

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LX

Бр. 4

Стр. 557–764

Нови Сад

2014.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

Академик Јован Ђорђевић: Значај и улога вредности и њихово место у образовању. и ширем друштвеном васпитању -----	561
Др Грозданка Гојков, др Жељка Бојанић: Теоријски плурализам између апстрактних негација и некритичких адаптација-----	577
Др Јована Милутиновић, др Слађана Зуковић: Карактеристична обележја приватних у односу на државне школе из преспектине наставника, родитеља и студената -----	614
Др Ружица Петровић: Допринос методе дебате квалитету образовања -----	629
Др Милан Узелац: Педагошка легитимност питања исхода из угла нове образовне политике у Србији -----	639
Др Снежана Бабић - Кекез: Плуралност друштвених и индивидуалних потреба у функцији развоја методике рада са родитељима -----	654
Др Јелена Максиновић, Јелена Османовић: Ефикасност епистемолошко-методолошких домета акционих истраживања -----	665
Др Јасмина Клеменовић: Утицај различитих концепција и становишта на одређење спремности за школу -----	679

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Милица Андевски, др Јасмина Арсенијевић, Мирјана Томић: Професионално усавршавање директора школа -----	692
Живомир Јовановић: Слободна школа и васпитање у делима Лава Николајевича Толстоја -----	707

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Милица Ђуричић: Улога предшколских установа у одржању мањинског
језика у двојезичним срединама ----- 716

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Ненад Сузић, Анкица Миливојац: Очекивања након потписивања
 болоњске декларације ----- 723

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Академик Босиљка Ђорђевић: Поновно промишљање о даровитости -----	743
Ивана Милановић: Проф. Станко Првановић - математичар и методичар наставе математике -----	749
Саржај часописа "Педагошка стварност" за 2014. годину -----	754

CONTENTS

Academician Jovan Djordjevic: Importance and Role of Values and their Place in Education and Broader Social Upbringing -----	561
Prof. dr Grozdanka Gojkov, dr Željka Bojanić: Theoretical Pluralism between Abstract Negations and Uncritical Adaptations -----	577
Dr Jovana Milutinović, Dr Sladjana Zuković: Characteristic Features of Private as Compared to State Schools from the Perspective of Teachers, Parents and Students -----	614
Prof. Dr Ružica Petrović: Contribution of the Method of Debate to Quality of Education -----	629
Prof. Dr Milan Uzalac: Pedagogical Legitimacy of the Issue of Learning Outcomes from the Angle of New Educational Policy in Serbia -----	639
Dr Snežana Babić – Kekez: Pluralism of Social and Individual Needs in the Function of Development of Methods of Work with Parents -----	654
Dr Jelena Maksimović, Jelena Osmanović: Efficacy of Epistemological-Methodological Reaches of Action Research -----	665
Prof Dr Jasmina Klemenović: The Impact of Different Concepts and Standpoints on Definition of Readiness for School -----	679
SCHOOL AND UPBRINGING	
Prof. Dr Milica Andevski, Dr Jasmina Arsenijević, Mirjana Tomić, MA: Professional Development of School Directors -----	692
Živomir Jovanović: Free School and Upbringing in the Works of Lav Nikolajevic Tolstoy -----	707
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Milica Đuričić, MA: The Role of Preschool Institutions in Preservation of Minority Language in Bilingual Settings -----	716
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Prof. Dr Nenad Suzić, Ankica Milivojac: Expectations after Signing of Bologna Declaration -----	723
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Academician Bosiljka Djordjević: Reconsiderations of Giftedness -----	743
Ivana Milanović: Professor Stankov Prvanović – mathematician and mathematics teaching methodology teacher -----	749
Contents of the Journal Pedagoška stvarnost for the year of 2014 -----	754

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Иван Джорджевич: Значение и роль ценностей и их место в образовании и в более широком общественном воспитании -----	561
Д-р Грозданка Гойков, д-р Желька Боянич: Теория плюрализма между абстрактными отрицаниями и некритическими адаптациями -----	577
Д-р Ивана Милутинович, д-р Сладжана Зукович: Характерные признаки Частных школ в сравнении с государственными с точки зрения учителей, родителей и студентов -----	614
Д-р Ружица Петровић: Вклад метода дискуссии в качество образования -----	629
Д-р Милан Узелац: Педагогический легитимизм вопроса стандартов с точки зрения новой образовательной политики в Сербии -----	639
Д-р Снежана Бабич-Кекез: Плюрализм общественных и индивидуальных потребностей в функции развития методики работы с родителями -----	654
Д-р Елена Максимович, Елена Османович: Эффективность эпистемологическо-методологических результатов деятельных исследований -----	665
Д-р Ясмينا Клеменович: Влияние разных концепций и положений на определение готовности к школе -----	679
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Д-р Милица Андевски, д-р Ясмينا Арсениевич, Мирьяна Томич: Профессиональное повышение квалификации директоров школ -----	692
Живомир Иванович: Свободная школа и воспитание в произведениях Льва Николаевича Толстого -----	707
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Милица Джуричич: Роль дошкольных заведений в сохранении языка меньшинства в двуязычных средах -----	716
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
Д-р Ненад Сузич, Анкица Миливојич: Ожидания после подписания Болонской декларации -----	723
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
Академик Босилька Джорджевич: Новые размышления об одарённости -----	743
Ивана Миланович: Профессор Станко Прванович - математик и методик процесса обучения математики -----	749
Содержание журнала "Педагогическая действительность" за 2014 год -----	754

ЗНАЧАЈ И УЛОГА ВРЕДНОСТИ И ЊИХОВО МЕСТО У ОБРАЗОВАЊУ И ШИРЕМ ДРУШТВЕНОМ ВАСПИТАЊУ

Резиме

Педагошка наука на крају 20. и почетком 21. века доживљава дубоке унутрашње промене образовних вредности и вредносних оријентација које су од посебног значаја јер изражавају идеологију културе одређеног друштва, унутрашњу основу односа људи према различитим вредностима и нормама: материјалног, моралног и духовног реда.

Филозофија образовања померена је ка снажном истицању и наглашавању когнитивног домена и припремања за успешно обављање одређених практичних функција и делатности потребних тржишту. Запоставља се васпитање и формирање целовите личности са неопходним вредностима моралним категоријама.

Разматрање вредности је неопходно зато што из њих произилазе циљеви, из ових садржаји и задаци, а из задатака организација и посебни облици образовања и васпитања.

Системи вредности су веома различити и погодни за бројне комбинације. Разноврсно је становништво у различитим регионима и деловима земље, а посебно су специфичне социјалне и националне групе становништва са посебним тежњама и интересима. Неопходне су одређене заједничке вредности које ће уважавати разлике и промовисати оно што је заједничко, што повезује и обједињава.

Индикативно је да се посебним, специфичним, националним вредностима, битним за идентитет народа и нације, не посвећује потребна пажња у образовању и васпитању.

Аутор посебно разматра и критички сагледава различите теорије, идеје, схватања и погледе о вредностима, њиховом садржају и функцији, следећих теоретичара, филозофа, социолога, педагога и психолога: Френкела, Берковица, Рокича, Херша, Шпрангера, Мушињског и др., указује на њихове специфичности, значај обогашивање педагошке теорије и могућности примене у пракси.

Аутор указује и на неопходност сагледавања утицаја глобализације (мондијализације), сусретање и прожимање различитих култура, тако да се може говорити о настанку планетарне, универзалне цивилизације са одговарајућим системом вредности и вредносних оријентација. Национална је обавеза да се сачувају

културне, друштвене, духовне и васпитне вредности као извори богатства народног стваралаштва и наших посебности, како би се заштитили од агресивне униформности, као компоненте једноумља, и сачували историјско наслеђе, културне и националне тековине, позитивне традиције што чини национални идентитет. У овом погледу улога васпитања мора да буде јасна и доследна.

Кључне речи: вредности, васпитање, национални идентитет, глобализација, персонализација

Живимо у свету и времену великих и наглих промена, неизвесности и криза, које су захватиле сва подручја друштвеног и индивидуалног живота и довеле до пада морала, вредносних норми и категорија. У настојању да окарактеришемо будуће доба, морамо рећи да ће време у коме живимо, поготово оно које је пред нама, ући у историју не само великим убрзањем и променама у свим областима живота и рада већ, пре свега, и великим сложеностима и проблемима, супротностима и противуречностима, знатно већим и суптилнијим од оних које познајемо.

Крајем 20. и почетком 21. века педагошка наука доживљава дубоке унутрашње промене у оквиру вредности и вредносних оријентација (“промене образовних парадигми вредносних оријентација”). Мења се не само садржај образовања, педагошки принципи и дидактичко-методичке основе (које су се примењивале вековима) већ и организација, улога и значај образовања и васпитања. У променљивим друштвеним, економским, политичким, културним и васпитно-образовним условима посебно се наглашава улога и значај вредности а појављују се и нове.

Савремена филозофија образовања се померила ка снажном наглашавању *когнитивног домена* и припремања за успешно обављање функција које су потребне тржишту и профиту, при чему се запоставља *васпитање целовите личности*, а посебно вредности и вредносних категорија и система.

Одвојено разматрање појединих видова и аспеката, значајних за формирање и развој личности, је вештачко и може се једино оправдати из методолошких разлога: због бољег, потпунијег и јаснијег сагледавања различитих потенцијала, својстава и способности личности. У стварности, појединац представља *недељиву целину*, која има одређена знања, која осећа, која је активна, која разликује људске односе и *целог живота се интегрише у посебну личност*. Знање представља вредност једино ако има ослонаца у позитивним осећањима, када прелази у убеђења, када је повезано са *целином* васпитних деловања и када се трансформише у оно што називамо “погледом на свет”.

Вредности представљају термин и појам који садржи *комплекс различитих својстава*, садржаја принципа и остварења. Вредности се, пре свега, односе на циљеве и захтеве друштва, али и на циљеве и тежње појединаца, а најчешће јављају у паровима.

Потребно је нагласити да *циљеви васпитања произилазе из вредности* које су значајне за одређено друштво, средину, породицу и појединца. Наглашавајући трајну

улогу и значај вредности и вредносних система Гудленд (J. Goodlend, 1966) указује да их треба посебно имати у виду и разматрати на првом месту, јер из њих произилазе *циљеви*, из ових *задаци*, а из задатака *организација* поучавања (наставе) и учења.

При разматрању и анализи савремених друштвених и теоријских проблема, неопходно је осврнути се и на процес глобализације (мондијализације), која има своју предисторију а појавила се и почела нагло да се шири 80-их година прошлог века да би постала доминантна у нашем веку.

Глобализација представља сложен, вишедимензионалан и противуречан процес који обухвата економска, политичка и културна подручја живота па се може говорити о настајању универзално-планетарне цивилизације са одговарајућим системом вредности.

Неопходно је указати на противуречности глобализације у области културних аспеката друштвеног живота и развоја. Она, с једне стране, проширује подручја културног живота, размену идеја и достигнућа, а с друге стране, руши традиционалне и националне културне тековине, историјско наслеђе, самобитност и традицију, намећући идеје и вредности западњачке, претежно америчке, културе и цивилизације. У овом контексту долази и до глобализације образовања и проблема да се не само критички афирмише надирући систем вредности и универзализација културе као извора стваралачке разноврсности и богатства народног стваралаштва и традиције. Намеће се снажно потреба за одбраном и заштитом од *агресивне униформности* и очувања друштвених особености, специфичности, позитивне традиције и националног идентитета.

У оквиру глобализације и њене улоге у образовању, не помиње се личност, њена својства и особености, изван интелектуалних, као што су: осећања, афективни живот, стваралаштво, друштвено и морално васпитање, а посебно вредности.

Систем вредности и вредносних оријентација одражава идеологију и културу друштва и нације којима појединац припада. Вредносне оријентације изражавају унутрашњу основу односа појединаца према различитим вредносним категоријама: материјалног, моралног и духовног реда. Због тога, иако су вредности носиоци васпитања оне немају исти значај за различите социјалне, етничке, националне групе и појединце. Једни их сматрају као фундаменталне идеје, неопходне и апсолутне, због чега их треба безусловно уважавати (добро-зло); други их тумаче као носиоце одређених идеологија, због чега нису обавезне за све; трећи их схватају као оријентационе тачке ("репере") у социјализацији деце и младих, како би могли да се прилагођавају обичајима, навикама, веровањима, традицији и захтевима времена у којима живе.

Очигледно је да вредности нису апсолутне већ релативне категорије, одnose се на одређену епоху и цивилизацију па су подложне разним променама и модификацијама. Но, и поред тога, одређене вредности су се одржале током векова, издржале су разне промене и утицаје па се могу сматрати универзалним.

У развијеном друштву, у коме постоје разне друштвене групе и подгрупе, етичка схватања и морал се диференцирају па поред разлика које постоје у појединим групама, социјалним, етничким, религијским, националним и другим, постоје

и неке норме које су *заједничке* у свим моралним ситуацијама (тзв. “моралне и вредностне константе”). Тако морал норми и правила, без обзира колико се оне разликују, има нешто заједничко, што их спаја и повезује, због чега су неке моралне норме и вредности заједничке *свим* друштвеним групама. (Р. Лукић, 1974),

Џек Френкел (Jack Frankel, 1980), стручњак који се бави проучавањем теоријских и практичних питања и проблема вредности, вредносних система и оријентација, указује да се дефиниције вредности одређују различито и на бројне начине: као догађаји којима се даје првенство (Rucker, Arnsperger, Brodbeck, 1969); као уверења о начинима понашања или крајња стања постојања истине која треба да се достигне (Rokeach, 1973); као стандарди и принципи за процењивање истине (Shaver and Strong, 1976); као идеје “о ономе шта треба да се ради”, истини или вредности које треба постићи (Fraenkel, 1977); као појмови или схватања о жељеном или нежељеном (Boehm, 1977); као фундаменталне идеје о томе шта је тачно или погрешно, добро и рђаво (Wilson, VWilliams, Sugerman, 1967); као крајње истине (Hutchinsal, 1953), или, као интуитивно увиђање о ономе шта је право и добро (Maritain, 1943); као подстицаји који могу да изазову позитивна или негативна емоционална стања (Mischel and Mischel, 1976) итд.

Иако се у наведеним одредбама и дефиницијама о вредностима запажа извесна конфузија, може се рећи да многе од поменутих одредаба и схватања указују на *поимање вредности као стандарда за процењивање истине*, или вредности различитих ствари, сматрајући их више као идеје или појмове о томе које су ствари истините, него што су оне саме по себи.

Просветни радници сматрају да је школа најпогодније место и институција (неки сматрају и једина) за поучавање и васпитање вредности. Школа социјализује ученике према различитим очекивањима која могу, али не морају, бити у складу са оним на чему се инсистира у формалним наставним програмима. Међутим, наставници имају различита мишљења у погледу врста вредности и приоритета који би се поучавали. Неки од њих сматрају да би “суштинске предности” требало препустити породици и родитељима, посебно када се ради о вредностима чије интерпретације значе “говорити ученицима у шта треба да верују”.

Један број наставника сматра да су за васпитање вредности одговорне бројне институције, укључујући и породицу (родитеље), као и све субјекте који се баве васпитањем и будућношћу младих. Неки од њих су убеђени да савремени прилази који се односе на васпитање вредности, као што су процењивање, развој, усмеравање, могу да угрозе приватност и интимност њихове деце и штете њиховим религиозним уверењима. (Frankel, 1980)

Проучавајући вредности, М. Берковиц (M. W. Berkowitz, 1998) указује да је међу стручњацима који се баве проучавањем вредности тешко наћи слагање о томе шта су “вредности” које се могу прихватити у васпитно-образовном процесу. Постоји општа сагласност о основним, базичним захтевима: *когницији или веровању* (пожељност - непожељност) и *емоцијама* (нешто је вредност или није вредност). Неки аутори сматрају да вредности обухватају и *понашање*, што је мање прихватљиво.

Структуралисти другачије гледају на вредности. Колберг, на пример, сматра да су вредности претежно засноване на *развоју нарави* које су објективно оптерећене уверењима о томе како људи или институције треба да буду или како треба да делују. Колберг посебно инсистира да вредности представљају *суштину* моралног васпитања, а да школе и државне институције имају основну функцију да усаглашавају и преносе друштвене вредности.

По нашем мишљењу, основни циљ објашњавања и преношења вредности је да се ученицима омогући да *схвате личне преференције*, открију и утврде у шта верују, односно шта прихватају и шта цене. Током разних активности ученици исказују своје вредности како би их и сами уочили и сагледали, како би то могли да увиде и њихови другови, а улога наставника је да им омогуће и олакшају процес разумевања, њихову суштину и значај.

М. Рокич (Milton Rokič), професор социјалне психологије на Мичигенском универзитету у САД, прихваћен је као један од најприхватљивијих теоретичара и истраживача вредности. Рокич одређује и дефинише вредности као “оформљено веровање да специфични начини понашања и крајња стања постојања односе се на оно што је лично или социјално, или нечега што се више цени према супротном начину понашања или крајњем стању постојања”. Рокич, при томе, указује да су такве вредности организоване у *систем вредности* (“континуум релативног стања”). Он не сугерише да су то вредности *понашања*, већ радије да су оне *активне когниције у понашању*.

Своју класификацију вредности Рокич прави на основу емпиријских принципа и тврди да постоје две основне функције вредности: *функција усмеравања* човека пожељним и вредним циљевима (“терминалне вредности”) и *функција активизације* човека ка одређеним активностима (“инструменталне вредности”). У складу с тим, Рокич је направио листу од 18 терминалних и 18 инструменталних вредности.

Терминалне вредности садрже следеће циљеве: удобан живот, узбудљив и активан живот, допринос нечему, мир у свету, лепота, једнакост, љубав, национална сигурност, лично задовољство, спасавање душе, самопоштовање, успех и признање у друштву, искрено пријатељство и мудрост.

Инструменталне вредности представљају начине којима се обавља нека радња и остварују терминалне вредности. У ствари, то су пожељни начини понашања који доводе до крајње пожељних животних вредности: амбициозност, слободоумље, способност, радост, чистоћа, храброст, толеранција, услужност, поштење, креативност, самосталност, интелигенција, логичност, срдечност, послушност, углађеност, дисциплинованост и одговорност.

Према схватању Шајвера (James Schaver, 1976) вредности су “мерила” и “начела” којима се просуђују о вредностима. То су, у ствари, мерила на основу којих просуђујемо о “стварима” (људима, предметима, идејама, поступцима, ситуацијама) да ли су добре, вредне, пожељне, или су, с друге стране, рђаве, безвредне, одурне, или, пак, да су негде у средини, између ових двеју крајности.

Шајверов модел нам указује да је потребно да испитамо вредности не само у вези са конкретним судовима и поступцима, већ и у вези са другим вреднос-

тима. На вредности треба гледати као на међусобно испреплетане делове читаве вредносне мреже, а не као на одвојене јединице, зато што су вредности повезане узајамно, једне вредности често утичу на друге. Циљ васпитања је да се помогне ученицима да своје вредности сагледају као целине. Вредности представљају *стандарде, начела, норме* на основу којих судимо да ли су наведени циљеви или поступци исправни, реални и оствариви.

Шајвер сврстава вредности дуж континуума који се протеже од личних преференција до базичних вредности. Он сматра да су, на пример, самоћа и чистоћа, најмање значајне вредности (углавном укључују ставке личне преференције). Вредност, као што је светост људског живота, сматра се базичном зато што је суштинска за нашу хуманост. У демократском друштву основне вредности укључују и таква начела као што су: слобода говора, једнакост пред законом, религијске слободе и сл. Између ова два пола, личних преференција и базичних вредности, налази се широки распон друштвених и моралних вредности “средњег нивоа”, као што су: искреност сарадње, патриотизам, које се не заснивају на људској природи већ представљају значајне социјалне конвенције. Иако вредности могу да се разликују *према систему значајности и опитности*, оне ипак представљају нешто више од чисто личних мерила. Зато што се вредности користе да оправдају етичке одлике, или да се о њима суди (што има утицаја на друге људе), морални стандарди нису само ствар личног укуса. Моралне вредности носе собом и неку базичну поруку преузимањем одређених обавеза.

Ричард Херш (Richard Hersch) у студији *Модели моралног васпитања* (1980), анализирајући Шајверова схватања о вредностима, сматра да његова дефиниција садржи следећа три битна елемента:

- вредности су *појаве, а не осећања*, оне су мерила на основу којих судимо, рационалног су садржаја и карактера, што омогућава да се могу дефинисати, анализирати и поредити са другим вредностима;
- вредности постоје у духу, независно од самоосвешћености или јавних афирмација;
- вредности су *димензионалне а не апсолутне категорије*, оне су, заправо, мерила за просуђивање степена доброг и рђавог, праведног и неправедног, похвала и покуда, оне нису присутност или одсуство ових карактеристика.

Едуард Шпрангер (Edward Spranger, 1882-1963), немачки психолог и педагог, представник и теоретичар културне педагогије, сматра да култура представља *објективан и континуирани систем вредности*, који утиче и одређује васпитни процес. Култура је, сматра Шпрангер, у ствари, систем знања, обичаја, достигнућа, начин понашања и процењивања, у складу са одређеним друштвеним и етичким нормама, а огледа се и различитим животним и вредносним околностима и ситуацијама, о чему васпитачи морају да воде рачуна.

Својевремено је Шпрангер разрадио категорије вредности које су широко прихваћене, а укључују следеће вредности: *теоријске* (истине о властитом циљу), *економске* (благостање за властити циљ); *естетске* (лепота по себи); *социјалне* (помоћ другим особама); *религиозне* (мистично јединство са натприродним светом).

Шпрангерова подела вредности послужила је америчким психолозима Олпорту, Вернону и Линдзију за ширу и потпунију анализу и разраду вредности које “покривају” човеков живот. Полазећи од тога, они су конструисали тест за утврђивање вредносних структура личности. (Allport, Vernon, Lindsey, *Studij of Value*, 1931, 1951, 1960)

Макс Шелер (Max Scheller, 1874-1928), представник феноменологије и филозофске антропологије, сматрао је да су вредности безусловне, вечите и да међу њима постоји одређена хијерархија. Вредности се мењају зависно од културе и времена у коме су настале, а њихови носиоци су појединци (личности) који их не стварају већ их само реализују. Радови Шелера обухватају широк круг питања из области етике, аксиологије, филозофије религије и др.

О поимању вредности постоје различита схватања, али изгледа да је најприхватљивије схватање вредности као појаве, која је *корисна за одређено друштво и његове потребе*. За педагошку теорију и праксу битно значење имају два проблема широког спектра вредности: личност као вредност и формирање одговарајућих квалитета у складу са друштвеним вредностима и тенденцијама његовог развоја.

Основни значај за васпитање има поучавање и формирање *персонифицираних вредности*, које се садрже у општем појму вредносних оријентација. Ове вредности могу да имају стимулирајући утицај на активност личности и значај за циљеве, идеале, мотивацију и одговарајуће понашање.

Проблем вредности и вредносних оријентација има три педагошка аспекта: оријентацију младих на друштвене вредности; формирање вредносних оријентација које су повезане са тенденцијом социјалног развоја и сопствених интереса и идеала; усмеравање ученика да су у стању и могућности да мењају своје вредносне оријентације у складу са друштвеним развојем и потребама и да занемарују једне вредности другима.

У васпитном процесу формирања вредносних оријентација постоје два правца: један, да је она елеменат процеса васпитања и самоваспитања, и други, да она одређује правце и садржај са одређеном социјалном средином, ближим окружењем и партнерима. У том смислу она представља битну, водећу и одређујућу социјалну карактеристику личности. Ком- понента социјално-друштвеног система има посебан значај у индивидуалном и друштвеном сазнању. Социјалне вредности могу да се односе на било који предмет, материјале или идеалне природе, реално замишљен, ако такав предмет представља фокус тежњи, жеља групе или појединца који их сматрају значајним условом постојања, којима се на одговарајући начин процењује или регулише понашање људи. Социјалне вредности, подељене између појединца и социјалне групе, представљају основу за оцену поступака са становишта њихових односа у датом систему вредности.

Критика недостатака у систему вредности, исказивање о кризи вредности постепено, и све више, замењују се захтевима за прихватањем *плурализма вредности*. Принцип плурализма није принуда нити тактика, не значи напуштање принципа монолигне педагогије и циљева који из ње произилазе, већ је то, пре

свега, ограђивање од сваког садржаја који би тежио за тим да се у васпитању прихвати један систем и ред вредности, без обзира на ниво институције. Коренити преокрет у теорији васпитања треба видети у одговорима на којим вредности-ма ваља васпитавати и како се одређује које су вредности “најприхватљивије” Плуралистичкој педагогији одговарају “каталози” вредности и таксономије циљева који ће, уместо апсолутизоване хијерархије вредности, омогућити избор конкретних васпитних вредности који својим циљевима имају посебну улогу и значај, али истовремено не наступају са искључивим захтевима.

Сложеност друштвеног и моралног развоја, схватања и понашања почива на томе што је *развој сваког појединца индивидуалан*, али се одвија под утицајем бројних међусобно повезаних фактора. На тај начин развој и формирање појединца, као и усвајање одређених вредности одвија се у ситуацијама непрекидног, често и противречног међусобног деловања са *друштвеном средином*. Због тога је тешко раздвојити друштвени развој од индивидуалног, јер за појединца настају потребе вредновања и вредносног усвајања тек у односу према друштву и друштвеној средини. Управо у односу према друштву развија се индивидуални поглед како би се остварила равнотежа разумевања, што ће појединцу омогућити приступ суштинским вредностима и вредносним категоријама.

Неопходно је имати у виду да не постоји јединствена и непроменљива друштвена средина. Она је сложена, разноврсна и различита за сваког појединца. На њу утиче породица, родитељи, одрасли и вршњаци, а све више, непосредније и изразитије и средства масовних комуникација, а посебно телевизија.

У друштву које се брзо мења, какво је наше, постоје бројне нејасноће и песигурности о схватању појединих вредности, њиховом утицају и значају у васпитно-образовном и наставном раду. Поменућемо неколико питања која се односе на овај комплексан проблем: које су основне вредности нашег савременог друштва? Да ли постоје неке вредности које прихвата цело друштво, или његов највећи део, и које су то вредности? Које вредности су подложне променама у друштву? Које вредности су се промениле и да ли је дошло до појаве нових вредности и којих? Које вредности треба да развија школа да би њен рад био у складу са друштвеним потребама? Какав однос треба успоставити између потребе појединаца и потреба друштва и на који се начин то може ускладити и решити? Одговоре на ова, као и друга питања из овог домена, поред педагога, теоретичара и практичара, помоћ филозофији образовања могу да пруже и филозофи, етичари, социолози, психолози, теоретичари.

Системи вредности су, као што је то познато, веома различити и погодни за различита повезивања и комбинације. Разноврсно је, хетерогено становништво у различитим деловима и регионима земље, а посебно су специфичне социјалне, националне и етничке групе. Зависно од различитих објективних и субјективних фактора, променљивих система вредности у појединим групама има своја специфична тумачења о појединим вредностима. Социјално-политичке, економске и друштвене реформе повећавају диференцијацију и стварање нових социјалних група и категорија са посебним и специфичним вредностима, што захтева посеб-

на проучавања и анализе. Међутим, неопходне су одређене *заједничке вредности*, које ће уважавати извесне разлике, али и промовисати оно што је заједничко, *што повезује и обједињава*.

