наведеног поподнева није имала карактер усменог завештања, него је то био усмени разговор са присутним сведоцима о жељама завештаоца за случај смрти.

Он је показао папирић на коме је написао своју вољу, без потписивања, након чега му је присутни сведок казао да би било добро да оде код адвоката да се то боље срочи. Завешталац није на то ништа одговорио, из чега произилази закључак да је разговор са сведоцима имао карактер договора око начина изражавања последње воље завештаоца. Због тога његово казивање нема карактер усменог завештања.”

(ВСС Рев. 5001/99 од 11. 11. 1999)

„Тестамент, како писмени, тако и усмени, је строго формалан акт па се при оцењивању ваљаности тестаментa има пазити да буду испуњени сви они услови које је закон за поједине врсте предвидео. Када се ово има у виду не може се сматрати да речи “жели” и “оставља” имају исто значење, нити се може изјавама учињеним у невезаном разговору придавати значај усменог тестаментa. Закон захтева да се само она изјава последње воље сматра тестаментом, која и са формалне стране одговара условима везаним за поједине врсте тестаментa и не може се недостатак форме тестаментa отклонити тумачењем његовог садржаја.”

(Врховни суд Војводине Г. 207/76 од 1. 4. 1976)

„Усмено обећање да ће завешталац направити тестамент не може се прихватити као усмени тестамент, чак и када је завешталац био саопштио какав по садржини тестамент обећава да направи

(Врховни суд Војводине Рев. 1120/87 од 23. 12. 1987)

„Казивање обављено у форми разговора током посете рођака, а посебно казивање да ће сачинити писмени тестамент, говори да се ради само о намери да се имовина остави сестри, а не да се ради о усменој изјави последње воље.”

(ВСС Рев. 1822/97 од 16. 4. 1997)

„У погледу постојања и правне важности тестаментa утврђено је да је дана..., сада пок. Д. пред сведоцима, које је позвао њен ванбрачни супруг – овде тужилац, у њеној кући, када је лежала у кревету због прелома ноге, водећи уобичајене разговоре, изјавила да намерава да оде на суд и тужиоцу препише сву своју имовину, и да туженом неће оставити ништа јер није бринуо о њој. Овом изјавом она није располагала својом имовином у корист тужиоца, већ је само наговестила да има жељу да му исту остави. Била је при чистој свести и није предосећала своју смрт. Умрла је после неколико дана. Судови су закључили да нису испуњени услови за пуноважност усменог тестаментa.

Завешталац може направити тестамент у писменом облику и то је правило. пок. Д. је била писмена и то је у конкретном случају могла учинити. Истина завешталац може направити и усмени тестамент. Међутим, пуноважност усменог тестаментa као ванредног облика завештања везан је за постојање изузетних прилика. Тражи се не само да су постојале изузетне прилике у објективном

смислу, већ да су оне у конкретном случају и спречиле завештаоца у састављању писменог тестамент. У конкретном случају утврђено је да је пок. Д. била релативно здрава особа изузев што је имала прелом ноге, па је објективно и субјективно имала могућност да састави писмени тестамент.”

(Врховни суд Србије, Рев. 2203/02 од 24. 10. 2002)

д) Време према којем се процењује постојање “изузетних прилика” и време важења усменог завештања.

„Неспорно је да је оставиља умрла 16. јуна 1986. године, и да је до тог времена била покретна, није боловала ни од какве болести. Из ових чињеница јасно произилази да је оставиља до 16. јуна 1986. године, била у могућности да сачини писмени тестамент. Наиме, све околности које су меродавне за сачињење усменог тестамент, тачније постојање изузетних прилика, процењује се у оно време када је тестатор направио тестамент, а то је у конкретном случају када је тестаторка била покретна.”

(Врховни суд Војводине Рев. 779/87 од 23. 11. 1987)

„Ако изузетне прилике нису постојале у време усмене изјаве последње воље, већ су касније наступиле, оне нису правно релевантне за пуноважност усменог тестамент.”