Индикативно је да се у нашем циљу васпитања не помињу вредности од посебног значаја за идентитет српског, као већинског народа. Србија са специфичностима националног (патриотског) васпитања је заједница коју карактеришу: мултиетничност, мултиконфесионалност и мултикултуралност, а такав карактер имају и друге бројне земље у Европи и свету, али се у циљевима тих земаља исказује идентитет, посебност и перспективе већинског као и других народа који у тим земљама живе. Сматрамо да би основу тих вредности могли да чине: љубав према својој земљи и народу; свест о њеном пространству и временском континуитету народа; заједница интереса (друштвених, економских, политичких, духовних и културних). Битну улогу представља духовни живот садржан у језику, писму, обичајима, традицији, историји, књижевности и уметности, религији и моралу, као и тежње и настојања за даљим развијањем, унапређивањем и обогаћивањем заједништва, (Р. Вучић, 1934).

У нашем друштву највећи број вредности је напуштен или промењен а појавиле су се и нове вредности. Оцењује се да је наше друштво кризно и да то исувише дуго траје. У кризном времену један део наших политичара, интелектуалаца и просветних радника, и не само они, изгубио је свој морални лик и напустио устаљене вредности.

Иако је криза морала, друштвених и личних вредности, у нашем друштву израженије наглашена, проблем је много шири и далекосежнији јер се слични проблеми јављају и у развијенијим земљама. Тако је, један значајан немачки педагог, као што је Волфганг Брезинка, средином осамдесетих година прошлог века, написао књигу под насловом *Васпитање у друштву несигурних вредности*, а шведски економиста Гунар Мирдал (Murdal) наглашава да се у "модерном друштву непрестано иде у крајности, ка радикалним вредностима као што су: "револуција", "мутација", "експлозивне вредности".

У нашем друштву и у нашим школама недовољна пажња се придаје личним и друштвеним вредностима, њиховом развоју и васпитању. Васпитање у овој области карактерише се недовољном бригом школе и наставника. Истина, ученици се поучавају да треба да уважавају и да се придржавају одређених вредности, као што су: поштење, истина, правда, слобода и др. Међутим, у суштини, ученици не сазнају шта ове вредности представљају, колико су значајне за развој појединаца и друштва, као и за демократски начин живота и деловања. Права основа васпитања, посебно васпитања вредности, састоји се у настојању да се одлучи, не толико да ли о вредностима треба расправљати, већ о томе *како, на који начин* их представљати и преносити ученицима. Вредности се помињу на начин као да се подразумева да ученици знају смисао, суштину, садржај и значај вредности и њихову улогу у животу и раду појединаца. О вредностима се *не расправља* непосредно, конкретно, уз навођење примера и илустрација, на начин који одговара ученицима одговарајућег узраста и могућностима разумевања.

Претпоставља се да ће ученици појмове који су повезани са овим вредностима усвајати посредно, коришћењем одговарајућих наставних садржаја, што се у пракси најчешће не догађа.

Протекло време очигледно је оставило лоше последице у погледу индивидуалних слобода, али ни немар према васпитању не даје боље резултате. Уколико пред ученике, пред младе људе уопште, у одређеном облику, на доступан начин, не изнесемо конкретне и чврсто засноване вредности и ставове, тешко је поверовати да ће они развити сопствена (лична) начела. Млади људи, уколико им се не пружи адекватна друштвена подршка и помоћ у овој области, најчешће занемаре сопствени ангажман и обавезе и често падају под утицај пролазних мода и стилова живота и понашања, у чијој су власти све док је такав правац друштвеног кретања модеран, привлачан и омиљен, да би потом прихватили и друга убеђења, која су управо у моди, популарна и привлачна, а која често могу бити сасвим супротна од оних претходних.

Школа много више пружа и постиже на плану когнитивног развоја ученика. Чак и када се наглашава целовити развој детета, когнитивни развој добија веће место и истакнутију улогу од других аспеката развоја, па и од моралног и вредносног. Међутим, захтеви који се постављају савременој школи, намећу потребу за *усаглашавањем когнитивних и етичких аспеката* васпитања. У противном случају може доћи до успоравања и ремећења једне или друге стране развоја. Знање представља вредност ако има ослонац у позитивним осећањима, када прелази у убеђење, када је повезано са целином васпитних поступака и када се трансформише у оно што називамо погледом на свет.

Интелектуално образовање треба да повећа личне способности поимања, асимилације и тумачења света у коме појединац живи и да омогући проширивање интелектуалних капацитета и перспектива. Међутим, проширивање когнитивне перспективе не би ничему служило ако не би била праћена ширењем његових етичких перспектива.

Основу поучавања вредности чине доживљавања и искуства у непосредним друштвеним и моралним ситуацијама (породици, школи, учењу, активностима, игри и др.), које проширују интересе деце стављањем пред њих проблеме које је пожељно да реше. Такве ситуације треба користити увек када се за то укаже прилика, водећи рачуна о узрасту. У почетку, ситуације треба да буду једносавне, а затим, уношењем и постављањем различитих мотива, односа и околности, обавеза и захтева, који се морају узети у обзир при решавању проблема када оне постају шире и сложеније. На тај начин, мерене ситуације спајају и сажимају вредности које су у суштини апстрактне, превodeћи их у конкретне и специфичне. Вредности на тај начин добијају значај и важност у садржајима стварног живота, а појединац делањем развија моралну структуру своје личности.

Суштина усвајања вредности, друштвеног и моралног понашања, не може бити сведена на испуњавање захтева и норми које пред децу постављају одрасли. Морално формирање је најинтензивније и најплодотворније када су деца у ситуацији да стварају услове да слободно и самостално бирају своје понашање, а не основу већег броја могућности.

Деца свакодневно наилазе на бројне дилеме и конфликтне ситуације. Дужности одраслих (посебно наставника) нису у томе да уклањају противречности и конфликте, већ да схвате њихову суштину, карактер и васпитни значај, да омогуће услове за слободан и добровољан избор, да помогну детету да пронађе решења која одговарају његовим потребама и могућностима. Треба имати у виду да се релативна аутономија поступака стално развија па се о томе мора водити рачуна. Највиши ниво те аутономије је када ученици усвајају захтеве после личних, самосталних вредновања. Етички вреднији ниво је када ученици долазе до усвајања вредности после процењивања, на основу избора. То значи да ученици треба да бирају између поступака различитих нивоа и квалитета вредности. Обавеза је наставника да развијају самосталне изборе поступака ученика, јер ће на тај начин позитивно утицати на развој аутономије. Мора се такође водити рачуна и о активној улози коју деца имају у властитој социјализацији.

Циљ поучавања вредности је да се ученицима омогући да се упознају, да схвате и усвоје предмет личне преференције, да открију и објасне оно у шта верују, чему су наклоњени и шта цене и настоје да реализују.

Проучавање вредности као покрет појавило се средином 60-их година прошлог века и од тада постаје све актуелније. Улога је школе и наставника да помогну детету и разјасне му властите вредности. Актуелни поступци или средства помоћу којих се води објашњавање и поучавање вредности разликују се у временским захтевима, сложеностима, поступцима, тако да наставници на *свим узрастима* и у *свим наставним предметима* треба да се ангажују у поучавању, објашњавању и актуализацији вредности и њихове примене. Сврха поучавања вредности је да открију и објасне оно у шта се верује и шта се цени. Аутори ових стратегија Raths, Hermin, Simon i Simon, Have and Kirshenbaum (1978) полазе од схватања да вредности представљају пре *процес*, него врсту менталног садржаја или идеја, и идентификују неколико елемената у процесу вредновања. Они претпостављају да су ученици у могућности да развијају вредности које им могу помоћи да донесу поуздане и одрживе изборе и одлуке у следећим активностима: *избору* својих уверења и облика понашања разматрањем између различитих алтернатива; *процењивањем* уверења и облика понашања путем неговања и јавног афирмисања; *деловањем* уверења са избором и понављањем у неком облику живота.

При избору садржаја и образложењу циљева и задатака образовања и васпитања, као и одређивању друштвених и личних вредности, могу се прихватити теоријска и практична схватања и образложења хуманистичке психологије и педагогије. У центру интересовања овог правца налазе се проблеми личности, њеног развоја, активност, креативност, аутономност, самоактуализација, слобода избора, одговорност, усмереност ка вишим циљевима и вредностима.

Основни правац хуманистичког васпитања представља уверење да ученик као појединац буде слободан, у ситуацији и могућности да *изабере* оно што жели да научи и што му је потребно, да је важнији начин како ће учити од обичног усвајања чињеничног знања, да су осећања значајна као и саме чињенице, а учење “како осећати је исто толико важно као и учење како мислити”. На тај

начин хуманистички педагози не одвајају афективни и когнитивни домен. Овај аспект је повезан са курикулумом у смислу да су лекције и активности усмерене на различна усмерења ученика, а не на једноставно меморисање.

Хуманистичка педагогија схвата појединца као *јединствену, целовиту и комплексну личност* (интелект, осећајни живот, социјални капацитети, уметничке и практичне спретности) које максимално настоје да остваре своје потенцијале, отворена је за прихватање нових искустава, способна да сазнаје и схвати различите животне ситуације, да открије улогу и значај знања и да на основу тога усваја садржаје наставних предмета и области.

Карактеристична линија васпитања и образовања у будућности ослањаће се на идеје хуманистичке педагогије на следећи начин: *хуманизам као потврђивање норми уважавања људске личности, независно од узраста, пола, расе и националне припадности*; одговоран однос према сваком појединцу; искључивање насиља; отварање људи према свету који се мења; целовито остваривање могућности детета; ослањање на искуство из претходних етапа развоја; индивидуализација и персонализација образовања; узимање у обзир способности, интересовања и темпа напредовања; стварање потребних услова за развој детета независно од нивоа његове припремљености.

Посебно питање се односи на схватање слободе као битног принципа васпитања. Да ли се деци (ученицима) може све дозволити и омогућити, како то представници неких друштвених оријентација (па и педагошких) схватају?

Слобода, у ствари, представља неопходност деловања појединца у складу са његовим знањима, могућностима, тежњама и способностима за избор и усвајање одређених поступака. *Слобода није апсолутна већ релативна* и остварује се у оживотворењу постизања одређеног циља: увек је *конкретна и релативна*, зависи од реалних услова и датих околности. Појединци могу да имају слободу или да је буду лишени, као што је и степен слободе различит.

Питање слободе и васпитања није проблем анархије, отпора и самовоље, није супротстављање ауторитету и раду. Слобода значи усмеравање деце и младих да схвате и усвоје шта је слобода, на шта се односи, да пооупају у условима који могу да развију, обогате и ослободе њихове потенцијале како би одрасли, и када је потребно, могли успешно да интервенишу, помогну, воде, усмеравају, саветују, оспособљавају и припремају децу да се што успешније интегришу у токове живота и рада и у свет одраслих.

По нашем мишљењу, *вредности имају вишеструки значај*. Пре свега, вредности, као што је то истакао психолог Л. Постман (L. Postman, 1948), чине појединца осетљивим на одређене дражи, на дражи које су вредноване, а одбојним или неосетљивим према дражима које нису вредноване. Према томе, јасно је да усвојени *систем вредности на одређени начин утиче и на перцепцију појединих стимулуса или ситуација*. Такође, *вредности мотивишу у одређеном степену и на одређен начин понашање појединаца*. Не сматрамо да само систем вредности одређује понашање појединца, али је сигурно да када су остали услови слични, онда су особе са чвршће усвојеним системима вредности отпорније према поје-

диним искушењима. Систем вредности чини човека сигурнијим и ослобађа га анксиозности.

Тешко је проценити улогу и значај личних, социјалних и културних вредности у развоју личности. Томсон (G. G. Thomson, 1952) вели да је историја више пута показала да је свако друштво онолико јако колико је чврсто усвојен систем вредности. Стога, сматра поменути аутор, када родитељска кућа и школа пропусте да на децу пренесу вредности одређеног друштва, неминовно долази до декаденције.

ЛИТЕРАТУРА

- Brezinka, W. (1986), *Erziehung in einer Wertungziehung Gesellschaft*, München, Basel.
- Brezinka, W. (1990), *Grundbegriffe der Erziehung Wissenschaft*, Miinchen.
- Berkowitz, M. (1981), *A critical of the educational and psychological perspectives on moral discussion*, J. Educ. Thought, 15, 22-33.
- De Landshere (1985), *Moral and Values Education*. In: *The Interanational Enci/clope-dioa of Education*, T. VI. Pergamon Press.
- Ђорђевић, Ј. (1993), *Problemi ciljeva i zadatka u obrazovanju i vaspitanju*. Pedagogija, 1-2.
- Ђорђевић, Ј. и Ђорђевић, Б. (2010), *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Ђорђевић, Ј. (1995), *Vaspitno-obrazovni ciljevi i drustveno-moralne vrednosti*. Naša škola, 1-2.
- Evropske dimenzije u obrazovanju* (1977), Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Fraenkel, J. R. (1977), *How to Teach about Values on Anahjtic Approach*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Fraenkel, Jack (1980), *Goals for Teaching values and analisis*. Journal of Research and Development, Vol. 13.
- Gage, N. L. and Berliner, D. C. (1975), *Educational Psychology*, Rand McNelly College, Chicago.
- Hall, R. and Davis, J. (1975), *Moral Education in Theory and Practice*. Prometheus Books.
- Hersh, Richard (1980), *Models of Moal Education*, Longman Inc.
- Kohlberg, L. (1969), *Stage and sequence, cognitive-development approach to socialisation*. In: Lolin, D. A. (Ed.), *Handbook of socialisation theory and approach*.
- Kohlberg, L. (1971), *Stage ofmoral development as a basefor moral education*. In: Beck, Crittedend and Sullivan, *Moral Education*, New York, Newmann Press.
- Котова, С. А., Граничина, О. А., Савинова, Л. Ю. (2007), *Начальное образование в контексте програма ЮНЕСКО "Образование для всех"*. Российское видение, UNESCO Санкт - Петербург.
- Ivić, Ivan (1994), *Lev S. Vygotsky (1897-1934)*, Paris, UNESCO, International Bureau of Education, Vol. XXIV, № 3/4, pp. 471-485.
- Leaser, S. G. (1971), *Psychology and Educational Practics*, Scott, Forman Comp.

- Лихачов, Б. Т. (1993), *Педагогика* (Курс лекций), Прометей, Москва.
- Лукић, Радомир (1974), *Социологија морала*, САНУ, Београд.
- Миочиновић, Љиљана (2004), *Морални развој и морално васпитање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Muszynsky, Heliodor (1974), *Ideal i celew wychowanie*, WSP, Warszawa.
- Muszynsky, Heliodor (1983), *Razvoj moralni*, WSP, Warszawa.
- Pavićević, Vuko (1974), *Osnovi etike*, Београд.
- Pavićević, Vuko (1965), *Ličnost se bolje realizuje ako se realizuje u onome što ona dubinski znači*, Naša stvarnost, XVII, 1, Београд.
- Postman, L. and others (1948), *Personal values as selective factors in perception*, Journal of Abnormal and social Psychology.
- Raths, L., Herman, M., Simon, S. (1966), *Values and Teaching*, Columbus (Ohio), Ch. Merrill.
- Rokeach, Milton (1973), *The nature of human value*, Free press.
- Ryan, R (1985), *Moral and Value Education*. In: *The International Encyclopedia of Education*, T. VI, Pergamon Press.
- Simon, B., Hove L. and Kirschenbaum (1978), *Values Classification*, New York, Hart Publ. Comp.
- Spranger, Eduard (1925), *Kidtur and Erziehung*, Quelle and Mayer, Leipzig.
- Schaver, J. and Strong, W. (1976), *Facing value Decision*, Belmont, California.
- Stephen, Pittel and Mendelson (1972), *Measurement of Moral values: A Review and Criticjue*. In: *Conscience Contract and Social Reality*, Holt, Rinehard and Winston.
- Thomson, G. G. (1952), *Child Psychology*, Mifflin, Boston.

Academician Jovan Djordjevic
Belgrade

IMPORTANCE AND ROLE OF VALUES, THEIR PLACE IN EDUCATION AND BROADER SOCIAL UPBRINGING

Abstract

At the end of 20th and the beginning of 21st century pedagogy went through deep inner changes of educational values and value orientations which are essential, since they express the ideology of culture of a particular society, underlying the attitudes of people towards various values and norms of material, moral and spiritual order.

Philosophy of education has switched to powerful emphasis and stress on cognitive domain and preparation for successful carrying out certain practical functions

and works necessary for the market. Upbringing has been neglected together with forming of a person as a whole holding necessary values and moral categories.

Consideration of values is necessary, having in mind that aims are derived from them, followed by contents and tasks, while organization and special forms of education and upbringing stem from the tasks.

Value systems are versatile and suitable for numerous combinations. Population in different regions and parts of the country is diversified, while social and national groups of population with individual strivings and interests are particularly specific. Certain common values are necessary respecting differences and promoting what is shared, connecting and uniting.

It is indicative that education and upbringing has not paid necessary attention to individual, specific, national values, relevant for the identity of the people and the nation.

The author considers and critically views different theories, ideas, standpoints and considerations on values, their contents and function proposed by the following theoreticians, philosophers, sociologists, pedagogues and psychologists: Frenkel, Berkovic, Rokic, Hersch, Spranger, Masinjski and others, pointing to their specific features and importance of enrichment of pedagogic theory and possibilities of its application in practice.

The author also points to necessity of considering the influences of globalisation, encounter and permeation of various cultures, in such a way that it is possible to talk about the appearance of a planetary, universally civilization with the appropriate system of values and value orientations. It is national obligation to preserve culture, social, spiritual and upbringing values as sources of abundance of national creativity and our own specific features, in order to protect them from aggressive uniformity, from becoming components of one-mindedness and to preserve historical heritage, cultural and national legacy, positive traditions underlying national identity. In this sense the role of upbringing has to be clear and consistent.

Key words: values, upbringing, national identity, globalisation, personalization.

Академик Йован Джорджевич Белград

ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ ЦЕННОСТЕЙ И ИХ МЕСТО В ОБРАЗОВАНИИ И В БОЛЕЕ ШИРОКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Резюме

Педагогическая наука в конце 20-ого и 21-ого веков терпит глубокие внутренние изменения образовательных ценностей и ценностных направлений, которые имеют особое значение, так как выражают идеологию культуры опреде-

лённого общества, внутреннюю основу отношения людей к разным ценностям и нормам материального, нравственного и духовного ряда.

Философия образования перемещена к сильному подчёркиванию *когнитивной области* и подготовке к успешному выполнению определённых практических функций и деятельности необходимых на рынке. *Остаётся без внимания воспитание и формирование целостной личности с необходимыми ценностями и нравственными категориями.*

Рассмотрение ценностей необходимо потому что из них из них проистекают *цели*, из *целей содержания и задачи*, а из *задач организация и отдельные формы образования и воспитания.*

Системы ценностей очень разные и пригодные для многочисленных комбинаций. Население разнообразное в разных краях и частях страны, а в особенности специфические социальные и национальные группы населения с отдельными стремлениями и интересами. Необходимы определённые *общие ценности*, которые будут уважать различия и развивать то, что является *общим* и что *объединяет*.

Очевидно то, что особым, специфическим, *национальным* *качествам*, характерным для идентитета народа и нации, не уделяют необходимое внимание в процессе образования и воспитания.

Автор в настоящей работе рассматривает и критически обсуждает разные теории, идеи, положения и взгляды о ценностях, об их содержании и функции, следующих теоретиков, философов, социологов педагогов и психологов: Френкеля, Берковица, Рокича, Герша, Шпрангера, Машиньского и др. Автор указывает на их специфики, значение обогащения педагогической теории и возможности применения их на практике.

Автор указывает и на необходимость рассмотрения влияния глобализации, скрещения разных культур, то есть появления планетарной, универсальной цивилизации с соответствующей *системой ценности и ценностных направлений*. Национальной обязанностью является сохранение культурной, общественной, духовной и воспитательной ценности как источника богатства народного творчества и нашей специфики, чтобы защититься от агрессивного однообразия и сохранить историческое наследие, культурные и национальные завоевания, положительные традиции, что и является национальным идентитетом. С такой точки зрения роль воспитания должна быть ясной и последовательной.

Опорные слова: ценности, воспитание, национальный идентитет, глобализация, персонализация

Проф, др Грозданка Гојков
Висока струковна школа за васпитаче
“М. Палов” Вршац
Учитељски факултет Универзитет у
Београду
Др Жељка Бојанић
Покрајински секретаријат за науку
и технолошки развој АП Војводине
Нови Сад

UDK 37.022:371.4
Прегледни чланак
Примљен: 04. XI 2014.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 4, p. 577–613.

ТЕОРИЈСКИ ПЛУРАЛИЗАМ ИЗМЕЂУ АПСТРАКТНИХ НЕГАЦИЈА И НЕКТИРИЧКИХ АДАПТАЦИЈА (Дискурс о пројектној настави као практичном изразу теоријског плурализма)

Резиме

У раду се дискутују питања теоријског плурализма у дидактици из угла апстрактних апликација и некритичких адаптација на примеру примене пројектне наставе као практичном изразу теоријског плурализма. Дискутује се питање плуралистичке сцене постмодерне дидактике, која у пракси значи примену више врста наставе, облика, метода, па у крајњем смислу и система наставе и то у извесним покушајима без довољног сагледавања утицаја овога на дерегулацију наставног процеса, што тражи више разумевања суштине и теоријске основе и контекста у коме су настали видови наставе, методе и сл. које се данас покушавају ревитализовати и тиме иновирати наставни процес, како би се дошло до компетенција које се данас очекују. Скреће се пажња на потребу бољег познавања теоријских основа дидактичких облика, метода и сл. на којима се заснивају, без чијег разумевања ни сама примена не може бити адекватна, као и на то да се не води рачуна о њиховим карактеристикама, контексту који подразумева њихова примена, могућностима да се у неком другом контексту примене, односно прилагоде, дакле, пре свега, разумевања теоријских основа на којима се заснива. Циљ рада је да се фокусира карактер промена у образовању и дискутује плурализам дидактичке сцене из угла апстрактних негација и некритичких адаптација, сагледавањем теоријске основе, суштинских карактеристика, могућности и ограничења иновативног потенцијала пројектне наставе са становишта негације и опасности од некритичке примене. На крају се противуречности и напетости покушавају смањити сагледавањем облика пројектне наставе у предметној настави.

Кључне речи: теоријски плурализам, иновативност дидактичких модела, пројектна настава

Увод

Плуралистичка сцена постмодерне дидактике прихвата теоријски плурализам без довољног сагледавања домета у дерегулацији наставног процеса с једне стране, а са друге, без праћења ефеката укључивања појединих наставних метода, приступа учењу, па и без довољног познавања њихових карактеристика, контекста који подразумева њихова примена, могућности да се у неком другом контексту примене, односно прилагоде, а пре свега без довољног разумевања теоријских основа на којима се заснива, без којих ни сама примена не може бити адекватна и сл., тако да у тежњи да се удовољи постмодерним тенденцијама ка плуралности дидактичке сцене, птихватањем теоријског плурализма улази се у некритичку примену иновирања дидактичких модела и метода већ виђених на дидактичкој сцени. А, у тежњи да се усагласи са очекивањима света рада, образовање све чешће посеже за иновативним методама како би одговорило на савремене потребе у времену обележеном неолиберализмом и оним што оно значи у смислу функције знања, несигурности, несталности, брзим промена у технологији..., дакле, да удовољи савременим захтевима света рада и друштвеног деловања, за које се сматра да данас захтева више него раније кооперацију, умрежено размишљање, креативност, способност за решавање конфликта, тимски дух - такозване кључне компетентности (Lehner / Widmaier 1992, према М. Rummler, 2011). У свету рада се тако у 90-им годинама наилази на пројектни менаџмент, којим се у пракси предузећа и у друштвеним контекстима управе, услуга, клубова, настоје остварити циљеви на пројектни начин. А ово је значило да и образовање мора да се на адекватан начин постави према тим захтевима, да у припреме за професионално деловање укључи не само специјално знање, које се може репродуковати, него и поменуте кључне квалификације за бављење одређеним занимањем.

Карактер промена у образовању

Тако се од образовања, према ставовима критичке теорије друштва и критичке педагогије, очекује да помогне развој еманциповане личности, спремне да се носи са променама, да одговори на изазове времена у смислу да ствара чланове друштва способне за промене у свим сферама човековог живота. Карактер промена у образовању усмерен је, дакле, принципима понашања појединца у друштву, што подразумева да промене понашања учесника у процесу наставе уопште, па и високошколске, треба да омогуће студенту већу слободу избора и предузимање различитих активности, како би се од њих, као појединаца, касније могла очекивати израженија иницијатива у решавању важних питања у личном и друштвеном животу. А, ово утиче на промене у систему образовања.

Евидентно је да се систем образовања шири и да ће све више да расте, продужаваће се трајање образовања, укључиваће се све већи број особа и добијаће све већи значај опште образовање, јер се од појединца већ данас очекује да вла-

да што ширим спектром непредвиђених задатака, а ово за собом повлачи развој кључних способности, као нпр.: способности аналитичког мишљења, тимског рада, самосталности, самоиницијатива које прати стручност и компетентност и друге личне компетенције..., не само основну информатичку писменост него и напредну стечених знања, професионална преусмеравања, јер професионалне компетенције брзо застаревају, те учење постаје важније од поучавања. Како то изгледа у стварности, бар код нас, могло би се посматрати из угла налаза дела једног експлоративног истраживања на хотимичном узорку од 112 студената мастер студија Филозофских факултета чији је просек на студијама изнад 9.00, дакле, који су узети као потенцијално даровити, који су се остварили у академској даровитости. Намера је била да се испита утицај дидактичких стратегија и метода на компетенције даровитих студената, чиме је проверавана хипотеза о значају одређених дидактичких стратегија и метода за формирање доприноса високошколске наставе подстицању интелектуалне аутономије учења даровитих студената.

Коришћена је метода систематског неексперименталног посматрања и скала процене којом су студенти процењивали степен присуства наведених стратегија, метода или поступака у току студија и колико су коришћене стратегије учења и поучавања у току наставе, вежби, семинарских вежбања, консултација... одговарале њиховим потребама, као и колико су исте допринеле развоју компетенција. У избору дидактичких стратегија, метода и поступака водило се рачуна да се међу 52 методе нађе 30 оних које се односе на проблемско учење, креативне приступе учењу, критичку аутономију... с једне стране, а с друге стране се на листи од 35 компетенција нашло 30 које се односе на самостално размишљање и представљају елементе критичког мишљења и индикатор су, пре свега, приступа сазнавању даровитих студената. Основни налази односе се на:

- Постигнуте компетенције са вишим просечним вредностима су, углавном, оне које су значајне за интелектуално функционисање, али нису директно везане за оно што објашњава критичко размишљање и не у потпуности и интелектуалну аутономију, и односе се на: *познавање основних појмова, разумевање чињеница, давање објашњења догађаја*;
- Ни једна од посматраних 60 дидактичких стратегија, метода и поступака није у потпуности испунила очекивања даровитих студената, дакле, све су заступљене, али не у очекиваној, тј. потребној мери;
- Степен изражености дидактичких стратегија говори да су недовољне следеће: *преобликовање, олуја идеја, стварање нових идеја, антиципација последица, концептирање, писани извештаји након примене инструмената и сократовски разговори*;
- Студенти су испољили веће потребе за следећим методама и поступцима: *академско излагање, евалуација, практични радови, истраживачка метода, интерпретација, стварање нових идеја, проналажење нових поступака, саморефлексивно учење, олуја идеја, компарирање, интерактивно учење, самоорганизовано учење, учење откривањем, проблемско*

учење, упоредјивање података, проблемско излагање, формулисање појмова, резимирање идеја, постављање питања, проналажење примера на интернету и у литератури, писани радови, навођење занимљивих детаља, образлагање ставова, расправа на тему, сучељавање мишљења, разговор о унапред постављеним проблемима.

Шта иза овога рећи него да карактер промена у нашем високом школству није у складу са очекивањима, између осталог, или, пре свега студената, а онда, могло би се слободно рећи, и даље. Куда, како, шта итд. питања су која се често постављају и на која се траже одговори, али, како се из претходног кратког приказа налаза види, још нам треба трагати.

У дигиталном добу даровити имају велике могућности за развој интелектуалне аутономије, на којој посебно инсистира еманципаторна дидактика, а за коју се нашло доста подршке и у Европском квалификационом оквиру (www.jointquality.org, Европски савет, 2008), који пружа легитимацију да се пурицули децидирано усмере ка образовању критичког размишљања; али, нажалост, не и гаранције да ће се оно развити, јер је за неговање критичког мишљења неопходна дидактичка подршка која погодује подстицању интелектуалне аутономије студената. За даровите ово значи још више шанси за њихов размахивање интелекта, креативносит, али и црта личности које су неопходан оквир за креативност, критичко мишљење... Како то изгледа на студијама Филозофских факултета, на којима професори знају више од професора других факултета о дидактичким стратегијама, методама и поступцима којима се подстиче интелектуална аутономија и на којима и сами студенти уче о томе током студија и спремају се да ово преносе у практичан рад школа, аргументује један од налаза поменутог истраживања да су домети дидактичких стратегија и метода из угла коришћења савремене ИЦТ технологије у раду са даровитим студентима још недовољни, посебно ако се посматрају из угла доприноса интелектуалној аутономији, а управо би ту могле бити најефектније, најрационалније и најекономичније искоришћене.

Ако претходне налазе посматрамо из перспективе актуелне функције знања, значајно је да се један од кључних елемената знања односи на начине стицања и прагматичност, те усвојити за себе важно знање значи: научити како се учи и то увек оно што је актуелно и потребно. Зато се облици и методе учења мењају, медији као складишта информација мењају традиционалну улогу наставника и то према улози саветника за учење..., те се од њега очекује пре да буде дијагностичар учења, чиме студентима ставља на располагање прикладан материјал за учење и помаже им саветом, што се у налазима није нашло, односно што студенти очекују, али се у пракси још увек слабо среће. Такође се акценат ставља на учење у мањим групама, те информисање у већим групама, затим на тимску наставу и високо индивидуализовану наставу, како би се ишло у сусрет ономе што се иначе подразумева под синтагмом „друштва које учи“, друштва разноликих и многостраних потреба. Претходне промене у високом образовању условљене су и факторима попут експлозије знања, нових технологија, нових начина комуникације..., а прихватају се често сегментно и најочљивије су у области

избора нових садржаја, структурисању наставних планова и програма, уз доминацију дидактичког материјализма, који све мање задовољава новонастале промене у друштву на глобалном нивоу. Проблеми се виде у тешкоћама око избора нових садржаја, јавља се ефекат акумулирања енормне количине информација, што изнова отвара питање концепције наставних програма према теоријским основама дидактичког материјализма, односно дидактичког формализма, а како би се остварила све већа самосталност и еманципација студента не ретко се потеже и за методама наставе које су већ виђане на дидактичкој сцени. Једна од њих је пројектна настава, или пројектна метода, ревитализована на таласу критичке теорије Франкфуртске филозофске школе, односно критичке филозофије и педагогије.

Дискурс о пројектној настави као огледало утицаја теоријског плурализма на дидактичку сцену

Утицај теоријског плурализма на дидактичку сцену, односно, ближе, на промене у високошколској настави и то из угла апстрактних негација и некритичких адаптација, посматраће се на примеру дискурса о пројектној настави, која се последњих година враћа на дидактичку сцену управо онако како наговештава наслов овога рада, без јасне теоријске основе, контекста у коме је настала, домета које је у претходном инсталирању достигла и разлога због којих је нестала са сцене, а уз ово подразумевало би се и да се појасне разлике дидактичког контекста који њено изворно значење подразумева и онога у који се она данас настоји ревитализовати.

Кренимо, дакле, од тога да се затишје у примени пројектне наставе уочава током друге половине 20-ог века, а паралелно са ступањем на сцену еманципаторне дидактике, засноване на критичкој филозофији поново постаје актуелна. Враћање на сцену пројектне наставе, посебно у време 60-70-их година прошлога века, када је овај термин био као магична реч алтернативне школске педагогије, па и касније, траје, и данас је овај метод актуелан, али са нешто измењеним значењем, изостала је њена теоријска разрада и дубље разумевање пројект методе у савремености.

Њеном враћању претходила је критичка филозофија, као што је већ поминуто, а ишла је са таласом студентских немира 1968, у време кризе, социјалних гигања и студентских протеста, када је образовање било актуелна тема социјалних расправа у којима су се тражили начини за задовољавање политичкој основи у којој је пројектна настава имала улогу доприноса развоју демократског друштва. Неки од елемената проблемске наставе могли би се и данас подвести под овај угао, односно посматрати као педагошка форма подстицања развоја социјалних компетенција у функцији подстицања демократских односа, тј. лакшег укључивања појединца у социјалне односе. То су, између осталог, и данас карактеристике пројектне наставе или пројект методе, што није исто, но касније ће се ово разјашњавати. Њен повратак омогућавало је то што се данас све више у високош-

колској настави инсистира на партиципацији студената, суодлучивању, истраживањима и интердисциплинарности. Ови су захтеви остваривани на универзитету у Бремену у оквиру пројектних студија и у пројектној оријентацији обуке за педагоге у Билефелду и Берлину, али су се, и поред овога, традиционалне форме рада убедљиво задржале и доминирају (Гојков, Г., 2013), а њени почеци везују се за филозофију прагматизма, који је имао значајан утицај на теорију и праксу наставе и образовања, својевремено, а и данас, посебно, у Америци. Џон Дјуј се, као оснивач инструментализма, као посебне варијанте прагматизма, теоријски и практично бавио наставом и образовањем. Познати су његови ставови по којима је мишљење средство реадaptације, а идеје су инструменти у прилагођавању. Проблем није у томе како ћемо сазнати спољашњи свет, него како ћемо научити да њиме овладамо, да га променимо и у коју сврху да то учинимо. Тако да сазнања, а она потичу из емпиријског искуства, имају једино вредност ако служе као средство, као инструмент за практична животна решења. Залагао се за наставу којом се не преносе знања, него појединац сам долази до знања у активном конструктивном процесу, чиме је он себе сврстао у претече конструктивизма.

За враћање пројектне наставе значајно је да је по схватању наставе и учења Џ. Дјуја наставни програм без програма, дакле, отворен систем, флексибилан, да индивидуа треба да се развија кроз практичну активност, да наставне активности треба заменити активностима радног карактера, које се заснивају на спонтаности и интересовањима... Неки од ових ставова су оштро критиковани и постали основа занемаривања ове врсте наставе.

Пројектну наставу је засновао В. Килпатрик, полазећи од поменутих идеја Џ. Дјуја, са којим је био блиски сарадник. Практичну примену пројект метода доживела је пре Првог светског рата на Колумбија универзитету и Њујорку са задатком да школско учење приближи решавању проблема и стицању знања у практичним ситуацијама, уз примену поступака попут научне методологије сазнавања. Примену овога метода пратило је одбацивање предметног система наставе и вербалног преношења готових знања, а сазнавање се одвијало кроз решавање конкретних проблема, уз израду пројекта. Овакав приступ сазнавању у настави одушевљено је прихваћен у тадашњим експерименталним школама, али се због сложености није масовно прихватио у изворној форми, но, ипак је оставио утицај на осавремењавање учења у настави. Са америчког тла овај се метод проширио и на Европу. У Русији је подржаван као метод делатног сазнавања, јер помаже јединству теоријског и практичног деловања, као и процена да се пројектовањем негује саморазвој ученика. Због ових схватања и других карактеристика (рад у групама, који фаворизује групу, а не појединца), ова је метода у Совјетском савезу до 30-их година била широко примењивана, када је закључено да не обезбеђује довољно знања неопходних за даљу обуку, даје само епизодно знање... Ту јој је био крај на овим просторима, са изузетком примене у Белгији, Финској, Немачкој и др. европским земљама, где је и даље развијана, али су се, и поред ње, традиционалне форме рада убедљиво задржале и доминирају.

Међу ауторима који су се доста бавили проблемима пројектне наставе истиче се Д. Ленцен (1984), који сматра да су наде у овај метод превелике и захтеви сувише високи, те да не узимају у обзир структуралне тешкоће етаблираних система наставе и учења, неадекватне опремљености школа, превелика очекивања од школе..., што је, по оцени многих, ова превелика очекивања крајем 90-их и свело у реалне оквире.

Пројектна настава, или пројектни метод (ови се термини често сматрају синонимима, иако њихова употреба ипак не упућује сасвим на то), је наставни рад заснован на пројектима и значајно се разликује од традиционалне наставе која је усредсређена на наставни план и програм; у њој су јасно одређене наставне целине, теме, јединице; фронтални рад је доминантан; слаба је међупредметна повезаност... Насупрот томе, у пројектној настави је активност појединца доминантна, сараднички однос ученика и наставника; проблеми се узимају из реланог живота; сараднички тимски рад, унапређивање организацијских и комуникацијских способности ученика, увођење нових метода учења, истраживачки приступи учењу (Вилотијевић, М., према: Гојков, Г., 2013).

Неки аутори истичу као главне карактеристике: у центру наставних збивања је ученик коме треба помоћи да развије своје стваралачке способности; образовни процес се не заснива на предметној логици него на логици делатности која мотивише ученике, индивидуализација; знања стечена у реализацији пројекта универзалног су карактера и имају трансферну вредност. Но, иза овога стоје данас већ закључци да је дала највише што је могла и да се сматра одређеном вредношћу којој треба поставити границе, јер нема магичну моћ која јој је у настајању приписивана, и не гарантује потпуни успех, а представља наставни пројекат много захтевнији и за наставнике и за студенте него било која фронтална настава, при чему није сигурно да ће појачани напори дати веће ефекте. Вредно помена је да се методика пројектне наставе не сматра значајно различитом, јер се у њој користе методе које се јављају и у другим наставним концептима (радна оријентација, искуствена настава, откривајућа настава, учење откривањем, настава у блоковима, социјално учење, отворена настава, егземпларна, доживљајна, практично учење, оријентација на делање), чиме се не одриче вредност пројект наставе, него се указује на чињеницу да је овај вид наставе или метода настајао у покрету Нове школе која је имала бројне концепте који су у суштини имали исти циљ, а и методичка разрада им је била врло слична. Сматра се да пројекат преноси дидактичку одговорност на студента коме је то превелики терет, а постоје и тешкоће у селекцији чињеница и информација које нису једнозначне и онда када говоре о истим ситуацијама и догађајима; јавља се различита интерпретација; недостатак предметно-дидактичког филтера, без учбеничког оквира који олакшавају оријентацију и учење уопште, као и трансфер науке, поставља се питање како доћи до чињеница, како налазе истраживања приказати, а да не одступају од истине. Поред мишљења да пројектна настава може да се користи као допуна другим облицима наставе, многи сматрају да се њоме ремети нормалан рад, што зависи од приступа организацији наставног рада

уопште, те они који је сматрају допуном настоје да овај метод укључе у уобичајену концепцију наставе (предметно-часовни систем), а супротно овоме, схватања исте као алтернативног облика који иде уз радикалне реформе школског система и прелази границе поменутог предметног система, уклапајући се у интегративни облик наставе сматрају да њен потенцијал није довољно искоришћен да покрене унутрашњу и спољашњу педагошку реформу. Овако супротстављена гледишта актуелна су и данас, а преовлађују она по којима ова настава још увек стоји у опречном односу са облицима класичне наставе, иако је делимично укључена у њих. Интересовање за овај метод или облик рада (зависи да ли га посматрамо из угла интегративног приступа, или укљученог у постојећу класичну предметну концепцију наставе; ово последње је разлог да се сматрају синонимом ова два термина) је данас мало (Ђорђевић, Ј., према: Гојков, Г., 2013). И теоријски и практично ово питање је по страни, делом јер је већ виђено и у европским оквирима не уклапа се у наставне концепте који су прихваћени, дакле, не прихватају се радикалне алтернативе попут интегративне наставе, без јасно одређених курикулума, односно наставних програма, концепција отворене школе и сл. И даље се на пројектну наставу гледа као на антипод предметне наставе. Дакле, ни једна од њих не одговара захтевима времена, те се онако како их многи разумеју за сада на овом простору прихватају као допуна. У овом тексту смо се определили за термин пројект метод, сматрајући да појам проблемске наставе, који се иначе код многих сматра синонимом, није исто. Наиме, пројектна настава је израсла у време педагошког покрета *Нове школе* почетком прошлог века на америчком тлу и ширећи се до ових простора није нашла довољно поборника да би се етаблирала у изворном виду, али је са доста измена прихватљива, посебно у високошколској настави. Садашња реформска кретања полажу доста наде у иновативну вредност пројектне наставе, те се сматра да је ово нова прилика за њено учвршћивање и развој. Нисмо сигурни у ово због концепције отворене школе на којој се она заснива, иако се управо на интегративној настави у актуелној реформи инсистира. Али, верујемо у значај пројект методе због већ наведених бројних елемената, односно карактеристика овога метода који погодују остваривању циљева еманципаторног образовања, дакле, аутономије, самоодређења и сл.

Интегративни потенцијал пројектне наставе-могућности и ограничења -од негације до опасности од некритичке примене-

У претходном тексту је већ поменуто да се пројектна настава везује за појам интегративне наставе, а овде би можда било добро нагласити да се њена суштина, смисао и начин организовања ослањају на интегративност као принцип организације садржаја и приступа учењу, те да она тако нема само додирне тачке са интегративном наставом, него да се у суштини означава и као центар тога. Тако се у литератури наилази на покушај да се пројектна настава стави „у оквир опште интегративне педагогије као структурна срж дидактичког поља“ (Feuser,

1995). Тако Фојсер сматра да само поља учења, која су организована у пројектима, пружају шансу да се надовежу на постојећи специфичан хоризонт искуства и на потребе ученика и да се сведу у отворене и кооперативне облике учења, да им се омогући кооперативна сарадња. Исти аутор под „интегративном педагогијом“ подразумева посебно интеграцију ученика у посебним областима са посебним потребама (ибидем). Он, такође, настоји да покаже да се интегративни потенцијал пројектне наставе може доказати и у другим областима; структурално је повезан са пројектном наставом. Да би ту тезу доказао, ослања се на схватања пројектне наставе Шрејера (Schreier, 1997, према М. Rummeler, 2011) који сматра да је за пројектну наставу значајна карактеристика активног стварања ученика који учествују, да је значајније деловање, учествовање, догађање, присуство, него нешто створити, произвести ствари, инсценирати представе, извести или изградити нешто (Schreier, op. cit, према: М. Rummeler, op. cit.). Фојсер се, такође, ослања на Хенсел (Hänsel, 1997), која има шире погледе на ова питања, изједначавајући деловање и као „напор“ а „делујућу расправу са стварношћу“. Она сматра да пројектна настава може уопштено да се одреди као настава у којој учитељ и ученик желе да реше стваран проблем заједничким напором и у расправи са стварношћу (ibidem). Према овоме, Хенсел сматра да није одлучујућа карактеристика пројектне наставе деловање и напор, него и то да се то „заједнички“ дешава. Ипак, постоје у пројектној настави и подељена дешавања и задаци које могу обављати појединци. Она истиче да су такве поделе активности стално присутне у укупном пројектном току да би се најкасније на крају опет све појављивало као целина. У већини пројеката се наилази на основни модел: пројектна настава захтева рад појединца и групе, који могу бити квалитативно веома различити и да се крећу на разним нивоима, али је она у суштини усмерена на заједнички циљ (производ) који се састоји од саставних делова „заједничког напора“. Са „заједничким напором“ су опет повезане разне делатности, са разним улогама, као што објашњава Дункер (Dunker, 1997), везујући пројектно деловање са појмом „дидактичка улога“. За њега концепт дидактичке улоге полази од тога, да се откривање и прихватање интересантних дешавања споји са облицима интеракције и да се схвати као драматуршки процес у којем се пут преузимања разних улога сматра аспектом ствари (садржаја), где се појављују експлицитно комуникативни односи и где се они могу изразити. Полази се од тога, да, слично као у драми, садржај није једноставно ту, него настаје тако што носиоци радње заступају аспекте ствари и развијају их.

Полазећи од оваквог схватања, могу се анализирати разни наставни облици у којима се дидактичке улоге образују. Разлика између предавања (академског излагања) и пројектне наставе, постаје јасна описом репертоара улога. Пројектна настава се манифестује великим репертоаром улога и широким простором деловања. Оставља велики простор за диференцијацију деловања, али уједно укључује све учеснике у сталан ток деловања и оријентише их ка заједничком циљу. Типичне за пројектну наставу и њено разликовање од предавања по шири-

ни простора деловања и кооперације манифестоване у пројектним токовима, по Дунцкеру су следеће дидактичке улоге:

- „Новинар“ истражује, открива питања, тражи архиве, бави се јавним радом и поставља нова питања.
- „Стваралац“ води пројект, а да се не упушта стално у објашњења, он води менаџмент пројекта, он организује.
- „Стручњак“ користи отвореност пројектног рада, да би своје специфичне способности, које може да уведе у наставу, представио и учинио корисним.
- „Аматер“ не поседује такве способности. Он представља ‚здрав људски разум‘, бави се општим разумевањем и поставља једноставна питања.
- „Креатор“ не бави се само активностима из хобија и слободног времена. Он је занатлија, откривач и конструктор.
- „Архивар“ води књигу, документује и сортира. Он припрема презентацију, саставља прегледе и тражи непознат изворни материјал (ibidem).

Даље улоге се могу замислити и могу се у свом профилу слично скицирати, тако нпр. улоге утописте и реалисте, говорника, контактне особе, улога креативног оутсајдера, критичара итд. Образовање тих разних улога у пројектној групи не остаје без деловања на улогу учитеља, ова се нужно мења. Експерт, стваралац, организатор, преузимају знатан удео у улози учитеља и уједно је растеређују, тако да се учитељ може органичити на задатке саветовања и супервизора, по фазама може да буде и члан пројекта или само предавач.

Из претходног се да закључити да је репертоар улога у пројектној настави - у поређењу са осталим наставним облицима- разноврстан. Пројектна настава захтева разна деловања, способности и радње, уједно претпоставља заједнички рад. Без заједничког договора, заједничког планирања и заједничког резултата, пројекат не би био пројекат. Логичан след овога је да интеракцију и кооперацију у пројектној настави прати напетост између индивидуализације и диференцијације на једној страни, и кооперације и заједничке акције на другој страни. А, као једна од карактеристика наводи се и разноврсност и заједништво, што се посматра као њена суштина, односно сматра се да се у томе састоји њен интегративни потенцијал. Он генерално обележава пројектну наставу. Пројектна настава је у принципу поље вежбања и истрајности у диференцираној кооперацији девојчица и дечака, млађих и старијих, оних са слабијим потенцијалима и јаким ученика, домаћих и страних, богате и сиромашне деце (ибидем). Овако схваћени интегративни потенцијал чини пројектну наставу према њеним заступницима тако стално актуелном. Појединци се у одељењу разликују често у својим знањима, компетентностима, социјалним искуствима и личном развоју, располажу разним језичким способностима, припадају разним нацијама и различитим културним контекстима. Иако се чини да је све теже да једно одељење ради истим темпом, следбеници пројектне наставе сматрају да је она наставни облик који дозвољава хетерогеност. Фреј (Freu, 1999, s.10) је блискост пројектне наставе са интеграционом педагогијом видео у томе што је пројектна настава у свом изворном облику

могућност да у пројектима раде заједно особе са различитим способностима, а Тилман, као један од заговорника примене изворног облика пројектне наставе (Tillmann 1997, s.153, према: M. Rummler, 2012, а), истичући да фронтална настава не одговара ни постојећем знању о оптималним претпоставкама учења, нити инструменталним захтевима у каснијем радном свету, наглашава њену организациону карактеристику- тимски рад. Значајна су и запажања да пројектно учење има социјални и педагошки задатак у демократском друштву и да није под притиском тржишне оријентације и оријентације профита. Пројектно учење треба, према томе, да постигне и социјалне и педагошке циљеве, као нпр. „критички поглед на свет“ и „одговоран суд“ (ibidem, s. 160), с тим што тимски рад нема исту конотацију у индустријском пројектном раду и у дидактичком значењу. Уместо оријентације ка „оптимизацији радних резултата“ и ка економском успеху, у учењу је оријентисан ка академском успеху и социјалним циљевима. Упркос ове диференцијације, ово суочавање са социјално-економски важним кључним квалификацијама сматра се изазовом и додатним квалитетом пројектног учења, односно значајним доприносом школе социјалном развоју појединца, односно демократском развоју друштва. Основе за ово виде се у могућности сопствене иницијативе, самосталности и кооперације у пројекту, које стварају претпоставке демократског самоодређивања. А, ово је омогућено отвореношћу ка ваншколском и партиципативном деловању и практиковањем способности у расуђивању у пројектној групи, у сопственој школи и у суочењу са друштвеним проблемима и институцијама, што утиче на развијање демократске компетентности деловања (Holtappels, 1997, s.146, ibidem). Поред претходног, као значајна карактеристика пројектне наставе истиче се трајност знања, односно њена друштвена употребна вредност (Meuer, 1980, s.80). Поред социолошког аспекта, односно политичког, развијања компетенција којима се доприноси развоју демократичности друштва, образовне вредности пројектног рада процењују се из разних углова: дидактички, психолошки-когнитивни и др. Осврнимо се на неке од њих.

Посматрање из дидактичког угла отвара као значајна питања: шта је другачије, шта је ново у пројектној настави, шта га разликује од осталих облика учења? Супротно од предавања, пројектна настава има полазну тачку, тачку циља и другачији облик рада. Пројектни рад полази од једног проблема у некој друштвеној ситуацији (Hänsel, 1986) и циља ка промени и преношењу деловања (Duncker, 1994) са заједничким резултатом (производом). Ту је потребно кооперативно деловање, и деловање које је оријентисано ка деловању у једној групи. Наставник није више једини поседник знања и методике; разноврсне улоге и функције морају да се преузму од појединаца у групи (Duncker, 1989). Знање и наука треба да се развијају даље у свом односу примене, а не из предметно-системских разлога или због себе самих. Ако, дакле, упоредимо културу учења предавања и пројектног рада са предавањима, тада произилазе следеће супротности: култура учења у предавању оријентисана је: предметно-системски, ка планирању градива, ка прошлости, индивидуално, ка науци, а култура учења пројектног рада: оријентисана ка проблему, самоодређујући избор, оријентисана ка будућ-

ности, ка групи, оријентисана ка примени. Комисија за образовање у Немачкој је, анализирајући настојања за широм применом пројектне наставе, закључила да код предавања постоји опасност монокултуре у настави, којом управља наставник, која је од мало помоћи за остварење савремених циљева учења (Комисија образовања NRW 1995 i Steffens 1995), уз образложење да пројектно учење пружа више шансе нпр. за самостално учење младих, за њихово стремљење ка јачим сопственим активностима и тимском раду, што би требало да се аргументује налазима истраживања, иначе остају процене које могу можда и да важе за средину и тренутак у коме су настале, али даље и шире важење истих тражи поткрепљење у налазима емпиријских истраживања са озбиљнијим нацртима и одговарајућим узорцима. Ово је овде речено због утиска да то данас већ више не важи ни за место на основу кога су закључци изведени, а посебно не за шире просторе и савремене навике и очекивања младих, бар овде у Србији. Поменути комисија је даље закључила да је предавање у гимназијским вишим степенима у Немачкој често 'преоптерећено', што се тиче садржајних захтева успеха и 'занемарује' развој способности и решавања проблема (Kratz, 1995). Пројектни рад би, дакле, могао у том погледу да допринесе богаћењу културе учења, кључним компетенцијама процесном знању, демократском деловању, уверењу у способности моделовања, трајности, јер се више него у другим облицима предавања захтевају самосталност, тимски рад, опхођење са непредметном реалношћу, креативност и умрежено размишљање (Комисија образовања NRW 1995), што су циљеви пројектног рада у смислу доприноса обогаћењу културе учења на чему се данас код поновног враћања на дидактичку сцену посебно инсистира као на значајним иновативним вредностима пројектне наставе која се на мала врата враћа тако што истиче претходно наведене и друге кључне квалификације за које њени заступници тврде да даје више ефеката од других облика наставе и учења у њој. Но, иако је претходно већ речено да су донели овога вида наставе и учења у њој већ сагледани, није на одмет да се још на кратко задржимо на тумачењу циљева и карактера пројектног рада из угла доприноса богаћењу културе учења и кључних квалификација онако како их виде њени заговараоци.

Тако се кључне квалификације, сматрају поборници пројектног рада у настави, овим активностима развијају више него у другим облицима предавања; процесно знање пројектни рад преноси и даје другачију врсту знања, знање у деловању и оријентацији, потребно да се зна како се планира, одлучује, како се решавају проблеми, сарађује, како се дефинишу улоге и како се заузима став (Sliwka, 1999, према: Rummeler, 2012a). А, из угла доприноса демократском деловању доприносе способности одлучивања, групна дискусија и примена знања у социјалном контексту, демократском деловању доприносе вештине изглашавања и договарања. Не мање знаћајан је и допринос уверењу индивидуе у способности моделовања, тј. допринос сигурности, самоуверености у решавању проблемских ситуација. И како је већ поменуто, аутори се враћају на трајност, сматрајући да пројектни рад унапређује могућност да се знање уноси у друштвене односе и да постане друштвено продуктивно, а тиме постаје трајно ефикасно.

Психолошки угао у учењу односи се на когнитивну компоненту и сазнања из неуробиолошких истраживања (Roth 1994; Otto 1995, према: Гуђонс, 1997) по којима се прихватање информација и учење у мозгу не одвија као изоловано у самореференцијелном систему, него иде преко неуронских мрежа у утврђеним контекстима, и са одређеним значењем и осећањима субјекта који учи, у разним облицима памћења (ултракратком времену, кратком времену и дугом времену са разним нивоима функционисања, препознавањем, асоцијацијама, продуктивног знања). Зато је, ако желимо да постигнемо дугорочно, активно знање, које је трајно, потребно да се укључе субјективна значења, практична искуства и деловање које се односи на ситуације у процесу учења као „мултидимензионално кодирање“ (Gudons, 1997). Учење мотивисано деловањем у односима структуре са више чула, има повољније дејство у мозгу на „мултидимензионално кодирање“ и тиме на већу дубинску димензију у дугорочном памћењу. Тако пројектна настава суочавањем са ситуацијом, која је проблемска и чини кохерентну структуру деловања са елементима решавања конфликта, продукта, одређивањем интереса, циља, планирања и рефлексije и која чини „целину, која има смисла и која је богата односима“, нуди веће могућности за стицање дугорочног активног знања. У противном, настаје само краткорочно знање, бесмислено за оног ко учи, које није умрежено и релевантно за деловање, него има само вредност у тренутној размени знања (Гуђонс, 1997, с.125). И сами поборници пројектне наставе схватају нереалност оваквих очекивања, те наводе могућност да овакве ситуације у пројекту могу претерано да делују и превише захтевно и да могу да доведу до блокада учења, те сматрају да су овде потребна разна помагала у учењу, наставникову помоћ у синхронизацији кооперативних односа, којима се регулишу конфликти и које су оријентисане ка деловању и сазнајне помоћи путем повремених предавања, ради разјашњавања критичних места и сл.