(БСВ Рев. 984/90)

„За оцену постојања изузетних прилика те у вези са тим и ваљаност усменог завештања одлучан је моменат прављења завештања, а накнадни престанак изузетних прилика не утиче на ваљаност тог тестамент па ће он вредети још 30 дана Ако изузетне прилике нису постојале у време усмене изјаве последње воље, већ су касније наступиле, оне нису правно релевантне за пуноважност усменог тестамент.”

(БС Војводине Рев. 984/90)

4. Сведоци усменог завештања и његова важност

За правну ваљаност усменог завештања потребно је да је изјављивање воље учињено у заједничком присуству три завештајна сведока, али не у два маха и у различито време, док није неопходно да су исти били позвани баш у сврху прављења усменог тестамент, већ је битно да се из саме изјаве завештаоца произилази воља завештања. Изузетне прилике некада наступају изненадно, па се и не може очекивати да сведоци буду позвани. „У изузетним околностима завешталац не може да бира ни време ни место, па ни сведоке свог тестамент.”¹¹ За тестаментарне сведоке нужно је испуњавање како општих услова тако и испуњење неких посебних услова. Један од најважнијих је да имају очувано чуло слуха и да морају знати језик на ком завешталац изјављује своју последњу вољу.¹² За разлику од све-

¹¹ Антић, Оливер, Наследно право, оп.цит. стр. 301.

¹² Видети члан 112. ЗОН-а

дока код других облика завештања сведоци код усменог завештања не морају бити писмени. Правни теоретичари сматрају да поред ових посебних услова које морају испуњавати тестаментарни сведоци приликом усменог завештања и који услови су утврђени Законом о наслеђивању, мора бити испуњен још један важан услов а то је да сведок мора имати и чуло вида „како би са сигурношћу могао потврдити завештаочев идентитет, осим у случајевима када се овај може и на други начин несумњиво утврдити. Нема лица, као и лица са другим недостатцима могу бити сведоци ове врсте тестаamenta уколико су у стању да пренесу завештаочеву вољу.“¹³

„Покојник је у два маха у различито време изјавио своју намеру да своју имовину остави својој супрузи, али је то учинио оба пута само пред једним сведоком, и независно од тога да ли се његова изјава о томе какав ће писмени тестамент сачинити не може сматрати ваљаним усменим тестаментом јер није дата пред три истовремено присутна сведока. Не морају бити посебно баш за ту прилику позвани, него је довољно да је у њиховој присутности тестатор јасно и одређено изјавио своју последњу вољу...“¹⁴

Завештајни сведоци код усменог завештања морају бити пунолетни и пословно потпуно слободни, али не морају бити писмени, како је и предвиђено одредбом члана 112. став 1. Закона о наслеђивању. Ово стога што они треба само да пренесу изјаву воље завештаоца. Мишљењу Антић Оливера да Закон о наслеђивању није искључио као завештајне сведоке усменог завештања еманципованог малолетника, нити ограничено пословно способно лице, с тим да се то остави оцени суда супростављено је мишљење Бабић, Илије који сматра да: „Сведоци усменог тестаamenta морају бити пунолетни и потпуно пословно способни (није довољно да су само пословно способни на основу еманципације – са навршених 16 година, по дозволи суда, него да су навршили 18 година живота).“¹⁵

Сведоци пред којима је завешталац усмено изрекао своју последњу вољу дужни су да без одлагања написмено саставе завештаочеву изјаву и да је што пре предају суду, или да је усмено понове пред судом износећи при том када је, где и у којим приликама је завешталац изрекао своју последњу вољу. „Не би, међутим, било допуштено да сведоцима усменог завештања, који не знају да пишу, завештаочеву изјаву последње воље по њиховом казивању напише треће лице и да они такав писмени састав предају суду. Неписмени сведоци усменог завештања упућени су, према томе, да се за извршење дужности, која им је наређена, обратe суду. Поставило би се још и питање када се ради о писменим сведоцима, да ли

¹³ Антић Оливер, *ibidem.*, слично и Ђурђевић. Б. Дејан, Институције наследног права, оп.цит. стр. 148 упореди, Beck, Grundriss des schweizerischen Erbrechts, Bern, 1970, стр. 49.