Теоријска основа деловања у проблемској настави полази најпре од налаза у психологији учења, по којима оно што сами радимо остаје у просеку 90 посто, а оно што чујемо само до 20 посто (Witzenbacher, 1985, према: Rummler, 2012b). Ова продуктивна веза између учења и деловања треба да се стално повећава као ефекат учења. То се дешава у пројектној настави, која је оријентисана ка деловању, са својим „планираним деловањем као кооперативни процес“ (Bastian / Gudjons 1990, s.11) на посебан начин, ако је одговарајуће прилагођен и од учесника прихваћен. Ту се манифестује самоуправљање вршиоца радње, јер и он планира, изводи итд., што покреће когнитивне процесе (Aebli, 1980, s.20). Пројектна настава са својом полазном тачком проблема, дисонанце и својом структуром деловања, а не садржајем, нуди у току процеса учења добре услове и тиме заслужује у теорији деловања трећу основу за подршку. А, савремени контекст наглашава тенденцију за индивидуализацијом, па у извесном смислу и индивидуализмом. Свакодневница се медијализовала и информатизовала и прети да нестане из непосредне реалности (Hentig, 1985). Нова непрегледност и тешко схватљиво знање експерта отежавају свој сопствени прилаз у свет. Школски процеси морају то да укључе у своје оријентације: треба да пренесу непосредна искуства, да

омогуће сопствено деловање, да дознају повезаности, да створе прегледности и да унапређују социјално учење. Тако се од образовања очекује да постане „социјализован простор“ који унапређује развојне способности (Holtappels 1997, према: Rummler, 2012b). Поборници пројектне наставе верују да се у њој могу наћи аранжмани учења, којима би се изједначили дефицити социјализације и увели поменути ефекти учења, јер пројектни рад по правилу полази од односа са светом, чини кооперацију и социјални живот потребним, да би се остварио пројектни циљ. Сем тога, могу пројекти да се унапреде разним улогама компетентности и стратегијама каснијег савладавања улога (Duncker 1990, s.48). Важно је имати на уму да је ово социјално економски угао компетенција, који полази од друштвених потреба и економског развоја, који поборници пројектне наставе иначе, како је претходно речено, не сматрају посебно значајном. Модерни процеси производње и друштвеног деловања данас захтевају више него раније кооперацију, умрежено размишљање, креативност, способност за конфликт, тимски дух -такозване кљућне компетентности (Lehner / Widmaier, 1992).

До пре десетак година пројекат је функционисао као општи организацијски принцип и принцип осмишљавања, као домен менаџмента, као општи облик за учење и рад. Једна нација, једна заједница, једна група је у виду пројеката стављала себе „у први план“, представљала се заинтересованој јавности у некој области пројектима. Ова свакодневна, масовно-медијална употреба појма „пројекат“, означава промену. Ако је термин „пројекат“ 60их и 70их година још деловао као чаробна реч алтернативне школске педагогије, данас је претворен у уобичајну модерну реч, која увелико превазилази мали хоризонт школских педагога. Прича о пројектима је свуда присутна. Тиме је и за школско-педагошку дискусију, у ужем смислу, створен шематски јаснији оквир. Пројектна настава не може више да фунгира као програмски потпуно оригиналан назив, ако се у даљем друштвеном окружењу не подразумева да је пројектно учење, пројектни менаџмент и пројектни развој присутан. И унутар научно-васпитне и школско-педагошке дебате је очекивано присуство пројектне наставе, иако је пројектна настава у ретким срединама прихваћена као регуларни школски начин рада. Такође и сами њени протагонисти кажу да је за институцију, која дозвољава шире просторе осмишљавања у поступцима и облицима учења, пројектна настава предвиђена као „потребна, незамењива, али никако апсолутна метода поучавања и учења“ (образовна комисија NRW 1995, s. 97). Изван стварне школске наставе концепт осваја нове терене: образовање наставника, дебату о новој школи (Liket, 1993, према: Rummler, 2011a), школско - политичку програматику предузетничке стране (Tillmann 1997, према Rummler, 2012b) и дискусију смерница. И у новијим теоријским дебатама почиње пројектна настава да добија улогу. Тако се оцртава расправа са концептима конструктивизма (Schreiera 1997, према: Rummler, 2012a); чине се покушаји на смањењу разлика у односу на друге облике наставе (Huber 1997; Knoll 1997, према Huber, 1997).

Иза претходних навода могло би се закључити да је прихваћеност пројектне наставе приметна. Но, могло би се пре рећи да је популарност пројектне наставе

и пројектног рада на први поглед очигледно једнострана; прикрива стварно стање пројектног дискурса. Права слика овога стања је у чињеници да још увек постоји сумња и озбиљна критика према том наставном облику. Ако се у тексту помињане Образовне комисије у Немачкој, о томе говори да је пројектна настава „потребна, незамењива, али никако апсолутна метода поучавања и учења“, то тада значи: пројектна настава има извесно, јасно одређено место - али потребно му је такође јасно органичење. Пројектна настава није рецепт, није једини наставни облик који обећава. Критику, која је овде донекле увијена, формулишу други аутори слободно. Тако Jürgen Oelkers (Oelkers, 1997) наводи да је наставни пројекат „знатно захтевнији него било која фронтална настава, и то и за ученике и за наставнике“, али „никако није сигурно да ли је улагање напора повезано и са већом ефикасношћу. Пројект стимулише сопствене активности, али уједно и преноси дидактичку одговорност на ученике, који тиме могу да буду лако преоптерећени. Које информације су у историјском пројекту ‚релевантне‘, ако су историјске чињенице све остало само не јасне, ако нису једноставно представљене у историјским изворима, у разним варијантама и различитим вредновањем и стога се не могу тек тако наћи и адекватно проценити, као што пројектна метода тврди да је могуће, тј. очекује од ученика. Такође је, како је претходно већ поменуто, значајно имати на уму да не постоји стручно-дидактички филтер, уџбеничка и друга приручна литература која то проверава, систематизује и олакшава сналажење у информацијама и чини их лакшим за разумевање, а тиме без ових помоћних дидактичких средстава не постоји ни значајан корак трансфера из саме науке, чиме се онима који уче чини велика помоћ у сазнавању и интерпретацији чињеница (Oelkers, 1997). Тако би се генерална примедба пројектне наставе односила на оцену да је знатно захтевнија него регуларна фронтална настава, али она због тога није неопходно ефективнија, чак напротив. У основи ове критике је став да се о квалитету суди и на основу квалитета усвојених знања, научно-контролисаних наставних садржаја, а не да самовреднује пут, збивање, ток којим долази до сазнања. Супротно овоме, заговорници пројектне наставе заступају став да она није захтевнија, него да је суштина ствари једноставно у постављању другачијих захтева. Такође сматрају да није неопходно ни „напорнија“ него друга настава, али квалитативно захтева другачије напоре, те не би посматрање једне и друге врсте наставе требало посматрати само њиховим једноставним упоређивањем као захтевне и незахтевне, ефикасне и неефикасне.

Но, критика пројектне наставе траје и не зауставља се на овом нивоу разматрања, дакле по правилу превазилази таква једноставна разликовања и може се у најкраћем свести на неколико тачака:

- тврди се да је пројектна настава ствар педагошких заљубљеника и утописта;
- њене стварне вредности се често прецењују и непримерено процењују (Diederich, 1994, Frei, K., 2010);
- пракса пројектне наставе је, додуше, релативно захтевна и напорна, али није проблем у томе, него што су сазнајни ефекти често прилично безначајни и не одговарају уложеном времену и труду (Oelkersa, op.cit.);

- дискусија, који се ствара око пројектне наставе, не одговара практичном деловању тог наставног облика (Otto, 1997, Schürmera, 1996, prema Frei, K., 2010);
- теоријски захтеви пројектне наставе су превисоки;
- пројектна пракса је недовољно дидактички и методички структурирана, те у том смислу следи скептична процена перспективе, коју Бонсцх у “Речнику Нова Школа” формулише у смислу да су шансе за преживљавање пројектног рада само у случају да добије јаче изражену дидактичко-методичку” структуру (1998, с.132).

Супротне тенденције: Између апстрактне негације и некритичке адаптације

Поред отворено скептичне и критичке расправе о пројектној настави постоје и у дебати која се позитивно осврће на пројектну наставу, односно на њене противуречности и напетости. Тако се уочава да се дискурс о пројектној настави креће у следећим двама супротним тенденцијама:

Једна се прилагођава плуралистичком канону, представљајући иновативну допуну у програму наставних облика, а друга се показује као статични наставни облик, који иритира регуларни школски систем. Осврнимо се најпре на ову тенденцију која иритира, ремети регуларни, устаљени наставни процес. Критичари, као и саговорници, односно поборници, наглашавају да је са пројектном наставом повезана тенденција која је у суштини радикално реформско-педагошка. Једни то тврде, јер се прибојавају таквих реформи, други јер их желе. Обе струје потврђују да пројектна настава чини основну алтернативу предметној настави, стоји попречно са уобичајном школском наставом, али садржи и у својој прилагођеној верзији у основи још једну непомирљиву критику школског система. “Пројектна настава као алтернатива” разликује се у облицима, дакле ради се о нечем другом, а не о уобичајној школској организацији, а некад се пројектна настава скромније укључује као допуна уобичајног школског система, али је то само повремено увођење и третира се као покушај реформско-педагошке линије; посебно је ово изражено у време млађе генације педагога 68, која је у времену друштвено-политичких радикалних реформи захтевала непослушност према “систему”, рачунајући на велики утицај школе у друштвеним реформама.

Из угла тенденције некритичке адаптације, прихватања: пројектна настава је изгледа постала спремна за салон. У педагошкој литератури пише се о њој са великим самопоуздањем и траже начини у школској пракси за нову примену. У предметној настави се промовишу наставни облици који су оријентисани ка пројекту. Тако се путем облика као што су пројектне недеље у гимназијама и сл. настоји пројектном наставом потиснути устаљени школски предметно часовни систем, а, ако даље пратимо ту тенденцију, видимо да се користи као носилац импулса, процењује се као креативна и иновативна, промовише се њен допринос осигурању квалитета, осигурава будућност школе, а иначе је изгубила друштвен

и школско - критички потенцијал који је био њена суштина и основ у настајању и враћању на дидактичку сцену у прошлом веку. Утисак је као да се досадашње противречности игноришу, односно да се тренутно занемарују, „гурају под тепих“, као да су умирене до даљњег. У исто време могу да се добију потврде за обе тенденције, за тенденцију некритичне адаптације, као и за апстрактну негацију. Ово многим изгледа као корисно продуктивно, јер у неком смислу указује на развојни потенцијал пројектне наставе, који још није употребљен, те многи у овом тренутку виде да пројектна настава садржи иновативни потенцијал за унутрашње иновирање наставе, као и за организационе промене наставе, што је још увек у опозитном односу са одређеним организационим облицима и правилима класичног наставног система, иако постоје покушаји делимичне интегрисаности. Многи аутори виде управо у овој њеној шанси, која се може искористити једино ако се примени Беншево (Bönschevo) реалистично, дидактичко - методичко фондирање пројектне наставе.

Осврнимо се даље кратко на развојне правце пројектне наставе. Десетак година уназад пројектном наставом и школским развојем приметно се баве Bastian и Schnack (prema M. Rummler, 2012b), посматрајући пројектну наставу „као обухватну перспективу промене школе и наставе“ о којој се у теоријском контексту ретко дискутује. И код нас је приметно исто. И код аутора који дају приказе иновативних предности пројектне наставе нема позивања на њене теоријске основе, као ни осврта на претходне етапе примене, процене јаких и слабих страна и сл. Такође се не дискутује питање односа пројектне наставе и институционалних предметних система школе као друштвеног дела система, дакле из институционалног угла у коме треба да се реализује примена овога концепта наставе, који је радикално другачији од садашњег и зато се сматра реформским. Ово се обично занемарује, односно не помиње, да ли због неразумевања суштине, или, рекли би, пре због комплексности питања и досадашњег неуспеха у решавању ових питања, заобилази. Више аутора данас истиче да ако желимо да превазиђемо теоријску апстиненцију, мораћемо да се позабавимо питањем које задире у институционалне услове у којима се одвијају процеси комуникације и учења у пројектној настави и које промене институционалних услова су могуће и потребне да би се пројектна настава остварила. Помињани Bastian и Schnack наводе следеће основне институционалне услове, који стоје у односу са иновативним потенцијалом пројектне наставе. Промене, које полазе од концепта реформних потенцијала пројектне наставе односе се на следеће институционалне, односно организационе услове школе:

Принцип предметне наставе: Пројектна настава се у општој дидактици третира као основни облик наставе (Klafki, 1985), који није још добио статус легитимности, него се још увек организује по принципу предметне наставе (Bastian / Schnack, 1997).

Наставни планови: Пројектна настава има напет однос са наставним плановима, јер се код одређивања садржаја наставе оријентише ка питањима и интересима ученика и „тежи процесно-оријентисаном успеху“, дакле наглашава

се процес, а не ефекти. Тако су и облици процене успеха пројекте наставе оријентисани ка процесу, те је у том смислу опозитна са уобичајном проценом успеха, јер се код одређивања успеха ученика оријентише ка проширеном појму успеха, који се фокусира на садржајне, радно-методолошке и социјалне аспекте, а не на ефекте, знања, умења...

Одредбе школске организације: Пројектна настава је дијаметрално супротна класичној организацији предметно-часовног система наставе, јер код осмишљавања наставе поставља дугорочне процесе учења, оријентисане ка деловању, у промењеној подели улога. Овим су димензије пројектне наставе усмерене ка прагматичном развоју и продуктивном коришћењу пројектног концепта, што је у складу са филозофијом прагматизма, која није етаблирана у већини система Европе, па ни у Србији, чији су дидактички концепти засновани на немачкој дидактици, где се сада покушава убацити овако осмишљена пројектна настава.

Како досадашњи покушаји инсталирања изворног облика пројектне наставе у класичан систем организације наставе нису успели, настоје се даље сагледавати потенцијали промене одређених димензија и довести у синхронизујући однос са димензијама класичне наставе. Тако Отто наводи три димензије потенцијалних промена пројекта, које „делују на наставу као целину“. Његове кључне речи су: схватање (и интерпретација), деловање, лично искуство, чиме жели да нагласи да учење у пројектима има афинитет ка реформама у области образовања у смислу учења делањем којим се обезбеђује искуство и боље разумевање наученог (Hahne /Schäfer, 1997). А, основу синергије која се подразумева у покушају приближавања пројектне наставе у изворном виду предметној настави чини настојање да се дидактички и методички разјасне основне тематске области које су у суштини опозитне. Тако је значајно да се јасно истакне да пројектна настава може да се означи кључним делом дидактике интегративне наставе; она јача праксу интегративне педагогије. Пројектна настава игра у интегративној педагогији теоријски и практично централну улогу (Feuser, 1995). И концепт „Отворене школе“ заснива се на развијеном облику пројектне наставе, унапређује њено оснивање и даљи развој (Reinhardt, 2012, према: Gojkov, G, 2013). Многи аутори сматрају да би се након претходног могло закључити да ако се жели пројектна настава даље развијати, требало би озбиљно размислити о критикама упућеним пројектној настави. Потребно је да се дође до поновног разјашњења схватања појма, а корак даље и да се превазиђе плурализам одређивања пројектне наставе (Schreier 1997, према: Gojkov, G., 2013), да се утврди дидактичко-методичка страна пројектне наставе, као и да се пројектна настава учини употребљивом, практичнијом. За ово се сматра да је могуће користити иновативни потенцијал, који пројектни концепт носи са собом. Најзад, сматра се потребним да се јасније схвате реформски концепти, који се развијају паралелно, дакле, има више правца и који се делимично ослањају, у неким моментима експлицитно, на пројектни концепт, те да би се могли користити као импулси који јачају еманципаторни исход наставе. Али, плуралистичка сцена постмодерне дидактике изазива у дидактици доста дискусије, а у пракси дерегулацију, са слабом оријентацијом у

више аспеката. Један од њих је образовна вредност пројектне наставе. Тако се све чешће наилази на мишљења да ако желимо да одредимо и потврдимо образовну вредност пројектног рада, потребно је то најпре урадити на нивоу теорије образовања. Ту се разликују седам нивоа разјашњења: теоријско-школска, психолошка, теоријска у деловању, теоријско-социолошка, социјално-економска, политичка и седми ниво који се односи на економски аспект у учењу.

Тако из школско-теоријског нивоа посматрамо питање: шта је другачије, шта је ново у пројектној настави, шта га разграничава са осталим облицима учења? Сматра се да пројектну наставу разликују од предметне наставе полазне основе. Пројектна настава има полазну тачку, тачку циља и другачији облик рада. Пројектни рад полази од једног проблема у некој друштвеној ситуацији (Hänsel, 1986) i cilja ka promeni i prenošenju delovanja (Duncker, 1994) са заједничким резултатом (производом). Ту је потребно кооперативно деловање, и деловање које је оријентисано ка деловању у једној групи. Наставник није више једини поседник знања и методике; разноврсне улоге и функције морају да се преузму од појединаца у групи (Duncker, 1989). Знање и наука треба да се развијају даље у свом односу примене, а не из предметно-систематских разлога или због себе самих. Ако, дакле, упоредимо културу учења предавања и пројектног рада, тада се уочавају следеће супротности:

1. култура учења у предметној настави:

предметно-системски оријентисана ка систематичности и планирању садржаја;
оријентисана ка садржајима који су увек актуелни или узети из окружења, који омогућују темељ за даље стицање знања;
индивидуална;
оријентисана ка науци.

2. Култура учења пројектног рада:

оријентисана ка проблему;
самоодређујући избор;
оријентисана ка будућности;
оријентисана ка групи;
оријентисана ка примени.

Из угла културе пројектног рада предметној настави се замера то што код предавања постоји опасност монокултуре у настави, којом управља наставник, која је од мало помоћи за остварење модерних циљева учења (Steffens 1995, према: Frei, K., op.cit), као што су, рецимо, самостално учење, стремљење ка јачим сопственим активностима и тимском раду и сл. Предавања су, посебно на старијим узрастима, често „преоптерећена“, што се тиче садржајних захтева успеха, а занемарен је развој способности и решавања проблема (Kratz 1995, према: Frei, K., op.cit), на шта се ставља акценат у пројектном раду. Тако да по-

борници пројектног рада истичу да се циљеви и карактер пројектног рада односе на обогаћење културе учења уз: кључне квалификације; процесним знањем; демократским деловањем; уверењем у саodelовање; трајност. Овим се више него у предметној настави доприноси кључним компетенцијама као што су самосталност, тимски рад, опхођење с непредметном реалношћу, креативност и умрежено размишљање (Комисија за образовање NRW 1995, према: Gojkov, G., op.cit). Заговорници пројектног рада, такође, истичу да је овде реч о процесном знању, јер сматрају да пројектни рад преноси и чини другачију врсту знања, то значи знање о деловању и оријентацији, потребно да се зна како се планира, одлучује, како се решавају проблеми, сарађује, како се дефинишу улоге и како се заузима став (Sliwka 1999, према M. Rummler, op.cit.). А, један од углова је и демократско деловање, коме би требало да доприноси пројектни рад, јер се негује више него проналажење одлука, групна дискусија и примена знања у социјалном контексту са одлукама, изглашавањем и прилагођавањем. Увежбава се демократско деловање. Вежбање самопоуздања је још један од ефеката који наглашавају саговорници пројектног рада, истичући да психологија учења користи овај појам да би поспешила субјективну извесност у процесу пројектног деловања, где се решавају проблеми, сигурност у приступу тежим захтевима, успешно и самостално савладавање сложенијих задатака. Такође се истиче да се пројектним радом може стећи већа трајност наученог, јер постоје веће могућности за да се знање улива и да постане друштвено продуктивно; употребом ресурса уноси се трајност. Ове тврдње поткрепљују се новим сазнањима неуробиолошких истраживања мозга (Roth, 1994; Otto 1995, према: Gudons, 1997), по којима се прихвата становиште да се информације и учење у мозгу не складиште изоловано у самореференцијелном систему, него преко неуроналних мрежа у утврђеним контекстима са давањем значења и осећања субјекта учења, у разним облицима памћења (ултракратком времену, кратком времену и дугом времену са разним нивоима функционисања, као нпр. препознавањем, асоцијацијама, продуктивног знања). Ако желимо да постигнемо дугорочно, активно знање, које је способно за будућност, сматрају заговорници пројектног рада да тада морају да се укључе субјективна значења, практична искуства и деловање које се односи на ситуацију у процесу учења као „мултидимензионално кодирање“ (Гуђонс, 1997). Учење, које се, дакле, дешава из интереса, подржано деловањем у односима структуре с многим чулима има повољно деловање у мозгу на „мултидимензионално кодирање“ и тиме на већу дубинску димензију у дугорочном памћењу. Али, иза овога може доћи питање колико је ово становиште карактеристично за пројектни рад, односно зар и предметна настава није данас свесна значења конструкције и путева којима се она у току процеса учења формира? И да ли се овим овај аргумент пројектне наставе може и даље прихватити као предност пројектног рада?

Пројектна настава својим наметањем да се суочимо са ситуацијом, која није дидактизована, која је проблематична и која чини кохерентну структуру деловања с елементима решавања конфликта, продукта, одређивањем интереса, циља, планирања и рефлексije и која чини „целину, која има смисла и која је бо-

гата у односима, сматра ово својим значајним предностима. У противном настаје само „лењо знање“, значи краткорочно, бесмислено за оног ко учи, које није умрежено и релевантно у деловању, него има само вредност у тренутној размени знања (Гуђонс, 1997, с.125). Но, заговорници овога вида наставе свесни су да ситуације деловања у пројекту могу да буду и претерано захтевне и да може да дође до блокада учења. Зато су овде потребне интервенције наставника, као што је систематско уређивање свих односа, понуде идеја у предавањима, које регулишу конфликт и које оријентишу ка деловању.

Теоријску основу заговорници пројектног рада данас налазе у психологији учења, односно у сада већ познатим схватањима по којима оно што сами радимо остаје у просеку 90 посто, а оно што чујемо само до 20 посто (Witzenbacher, 1985, према: Frei, 2010). Ова продуктивна веза између учења и деловања треба да се стално повећава као ефекат учења, што се, према заговорницима оријентације ка деловању догађа у пројектној настави која је оријентисана ка деловању својим „планираним деловањем као кооперативни процес“ на посебан начин, ако је одговарајуће прилагођен и од учесника прихваћен (Bastian / Gudjons, 1990, s.11). А, сматра се и да води до самоуправљања у процесу деловања, изглашавања, кооперације и одлучивања и у самосталности оног који учи и његовог демократског образовања, што се у америчкој филозофији образовања сматра значајним ефектом образовања. Пројектна настава са својом полазном тачком проблема, дисонанце и своје структуре производа деловања, а не усвојеног садржаја, сматра ове процесе учења добрим условима и сматра у теоријском смислу деловање трећом основом заснивања, односно карактертиком која јој даје дигнитет. Овако схватана теоријска основа заступа се и данас. Тако се узима у обзир да су се измениле породичне констелације (по једно дете), простори искуства (околина становања), појачала се тенденција за индивидуализацијом, свакодневница се медијализовала и информатизовала и прети да нестане из непосредне реалности (Hentig, 1985). Нова непрегледност и тешко схватљиво знање експерта отежавају свој сопствени прилаз у свет. Школски процеси морају то да укључе у своје оријентације: треба да пренесу непосредна искуства, да омогуће сопствено деловање, да дознају повезаности, да створе прегледности и да унапређују социјално учење. Тако школа може да постане „социјализован простор“, који унапређује развојне способности (Holtappels 1997, s.148, према: Frei, K., 2010). У пројектној настави су дати аранжмани учења, да би се изједначили дефицити социјализације и да би се увели поменути ефекти учења. Пројектни рад по правилу полази од односа за светом, чини кооперацију и интерперсоналну комуникацију неопходном, како би се остварио пројектни циљ (Duncker, 1990, s.48). Аргументација за ово налази се и у социјално економским аспектима, друштвеним потребама и економским развојем, јер процеси производње и друштвеног развоја данас захтевају више него раније кооперацију, умрежено размишљање, креативност, способност за превазилажење конфликта, тимски дух - тзв. кључне компетентности (Lehner / Widmaier 1992, према: Frei, K., 2010), што је пројектни менаџмент од почетка деведесетих година увело у праксу радних организација пројектни

начин организовања, а након тога све више и у друштвене и образовне организације, што је из угла образовања значило захтеве за стицањем не само професионалног, специјалног стручног знања, које се може репродуковати, него помињане кључне компетенције за занимање, фаворизовало тимски рад, организован по моделу пројеката и сл. (Tillmann, 1997, s.153, према: M. Rummeler, 2011a). Иако се заговорници бране од критика потчињавања школског рада производном тиме да школско пројектно учење не треба усмерити социјално-технолошки ка индустријским, тржишно усмереним захтевима, јер то су садржаји пројеката формалне, садржајно слободне категорије (Tillmann 1997, према: M. Rummeler, 2012b), те да образовање и пројектно учење имају социјални и педагошки задатак у демократском друштву и не стоје под притиском тржишне оријентације и оријентације профита, да пројектно учење треба, као што је претходно већ поменуто, да постигне и социјалне и педагошке циљеве, као нпр. „критичан поглед на свет“ и „одговоран суд“ (ibidem, 160), те да тимски рад има различиту конотацију у индустријском и у школском пројектном раду, различита значења, ипак би се могло, из другог угла посматрано, приметити да велика сличност у оријентисаности ка „оптимизацији радних резултата“ (ibidem, 159) и ка практичним аспектима и ефектима успеха, а у образовним процесима је и оријентација ка социјалним аспектима усмерена истим циљевима, указује на то да је тешко направити јаснију диференцијацију, чему изгледа и не теже превише заговорници пројектног рада, сматрајући га претпоставком за суочење са социјално-економски важним кључним компетенцијама и изазовом и додатном основом у пројектном учењу. Овим се открива јасно наглашавање политичке основе, која полази од нормативног нивоа, законом постављене основе демократског друштва, у коме се дефинише улога образовања у социјалном развоју, развоју партиципације и осмишљавања односа, могућност развоја сопствене иницијативе, самосталности и кооперације, чиме се у пројекту остварају претпоставке демократског самоодређивања, партиципативног деловања и практичне способности у расуђивању у пројектној групи и у суочењу с друштвеним проблемима и институцијама, чиме се унапређују демократске компетентности деловања (Holtappels, према: Mejer, K., op. cit). Наглашеност економских аспеката у учењу заснована је трајношћу стечених знања, мотивисаности за учење, стварним вредностима за ученике, остварење професионалних компетенција... (Meuer, 1980, s.80). Дакле, реч је о употребној вредности знања и његовој друштвеној употреби, која се може сматрати дугорочном. Пројектна настава има из овог угла могућност да унапреди претпоставке учења ученика, уместо да их игнорише и да знање и производе рада непосредно искористи и да их дода у друштвену вредност и у окружење ученика. Тако се ресурси стеченог знања и деловања, продуктивно и непосредно опет уливају у друштво (Bönsch, 1986).

Но, овде би било место да се у дискуисију укључе и рефлексије о еманципацији личности, те да се разматра и питање критичког мишљења из угла академске културе, односно ближе из угла актуелних приступи квалитету образовања, који иза претходно наглашаваних предности пројектног рада, као следећи

корак у филозофији образовања, на којој почива овај вид учења, уводи културу провере засноване на спољашњој контроли исхода која, ослањајући се на либерализам, има тенденцију да духовни рад уопште потчини законима трговине, а студије обележи финансијским и менаџерским размишљањима, тако да се стварање и преношење знања контролише да би се могло подредити светском, економском такмичењу, императиву максимализације способности такмичења и финансијском профиту, при чему се критички потенцијал неутрализује. Аргументација за схватање о значају подстицања критичког мишљења у току учења, посебно на студијама, иде у прилог чињеници да се аутономија учења и развоја не да стандардизовати; да се образовање не да подвести под инструменталну функцију, да оно треба да има ослобађајућу функцију и значај само по себи, да непоновљиве различитости појединца не трпе критеријуме постигнућа неопходне прагматичном свету рада, бар не на овакав начин дефинисане. Оно што се данас очекује од новог погледа, који је оријентисан ка компетентностима, јасније појашњење способности, које треба стећи, могао би се позитивно посматрати из угла дидактичког доприноса подстицању интелектуалне аутономије учења, али се ово анулира појавом сужавања поља аутономије у процесу студија, наглашавањем инструменталне функције знања и компетенција које су и у овом осврту на суштину и смисао пројектног рада истицане. У пројектном раду наглашено је тренирање компетентности преживљавања услед инструментално оријентисане фактографије испитних захтева и компетенције у практичним активностима. Тако да бисмо сада већ могли рећи да данас ова свакодневна, масовно-медијска употреба појма «пројект» није више чаробна реч алтернативне школске педагогије, него актуелно претворена у уобичајну модерну реч, која увелико превазилази мали хоризонт школских педагога, свуда присутна добила је и у педагошким дискусијама, у ужем смислу, јаснији шематски оквир. Јасно је да пројектна настава није добила легитимитет у програмском смислу, иако је унутар научно-педагошке дебате присуство дискусија о пројектној настави и даље видљиво. Пројектна настава није прихваћена као канон регуларних школских начина рада. У пракси немачких школа је за оне који имају потребе за већим просторима осмишљавања у поступцима и облицима учења, пројектна настава предвиђена као «потребна, незамењива, али никако апсолутна метода предавања и учења» (образовна комисија NRW 1995, strana 97, Gojko, G., op. cit.). Изван стварне школске наставе концепт осваја нове терене: образовање наставника, дебату о новој школи (Liket, 1993, prema: M. Rummler, op.cit), школско-политичке програме предузетничке стране (Tillmann, 1997, ibidem) и дискусију смерница. У свему овоме оцртава се расправа с концептима конструктивизма (Schreiera, 1997, ibidem), која би да приближи пројектни рад другим облицима, али се овим разлике са суседним наставним облицима, као што је настава која прелази на друге предмете-интегративна настава, не отклањају (Huber 1997, prema: M. Rummler, op. cit.). Приговори упућени пројектној настави остају, тако да је популарност пројектне наставе и пројектног рада видљива само на први поглед и може да завара, посебно присталице иновативних приступа, који у трагању за новим, ефикаснијим начинима

рада прибегавају некритичким адаптацијама пројектном раду без удубљивања у једностраности суштине пројектне наставе. Дакле, значајно је констатовати да још увек постоји сумња и озбиљна критика према том наставном облику, јер како је поменуто у ставовима Образовне Комисије Немачке да је пројектна настава «потребна, незамењива, али никако апсолутна метода предавања и учења» (ibidem), то тада значи да пројектна настава има извесно, јасно ограничено место - али потребно му је, такође, јасно разјашњење. Пројектна настава није рецепт, није једини наставни облик који обећава. Критику, која је овде скривена, формулишу, како је претходно већ поменуто, други аутори слободније и још јасније. Тако Jürgen Оелкерс истиче да је наставни пројекат „знатно захтевнији него било која фронтална настава, и то и за ученике и за наставнике“, али „никако није сигурно да ли је улагање напора повезано и са већом ефикасношћу. Пројект стимулише сопствене активности, али уједно и преноси дидактичку одговорност на ученике, који тиме могу да буду лако преоптерећени. Које информације су у историјском пројекту ‚релевантне‘, ако су историјске чињенице све остало само не јасне, ако нису једноставно представљене од историјског писања у разним варијантама и различитим вредновањем и стога се не могу тек тако потражити, као што пројектна настава тврди. Не постоји стручно-дидактички филтер, учбеници које то проверавају, који се сматрају значајним помоћним дидактичким средством за учење, не постоји успех трансфера из саме науке. Али, како онда да историјске чињенице истинито прикажемо?“ (Oelkers, 1997). Овде би било добро задржати се још мало на критичким рефлексијама, које се, углавном, занемарују код обостраних тенденција: супротних тенденција, дакле између апстрактне негације и некритичке адаптације.

Дакле, могло би се иза претходних критичких рефлексија закључити да се као генерални критички приговор према пројектној настави узима констатација да је она, углавном, знатно захтевнија него уобичајена фронтална настава, а даље значајно је то да није неопходно ефективнија, чак супротно, посебно ако се као квалитет узима критеријум који се односи на усвојена знања, научно-контролисан наставни садржај, што је и био главни разлог њеног скидања са сцене средином прошлога века. Овај критеријум, усвојеност знања, присталице пројектне наставе не сматрају најзначајнијим ефектима наставе и учења, или бисмо могли рећи не стављају стицање знања у први план, него истичу да се пројектна настава не треба посматрати као захтевнија, него једноставно другачија, а то значи да она поставља другачије захтеве, те да у том смислу и захтева другачије напоре, а ово даље подразумева и другачије исходе, односно другачије ефекте. Зато они не прихватају једноставно упоређивање регуларне наставе и пројектне наставе, као захтевне и незахтевне, ефикасне и неефикасне, али критика пројектне наставе и не састоји се из једноставних разликовања, те ће се овде у неколико цртица дати кратак осврт на још неколико тачака не које се критички осврти ослањају, а оне се односе на следеће.

Тако би се могло рећи да критичари пројектне наставе сматрају да је она слабост педагошких заљубљеника у широку неструктурисаност садржаја, слабу

дидактичку структурираних наставе, придавање значаја процесу, а не ефектима и утопица. Њене стварне вредности се често прецењују и непримерено процењују (Diederich, 1994, према: Lencen, op.cit.); да је пракса пројектне наставе релативно захтевна и напорна (Oelkersa, 1997), али је значајније то што често испадне прилично безначајна и без одређеног оквира и циља проширена. Могло би се иза претходног сложити са ставовима да реторика, која се ствара око пројектне наставе, не одговара практичном деловању тог наставног облика (ibidem), као и да су теоријски захтеви пројектне наставе превисоки, а да је пројектна пракса премало методички и дидактички структурирана, тако да се критика пројектне наставе добро слаже са скептичном проценом Бенша, који сматра да пројектна настава има шансе за преживљавање само уколико добије јаче наглашен реални дидактичко - методички основ (Bönsch, 1998, s.132).

Јаз, противуречности и напетости - између апстрактне негације и некритичке адаптације-

Између апстрактне негације и некритичке адаптације могло би се из досадашњих рефлексија закључити постоји за сада још увек велики јаз, противуречности и напетости. Дискурс о пројектној настави присутан пре свега у следећим супротним тенденцијама: потреба да се прилагоди канону других наставних облика плуралистички, дакле да представља допуну у програму наставних облика, а са друге стране показују се као заочен наставни облик, који иритира регуларни школски погон. Тако критичари, као и саговорници, наглашавају да је са пројектним наставом повезана позиција која је у сржи радикално реформско-педагошка. Једни то тврде јер не виде смисао у неструктурисању садржаја, дакле, таквих реформи, други, јер их сматрају ослобађајућим, склонији су неструктурисању, необавезности у садржајном смислу. Обе струје виде да пројектна настава чини алтернативу предметној настави, да је у сукобу с уобичајном школском наставом, као и да и у својој прилагођеној верзији у основи има непомирљиву критику школског система. Ипак се пројектна настава као алтернатива разликује од основног облика пројектне наставе као наставног облика и види се скромније као допуна уобичајног школског система- али то остаје моменат који се, историјски посматрано, види само као тренутак у реформско-педагошком току и то код историјски млађе генације педагога 68, која је у времену друштвено-политичке стагнације оријентисана ка радикалним реформама и која је захтевала непослушност према „систему“ и према систему школа. С друге стране посматрано, супротна тенденција, како је већ примећено, сматра да је пројектна настава изгледа постала спремна за салон. Он се у школско-педагошкој литератури дискутује са великим самопоуздањем и покушава да нађе присталице и у школској пракси за нову примену. У предметној настави се ради са наставним облицима који су оријентисани ка пројекту. И у гимназијама се одржавају пројектне недеље. Супротност ка „систему школа“ се тако чини потпуно несталом: пројектна настава се, ако пратимо ту тенденцију, користи као носилац импулса, процењује се као креативна и

иновативна, доприноси осигурању квалитета, осигурава способност будућности школе, за коју заговорници пројектне наставе сматрају да је изгубила друштвени и дидактички критички потенцијал. Чини се, као да се претходно дискутоване противречности игноришу, као да је тензија тренутно умирена до даљњег. У исто време могу да се добију потврде за обе тенденције, за тенденцију некритичне адаптације, као и за ону апстрактне негације. Тај напон неки виде продуктивно, као развојни потенцијал пројектне наставе, који још није употребљен. Пројектна настава садржи иновативни потенцијал за унутрашњи и спољни школски облик. Још увек стоји супротно у односу са одређеним организационим облицима и правилима класичних дидактичких облика, иако је делимично у њих интегрисана. То јој се не може пребацити, то је њена шанса - шанса која се може само тада искористити ако се искористи оно од Bönscha тражено реалистично, дидактичко-методичко функционирање пројектне наставе. Многи аутори, попут Bastiana i Schnacka, актуелну дискусију из теоријског угла посматрано виде као питање обухватне перспективе промене школе и наставе. Уједно примећују да се ретко дискутује о пројектној настави у дидактичко-теоријском контексту, сматрајући да се и питање односа пројектне наставе и институционалног предметног система школе као друштвеног дела система, а то значи и под институционалним условима, под којима треба да се реализује овај концепт реформе, једва дискутује. Ако желимо ово да превазиђемо, а то значи и да суштински разјаснимо супротстављена питања, мораћемо, по поменутих и другим ауторима, да се позабавимо питањем институционалних услова у којима се одржавају процеси комуникације и учења пројектне наставе и које промене институционалних услова су могуће и потребне да би се пројектна настава остварила? Bastian i Schnack (op.cit.) наводе четири важећа институционална услова, важеће за све јавне школе, који стоје у односу са иновативним потенцијалом пројектне наставе. Промене, које полазе од концепта реформе пројектне наставе, подразумевају дубоку дискусију неколико институционалних услова школе:

- *Принцип предметне наставе*, који се односи на чињеницу да пројектна настава важи у контексту опште дидактике као основни облик наставе (Klafki, 1985); она је као наставни облик под притиском легитимности, јер се не уклапа у институционални систем школе, који се још увек организује по принципу предметне наставе (Bastian / Schnack, 1997).
- *Пројектна настава је у супротности с наставним плановима*, јер се код одређивања садржаја наставе оријентише према питањима и интересима учесника и тежи процесно-оријентисаном успеху, занемарујући знања и друге исходе учења, који се у званичним европским дескрипторима истичу као стандарди (ibidem).
- *Облици процене успеха* још једно су од питања које захтева озбиљну дидактичку и докимолошку дискусију, јер су успеси у процесној настави оријентисани ка процесу, а то значи да се код одређивања успеха ученика оријентише ка проширеном појму успеха, који мање пажње посвећује садржајним, а више радно-методолошким и социјалним аспектима.

- *Пројектна настава* стоји ка дидактичком систему наставе у опозицији, јер код осмишљавања наставе поставља дугорочне процесе учења, оријентисане ка деловању без сигурног система, јасне структуре циљева и исхода.

Како се о претходном још увек недовољно дискутује у дидактичкој литератури, тако нису сагледане димензије у којима треба да се прати прагматичан даљи развој и продуктивно коришћење пројектног. Основа пројектне наставе, којој су потребна и методичка и дидактичка разјашњења, може тиме да се поједностави и појача, ако се реформско-педагошки импулси схвате као партнер и тако користе. Од њих полазе синергетски ефекти. Сходно томе, уводимо у следећим размишљањима две тематске области, које не стоје у односу напона са пројектним концептом, него се најпре налазе у међусобном појачању. А ово се односи на интегративну наставу, која, како је претходно помињано, означава кључни део дидактике интегративне наставе; јача праксу интегративне педагогије. Пројектна настава има у интегративној педагогији теоријски и практично централну улогу (Feuser, 1995). Други концепт односи се на „отворене школе“, који се заснива на развијеном облику пројектне наставе, унапређује њено оснивање и даљи развој (Reinhardt 1992, prema: Feuser, op.cit).

Тако би намере за даље развијање пројектне наставе значило потребу да се прихвате критике пројектне наставе. Потребно је да се дође до „отрежњења“, прихватања да се разјасни појам, да се превазиђе пуризам пројектног одређивања (Schreier, 1997), да се утврди методичко-дидактичка страна пројектне наставе, да се пројектна настава учини употребљивом, практичном, да се може учити и поучавати тако да може дати и очекиване образовне ефекте, чиме би се могао користити иновативни потенцијал, који пројектни концепт носи са собом. Такође је потребно да схватимо суштину реформских концепата, који се развијају паралелно и који се делимично ослањају на пројектни концепт, и да их користимо као импулсе који јачају дидактички контекст поучавања. А ово по многим подразумева уважавање савета критичара да се пројектна настава мора учинити једноставнијом; да би добила сигурну будућност и да би могла да развије свој реформско-педагошки потенцијал, мора се методички и дидактички издиференцирати, њена различитост се мора креативно употребити.

Покушаји превазилажења напетости-облици пројектне наставе у предметној настави

Овакав приступ, који посматра могуће везе пројектне и предметне наставе, а тиме и редукују пројектних обележја, покушава се остварити најпре у низу могућих малих облика. Неки од тих малих облика су већ испробани и варирани (Kressel 1997, prema: Feuser, op.cit.). То су облици у којима се принципи предметне и пројектне наставе мешају или и обострано допуњују. Спектар досеже од часовних пројеката, пројектно оријентисаних фаза курса, струћних дана, поје-

диначних пројеката (стручних радова) и пројектно оријентисаним екскурзија до стручних пројекта у оквиру пројектних недеља (Heursen 1997, према K. Rummler, op. cit.). Кратко ће се скицирати неки од поменутих облика:

У предметној настави могу се реализовати пројектно оријентисани радни облици као *часовни пројекти* или *мини пројекти*, тако што се поједини радни кораци осмисле оријентисани ка деловању и тако што се предвиди оријентисаност на производ. То се може десити у оквиру часовног или мини пројекта. Постоји мноштво могућности да се ученици укључе у пројекте. На часу физичког васпитања припрема школски тим сам једну вежбу, објашњава је и показује је. На часу матерњег језика се припремају колажи о језику реклама; служе као основа материјала наставног рада. На часу историје се припрема седница Скупштине, или Владе на основу датих и тражених извора и изводи се. На часу математике се поставља линерална оптимизација за практичне ситуације и формулише као понуда за саветовања, нпр. у саветовању пољопривредника у питањима промене плодова (ibidem).

Пројектно оријентисане фазе курса: у предавањима се може, надовезујући се на информациону и методолошку фазу, да се угради пројектно оријентисана фаза истраживања: мала радна група се бави одређеним, самоизабраним аспектима теме курса и представља своје резултате рада на крају у продуктно-оријентисаној, илустративној презентацији целој групи.

Стручни дани: у овом радном облику се покушава „да се пројектна идеја као посебан облик наставе доведе у везу с посебним захтевима једног наставног предмета“ (Köhler 1989, K. Rummler, op. cit). Ученици једне године обрађују нпр. током дана или више дана једну област или више предмета. Köhler наводи за такве тематске области следеће области: „Камено доба“ (политика), „Airport“ (енглески). Пример, који обухвата више предмета, представљају „Стручни дани ренесансе“. Стручни дани омогућавају организаторско осмишљавање радних фаза и пауза. Допуштају комуникацију с ваншколским местима, омогућују саветовање уз помоћ екстерних стручњака, као и школско-интерну презентацију радних резултата.

Појединачни пројекти (стручни радови): стручни радови су се писали само на крају секундарног степена И; стручни радови могу да се осмисле у виду пројектне наставе, тако што отварају перспективе које нису претходно дате, тако што допуштају самосталан избор теме, омогућују рад ван школе, комуникацију са експертима и крећу се ка презентацији радних резултата. Такве презентације стручних радова су у многим школама испробане: представљају се на родитељским састанцима, одржава се изложба стручних радова, у оквиру опроштајне прославе истичу се изванредни радови.

Пројектно-оријентисане екскурзије / студијски излети: колико се школских излета, у програму који је центриран ка наставницима, одржи безвољно, између осталог и због тога зато што се ученицима одређује само улога пасивних конзумента! Али, ако се екскурзија одреди као пројектно-оријентисана, могу ученици да се поставе као „експерти на месту дешавања“ и да преузму улогу

у одређивању. Сем тога могу, кад су опет код куће, да представе резултате екскурзије јавно у школи, за шта, сложићемо се, и није потребан пројекат као вид сазнајне активности, јер је то својство екскурзије као једног од видова сазања.

Стручни пројект у пројектним недаљама: група ученика припрема у том облику одређену тему садржајно тако да се може у следећој пројектној фази практични применити и даље развити. На крају укупног радног процеса треба да настане производ. У предметима као што су настава уметности, музике, па и историје, књижевности, такви су пројекти посебно примењени: уметничка изложба или музички перформенс се припрема по том моделу, драматизација текста ... Али и у осталим предметима се може слично радити. Тако се може у настави историје учити историјска радионица (у оквиру школског такмичења историја), у настави немачког језика радионица писања, читања или пројекција књиге. Или: настава из области права се завршава посетом суду или састављањем судске репортаже. Производи, који настају у таквим наставним токовима, воде стручну наставу даље, тако што доживљавају проблеме реализације. Иначе користе пројектну наставу утолико што му дају научни инпут- предност, која се не сме потцењивати. Неком слободном, стручно невезаном пројекту фали заправо јасна научна оријентација, која се у стручним пројектима поставља систематски, за шта би се као коментар могло као и у претходном рећи да ово није, односно не мора бити карактеристика пројектне наставе, јер се исто примењује, или би требало да се примењује и ван ње.

Постоји још једно место сукоба или спотицања покушаја приближавања ове две врсте наставе о којима се у овом раду дискутује; дакле, предметно - разредно часовне и пројектне наставе, а односи се на наставни план и програм. На овом месту мислимо да није неопходно упуштати се у појмове једног и другог, јер и студенти на Учитељском, а и на другим наставничким групама и факултетима већ на почетку студија разјасне ове појмове, а и они који их током студија не разјасне, у току рада су принуђени на то, него би се кратко осврнули на оно што се пројектној настави из овог угла озбиљно наводи као недостатак.

Основна је чињеница, која би се могла сматрати цртом раздвајања ове две врсте наставе, а иза тога и филозофије учења у настави да пројектној настави недостаје наставни план, тако да она 70их година улази у педагошку праксу, а да нема наставни план, те се код одређивања наставних садржаја оријентише, углавном, ка питањима и интересима ученика (Bastian / Schnack, 1997). То значи да у наставним плановима нема свих садржаја, да омогућују избор и учешће и да ограничавају правац у потребне дате оквире, ако се жели осигурати пројектној настави место у систему учења које њена суштина подразумева.

Онако како је настала у току покрета реформе, без јасних наставних задатака и садржаја, тако је и остала без структурисаних наставних садржаја, који формулишу оријентацију и који одређују циљеве предметне наставе. Али у тој мери, у којој се пројектна настава шири и утврђује као важан наставни облик (Klafki 1985), морала би да реагује и просветна бирократија, како би се ова јасније препознала као легитимни облик наставног рада, односно врста наставе.

Ово је до сада ретко примећено. У Немачкој су примећене само допуне у виду допуна и дозвола у пријављивању пројектних недеља; тако је нпр. још 1984. школски колегијум Düsseldorfa пројектну наставу временски ограничавао и осмишљавао у складу са дозволом управе школе (Bildung aktuell 10, 1984). Ова недовољно разјашњена теоријска основа пројектну наставу за сада оставила је на милост и немилост појединим школама.

Као корак напред у приближавању предметне и пројектне наставе могао би се препознати покушај наставне комисије за основне школе у Немачкој да усидри пројектну наставу у цуррикулум основне школе. То је изгледало једноставније, јер пројектна настава иде у сусрет генерелним оријентацијама дидактике основних школа: егземпларно учење има у основној школи посебно место; предмети су овде у једном делу слободније били формиран, а, поред тога, инсистира се на потреби да се учење школске деце што чешће повеже с примерима и делима (Montessori-materijali); труде се да постигну оријентисаност ка деловању. Под називом „развој способности“ наводи се у многим документима европских школа да школа „мора дечију радозналост да прихвати и да створи простор за самостално посматрање, испробавање и откривање. Знања и способности треба у томе да помогну деци, да истраже своју животну стварност, да је протумаче и осмисле. У томе мора да се усмере на способност схватања, смисла и развој спремности за деловањем; не сме да се ограничава на механичко памћење и вежбање“ (министар културе NRW, 1985). Такве тенденције иду пројектној настави у прилог: пројектно-оријентисано учење је, пошто је јединствено (или више перспективно) и оријентисано ка деловању и пошто може да пође од животних ситуација, искуства и питања деце, посебно у основним школама блиско и може се лако организовати. Сматра се да је посебно дидактика наставе познавања природе и друштва прилагодљива концепцији пројектне наставе због своје комплексности, односно због захватања комплексне животне стварности и зато што користи разне начине опхођења деце (на пример језик, осмишљавање и игру, слику и симбол, меру, број и облик) у стварном животу. Ако се такви правци консеквентно поставе, тада воде до једне врсте пројектног цуррикулума. Пројектна настава тада није више посебан облик наставе, него уобичајан приступ учењу у настави. Овим се настоји пројектна настава посматрати као могућност да се она уклопи у предметни систем наставе, да јој није опозитна, него да, чак, унапређује оба вида наставе и постаје свакодневан, регуларан наставни облик. Пројектни дидактичари не морају више да се плаше конфронтације с одредницама и наставним програмима. Могу своју улогу овако да формулишу: најзад реализујемо оно што се већ годинама у одредницама и наставним плановима захтева; показујемо и како пројектна настава оживљава школску свакодневницу.

Како научна истраживања о нивоу примене пројектне наставе на поједним ступњевим нису позната, колико се она за сада стварно уклапа у постојећу предметну наставу не би се могло са сигурношћу тврдити. Наиме, мало је истраживања, а она до којих се долази указују на обрнуто од очекиваног; може се поставити следећа хипотеза: што се више попнемо у школству, тиме постаје ваздух

редји за пројектну наставу. Простор, који је дат од наставних програма и обима значаја, „на горе“ се континуирано смањује. Научна истраживања по нашем сазнању, још не постоје.

Процена ефеката у пројектној настави, такође је једно од питања које се још увек дискутује, или које, боље је рећи тражи више разјашњавања. Познато је да предметна настава успехом сматра усвојена знања, и то одређене нивое усвојености, затим умења, вештине, вредности, ставове и сл. Није тачно да се у њој не обраћа пажња на процес, начине долажења до знања, форме учења и индивидуалне потребе, наравно, узимајући у обзир могућности које подразумева рад у групи, односно одељењу. Насупрот овоме, другачије схватање успеха у пројектно оријентисаним начинима рада (Bastian, 1997; Goetsch, 1989) су разноврсни облици стварања успеха ван испита, писмених радова и усмених учествовања у наставним разговорима, *feed back*, који је најпре садржајан и који се односи на процес и групу, а који се остварују кроз рефлексије које прате пројекат и које су процес, затим стварањем продуката, затим се пројектни рад процењује од пројектне групе и предавача, а и као процена школске или ваншколске јавности. Ово последње је за пројектни успех посебно карактеристично. Успеси пројектне наставе због тога очекују развијање другачијих приступа вредновању успеха (Winter / Groeben i drugi 2002, Rummler, K., op.cit.). Неки од критеријума по којима се може успех у пројектима проценити односили би се на следеће:

Полазне тачке сваког пројекта су однос ка друштвено релевантним проблемима и однос ка животној пракси ученика (животни интереси). На то се надовезује ,критеријум релевантног филтера: шта је опште-друштвено и индивидуално од користи у планираној теми? Из овога се могу формулисати следећи критеријуми процене: који ниво рефлексије поседује избор тема, односно формулација, која свест проблема је препознатљива, у којој мери се постављају прикладна (проблемска) питања, како се развија артикулација интереса?

У току пројекта су три радна облика конститутивна: то је само-одређујуће учење (осмишљавање процеса учења и тиме промена улога ученик-наставник), јединствено учење (учење „главом, срцем, руком“) и рад, који прелази са предмета на предмет (интеграција проблема, метода и садржаја различитих предмета). Овде се, дакле, ради о ,критеријуму значења процеса‘: како могу да се процене поједини аспекти заједничког радног процеса? Полазећи од ових радних облика, предлажу се следећи критеријуми процене: процена процеса учења (како успева индивидуално и заједнички, на пример планирање, организација, проналажење одлука, решавање конфликта и тимски рад?); процена учења деловања (како се стичу разне компетентности, као што су индивидуалне, креативне, организаторске, проналазачке, производне, и како се реализују?), процена примене учења (које компетентности, садржаји и методе из различитих предмета се реализују?). Презентација резултата је значајан саставни део пројектног рада, али иза презентација не проверава се шта стварно остаје. Облици презентације односе се на: доказ о пројектном раду, који је требао најпре да се зове сертификат, али је процењен као ,опис‘. То је документ, сличан оценама, који се касније прилаже или

се сакупља у школском портфолију, где се наводе посебне пројектне компетентности. Процену доноси управа (наставници и група планирања), али треба да се разговара и с налогодавцима и укупном пројектном групом о томе. Критеријуми процене се оријентишу ка алтернативним облицима успеха пројектног рада, ка друштвено централним кључним квалификацијама и ка концептима пројектног рада. На уверењу о пројектном раду не би требало да буду атестиране више од две опште пројектне компетентности с описом који се односи специфично на пројекат. Искуство с овим обликом процене је још у зачецима (Emer 2000, s.57, Rumler, K., op.cit.). У литератури се не наилази на облик процене пројектног успеха, који се званично и практично усталио. Даљи облици процене, сматрају поборници пројектне наставе, могу се замислити; уствари, тек треба да се развију и опробају.

Закључак

Предметна настава и пројектна настава, два врло опречна, са разним културама учења повезана основна облика учења у настави, настала су у различита времена. Предметна настава, која је адекватна предавању, постоји већ и у Антици, пројектна настава тек од почетка 20. века. Али није само временска разлика отежала пробијање у доминантну културу учења предметне наставе. Ту су и супротни принципи који стоје приближавању и спајању на путу. Предметна настава прати научну оријентацију и тако систематско и учење целине, пројектна настава оријентацију живота, света и проблематике и тако индивидуалност и актуелност. Почетна концентрација на пројектне недеље у Немачкој појачала је границу предметне наставе и пројектне наставе, тако да је пројектна идеја једва стизала до предметне наставе и пројекти су до 90их година имали више подређену улогу. Али су неке предметне дидактике ипак прихватале неке од предности пројектне наставе и примењивале, бар делимично, али су ово ипак били изузеци, већина њих игнорише пројектну наставу као наставни облик, покушавајући да појачано укључе елементе деловања, који су пројектно оријентисани.