¹⁴ Врховни суд Хрватске, Рев. 583/60. Овом ставу судске праксе можемо супроставити мишљење правне науке изражено кроз став В. Благојевића да у сасвим изузетним ситуацијама (земљотрес, поплава, потапање брода, рударске и сличне несреће) када је истовремено присуство сведока практично неостварљиво, требало би прихватити и онај усмени тестамент који је завешталац изјавио сведоцима у релативно кратком временском размаку. Детаљније, В. Благојевић, Наследно право у Југославији, Београд, II издање, стр. 277-278.

¹⁵ Видети, Бабић, Илија, Наследно право, ЈП „Службени гласник“, Београд, 2008, стр. 139.

сваки од њих пише писмени састав или је могуће да један од њих напише писмени састав, а да друга два сведока, пошто се сагласе са садржином изјаве, овај састав потпишу.”¹⁶

Према одредби члана 108. став 1. Закона о ванпарничном поступку¹⁷ ако је умрли направио усмени тестамент и о томе постоји исправа коју су сведоци својеручно потписали, суд ће садржину ове исправе прогласити по одредбама које важе за проглашење писменог тестамена. Кад изјаве тестаментарних сведока дате у предмету нису потпуне у односу на садржину и на околности од којих зависи пуноважност таквог тестамена, суд ће саслушати тестаментарне сведоке и отклонити све нејасноће ради правилне оцене ваљаности спорног тестамена. Ако такве исправе нема, сведоци пред којима је усмени тестамент изјављен, саслушаће се понаособ о садржини тестамена, а нарочито о околностима од којих зависи његова пуноважност, па ће се записник о саслушању ових сведока прогласити према одредбама које важе за проглашење писменог тестамена.¹⁸ Тек по проглашењу записника о саслушању сведока пред којима је оставилац изјавио усмени тестамент, суд је могао одлучивати о захтеву за прекид поступка због спорне чињенице од које зависи право на наслеђе – у смислу члана 119. Закона о ванпарничном поступку. Према Закону о наслеђивању, пропуст да се изврши ова дужност није услов пуноважности усменог завештања.¹⁹

Закон о наслеђивању у члану 113. став 1. таксативно набраја лица која не могу бити завештајни сведоци нити могу сачинити завештање по завештаочевом казивању у својству судије, односно овлашћеног лица ако се завештање сачињава по правилима судског завештања: потомци завештаочеви, његови усвојеници и њихови потомци, његови преци и усвојеници, његови сродници у побочној линији до четвртог степена сродства закључно, брачни другови свих тих лица и брачни друг завештаочев. По одредби става 2. наведеног члана, предње не важи за усмено завештање. Ова одредба се тумачи тако да сведоци могу бити оставичеви сродници, али уз опште ограничење да сведоци њихови одређени сродници не могу имати никаквих користи на основу таквог завештања.

Терет доказивања постојања усменог тестамена зависи од постојања или непостојања одлучних чињеница од којих зависи право на наследство. Кад исправа о изјавама сведока усменог тестамена не садржи (одлучне) чињенице од којих зависи право на наследство, терет доказивања постојања усменог тестамена је на страни лица које се на такав тестамент позива.²⁰

¹⁶ Креч-Павић, Коментар Закона о наслеђивању, оп.цит., стр. 227.

¹⁷ Објављен у „Сл.гласник“ СРС, бр. 25/82. и 48/88. и „Сл.гласник“ РС, бр. 46/95.

¹⁸ Видети члан 108. став 2. Закона ванпарничном поступку.

¹⁹ Видети члан 111. став 2. ЗОН-а

²⁰ Видети пресуду Окружног суда у Суботици Гж.1200/93.

Писмени тестамент који завешталац није могао потписати пред сведоцима може конвалидирати у усмени тестамент уколико испуњава услове утврђене Законом о наслеђивању за усмени тестамент.²¹

Усмени тестамент имајући у виду законску претпоставку постојања “изузетних прилика” у којима се може сачинити има ограничену важност. Он престаје да важи истеком рока од 30 дана од престанка изузетних прилика у којим је настао.²² „Појам изузетних прилика садржи у себи два елемента (опасност по живот, одн. тестаментарну способност завештаоца и немогућност да се састави тестамент у писменој форми), тако да рок почиње да тече од оног момента када отпадне бар један од њих. То значи да ће рок по правилу почети да тече од момента када прође опасност”²³

Престанком важења усменог тестамена, лице може поново изјавити своју последњу вољу на било који законом прописани начин.