Посматрањем развоја односа предметне и пројектне наставе, уочавају се два правца међусобног приближавања. Најпре се ради о некој врсти експорта: оријентације пројектне наставе се уносе као фасцинантна страна тела од споља у стручну дидактику; укочена наставна врста се предметно-дидактички умирује. А касније се ради и о некој врсти импорта: у суштини самих стручних дидактика, која нпр. полази од других метода учења, развија се интерес за оријентацијом ка деловању и тиме за наставне облике као што је пројектна настава. Ако се у дидактици матерњег језика нпр., треба рецепција литерарних текстова схватити као продуктивна радња, тада је јасно да се стручно праћена рецепција мора свесно осмислити као продуктивни чин - и да се одговарајући зајмови потраже у пројектној настави. Оба правца неког приближавања, онај импотирајући и онај експортирајући, састају се у свом интересу ка оријентацији деловања. Обележа-

ва, и за пројектну наставу конститутивно, централну тачку, где се могу створити везе пројектне наставе и предметне наставе.

Овакви примери појединих предметних дидактика уверавају да су односи пројектне наставе у пракси предметне наставе и предметне дидактике могући. Помињани аутори виде на основу школског и друштвеног притиска деловања потребу да се изнова „позабаве пројектном идејом у предметној настави“ (Хеурсен), са аргументацијом да индивидуализација и медијизација живог света ученика, као и укоченост старијих наставних планова, оставља мало простора за креативност, фантазију, деловање и забаву у учењу, доводе до промишљања предметне наставе у правцу субјективности, оријентације ка проблемима и деловањима живота. Тим циљевима иде пројектна настава у сусрет. Увођењем пројектног рада у предметну наставу може да се постигне таква оријентисаност; у вишим степенима се унапређује стварањем профила, стручним пројектима и стручним радовима. Пројектни рад у предмету, пак, значи да се мора размислити о одступањима, односно смањењу пројектних обележја (као нпр. интердисциплинарност и друштвена релевантност) и о мноштву организационих облика. Тако се чини корисним да се поразмисли о пројектно оријентисаним малим облицима.

Литература

- Aebli, H. (1980). Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bastian i Schnack (1997), Lehrerhandeln im Projektunterricht, Hänsel, Dagmar (Hrsg.) „Handbuch Projektunterricht“, Weinheim
- Bastian J./ H. Gudjons (1990): Über die Projektwoche hinaus. In: Diesselben 9-42.
- Bastian, J., (1997), Theorie des Projektunterrichts, Hamburg
- Bastian, J./ H. Gudjons 1986 (Hrsg.): Das Projektbuch (I u. II), Hamburg / 1994 u. 1990/ 1993.
- Bastian, Johannes Gudjons, (1993), Herbert (Hrsg.) „Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht“ Hamburg
- Bönsch, M., 1986/1994), Schüler aktivieren. Hannover.
- Duncker, L./ W. Popp (Hrsg.): 1997 Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Heinsberg.
- Duncker, L./ W. Popp (1997 a): Die Suche nach dem Bildungssinn des Lernens - eine Einleitung. In: Dieselben, 7-13.
- Duncker, L.: Vom Sinn des Ordnen. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In: Duncker/ Popp (1997), 119-134.
- Fausser, P/ G. Irmert-Müller: Vorstellungen bilden - Zum Verhältnis von Imagination und Lernen. In: Fausser/ Madelung (Hrsg.) (1996), 211-243.
- Fausser, P/ Madelung E. (Hrsg.): Vorstellungen bilden - Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze 1996.

- Fausser, P.: Ganzheitlichkeit als pädagogisches Problem. In: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung. Protokolldienst der Evangelischen Akademie Bad Boll, 2/91, Bad Boll 1991.
- Fausser, P.: Schule, Leib und Leben: Zu Schulentwicklung und Schulkultur. Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission „Sportpädagogik“ in der DGFE. Greifswald am 28.11.1997.
- Fend, Helmut; Friedeburg, Ludwig von; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Tenorth, Heinz-Elmar: Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik. Ein Bildungspolitisches Gespräch zwischen Helmut Fend, Ludwig von Friedeburg, Klaus Klemm, Eckhard Klieme und Heinz-Elmar Tenorth am 2. November 2009 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. [Tagungsband]. Frankfurt, Main 2010 (*gedruckt; Monographie*)
- Frey, K./ Precht R.(1998), Grundprobleme politischer Bildung am Beispiel eines politischen Orientierungslaufs. Semesterarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik Politik/ Sozialwissenschaften. Hamburg
- Frey, Karl (2010) Die Projektmethode. „der Weg zum bildenden Tun“. 11., neu ausgestattete Aufl. Weinheim u.a. (*gedruckt; Monographie*)
- Gojkov, G., (2013), Fragmenti visokoškolske didaktike, Vršac, VŠSSV, „M.Palov“
- Gordon Goetsch (1990). *Maximization of Mutual Information in a Context Sensitive Neural Network*. Ph.D. Thesis
- Gudjons H.: (1993), Erziehungswissen schheft kompakt, Hamburg, Begrman, Helbig
- Gudjons, H., Pedagogija, Educa, Zagreb, 98.).
- Hahne, Klaus; Schäfer, Ulrich: Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Frankfurt, Main 2011 (*online; gedruckt; Monographie*)
- Hänsel, D. (1997) „Projektunterricht in der Praxis“ (Hrsg.) „Handbuch Projektunterricht“, Weinheim
- Hentig, v., H.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1985/1995
- Gudjons, Herber (2008) Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit Broschiert, Berlin, Klinghardt, UTB
- Huber, L., (1995), Individualität zulassen und Kommunikation stiften. In: Die Deutsche Schule H.2, 161-182.
- Huber, L., (1998), Forschendes Lehren und Lernen-eine aktuelle Notwendigkeit, in: Das Hochschulwesen 1, 1998. 3-1 .
- Huber, L., Forschendes Lehren in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski-Meyer (2003):15-36.
- Kilpatrick, W.H.: Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. In: Dewey, J./ Kilpatrick, W.H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, 161-179, Quellenangabe nach: Bastian/ Gudjons (1990/ 1993, 25 u.42)
- Kiper, H. (1998), Wissenschaftliche Ausbildung im Lehrerstudium und die Schupraktischen Studien, In: Kathe (1998), 51-71
- Klafki W. (1985), Die bildung siheoretische Didaktik in Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft

- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 1985/ 1996.
- Klaus Hahne, Ulrich Schäfer: Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010. Materialien zur Bildungsforschung Bd. 29 Frankfurt am Main: GFPF 2011, 220 S.
- Lenzen, Dieter Reformen wieder rückgängig machen / Dieter Lenzen. Interviewerin: Ulrike Thiele 2013 In: DUZ. Europa : für Forscher und Wissenschaftsmanager. - 69 (2013) 8, S. 5
- Lenzen, Dieter Reformen wieder rückgängig machen / Dieter Lenzen. Interviewerin: Ulrike Thiele 2013 In: DUZ. Europa : für Forscher und Wissenschaftsmanager. - 69 (2013) 8, S. 5
- Obolenski, A. Meyer, H., (Hrsg.) (2003), Forschendes Lehren. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2001), Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Weinheim-Basel, Beltz
- Oelkers, J. (2003), Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Die Deutsche Schule. 2003. Beiheft 7, 54-70
- Oelkers, J., (2000), Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung, in: Bayer et.al. (2000), 124-147.
- Rummler, Monika (2012a), Innovative Lehrformen Projektarbeit in der Hochschule -Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen, Berlin, Verlag, Beltz
- Schäfer, Ulrich: Konzept und Folgen der Heimerzieherinnenausbildung im Neukirchner Erziehungsverein. Hannover 2010 (*gedruckt; ammelwerksbeitrag*)
- Monika Rummler (2011a), (Hrsg.): Crashkurs Hochschuldidaktik. Grundlagen und Methoden guter Lehre. Reihe: Lehren an der Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (darin eigene Beiträge zum Konzept, zur Integration und Transfersicherung, zur Evaluation etc.)
- Monika Rummler (Hrsg.): (2011b) Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Problembasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen.
- Monika Rummler (Hrsg.): 2012b, Reihe: Lehren an der Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (darin eigener Beitrag zu Aspekten innovativen Lernens) Crashkurs Hochschuldidaktik. Grundlagen und Methoden guter Lehre. Reihe: Lehren an der Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (darin eigene Beiträge zum Konzept, zur Integration und Transfersicherung, zur Evaluation etc.)
- www.jointquality.org

Prof. dr Grozdanka Gojkov

Vrsac

Dr Željka Bojanić

Novi Sad

THEORETICAL PLURALISM BETWEEN ABSTRACT NEGATIONS AND UNCRITICAL ADAPTATIONS

Abstract

The paper discusses the issues of theoretical pluralism in didactics from the angle of abstract applications and uncritical adaptations on the example of application of project teaching as a practical expression of theoretical pluralism. The issue of pluralistic scene of postmodern didactics is also discussed, in practice implying implementation of a variety of teaching types, forms, methods and finally, teaching system as a whole, lacking in particular attempts of implementation the necessary considerations of their influence on deregulation of teaching process, requiring deeper understanding of the essence and theoretical background and contexts within which these types of teaching, methods, etc have been created. There have nowadays been numerous attempts for these teaching types, methods, etc to be revitalized, thus innovating teaching process, in order to reach competences expected by contemporary world. Attention is drawn to the need to better understand theoretical grounds of didactic forms, methods etc, having in mind that without understanding, implementation cannot be adequate. Furthermore, not enough attention has been paid to their characteristics and contexts implied by their application, possibilities to implement them in another context, i.e. to adjust them. The aim of the paper is to focus the character of the changes occurring in education and discuss the pluralism of didactic scene from the angle of abstract negations and uncritical adaptations through considerations of theoretical grounds, essential characteristics, possibilities and limitations of innovative potentials of project teaching from the standpoint of negation and dangers of uncritical application. Finally, an effort has been made to decrease contradictions and tensions through considerations of particular forms of project teaching within subject matter teaching.

Key words: theoretical pluralism, innovativeness of didactic methods, project teaching.

Д-р Грозданка Гойков, Д-р Желька Боянич Новый Сад

ТЕОРИЈА ПЛУРАЛИЗМА МЕЖДУ АБСТРАКТНЫМИ ОТРИЦАНИЯМИ И НЕКРИТИЧЕСКИМИ АДАПТАЦИЯМИ

Резюме

В настоящей работе авторы рассматривают вопросы теоретического плюрализма с точки зрения абстрактных аппликаций и некритических адаптации на примере применения проектного процесса обучения, как практическом проявлении теоретического плюрализма. Они рассматривают вопрос плюралистической сцены постмодерной дидактики, а на практике это подразумевает применение несколько форм процесса обучения, видов, методов и даже систем процесса обучения, в некоторых попытках без достаточного определения влияния этого на дерегулирование процесса обучения. Всё это требует лучшее понимание сущности, теоретические основы и контекста в которых появились формы процесса обучения, методы и тому подобное, и которые сегодня педагоги стараются оживить и таким образом внести инновации в обучение и достигнуть ожидаемые в наше время компетенции. Авторы обращают внимание на необходимость лучшего знания теоретических основ дидактических форм, методов и т.п. на которые они опираются, без понимания которых ни само применение не может быть адекватным. Также авторы указывают на то, что не обращается достаточное внимание на их характеристики, контекст который подразумевает их применение, возможность применить их в каком-либо другом контексте, то есть приспособить их, значит, прежде всего, понимание теоретических основ на которых базируются. Целью настоящей работы является фокусирование характера изменений, трансформаций в образовании и рассмотрение плюрализма дидактической сцены с точки зрения абстрактных отрицаний и некритических адаптаций, имея в виду теоретическую основу, существенные характеристики, возможности и ограничения инновативного потенциала проектного процесса обучения с точки зрения отрицания и опасности от некритического применения. В конце работы эти противоречия и разногласия авторы стараются уменьшить рассматривая формы проектного процесса обучения в рамках обучения по предметам.

Опорные слова: теоретический плюрализм, инновации в дидактических формах, проектный процесс обучения

Проф. др Јована Милутиновић
Проф. др Слађана Зуковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 373.31
UDK 37. 058
Оригинални научни рад
Примљен: 31. X 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 4, p. 614–628.

КАРАКТЕРИСТИЧНА ОБЕЛЕЖЈА ПРИВАТНИХ У ОДНОСУ НА ДРЖАВНЕ ШКОЛЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА, РОДИТЕЉА И СТУДЕНАТА

Резиме

У раду се полази од чињенице да општу тенденцију, која је нарочито утицала на обликовање школства у 20. веку, представља креирање услова за остваривање педагошког и школског плурализма. Полазећи од става да релативно нова ситуација у нашој земљи претпоставља развијеност грађанске свести у погледу одговорног избора школе и образовања, циљ овог истраживања односи се на сагледавање мишљења наставника, родитеља и студената о карактеристичним обележјима приватних у односу на државне школе. Ради реализације постављеног циља истраживања, примењен је инструмент који је конструисан за потребе овог испитивања, а узорком је обухваћен 441 испитаник. Представљени резултати показују да већина испитаника сматра да између приватних и државних школа нема великих разлика, при чему за нека обележја дају благу предност приватним школама. При томе, сагледавање мишљења наставника, родитеља и студената педагогије у Србији је показало да студенти педагогије у значајно већој мери него родитељи и наставници истичу предности приватних у односу на државне школе. Закључује се да је, када су у питању ставови о приватним школама, веома важан степен информисаности. Уколико се желе побољшати услови за отварање и развој приватних основних школа, и тиме квалитетно повећати разноврсност организационих решења у Србији, потребно је уложити труд у информисање наставника и родитеља о њиховом деловању.

Кључне речи: алтернативне школе, демократизација друштва, педагошки и школски плурализам, приватне школе.

Увод

Основно обележје сваког демократског друштва јесте да у свим подручјима живота нуди алтернативу. Таква ситуација отвара питање какав положај припада педагошком плурализму, пре свега из аспекта побољшања квалитета образовања.

Одговор је да само богатство образовних концепата и њихово практично суочавање може да понуди мноштво решења за будућност од којих ће се нека показати бољима, а нека лошијима, те ће као таква бити једноставно напуштена (Полић, 1993: 123). При томе, плурализам у области образовања представља озбиљан изазов школи и тестира њене демократске потенцијале. Он не указује само на право на различитост, него и на потребу повећања могућности различитих педагошких и организационих решења у образовању која се очитују кроз деловање педагошког и школског плурализма. Док се под педагошким плурализмом подразумевају активности везане за организацију наставног процеса у школама, односно примену разноврсних теоријских оријентација и концепција реформске педагогије, појмом *плурализам школства* обухвата се целина политичких и организационих решења у систему образовања која треба да ефикасно допринесу променама у демократском друштву (Крбец, 1999: 269). Иако је школски плурализам повезан са деловањем и приватних и алтернативних школа, значајно је напоменути да ова два концепта нису синоними, те да није исправно изједначавати појмове *приватно* и *алтернативно образовање* (Милутиновић и Зуковић, 2013).

Процеси демократизације и феномен приватног образовања

Процеси демократизације, који претпостављају плурализам, захтевају у нашој земљи суочавање с питањем улоге државе у обликовању система образовања, будући да она није једини чинилац који је одговоран за вођење образовне политике. У друштвима с демократским традицијама одговорност за образовање, поред државе, преузимају и други чиниоци као што су, на пример, професионалне асоцијације, привреда, групе грађана, научне и културне установе, и то како у оснивању образовних установа, тако и у обликовању курикулума, избору наставника, финансирању образовања итд. (Савићевић, 2000: 184). У том оквиру се појам „приватно образовање” често употребљава како би се означило оно образовање које не припада категорији јавног образовања. Ипак, приватно образовање представља концепт којим се обухвата распон веома различитих ситуација. Према најчешћим тумачењима, појам „приватно образовање” обележава онај облик образовања који оснива и финансира појединац, невладино тело или асоцијација која подлеже одговарајућим законима (Eurydice European Unit, 2000: 10). Унутар овог сектора, међутим, постоји разлика између приватног образовања у његовом стриктном значењу и буџетски потпомогнутог приватног образовања. Док приватно образовање у стриктном значењу у целини финансира појединац или невладино тело, буџетски потпомогнуто приватно образовање прима одређену финансијску помоћ од државних власти која може, али и не мора, да буде значајна.

У зависности од успостављених релација између приватног образовања и државних власти, земље Европске уније могу се поделити у три категорије (Eurydice European Unit, 2000: 10). У прву категорију сврставају се оне земље (на пример, Грчка, Велика Британија) у којима приватне школе не примају фи-

нансијска средства од државе. Ипак, одсуство финансирања не искључује надзор државних власти над приватним образовним институцијама. Осим тога, у Великој Британији црквене школе добијају нека финансијска средства од државе и сматрају се делом јавног сектора образовања. У другу категорију сврставају се оне земље (Француска, Италија, Португалија) у којима механизам различитих типова уговора успоставља везе између приватних школа и државних власти. У зависности од типа уговора школе добијају финансијску помоћ државе која је више или мање значајна. Коначно, трећу категорију чини највећи број земаља у којима буџетски потпомогнуте приватне школе имају много тога заједничког са школама из јавног сектора. У Белгији, Данској, Немачкој, Шпанији, Ирској, Луксембургу, Аустрији, Финској и Шведској, буџетски потпомогнуте приватне школе делују под сличним условима као и јавни сектор образовања. У Холандији, на пример, према уставу постоји потпуна финансијска изједначеност између буџетски потпомогнутог приватног и јавног сектора образовања.

У контексту дискусије о сектору приватног образовања, значајно је одредити се према појму „алтернативне школе”, будући да се у литератури (Крбец, 1999) истиче да приватне школе готово у правилу негују неки од алтернативних праваца образовања. Када је реч о алтернативним школама, треба напоменути да су оне постале посебно актуелне након критике државне школе за коју је заједничка (критичка) оцена да не задовољава ни потребе друштва, а ни потребе појединца (Врцељ, 2000: 34). Овде се отвара питање тумачења самог појма „алтернативна школа” који се у стручној и научној литератури нејасно и двосмислено дефинише. То није изненађујуће, будући да су алтернативне школе од самог почетка подупирале веома различите ствари (Милутиновић, 2011). Треба напоменути да су оне и осниване и дизајниране како би испуниле разноврсне сврхе и функционисале прилично различито једна од друге.

У том оквиру било би непрецизно дефинисати једну теоријску оријентацију на којој су никле алтернативне школе, мада су се многе од њих шездесетих и седамдесетих година 20. века ослањале на идеје хуманистичке психологије, те на теорију и праксу прогресивног образовања. У овом периоду појавио се и један смер који је у литератури означен термином „темељне школе” („фундаментал психоолс”). Ове школе враћале су се најконзервативнијој традицији образовног процеса, а настале су углавном на захтев родитеља (Мijatović, 1999; Neumann, 1994). Још једну врсту школа другачију од конвенционалног модела представљају школе за ученике из ризичних група. У том контексту неки аутори (Ridl, 2003) истичу да алтернативна може бити било каква школа или покрет у односу на други покрет или школу, зависно од аспекта, приступа или критеријума који се одабере као одређујући. Овде се ради о коришћењу појма „алтернативна школа” са ширег гледишта. Уже посматрано, увек су у питању само школе које су биле обележаване појмом алтернативне од седамдесетих година 20. века, у време незадовољства јавности садржајем и организацијом јавног школства и оснивања школа на основу представа неких друштвених група. Са тог гледишта приоритетни критеријум одређења појма „алтернативна школа” представља сам педагошки приступ. Ал-

тернативне су оне школе које функционишу на бази партнерског приступа према ученицима и респекта према њиховим индивидуалним представама, при чему је свеједно да ли је у питању државна или приватна школа.

Уопште узев, општа тенденција која је нарочито утицала на облик школства у 20. веку је стално ширење демократизације образовања у смислу повећања разноврсности понуда образовних садржаја, метода и облика рада, као и организације могућности избора најразличитијих путева који воде освајању траженог образовања (Ridl, 2003: 343). Оваква тенденција представља императив и за процес реформе образовања у Србији, што свакако намеће потребу прилагођавања актуелног школског система условима новог времена, али и потребу ослушкивања ставова различитих интересних група према развоју школског плурализма. Полазећи од става да релативно нова ситуација у нашој земљи претпоставља развијеност грађанске свести у погледу одговорног избора школе и образовања, у даљем тексту ће бити сагледана мишљења испитаника о карактеристичним обележјима приватних у односу на државне школе у Србији, и то из угла наставника, као директних актера васпитно-образовног процеса, родитеља као директних актера школског избора, као и из угла студената педагогије као будућих лидера и кључних дисеминатора идеје развоја педагошког и школског плурализма.

Методолошки оквир истраживања

Циљ и задаци истраживања. Циљ истраживања односи се на сагледавање мишљења испитаника о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне школе. У складу са постављеним циљем истраживања, операционализовани су следећи истраживачки задаци:

1. Сагледавање мишљења наставника о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне школе.

1.1. Испитивање разлика у одговорима наставника зависно од мерених социо-демографских карактеристика.

2. Сагледавање мишљења родитеља о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне школе.

2.1. Испитивање разлика у одговорима родитеља зависно од мерених социо-демографских карактеристика.

3. Сагледавање мишљења студената педагогије о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне школе.

3.1. Испитивање разлика у одговорима студената педагогије зависно од мерених социо-демографских карактеристика.

4. Испитивање значајности разлика у одговорима наставника, родитеља и студената педагогије о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне школе.

Инструмент истраживања. У циљу реализације постављених истраживачких задатака примењен је инструмент који је конструисан за потребе ширег истраживања о развоју школског и педагошког плурализма у Републици Србији (оп-

ширније у: Зуковић и Милутиновић, 2013). Поред питања о социо-демографским карактеристикама испитаника (за наставнике - године радног стажа и тип наставе коју предају (разредна или предметна настава), за родитеље - ниво образовања и процењено материјално стање породице, за студенте педагогије - година студија), у истраживању је примењена и скала ставова која испитује мишљење испитаника о предностима и/или недостацима приватних у односу на државне школе.

Резултати факторске анализе путем које су провераване главне компоненте скале која испитује мишљење испитаника о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне школе показују да проценат објашњене варијансе прве изоловане компоненте износи 35,31, а друге упадљиво ниже, тј. 12,31. Имајући у виду проценат објашњење варијансе, могуће је констатовати да је у питању једнодимензионална скала, а у прилог једнодимензионалности иду и корелације ајтема с првом главном компонентом које су све више или високе, и све преко .30 (Табела бр. 1). Ставка која има упадљиво нижу, али и даље значајну корелацију са првом главном компонентом је ставка број 1, чија корелација износи .36. Укратко речено, на основу резултата факторске анализе могуће је закључити да висок ниво унутрашње конзистентности ајтема, што потврђује и коефицијент релијабилности (Alpha коефицијент) који износи 0,81.

Табела 1. *Факторска анализа скале о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне школе*

<i>Ајтеми</i>	<i>Компонента</i>
10. У приватним школама је боља комуникација на релацији учитељ/наставник – родитељ.	,677
7. У приватним школама деца више уче стране језике.	,669
3. У приватним школама постоји већа слобода у креирању наставног плана и програма.	,633
9. У приватним школама се боље дисциплинују проблематична деца.	,625
8. Приватне школе су више усмерене на развој социјалне осетљивости и толеранције код ученика.	,620
4. У приватним школама постоји већа укљученост родитеља у живот и рад школе.	,616
5. Приватне школе карактерише већа брига о детету пре и након наставе.	,586
11. У приватним школама се деца више информатички описмењавају.	,576
6. Приватне школе су више усмерене на здраву исхрану и спортске активности.	,574
2. Приватне школе имају боље услове за рад с децом с потешкоћама у развоју.	,537
1. Приватне школе карактерише мањи број ученика у одељењу.	,359

Као што је могуће уочити из Табеле бр. 1, испитаницима је у оквиру ове скале понуђено 11 ајтема који су узети као критеријуми за сагледавање карактеристичних обележја приватних школа у односу на државне. Испитаницима је пружена могућност да на тростепеној скали (1 - не слажем се; 2 - нема разлике; 3 - слажем се) изаберау један од понуђених одговора.

Узорак истраживања. Узорак истраживања чини 441 испитаник. Укупан узорак испитаника чине три групе подузорака: наставници разредне и предметне наставе ($N=153$), родитељи чија деца похађају основну школу ($N=189$) и студенти педагогије са Филозофског факултета у Новом Саду ($N=99$). Реч је о невероватносном намерном узорку за који се, у складу са карактером и постављеним циљевима истраживања, очекује да ће оптимално допринети остваривању пројектованог истраживања.

Ток истраживања и статистичка обрада. Истраживање је обављено у основним школама са територије града Новог Сада и на Одсеку за педагогију, Филозофског факултета, Универзитета у Новом Саду. За статистичку обраду података примењен је софтверски пакет SPSS 12.0. У оквиру дескриптивне статистике мерене су просечне вредности (аритметичка средина) и мере дисперзије резултата (стандардна девијација). У циљу испитивања латентне структуре мерених варијабли примењена је факторска анализа, а у циљу анализе статистичке значајности разлика примењен је t-тест и једносмерна анализа варијансе (F-тест), као и Post hoc анализа (Schefféови тестови).

Резултати истраживања

На основу анализе дескриптивних статистичких података, добијених на нивоу читавог узорка, утврђено је да укупан просечан скор износи $M=2,42$ уз $SD=0,37$, што значи да, посматрано према мереним обележјима, већина испитаника сматра да између приватних и државних школа нема великих разлика, при чему за нека обележја дају благу предност приватним школама.

Одговори наставника. Посматрано на нивоу узорка наставника разредне и предметне наставе који су обухваћени овим истраживањем, резултати показују да средња вредност аритметичке средине код ове групе испитаника износи $M=2,35$ уз $SD=0,59$. Добијене вредности не одступају у великој мери од претходно добијеног налаза на нивоу читавог узорка, те је могуће констатовати да испитани учитељи/наставници сматрају да између приватних и државних школа нема великих разлика, при чему за нека обележја дају благу предност приватним школама. У Табели бр. 2 дат је детаљан приказ дескриптивне статистике одговора наставника за сваки појединачни ајтем.

Табела 2. Мишљење наставника о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне

Питање	Одговори									
	1		2		3		недостајући			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>AS</i>	<i>SD</i>
1.	8	5,2	17	11,1	121	79,1	7	4,6	2,8	0,5
2.	10	6,5	46	30,1	87	56,9	10	6,5	2,5	0,6
3.	2	1,3	103	67,3	40	26,1	8	5,2	2,3	0,5
4.	14	9,2	74	48,4	57	37,3	8	5,2	2,3	0,6
5.	8	5,2	75	49	61	39,9	9	5,9	2,4	0,6
6.	4	2,6	63	41,2	74	48,4	12	7,8	2,5	0,6
7.	2	1,3	68	44,4	72	47,1	11	7,2	2,5	0,5
8.	45	29,4	62	40,5	35	22,9	11	7,2	1,9	0,7
9.	57	37,3	53	34,6	30	19,6	13	8,5	1,8	0,8
10.	15	9,8	85	55,6	43	28,1	10	6,5	2,2	0,6
11.	1	0,7	56	36,6	85	55,6	11	7,2	2,6	0,5

Увидом у Табелу бр. 2 могуће је уочити да су највиши просечни скорови добијени код обележја бр. 1 ($M=2,8$) и бр. 11 ($M=2,6$), што значи да већина испитаних наставника сматра да се предност приватних у односу на државне школе огледа код обележја која се односе на *величину одељења* и *могућности учења информатичке писмености*. С друге стране, најнижи просечан скор добијен је код обележја бр. 9 ($M=1,8$) и бр. 8 ($M=1,9$), што показује да већина испитаних наставника сматра да *дисциплиновање проблематичне деце* и *развој социјалне осетљивости и толеранције код ученика* нису обележја која се могу посматрати као предност приватних у односу на државне школе. Такође је значајно истаћи да је висок проценат одговора „нема разлике” уочљив код обележја које се односе на *слободу у креирању наставног плана и програма* (67,3%) и на *комуникацију на релацији учитељ/наставник – родитељ* (55,6%).

Разлике у одговорима наставника у односу на мерене социо-демографске варијабле. Добијени резултати су показали да нема статистички значајне разлике у одговорима наставника о предностима приватних у односу на државне школе с обзиром на дужину радног стажа ($F(145,2)=0,07$, $p=.93$) и с обзиром на врсту наставе коју предају (разредна-предметна настава) ($t(145)=0,97$, $p=.33$).

Одговори родитеља. Резултати који су добијени на нивоу узорка родитеља показују да средња вредност аритметичке средине код ове групе испитаника износи $M=2,36$ уз $SD=0,61$, те се може констатовати да родитељи који су обухваћени овим истраживањем сматрају да између приватних и државних школа нема великих разлика, при чему за нека обележја дају благу предност приватним школама. У Табели бр. 3 дат је детаљан приказ дескриптивне статистике одговора родитеља за сваки појединачни ајтем.

Табела 3. *Мишљење родитеља о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне*

Питање	Одговори									
	1		2		3		недостајући			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>AS</i>	<i>SD</i>
1.	16	8,5	49	25,9	114	60,3	9	4,8	2,5	0,7
2.	13	6,9	64	33,9	97	51,3	15	7,9	2,5	0,6
3.	12	6,3	72	38,1	88	46,6	17	9	2,4	0,6
4.	13	6,9	91	48,1	71	37,6	14	7,4	2,3	0,6
5.	12	6,3	85	45	79	41,8	13	6,9	2,4	0,6
6.	6	3,2	78	41,3	91	48,1	14	7,4	2,5	0,6
7.	4	2,1	65	34,4	107	56,6	13	6,9	2,6	0,5
8.	42	22,2	92	48,7	42	22,2	13	6,9	2,0	0,7
9.	45	23,8	84	44,4	46	24,3	14	7,4	2,0	0,7
10.	11	5,8	96	50,8	70	37	12	6,3	2,3	0,6
11.	5	2,6	70	37	102	54	12	6,3	2,5	0,6

Резултати приказани у Табели бр. 3 показују да су највиши просечни скорови добијени код обележја бр. 7 ($M=2,6$), бр. 1 ($M=2,5$), бр. 2 ($M=2,5$) и бр. 11 ($M=2,5$). Наиме, већина испитаних родитеља сматра да се предност приватних у односу на државне школе у највећој мери огледа код обележја која се односи на *учење страног језика*. Такође, предност приватних у односу на државне школе, родитељи препознају и код обележја која се односе на *величину одељења, услове за рад са децом с потешкоћама у развоју*, као и могућности *учења информатичке писмености*. С друге стране, најнижи просечан скор добијен је код обележја бр. 8 ($M=2,0$) и бр. 9 ($M=2,0$). Добијени резултат се поклапа са резултатом који је добијен на нивоу узорка наставника, те се може констатовати да и већина испитаних родитеља сматра да у области *дисциплиновања проблематичне деце* и *развоја социјалне осетљивости и толеранције код ученика* нема разлике између приватних и државних школа.

Разлике у одговорима родитеља у односу на мерене социо-демографске варијабле. Резултати т-теста показују да нема значајних разлика у одговорима родитеља о предностима приватних у односу на државне школе зависно од нивоа њиховог образовања ($t(182)=1,39$, $p=.17$). Такође, резултати т-теста показују да нема статистички значајних разлика у одговорима родитеља о предностима приватних у односу на државне школе зависно од материјалног стања њихове породице ($t(181)=1,43$, $p=.16$).

Одговори студената педагогије. Резултати који су добијени на нивоу узорка студената педагогије показују да средња вредност аритметичке средине код ове групе испитаника износи $M=2,59$ уз $SD=0,44$. Добијена вредност просечног скорa код ове групе испитаника је нешто виша у односу на претходне две групе испитаника, те се може констатовати да за већину мерених обележја

одговори студената педагогије више нагињу ка истицању предности приватних у односу на државне школе. У Табели бр. 4 дат је детаљан приказ дескриптивне статистике одговора студената педагогије за сваки појединачни ајтем.

Табела 4. *Мишљење студената педагогија о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне*

Питање	Одговори								ASSD	
	1		2		3		недостајући			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
1.	2	2	11	11,1	86	86,9	0	0	2,8	0,4
2.	1	1	11	11,1	87	87,9	0	0	2,9	0,4
3.	1	1	16	16,2	81	81,8	1	1	2,8	0,4
4.	6	6,1	42	42,4	51	51,5	0	0	2,5	0,6
5.	5	5,1	48	48,5	46	46,5	0	0	2,4	0,6
6.	0	0	53	53,5	45	45,5	1	1	2,5	0,5
7.	1	1	25	25,3	73	73,7	0	0	2,7	0,5
8.	13	13,1	43	43,4	43	43,4	0	0	2,3	0,7
9.	19	19,2	41	41,4	39	39,4	0	0	2,2	0,7
10.	3	3	25	25,3	71	71,7	0	0	2,7	0,5
11.	0	0	29	29,3	69	69,7	1	1	2,7	0,5

Увидом у Табелу бр. 4 могуће је уочити да су највиши просечни скорови добијени код обележја бр. 2 (M=2,9), бр. 1 (M=2,8) и бр. 3 (M=2,8). Наиме, већина испитаних студената педагогије сматра да се предност приватних у односу на државне школе у највећој мери огледа код обележја која се односе на *услове за рад са децом с потешкоћама у развоју, величину одељења, као и слободу у креирању наставног плана и програма*. Такође, значајно је истаћи да добијени просечни скорови и код свих осталих мерених обележја показују да одговори студената педагогије углавном нагињу ка истицању предности приватних у односу на државне школе.

Разлике у одговорима студената педагогије у односу на годину студија.

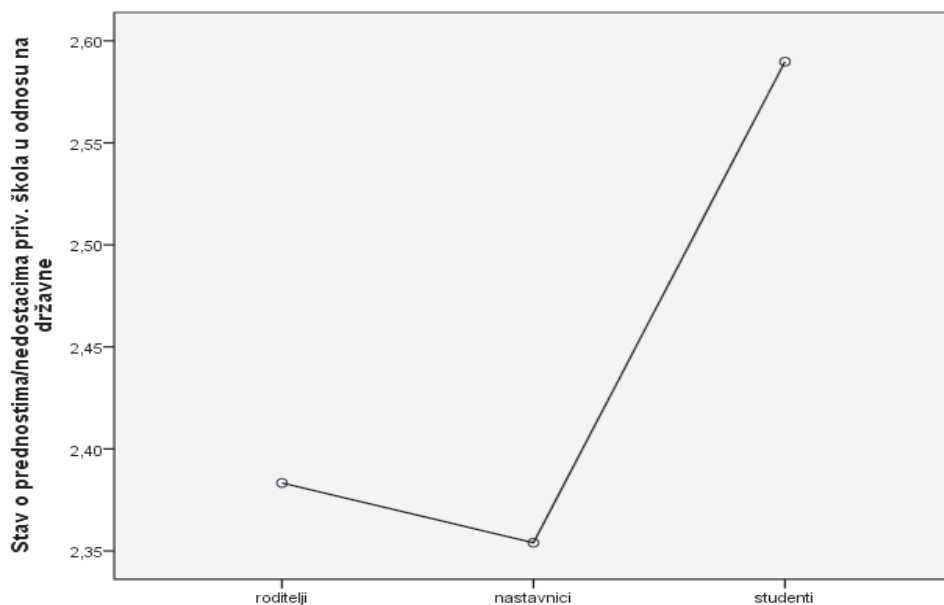
Анализом т-теста утврђено је да постоје статистички значајне разлике у одговорима студената педагогије о предностима приватних у односу на државне школе с обзиром на годину студија. Добијене разлике показују да студенти ИВ године остварују више скорове, односно у већој мери, него студенти ИИ године студија, истичу предности приватних школа у односу на државне школе (Табела бр. 5).

Табела бр. 5. Разлике у одговорима студената педагогије о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне

Став о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне	Год. студија	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	II	2,51	0,29			
	IV	2,68	0,26			

Разлике у одговорима родитеља, наставника и студената педагогије.

Испитивање значајности разлика у одговорима родитеља, наставника и студената педагогије о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне вршено је путем примене једносмерне анализе варијансе. Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у одговорима испитиваних група ($F=14,93$; $df_1=2$; $df_2=428$; $p=.000$). Да би се добио детаљнији увид у разлике, израчунати су пост хоц Сцхеффеови тестови. Графички приказ добијених резултата приказан је на Графику бр. 1.



Утврђено је да значајне разлике постоје између студената и осталих група испитаника ($p < .001$), то јест да студенти педагогије у значајно већој мери него родитељи и наставници истичу предности приватних у односу на државне школе. Разлике у одговорима између родитеља и наставника нису статистички значајне ($p > .05$).

Дискусија и закључна разматрања

Заједничка одлика већине земаља Европске уније јесте вишедеценијско искуство у функционисању приватног образовања. На самом крају 20. века за проблеме приватног образовања заинтересовале су се и оне земље где је педагошки и школски плурализам био онемогућаван. Многе земље централне и источне Европе су, заједно са процесом транзиције, кренуле и у процес увођења приватног образовања уз одређене специфичности (Милутиновић и Зуковић, 2013). При томе, земље централне Европе (Мађарска, Пољска, Чешка Република, Словачка Република) везују приватно образовање са правом грађана на избор образовања (Sliwka & Istance, 2006: 52), посматрајући га као један од начина доприноса плурализацији друштва у постсовјетској ери.

Сагледавање мишљења наставника и родитеља о карактеристичним обележјима приватних у односу на државне школе у Србији показује да већина испитаника сматра да између приватних и државних школа нема великих разлика. Тако, на пример, док се у литератури (Cox & Witko, 2008) истиче да су приватне школе мање бирократски уређене и са већим степеном аутономије, што резултира пријатнијим амбијентом за повећан ангажман родитеља у школским активностима деце, сагледавање мишљења наставника и родитеља о карактеристичним обележјима приватних у односу на државне у Србији показује да релативно висок проценат наставника (48,4%) и родитеља (48,1%) сматра да између приватних и државних школа не постоји разлика у погледу укључености родитеља у живот и рад школе. Такође, значајно је истаћи да је код наставника уочљив висок проценат одговора „нема разлике” код обележја која се односе на слободу у креирању наставног плана и програма (67,3%) и на квалитет комуникације на релацији учитељ/наставник – родитељ (55,6%). Добијени резултати се, у целини посматрано, могу приписати досадашњим искуствима наставника и родитеља или њиховим сазнањима о раду приватних образовних институција у нашој земљи.

Слична ситуација се може уочити у Пољској где неки аутори (Klus-Stanska & Olek, 1998) наводе податке који указују да, када је реч о образовним иновацијама, многе школе у приватном сектору имају улогу допунског образовања државном образовном систему, нудећи при томе образовање које се у незнатном погледу разликује од онога које се обезбеђује у државним школама, што је условљено факторима економске, социјалне, политичке, али и образовне природе. Ипак, у испитивању развоја сектора приватног образовања у Пољској и његовом доприносу процесу демократизације и квалитету образовања, закључује се да је приватно образовање у овој земљи допринело успостављању разноврсности образовне понуде и увођењу образовних иновација у школски систем, посебно у односу на претходни период.

Сагледавање мишљења наставника и родитеља о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне у Србији показује да наставници и родитељи за нека обележја ипак дају благу предност приватним школама. Реч је, пре свега, о обележјима која се односе на величину одељења, на учење

информатичке писмености, као и на учење страних језика и рад са децом с потешкоћама у развоју. У том контексту, процене наставника и родитеља о карактеристичним обележјима приватних школа у односу на државне у Србији могле би да сугеришу да постоје извесне сличности између ситуације на пољу приватног обавезног образовања у Србији данас и ситуације у којој су образовни системи одређених земаља централне и источне Европе (Бугарска, Чешка Република, Мађарска и Пољска) били почетком деведесетих година 20. века када су процеси транзиције, политичке демократизације и плурализације друштва покренули и процесе отварања, и увођења приватног образовања. У литератури (Kozakiewicz, 1992; Sliwka & Istance, 2006) се указује да су у том периоду организатори нових приватних школа настојали да ограниче број деце у одељењу, да индивидуализују наставу и да интензивирају учење страних језика, почевши од првог разреда основне школе. Неке од тих школа су посебан акценат стављале на рад са децом са инвалидитетом.

Коначно, сагледавање мишљења наставника, родитеља и студената педагогије о карактеристичним обележјима приватних у односу на државне школе у Србији је показало да у одговорима постоје значајне разлике између студената и осталих група испитаника ($p < .001$), то јест да студенти педагогије у значајно већој мери него родитељи и наставници истичу предности приватних у односу на државне школе. Квалитативна анализа одговора на отворена питања у упитнику указују да је реч, пре свега, о уверењу да могућност избора школе представља значајно средство побољшања квалитета образовања; да избор школе подстиче ангажовање родитеља у образовању властите деце и повећава образовне могућности за неке сиромашне, па самим тим и оштећене ученике; да приступ да се школе доведу у ситуацију да се изборе за ученике на принципима који владају у тржишној економији уводи разноликост у униформан образовни систем, те решава проблем осредњости јавног образовања који настаје услед државног монопола; да имплементација политике школског избора респектује индивидуалне таленте, узимајући у обзир огромне разлике у способностима, потребама и циљевима ученика; да могућност избора школе подржава право етничких и културних група, и њихов идентитет.

Значајно је напоменути да поред карактеристичних обележја која се односе на услове за рад са децом с потешкоћама у развоју и величину одељења, студенти педагогије као предност приватних у односу на државне школе истичу већу слободу у креирању наставног плана и програма. Добијени просечни скорови и код свих осталих мерених обележја сугеришу да студенти педагогије, посебно на вишим годинама студија (након изучавања садржаја из подручја школског и педагошког плурализма), рачунају на многе предности које произилазе из примене политике школског избора. При томе, добијене разлике показују да студенти IV године остварују више скорове, односно да у већој мери, него студенти II године студија, истичу предности приватних у односу на државне школе.

У целини посматрано, ово истраживање потврђује констатације неких аутора (видети: Рајић, 2008: 344) да је, када су у питању ставови о приватним школама,

веома важан степен информисаности. Уколико се желе побољшати услови за отварање и развој приватних основних школа, и тиме квалитетно повећати разноврсност организационих решења у Србији, потребно је уложити труд у информисање наставника и родитеља о њиховом деловању. Ради се о томе да се приватне школе, посебно оне које на квалитетно другачији начин приступају образовном процесу, могу схватити као ресурс који отвара пут ка квалитету система образовања. Приватне школе би могле бити од користи за отклањање пропуста и унапређење стандардног школовања, те за развој школства у целини. То не значи да су те алтернативе саме по себи боље од већинског стандарда, али диверзификација образовања отвара могућности остваривања права деце и родитеља на избор властитог пута образовања и развоја. Реч је о томе да значајан део демократске структуре образовног система представља приступ школи према родитељском избору. Слобода у школи, и школству уопште, мерило је демократичности неког друштва (Матијевић, 2001: 16). Идеја педагошког и школског плурализма компатибилна је са различитим породичним вредностима и очекивањима, као и са разноврсним ученичким потребама. Плуралистичка концептуална база шири и образовни простор у којем способни наставници могу да креативно делују и креирају услове за своју професионалну аутономију, те омогућава обогаћивање образовања примереног мањинским културама унутар одређеног друштва.

Литература

- Cox, J. H. & Witko, C. (2008). School Choice and the Creation of Social Capital Re-examined. *American Journal of Political Science*, 52(1), 142-155.
- Eurydice European Unit (2000). *Private education in the European Union: Organisation, administration and the public authorities' role*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Klus-Stanska, D. & Olek, H. (1998). Private Education in Poland: Breaking the Mould. *International Review of Education*, 44(2-3), 235-249.
- Kozakiewicz, M. (1992). The difficult road to educational pluralism in Central and Eastern Europe. *Prospects*, 22(2), 207-215.
- Krbec, D. (1999). Privatne škole i obrazovna politika u Hrvatskoj. *Revija za obrazovnu politiku*, 6(3-4), 269-290.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Mijatović, A. (1999). Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (str. 39-77). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Milutinović, J. & Zuković, S. (2013). Educational tendencies: private and alternative schools. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje (Croatian Journal of Education)*, 15 (Sp.Ed.No. 2), 241-266.

- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Neumann, R. A. (1994). A Report from the 23rd International Conference on Alternative Education. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 547–550.
- Polić, M. (1993). *Odgoj i svijet(s)t*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Rajić, V. (2008). Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. *Odgojne znanosti*, 10(2), 329–347.
- Ридл, К. (2003). Алтернативне школе и иновације у образовању. *Педагошка стварност*, 49(3-4), 337–346
- Савићевић, М. Д. (2000). *Пут ка друштву учења*. Београд: Ђуро Салај, Просветни преглед.
- Sliwka, A. & Istance, D. (2006). Choice, Diversity and „Exit” in Schooling – A Mixed Picture. *European Journal of Education*, 41(1), 45–58.
- Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Zuković, S. & Milutinović, J. (2013). Razvoj školskog i pedagoškog pluralizma u Republici Srbiji. U: Grandić R. (ur.) *Obrazovni sistem i vrednosti iz ugla pluralizma i autonomije ličnosti* (str. 79–96). Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

Dr Jovana Milutinović

Dr Sladjana Zuković

Novi Sad

CHARACTERISTIC FEATURES OF PRIVATE AS COMPARED TO STATE SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS, PARENTS AND STUDENTS

Abstract

The paper starting point is the fact that general tendency, having particularly influenced the shaping of schooling in 20th century, refers to creating of conditions for realization of pedagogic and school pluralism. Starting from the standpoint that what is relatively new situation in Serbia actually is developed civic awareness in regard to suitability of school and education choice, the aim of the paper is to consider the opinions of teachers, parents and students on the characteristic features of private as compared to state schools. In order to reach the established research aim an instrument was applied construed for the purpose of the current research with a sample covering 441 subjects. Presented results show that majority of subjects consider that there are no great differences between private and state schools, while they give slight advantage to private schools in the case of certain features. At the same time, considerations of opinions of teachers, parents and pedagogy students in Serbia have show that pedagogy

students significantly more than parents and teachers emphasise advantages of private as compared to state schools. It is concluded that, in regard to attitudes towards private schools, the extent of being informed about these actually plays a significant role. If the intention is to improve conditions for founding and development of private primary schools, thus increasing the quality and versatility of organizational solutions in Serbia, it is necessary to invest efforts in informing teachers and parents about their work.

Key words: alternative schools, democratization of society, pedagogic and other types of pluralism, private schools.

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

ХАРАКТЕРНЫЕ ПРИЗНАКИ ЧАСТНЫХ ШКОЛ В СРАВНЕНИИ С ГОСУДАРСТВЕННЫМИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ, РОДИТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Резюме

В настоящей работе авторы исходят из факта что общую тенденцию, которая в особенности оказала влияние на формирование школы в 20 веке, представляет создание условий для реализации педагогического и школьного плюрализма. Исходя из положения что относительно новая ситуация в нашей стране подразумевает развитие гражданского общества в отношении ответственного выбора школы и образования, целью работы является исследование мнения учителей, родителей и студентов о характерных признаках частных школ в сравнении с государственными школами. Для реализации настоящей цели исследования авторы применили инструмент, составленный ими, а в анкете приняли участие 441 участник. Полученные и в работе представленные результаты показывают что большинство участвующих в анкете считает что между частными и государственными школами нет большой разницы и для некоторых характеристик дают предпочтение частным школам. Рассматривая мнения учителей, родителей и студентов педагогики в Сербии, получается что студенты педагогики значительно больше, чем родители и учителя подчёркивают преимущества частных школ в сравнении с государственными. Авторы делают вывод, что в случае когда идёт речь о положениях о частных школах, очень важна степень осведомлённости. Если нам хочется улучшить условия для открытия и развития частных начальных школ и таким образом качественно увеличить разнообразие организационных решений в Сербии, необходимо приложить усилие в осведомлённость учителей и родителей о деятельности таких школ.

Опорные слова: альтернативные школы, демократизация общества, педагогический и школьный плюрализм, частные школы

ДОПРИНОС МЕТОДЕ ДЕБАТЕ КВАЛИТЕТУ ОБРАЗОВАЊА¹

Резиме

Рад говори о дебати као методи која својим карактеристикама у непосредној наставној примени може омогућити бољи квалитет образовања. Циљ рада је да се теоретском анализом класичне и савремене литературе, као и емпиријских извора, дебата прикаже као вежба мишљења и дијалога која може допринети формирању критичког мишљења, развијању способности логичке аргументације, оспособљавању за истраживачки рад, савладавању вештине вербалног комуницирања и правилног приступа у решавању питања која носе полемички карактер. У закључку рада, аутор издваја когнитивни, етички и комуникативни ефекат примене ове методе.

Кључне речи: Дебата, дијалог, образовање, етика, комуникација

УВОД

Феномен образовања као сложени процес самопромене човека темељи се на знањима која су стварана у целокупном развоју цивилизације и на могућностима развоја потенцијала људске природе. Оно што повезује те две димензије јесте метод као начин посредовања у рецепцији постојећих и стварању нових знања и у развоју интелектуално-духовних снага човека. Поред савремених метода које су производ техничко-технолошких иновација, које се односе на област информатике, кибернетике и примењених наука, постоји читав низ традиционалних метода које могу веома успешно да стимулишу суштинске образовне функције. Једна од таквих метода чији историјски почеци досежу до 15. века,² а развојни континуитет до данашњих

¹ Овај рад је настао као резултат истраживања на пројекту: *Педагошки плурализам као основа образовне стратегије*, 179036, Филозофског факултета у Новом Саду, подржан од Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

² Иако корени данашњих дебатних формата потичу из древне Кине, античке Грчке и старог Рима, историјски развој ове вештине везује се за новије раздобље. Најраније међу универзитетске дебате на енглеском говорном подручју одржале су се почетком XV века између студената Оксфорда и Кембриџа. У другој половини XIX века у Америци је на West Point -у установљен

дана, јесте метода *дебате*. Знања и вештине на којима се заснива примена ове методе, садржани су у богатом класичном, логичко – реторичком наслеђу, обогаћеном правилима и принципима који су део савремене, *упрошћене реторичке дисциплине* настале у Америци почетком 20. века познате као *Public Speaking*. Наиме, башти-нећи теоретска филозофска знања о правилној употреби закона логичког мишљења, реторичка знања о ваљаном и јасном говору и практична правила *Public Speaking*-а о убедљивом јавном наступу, овај метод је успео да се одржи и стекне признање у разним областима друштвеног делања укључујући и наставни процес.

Данас, нажалост, имамо на делу образовну редукцију у којој мишљење све више уступа место меморијској репродукцији, истина информацији, суштина привиду, истраживање пасивном примању чињеница, синтетичко знање нагоми-ланом знању, самопромена вербализму. Обнављање примене едукативне методе кроз враћање гносеолошким, етичким и реторичким знањима сачуваним у фило-зофском наслеђу и кроз актуализацију и употребу савремених научних методо-лошких знања могло би у великој мери допринети квалитету наставе филозофије и образовања уопште. С обзиром да се сазнање не може *пренети* из свести једног човека у свест другог, већ је зато потребан *рад појма*, почетна позиција сазнања јесте делатност духа којом он налази ослонац у себи, откривањем властитог (не) знања, које је прва претпоставка сазнања (Hegel, 1970, 23). Један од путева који води ка истини јесте жив, дијалектички разговор, који, методски ваљано усме-рен, може помоћи духу да властитом мисаоном снагом дође до истине.

КА ПОЈМОВНОМ ОДРЕЂЕЊУ

За адекватну експликацију предмета истраживања неопходно је најпре те-оретски одредити сам појам дебате. Расправа или дебата јесте правилима уређен облик аргументоване расправе на задату тему, у којој учествују две стране са супротним гледиштима, од којих једна има задатак да заступа афирмативну тезу, а друга да је оповргава. Постоји више врста дебата: апликативне, примењене, судске, парламентарне, неформалне и едукативне. Већ сами њихови називи ука-зују и на области њихове примене.

Едукационе дебате могу бити примењене у различитим форматима. Данас се углавном у студентским расправама користи *Карл Попер* (Popper Karl) *модел*, који укључује фазу *унакрсног испитивања* (2002, 12). Иначе, ма колико се разликовали поједини формати, постоје одређени стандарди који важе за све врсте модела. Зајед-ничка правила свих едукативних расправа јесте следеће: у дебати учествују две стране са истим бројем учесника, афирмативна и негативна, које се труде да што ус-пешније аргументују своја полазишта. Обе стране имају исто време предвиђено за наступ; афирмативни тим, тј. онај који наступа са позитивном резолуцијом, говори

Национални дебатни турнир, а затим је уследило оснивање других на нивоу целе Амери-ке. Као алтернатива овом програму јавио се 1971. програм CEDA (*Cross Examination Debate Association*) који афирмише метод унакрсног испитивања, који је данас веома прихваћен (Copeland, J. M. Cross - Examination Debate Association, Lincolnwood, Illinois, 1995, 4-5).

први и последњи, а негативни оспорава њихове аргументе. Циљ расправе није да се дође до једнообразног решења, већ да се створи интелектуални „сукоб“ (clash), како би кроз борбу мишљења, а посредством аргументације, остали студенти који чине аудиторијум имали довољно грађе за просуђивање (Porper Karl 1992, 78). Предмет расправе могу бити различите теме (пропозиције, предлози). Код њиховог одабира треба водити рачуна о томе да буду проблемског карактера, тј. дебитабилне како би омогућиле сучељавање супротних ставова, и актуелне како би покренуле пажњу студената који слушају расправу и касније о њој изнели своје оцене. Тема се задаје у форми тврдње, а не питања или дилеме. Тврдња или резолуција могу бити отворене научне теме које подлежу утврђивању њиховог сазнајно- вредносног карактера.

Најпримеренији облик дебате у раду са студентима јесте едукативна расправа, која представља посебан облик вежбе мишљења и говора. Она им помаже да припремом, која је неопходна за учешће у расправи, прикупе и обраде потребан материјал, да самостално апстрахују онај садржај на коме ће засновати своје стајалиште, да логички заснованим излагањем бране своје ставове, односно побијају ставове другог, да слушају излагање противника да би на темељу пажљивог праћења тока његових мисли и речи могли да увиде одређене недостатке, да елоквентним говором свој наступ учине привлачним и убедљивим. Ова метода чини мисаоно активним све присутне, како оне који непосредно, као тимови, учествују у расправи, тако и оне који су у улози *судија* тј. оних који вреднују њихов наступ. Она је веома делотворна у комбинацији са академским излагањем чији квалитет одређује знање наставника, његова припремљеност за час, јасан и разговетан говор, рационална концептуализација ставова, степен убедљивости и целокупан приступ раду. Примена методе едукативне дебате има предност код оних научних и филозофских области које садрже питања полемичког или контрадикторног карактера. С обзиром да област етике, нарочито примењене, обилује питањима проблемског типа, ова се метода показала веома успешном у промишљању и разматрању тих питања.