Литература

- Антић Оливер Б., Наследно право, осмо измењено и допуњено издање, ЈП „Службени гласник”, Београд, 2009.
- Бабић Илија, Наследно право, ЈП „Службени гласник” Београд, 2008.
- Бабић Илија, Коментар Закона о наслеђивању, Службени лист Србије и Црне Горе, 2005.
- Beck, Grundriss des schweizerischen Erbrechts, Bern, 1970.
- Еиснер, Бертолд, Способност за опоручивање, Зборник Правног факултета у Загребу, бр. 3-4/1955, стр. 185.
- Ђурђевић Дејан Б., Институције наследног права, ЈП „Службени гласник“, Београд, 2010.
- Константиновић, Н., Пуноважност тестамена услед изузетних прилика у смислу чл.78 Закона о наслеђивању, Гласник Адвокатске коморе АПВ, 1958, бр. 12.
- Креч – Павић, Коментар Закона о наслеђивању са судском праксом, Народне новине, Загреб, 1964.
- Визнер Борис, Грађанско право (у теорији и пракси), књига друга, 1967.
- Zankl, Erbrecht-mit Beispielen und aktueller Judikatur, Vien, 2008.
- Судска пракса објављена у различитим билтенима, збиркама и зборницима судске праксе.

²¹ Окружни суд у Панчеву донео је одлуку да „Писани тестамент пред сведоцима завешталац мора потписати, а ако је завешталац био толико болестан да га није могао потписати, онда тај тестамент може бити пуноважан као усмени тестамент ако испуњава услове из Закона о наслеђивању.“ Гж.956/78.

²² Члан 110. став 2. ЗОН-а.

²³ Ђурђевић, Дејан Б., Институције наследног права, *op. cit.* стр. 148-149.

Milan Pocuca Ph. D.

Novi Sad

THE ORAL WILL

Summary

The oral will or testament (*testamentum nuncupativum extraiudiciale*) is one of the legal forms of a last will and testament. In contemporary law it has three variants: as a regular form of a will, as a special form and as an illicit way of making a last will and testament. Our law has defined an oral will as a special, private and privileged form of a will. In order for it to be valid, the testator must state his oral will in front of three simultaneously present witnesses provided that, due to special circumstances, the testator does not have free use of his property in some other legally prescribed way. An oral will has a limited period of validity and becomes invalid within 30 days of the cessation of the special circumstances in which it was made.

Key words: Testator, special circumstances, witnesses to an oral will, cessation of validity.

Д-р Милан Почуча, Новый Сад

УСТНОЕ ЗАВЕЩАНИЕ

Резюме

Устное завещание (*testamentum nuncupativum extraiudiciale*) является одной из закононых форм завещания. В современных законных правах существуют три варианта: как регулярный вид завещания, как исключительная форма, вид, и как правомерно недопустимый вид выражения последней воли. В нашем праве устное завещание определено как исключительный, частный и привилегированный вид завещания. Чтобы такой вид завещания был действующим, завещатель должен свою устную форму выразить одновременно перед тремя свидетелями, в случае если из-за исключительных обстоятельств, у завещателя нет возможности распорядиться своим имуществом каким-либо другим законным способом. Устное завещание имеет ограниченную силу действия и перестаёт быть действительным в течение 30 дней после прекращения исключительных обстоятельств в которых совещание составлено.

Опорные слова: завещатель, исключительные обстоятельства, свидетели устного завещания, прекращение силы действия

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА „ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ“ ЗА 2011. ГОДИНУ

	Бр.	Стр.
Академик Душан М. Савићевић: Врсте истраживања у андрагогији	1–2	5–25
Олга Царић, др Маријана Царић: Методологија научних истраживања	1–2	26–32
Мр Јелена Максимовић: Плурализам истраживачких парадигми у педагогији	1–2	33–47
Академик Јован Ђорђевић: Савремени економско-друштвени услови и могућности припремања и усавршавања наставника	3–4	185–197
Др Радован Грандић, Милена Стипић: Професионални развој наставника – пут до квалитетног образовања	3–4	198–209
Др Оливера Кнежевић-Флорић: Европске димензије социјалнопедагошке делатности	3–4	210–224
Академик Грозданка Гојков: Педагошки погледи академика проф. др Јована Ђорђевића	5–6	377–379
Академик Никола М. Поткоњак: Јован Ђорђевић истакнути представник генерације српских педагога школованих у земљи	5–6	380–384
Јован Ђорђевић: Савремене промене и њихови утицаји на школу и образовање – садржаји и проблеми	5–6	385–397
Академик Младен Вилотијевић, проф. др Нада Вилотијевић: Критичко-еманципаторски и системски чиниоци моделовања ефикасне школе	5–6	398–409
Др Радован Грандић, Милена Стипић: Нови квалитет образовања: шанса за бољу будућност	5–6	410–425

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Милан Почуча: Издржавање малолетног детета од стране родитеља	1–2	48–62
Др Илија Кајтез: Војна академија између традиције и визије	1–2	63–72
Др Радица Шиповац: Финансијско-правни положај ђачких и студентских задруга	3–4	225–234
Мр Мила Бељански: Педагошки изазови у пракси супервизије социјалног рада	3–4	235–239
Др Јована Милутиновић, др Слађана Зуковић: Актуелност реформне педагогије: модел слободних и демократских школа	5–6	426–437
Др Оливера Кнежевић-Флорић: Могући пут педагошке промене	5–6	438–447
Др Милица Андевски: Конструктивистички оквири дидактике односа	5–6	448–463
Др Данило Ж. Марковић: Прилог критичком промишљању виртуализације образовања	5–6	464–473
Др Ненад Сузић: Стратегија промјена у образовању не може без футурологије	5–6	474–484
Др Александар Стојановић: Ефекти савремених дидактичких тежњи у промењеном друштвеном и школском контексту	5–6	485–498
Мр Вера Ж. Радовић: Савремени полиметодизам – бесконачан списак наставних метода	5–6	499–507
Др Радмила Богосављевић: Фактори и потребе повећања привлачности наставничке професије	5–6	508–520
Др Љупчо Кеверески: Комуникација у школи данас путоказ за сутра	5–6	521–527
Стефан Нинковић: Изазови за будућност социјалнопедагошке делатности у школи	5–6	528–538

Др Светлана Игњатијевић, др Вук Раичевић, др Драгомир Ђорђевић: Утицај технолошког окружења на конкурентност образовања у функцији привредног развоја Србије	5–6	539–547
Др Јелена Максимовић: Утицај методолошке културе наставника на школу и образовање	5–6	548–557
Мр Марта Дедај: Инклузивни развој школе	5–6	558–565
Мр Мирослава Којић, др Загорка Марков: Прагматична рефлексија идејног дискурса позиционираног у инклузивном процесу	5–6	566–574
Др Драго Бранковић, др Бране Микановић: Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави	7–8	581–595
Др Бранко Јовановић: Смисао и циљеви хуманистички усмереног васпитања и образовања у савременим условима	7–8	596–609
Биљана Лунгулов: Исходи учења у високом образовању као индикатори квалитета образовања	7–8	610–623
Др Марина Матејевић, Ина Васковић: Улога учбеника у развоју мишљења ученика	7–8	624–638
Др Радован Антонијевић: Перцепције наставника о природи повезаности знања у настави математике	7–8	638–654
Др. сц. Игор Радека: Одгој личности или образовање компетенција?	7–8	655–666
Др Светлана Лазић: Телевизијски образовни програм у функцији доживотног учења	7–8	667–678
Тамара Боровица: Образовање за будућност – правци промене	7–8	679–689
Др Бисера Јевтић: Васпитање за моралну компетентност	7–8	690–699
Др Жана Бојовић: Утицај и дometи педагогије Марије Монтесори на савремени васпитно-образовни систем	7–8	700–706

Др Светозар Дунђерски: Новосадска Змај Јовина Гимназија као одраз и исходиште европске, демократске и секуларне образовне перспективе	7–8	707–724
Станислава Марић Јуришин: Екохуманизација васпитно-образовног система и развој еколошке свести на примарном ступњу образовања	7–8	725–739
Мр Драган Граховац, др Бранислав Егић: Стандардизација информатичке писмености ученика основних школа	7–8	740–749
Др Драгана Глушац, мр Љиљана Крнета: Обавезно информатичко образовање у основној школи – предуслов квалитета информатичког образовања у средњој школи	7–8	750–759
Др Миланка Маљковић: Неки нови погледи на припрему предшколске деце за почетно читање и писање	7–8	760–767
Александра Лудајић, др Загорка Марков: Инклузија – педагошки модел подршке детету са аутизмом у редовном вртићу	7–8	768–781
Др Милан Почуча: Усмено завештање	7–8	782–792

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Весна Тодоров: Језичка интелигенција код деце – како је препознати и развијати	1–2	73–82
Стефан Нинковић: Улога наставника у превенцији насиља у школи	1–2	83–94
Др Олгица Томић: Улога наставника у развијању потенцијала даровитости код ученика	3–4	240–255
Мр Мира Јовановић: Креирање позитивне педагошке климе у савременој школи	3–4	256–263

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Мр Марта Дедај: Когнитивни процес и усвајање моторичких вештина	1–2	95–105
Мр Невена Кнежевић: Естетско процењивање уметничког дела у настави ликовне културе	1–2	106–119

Ивана Милановић, Видак Раичевић: Утврђивање реда хемијске реакције помоћу математичког модела	1–2	120–131
---	-----	---------

Др Биљана Радић-Бојанић: Појмовна метафора као метод учења вокабулара страног језика	3–4	264–275
--	-----	---------

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Загорка Марков, мр Мирослава Којић: Васпитачка школа са инклузивним етосом	1–2	132–140
---	-----	---------

Мр Снежана Штрбац, др Томка Миљановић: Дидактичко-методичка организација еколошког васпитно-образовног рада у предшколским установама	3–4	276–288
---	-----	---------

Сања Нишевић, др Весна Цолић: Животна доб васпитача и опремљеност вртића утичу на задовољство послом	3–4	289–296
--	-----	---------

АНДРАГОГИЈА

Мр Ђерђи Ердеш-Кавечан: Како мајке процењују своје васпитно понашање у структурално различитим породицама?	1–2	107–118
--	-----	---------

Оливера Каменарац: Професионални развој наставника – процес активне конструкције знања у аутентичном школском контексту	1–2	119–132
---	-----	---------

Драгана Секулић: Васпитни став родитеља као фактор агресивног понашања ученика основне школе	1–2	133–151
--	-----	---------

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Др Анђелка Булатовић: Положај и васпитање Црногорке у породици	7–8	659–668
--	-----	---------

Мр Карла Селихар: Први српски педагошки часопис „Школски лист“	7–8	669–680
--	-----	---------

ПСИХОЛОГИЈА

Младен Печујлија, Жељка Бојанић: Однос између појма морала и механизма моралне контроле у светлу Бандурине социокогнитивне теорије морала	3–4	297–311
---	-----	---------

Нина Бркић, Маја Несторовић: Полне предрасуде младих: шта се заиста променило?	3–4	312–322
--	-----	---------

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Тања Станковић, Снежана Ђурђевић, др Ненад
Сузић: Позитивна и негативна осјећања у односу
на саморегулаторну ефикасност средњошколаца и
студената 1–2 141–158

Др Јошко Синдик: Повезаност између преференције
замишљених боја и неких карактеристика дјеце
предшколске доби 1–2 159–174

Др Есед Карић: Припрема дјетета за полазак у школу 3–4 323–334

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Христифор М. Ранчић: Прегледна систематизација идеја
о предшколству 1–2 175–177

Далиборка Живковић: Примена иновативних метода при
увођењу деце у свет писане речи 1–2 178–179

Христифор Ранчић: Педагошка мисао Доситеја
Обрадовића 3–4 335–339

Садржај часописа „Педагошка стварност” за 2011. годину 7–8 793–798

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