ТРИ АСПЕКТА МЕТОДЕ ДЕБАТЕ

Когнитивни аспект

За студенте који су у процесу образовања усвојили стил учења који се састоји у дословном запамћивању грађе која је предмет сазнања, а која је претходно припремљена у форми бележака, компилације одређених одломака извучених из контекста целине чије је излагање репродуктивно – механичко без било каквог креативно-мисаоног односа према усвојеном садржају, ова метода је велики изазов, како у погледу увиђања ограничености таквог приступа, тако и у погледу могућности упуштања у једно ново мисаоно и сазнајно искуство.

Значајна страна ове методе јесте у *критичком мишљењу* и *логичкој аргументацији*. Учесници који улазе у расправу са ставовима који нису чврсто утемељени, који су противречни, са тврдњама које нису теоретски засноване и пој-

мовно јасне, за које немају поуздане доказе, које нису базиране на адекватној истраживачкој грађи, ризикују да их противничка страна већ после првог наступа оповргне. Вредност ове методе јесте и у стимулисању *самосталног сагледавања ствари* и откривању значаја логичког рада појма. Она је директно супротна пасивном примању грађе, памћењу и репродукцији, у којој слушаца остаје изван домаћаја дубље интелектуалне покренутости.

Процес расправе омогућава учесницима да своју унапред одређену позицију, са знањем које поседују, што више поткрепе и утврде адекватним аргументима, као „скупом тврдњи који особа успоставља у покушају да покаже да је нека друга тврдња рационално прихватљива“ (Govier, T. A. 1988, 1). Они то могу чинити проналажењем оних доказа за које претпостављају да их супротна страна неће моћи тако лако оспорити и оповргнути, чинећи тако своју тврдњу рационално оправданом и прихватљивом. Из те позиције они могу да увиде колики значај има *критично мишљење* као главна духовна снага у преиспитивању одрживости властитих аргумената и оборивости тврдњи супротне стране.³ У расправи као врсти институционализоване дискусије, критичко мишљење долази до изражаја и у самоодмеравању заснованости изнетих аргумената на основу којих и аудиторijум заснива своју евалуацију.

Посебна вредност едукационих дебата имплицирана је у улози коју на себе примају дебатели, а то је расправљање у прилог и оних теза које нису саставни део њихових уверења. На тај начин они су у прилици да сагледају и оно гледиште за које лично нису опредељени, и да себи дају шансу за самокритичко сагледавање оних ставова које су прихватили као поуздане и необориве. Циљ расправе није у томе да актере разувери у исправност постојећег гледишта, нити да га разгради, већ да укаже на важност отвореног, испитујућег односа према ономе што се прихвата као истинита тврдња, како иста не би, у неоснованом апологетском држању, попримила карактер догме.

Модел дебате који садржи *унакрсно испитивање* као посебно захтевну и интересантну форму ове методе, веома је значајан за проверу *способности брзог мисаоног реаговања*. Наиме, студенти кроз тај део расправе најбоље могу да увиде како резонују ствари, колико брзо увиђају односе, колико су вешти да у кратком времену, непосредно, по принципу *ex tempore*, осмисле и дају одговоре на постављена питања. Примена тог модела може показати колико су студенти спремни да, у околностима када им се поставе питања на која немају припремљене одговоре или на која у уводној презентацији свог гледишта нису посебно обратили пажњу, прибегну оној врсти импровизованог (*impromptu*) говора који захтева вештину кратког, брзог говора са упечатљивим примерима и јаким образложењима. За такву ситуацију неопходна је готовост на екстемпорално излагање које уместо садржаја у екстензивној форми захтева једноставну концепцију засновану на тезама као тачкама ослонца које ће се у даљем току расправе развијати.

³ Brooke Noel Moog и Richard Parker, критичко мишљење одређују као „пажљиво и смишљено одлучивање о томе да ли да се прихвати, одбаци или избегне коначан суд у погледу неке тврдње.“ *Critical Thinking (Evaluating claims and Arguments in Everyday Life)* California, 1986, 4).

Једна од битних гносеолошких вредности вештине вођења расправе која доприноси општем квалитету образовања, јесте *самосталан истраживачки рад*. Оспособљавање за умеће дебатована захтева, поред поштовања одређених правила у процедуралном делу извођења расправе, веома темељно и систематично истраживање и проучавање знања која се односе на задату тему. Међутим, добра припремљеност подразумева истраживање, прикупљање и обраду података који се не ограничавају стриктно на тему дебате. Отуда поред грађе неопходне за концептуално формирање датог „случаја“ (case), учесник - студент, најчешће, овладава и знањем из сродних области које му може послужити за друге истраживачке пројекте и наставне активности. Такав приступ омогућава оспособљавање за адекватно коришћење литературе, за издвајање онога што је битно у грађи која стоји на располагању, за анализу суштинских питања, њихово адекватно тумачење и синтезисање у целину. Примена овог метода омогућила је утврђивање међузависности између степена припремљености дебатера и ефикасности њиховог учешћа. Они студенти који се теми расправе посвете озбиљно, чијим припремама претходи темељан, систематски, истраживачки рад, дају бољу аргументацију постављених теза, воде квалитетнији дијалог и изналазе уверљивије доказе за своје ставове.

Веома важан део сазнајне димензије расправе јесте *концептуализација* (Verderber, R. F. 1991, 74), која даје учесницима могућност да, држећи се одређених правила писаног говора, не праве грешке у излагању. То подразумева издвајање теме и њено дефинисање, апстраховање главних идеја, научно одређење основних појмова, разложно изношење тврдњи логичким редоследом исказа што читавом току излагања даје систематичан и конзистентан карактер. Услов добре концептуализације као припремне радње, јесте одређен ниво знања коме је претходила богата истраживачка активност, добра организација мисли која омогућава концизно излагање главних ставова у предвиђеном времену, као и добро изведена подела говора (outlining) (Samovar, L.A. & Mills, J., 1992: 192). Адекватно сачињен концепт потврда је способности сажимања проучаване грађе у целину која је конституисана тако да представља добро осмишљен теоретски оквир коме нити недостају битни ставови, нити је оптерећен баластом сувишних чињеница.

Етички аспект

Једна од битних претпоставки добре и успешне дебате јесте *способност слушања другог*, која се показала као веома важан фактор у расправи. Студија „Are you listening?“, америчких истраживача Николса и Стивенса (Ralph G. Nichols and Leonard A. Stevens, 1957) показала је да од онога што нам се прича слушамо тек 25%. Овај степен обраћања пажње на говор саговорника, примењен на дебату показао би лоше резултате, јер њен квалитет у великој мери зависи од тога шта друга страна говори, било да износи своје тврдње или оповргава противничке. Отуда резултат расправе у великој мери зависи од моћи пажљивог праћења излагања и доказивања другог. У томе, учеснике дебате веома често спутава урођена склоност да унапред одбацују и обезвређују мишљење које

противречи њиховом, као и недостак толеранције према супротним ставовима, одакле у крајњем произлази и некултура комуницирања.

Важни елементи етичког контекста дебате јесу *поштовање саговорника са супротним гледиштем*, као и *уважавање другачијег мишљења*. Они су носиоци толерантног и коректног односа у дебати који у великој мери одређује ниво квалитета комуникацијског односа. Међутим, овај елеменат може имати само ефекат спољашњег дејства уколико истински не доприноси целовитијем сагледавању теме. Да би се то постигло, неопходан је не само респект и формално узимање у обзир сазнања супротног гледишта, већ и непристрасност и спремност да се властити ставови коригују. Веома се често показује дисбаланс између изјашњавања о спремности на флексибилност властитих ставова и, с друге стране, стварног проширивања когнитивних граница узимањем у обзир супротних ставова. То показује да студенти, и поред настојања да буду што отворенији у дијалогу, не показују увек довољну спремност на промену властитих ставова, а у циљу целовитијег сагледавања проблема.

Ова појава постаје јаснија ако се узму у обзир сазнања до којих је дошао Шопенхауер (Schopenhauer, A.), која је изложио у оквиру своје *еристичке дијалектике*⁴. Он веома добро увиђа да „урођена сујета која је изузетно раздражљива када је у питању интелект, не допушта да се оно што смо првобитно рекли покаже као погрешно, а оно што је рекао противник као правилно“ (1997, 5). Склоност људи да исхитрено, без довољно размишљања, изнесу погрешно тврђење, чини их својеглавим и ограниченим у настојању да докажу да су били у праву. Тиме показују да им је далеко више стало до властите позиције него до истине. Шопенхауер је ту потребу човека да стално буде у праву, препознао као *интелектуалну неспособност и моралну нечеститост*. Многа од тих лукавстава се данас могу лакше уочити у расправи и одбацити у крајњем просуђивању, уколико се пође од тога да доказни поступак треба да буде заснован на логичком извођењу аргумената. Управо због тога, ако заиста хоћемо да бранимо властито гледиште, веома је важно противничко мишљење саслушати како се не би поткрале грешке. Међутим, и *пажљиво слушање саговорника* уколико нема искрени сазнајни разлог може бити стављено у функцију софистичке реторике. Антрополошка могућност таквог разлога постоји, те стога дужност наставника јесте да пробуди интерес за истину, који не сме да узмакне пред интересом сујете. Ипак, остајање уз изнету тврдњу и онда када је противникова страна побије, може имати оправданост у личном убеђењу учесника да је изнет став заиста истинит и да је могућност његовог побијања од противничке стране ствар тренутног недостатка противаргумента. Стога се најчешће не одустаје од почетне тврдње, чак и онда када се и онемо ко је изнео учини сумњивом, већ се кроз дијалог трага за тачнијим доказом. Међутим, уколико ваљан аргумент ипак изостане, било због интелектуалне слабости или због лажне природе саме тврдње, а учесник у расправи настоји да остане у праву, онда се логичко – дијалектичка расправа претвара у *еристичку* полемику. Тада ступа на

⁴ Своје мишљење о логици и дијалектици Шопенхауер је изложио у *Кратким филозофским есејима* које је објавио 1851. у две свеске *Парерга и паралипомена*

сцену правило: успротивити се аргументу противника, чак и онда када изгледа да је исправан, средствима које пружа *природна дијалектика*.

Наиме, за разлику од логике која се бави чистом формом тврђења, чији рационални закони не могу противречити истини, дотле дијалектика јесте вештина која *теоретским изналажењем уверљивих разлога* (Аристотел 2002, 21), може одвојити објективну истину тврђења од става који *важи* за истинит. Дијалектика као вештина вођења расправе може *кориговати, потврђивати и будити нове мисли*, али такве расправе захтевају равноправне саговорнике у *знању, интелигенцији и вештини вођења дијалога*. Када једном од учесника недостаје једна од ових одлика, расправа престаје да буде племенито надметање и претвара се у еристичку препирку (*eris-* грчка богиња свађе и раздора). Ако томе додамо и присуство аудиторијума који процењује наступ учесника, онда је сасвим сигурно да ће дебатели посегнути за овом врстом вештине којом ће моћи да заведу и збуне саговорника користећи се опробаним средствима напада и одбране, а која им обезбеђују да своја неистинита тврђења учине таквим да важе као истинита, тј. да они *буду у праву*.

Студенти који учествују у расправи треба да буду упознати са овом врстом еристичке настројености како би знали да је препознају, да разоткрију њену лаж, осујете њену примену и како би своју дијалектичку вештину ставили искључиво у службу трагања за истином.

Аспект вербалне комуникације

Када говоримо о утицају едукативне расправе на говорно умеће студената, онда највећу предност треба дати њеном доприносу развоја *вештине говорног комуницирања*, затим могућности *слободнијег говорног наступа, јасне говорне артикулације* и примене правила *сугестивног и убедљивог говора*.

Употреба ове методе у реализацији студијских програма из *Реторике, Говорне вештине и комуникације, Јавног наступа* и других сродних предмета пружа могућност студентима да знања која су развили и усвојили кроз теоретски део наставног процеса, непосредно примене и провере кроз различите облике њихове партиципације у раду, која поред говорних вежби и излагања беседа, може укључивати и дебате, као начин вербалног комуницирања. За добру примену ове методе неопходно је да се студенти преко наставног садржаја упознају с тим шта говорни наступ чини успешним како би, поред интелектуалних способности које се уочавају у правилној употреби моћи мишљења и у истраживачком раду, развијали и осећајно – доживљајну страну као важну компоненту вербалног наступа. Ту димензију је истакао Платон кроз тврдњу да није довољно да онај који говори искаже истину, већ и да у истинитост реченог увери оне којима се обраћа (Платон 1979, 262 С).

С обзиром на то, да ова метода даје најбоље резултате када се примењује на теме које су по својој природи отворене, дискутабилне, око којих нису развијени једнозначни ставови, које не носе аподиктички, већ хипотетички карактер, то се од учесника изискује не само строга научно-логичка аргументација већ и

реторичко - дијалектичко умеће *теоретског изналажења могућег* (Аристотел, 2000). Учешће у дебати може омогућити студентима да провере снагу властите елоквенције и увере се у делотворну моћ говора помоћу реторичког *pathos* који подразумева искрен говор прожет сублимираним заносом и духовним еросом који не сме прећи у извештачену и лажну емотивност. На основу сопственог искуства, а и слушањем других, студенти могу да осете привлачност сугестивног говора који произлази из душевне сталожености и унутрашњег мира, те да се на тај начин и сâми, применом одређених поступака и неговањем одређених својстава, ослободе сувишне узнемирености и стекну виши степен самопоуздања.

ЗАКЉУЧАК

Учествовање у академским расправама је врста интелектуалног изазова који пружа могућност студентима да се надмећу у конкретној примени знања, у моћи рационалног резонувања, брзог и виспреног размишљања, у способности расуђивања и вештини уверљивог изношења властитог мишљења. Дебата тражи ослонац на снаге властитог мишљења, изискује слободу говора и одговорност за изговорену реч и брањени став. Она спашава од пасивног прихватања информација као готових истина, штити од манипулације којој најчешће подлеже лењ дух, нужно тражи мисаони ангажман и изазива на креирање властитог гледишта. Знања која се стичу кроз искуство расправљања, доприносе развоју интелектуалних и говорних могућности, неговању и унапређењу вербалне комуникације и у крајњем оспособљавају за адекватно реаговање и учествовање у заштити људских вредности. У условима када се презентовање информација и њихово некритичко прихватање показује као лагодан и конфоран начин површног сазнања, модел едукативне расправе показује се као носилац афирмације мисаоних и језичких потенцијала студената, који квалитативно може обогатити наставу филозофије и образовни процес у целини.

Одлика која дебати даје посебан квалитет јесте добро одмеравање аргумената који ће у расправи бити употребљени. Вредност те одлике је утолико већа уколико доприноси бољем поступању у конкретним, радним и социјалним околностима, које захтевају доношење неке важне одлуке. Наиме, онај ко је научен да адекватно оперише с великим бројем информација, с одређеним фондом знања у дебати, и да своје излагање поткрепљује битним чињеницама користећи их рационално, знаће да се на сличан начин понаша и у конкретним животним ситуацијама које изискују адекватно просуђивање и правилан избор.

Литература

- Аристотел (2000), *Реторика*, Београд, Плато
 Brooke, N.M. and Parker, R. (1986), *Critical Thinking (Evaluating claims and Arguments in Everyday Life)* California
 Verderber, R. F. (1991), *Challenge of Effective Speaking*, Belmont CA
 Govier, T. A. (1988), *Practical Study of Argument*, Belmont

- Carnegie, D. (2005), *Public Speaking for Success*, New York
- Copeland, J. M. (1995), *Cross - Examination Debate Association*, Illinois, Lincolnwood
- Nichols, R.G. and Stevens L. A. (1957), *Are you listening?*, McGraw-Hill, New York
- Платон (1979), *Ијон, Гозба, Федар*, Београд, БИГЗ
- Платон (1993), *Држава*, 7. књ., Београд, БИГЗ
- Popper, K. (1992) *Debate Program, A guide for Teachers and Students*, New York
- Popper, K. (2002), *Pretpostavke i pobijanja - rast naučnog znanja*, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- Samovar, L.A. & Mills, J., (1992), *Oral Communication*, Dubuque
- Freely, A. J. (1996), *Argumentation and Debate*, Belmont
- Hegel, G. W.F. (1979), *Fenomenologija duha*, BIGZ
- Hegel, G. W.F. (1970), *Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten*, Frankfurt am Main
- Шопенхауер, А. (1997) *Еристичка дијалектика (или умеће како да се увек буде у праву објашњено у 38 трикова)*, Нови Сад, Светови

Prof Dr Ružica Petrović

Jagodina

CONTRIBUTION OF THE METHOD OF DEBATE TO QUALITY OF EDUCATION

Abstract

The paper deals with a debate as a method which, according to its characteristics in the immediate teaching application, can ensure higher quality of education. The aim of the paper is to present a debate, through theoretical analysis of classical and contemporary literature, as well as empirical sources, as an exercise of thinking and dialogue which can contribute to formation of critical thinking, development of ability to provide logical argumentation, enabling for research work, considering of the skills of verbal communication and acceptable approach to solving of polemic character problem issues. In the conclusion, the author puts special emphasis on cognitive, ethical and communicative effect of application of the method.

Key words: debate, dialogue, education, ethics, communication.

Д-р Ружица Петровић, Ягодина

ВКЛАД МЕТОДА ДИСКУССИИ В КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

В работе говорится о дискуссии как методе, который своими характеристиками в непосредственном применении в процессе обучения даёт возможность улучшения качества образования. Целью настоящей работы является, путём теоретического анализа классической и современной литературы как и эмпирических источников, показать что дискуссия как упражнение мышления и диалога может внести вклад в формирование критического мышления, в развитие способности логической аргументации, подготовке к исследовательской работе, усвоении умения вербальной коммуникации и правильного подхода в решении вопросов у которых есть полемический характер. В заключении работы автор подчёркивает когнитивный, этический и коммуникативный эффекты применения настоящего метода.

Опорные слова: дискуссия, диалог, образование, этика, коммуникация

ПЕДАГОШКА ЛЕГИТИМНОСТ ПИТАЊА ИСХОДА ИЗ УГЛА НОВЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ У СРБИЈИ¹

Резиме

У овом раду аутор анализира могућности даљег опстанка плуралистичког приступа у реформи савременог образовања а за који се данас залаже савремена педагогија. Угроженост таквог приступа аутор види у уплитању међународних финансијских центара моћи (са својим посебним интересима) с циљем деструкције образовања у Србији. Аутор указује на погубност реформе основног и средњег образовања путем израде предметних исхода која је у Србији сада у току а под велом захтева за инплементирање наводних образовних критеријума Европске економске уније чији је једини циљ брисање културног и духовног идентитета вазалних земаља.

Кључне речи: образовна политика, Србија, легитимност, Болоња

Увод

Реформа образовања у Србији, уз позивање на Болоњске процесе, дала је након десетак година сасвим препознатљиве и конкретне резултате: снижен ниво општег образовања, прекомпоновани наставни програми, уназађене школске и факултетске библиотеке, обезвређен друштвени и економски положај наставника као и ученика и студената.

Све то је последице примене Болоњских програма који подразумевају финансирање њиховог спровођења, односно финансирање новоствореног бирократског апарата под диктатом иностраних организација².

¹ Рад се објављује у оквиру пројекта „Педагошки плурализам као основна стратегија педагогије“ бр. ОI 179036 под руководством Р. Грандића, а који финансира Министарство за науку и технологију Републике Србије.

² Ако прихватимо да алтруизам припада скупу превазиђених просветитељских идеја из XVIII века, јасно је да не смемо имати илузија да неке европске институције „помажу“ било коме: оне спроводе и намећу своје интересе, милом или силом; плаћају, подмићују, корумпирају... Репертоар метода за постизање својих циљева им је велики. Под велом наметања својих циљева другима као њихових и у њиховом интересу, спремни су на све. Последње образовања

Поред негативних, поменути процеси имају и позитивне последице: бујање приватних факултета и универзитета, богаћење њихових власника и процват корупције, олакшано долажење у посед факултетских и докторских диплома које се сада купују чиме је повећана ефикасност студирања. Томе треба додати настајање разних института, дирекција, агенција и завода за наводно праћење образовања а с јединим циљем да се преко њих упије евентуални вишак новца како исти случајно не би завршио за потребе образовања.

Поменути Болоњски процеси који се реализују у Србији недвосмислено су показали како крајње неспособне и интелектуално ограничене индивидуе могу постићи велике и импозантне резултате у разарању вишедеценијског система образовања као и система духовних и културних вредности које су биле битан кохезиони елемент останка друштва као целине.

Поред поменутих позитивних црта Болоњских процеса, који су дали моћ одлучивања и онима неспособним да до краја радног века постану редовни професори, неопходно је истаћи да су они позитивно утицали и на студенте, посебно на њихово ментално здравље, будући да су их ослободили непотребног губљења времена на учење, као и непријатних предиспитних стресних ситуација, будући да сад на свим приватним факултетима испите купују уз капућино или квалитетну минералну воду.

Истовремено изгубио се код студената сваки страх, осећај нелагодности и свест о томе да су објективно неспособни да неко градиво адекватно савладају. Наставни предмети се више не деле на лакше или теже, него на јевтиније и скупле.

Да би ово све било успешно изведено, било је неопходно да се уруши квалитет наставе на државним факултетима и универзитетима, како би они изгубили смисао и конкурентност у односу на новонастајуће приватне универзитета с којих је и вођена реформа целокупног преобразовања система образовања преко специјално одабраних људи с ограниченим интелектуалним могућностима, али развијеним лихварским инстинктом.

У овом тренутку реформа се с великим успехом довршава реструктурирањем основног и средњег образовања и то прекомпоновањем свести наставника и њиховим претварањем у сиву масу с безодносним односом спрам себе и свог места у друштву чије вредности условљавају медији на примерима успешних и проверених медијских величина из света естраде, организованог криминала и високе проституције.

Све ово дешава се под инструкцијама разних европских институција које помно прате да сав новац у виду кредита и разних тзв. дотација заврши у џеповима искључиво извршилаца њихових наума, строго пазећи да случајно се не

у Србији за то су одличан пример, посебно кад се зна да мало ко има увид у то колико је новца уложено у реформе, а уложено је вртоглаво много и налогодавци од својих амалина очекују конкретне резултате. И што више новца буду улагали, биће све немилосрднији. А уложен новац ће се у скорој будућности вишеструко вратити кроз јевтину ступидну радну снагу која ће бити роб на сопственој земљи кад се иста распрода 2017. године.

повећа улагање у образовање које је и даље 0,4% у односу на 14% у Немачкој где је, за разлику од Србије, студирање бесплатно и квалитетно.

Неко би рекао да је стање алармантно, али то није тачно. Оно је контролисано програмирано: постоји систем акредитације (кроз који се факултетима и универзитетима периодично, сваке треће године отима новац добијан од Министарства просвете), постоје радне групе и комисије, постоје национални савети и разноразни заводи, саветници, подсаветници, државни секретари и подсекретари за образовање. Сви су они задужени за уништавање образовања и његову планску пљачку. Кроз разноразне програме, тендере и сличне изуме плански се каналише енергија наставника и сарадника на универзитетима како би писањем бесмислених планова и програма, радом у сумњивим пројектима за мизерну новчану надокнаду, организовано губили време и допринели стагнацији науке и уништењу темеља за препород фундаменталних дисциплина.

На тај начин, образовање у Србији се успешно и плански крупним корацима креће ка својој светлој варварској будућности пројектованој корумпираним универзитетским квази-стручњацима под менторством европске просветне мафије.

Реформе су свеобухватне и по резултатима за сваку похвалу од стране болесног ума. Сасвим успешно деци се већ у најранијем узрасту уграђује у свест оспоравање ауторитета и породице, утилитарност као највиша вредност а подмуклост као прва врлина. Аутори нових програма мисле на све и резултати неће изостати: потребно је само довољно финансијских средстава за куповину диплома, чиме ће се остварити планови да кроз 6 година сви грађани Србије имају високо образовање, што је један од 3217 неопходних услова за интегрисање Србије у европске регије.

Имајући у виду искуства из ранијих епоха, посебно из времена пре Лутера када се, у напредној ренесансној Италији одакле су нам и дошли Болоњски процеси, детету кад напуни три године могао купити кардиналски шешир и тако му обезбедити будућност, даљи кораци у реформисању и усавршавању образовања вероватно ће ићи у том смеру, што ће довести до нове реформе система предшколског образовања где ће се у будућности морати увести систем бакалавра и доктора као још један од горе поменутих услова.

На сву реформу образовања у Србији, имајући у виду моралне, стручне и остале квалитете „реформатора“ који је спроводе, мора се гледати с уважавањем и великим оптимизмом; свако од њих је у свом тешком животу учинио немогуће; свако је уз велику финансијску помоћ разних ипа-упа фондација прошао трновит пут сопствене менталне самонегације да нема тога што још не би могао за своје спонзоре учинити, јер им је неко мудро рекао да нема тога што Србија не може поднети и преживети.

Историја зна за велике недаће и падове, за велике катастрофе и кобне усуде – после којих се пуста земља изнова претварала у врт. Управо зато, неопходно је да ову земљу њени самопроглашени „реформатори“ што више опустоше и опогане, како би очишћење што пре започело из дубине духа народа. Можда ми њих

не заслужујемо, али они су трудом сикофантским заслужили нас који их ропски трпимо. Јер, докле год постоји макар и један човек који не прихвата овакво стање и који се залаже за смисао и дигнитет највиших знања - нада не може да угасне.

Докле год и данас има Мандарина³ (како су почетком прошлог столећа називали конзервативне немачке професоре) који су добро знали куда води популистичка реформа универзитета и који су до дна прозрели реформе образовања (наводно, у име народа) тадашњих реформатора-модерниста (а што је постало јасно и слепима после 1933), има и данас људи који виде куда воде и ове србијанске а-националне тзв. болоњске реформе.

Историја се понекад због лоших ђака и понавља, али не увек са истим исходима; неком је мајка а неком маћеха, неком хибрис што воли да се губитницима шали. Зато, и данас има мандарина, оних ретких, који опште уздижу изнад посебног, али су потиснути у ћутање са истином што је на њиховој страни. Исто тако, нису се потпуно изгубили ни ретки појединци који теже знању, но такве истина нађе пре но они њу, како би им била и пут и живот.

1. „Болоња после Болоње“: исходи

Кад се учинило да су тзв. Болоњски процеси дошли до једне тачке из које се и голим оком види апсурдност и немогућност њихове примене у Србији тако што ће се механички надодати на претходни систем, и кад се учинило да ће доћи до једног краћег предаха како би избежумљени учесници образовних процеса у Србији мало дошли себи – дошло је до још жешћег удара на систем образовања.

Ја бих то словно назвао „Болоња после Болоње“. Како се показало да са тзв. Болоњским процесима образовање ипак није било уништено у целини, постало је јасно и да је неопходно начинити још један корак, да је неопходно начинити још једну свеопшту реформу оног што је од образовања (свођењем њега на обуку⁴) остало необухваћено.

Другим речима, ради се о докрајчивању образовања, будући да се „реформаторима“ показало да оно није до краја угажено и уништено, и да би се оно могло можда још и придићи, у настојању да се васпоставе вредности које су столећима обезбеђивале напредак и просперитет западној култури, која у грчко-римској традицији има своје културне корене, а моралне, у јудео-хришћанској традицији.

У Србији се потреба за тим даљим „реформама“ почела исказивати у спорядичним, полугласним констатацијама о томе како народ није довољно добар и како му треба мењати свест. Ту је заправо у први план избила мисао из дубоке позадине: *неопходно је променити свест народа*, односно, треба укинути народ као такав какав је сада, преобразити његове доминантне црте, довести га у поданички положај зомбирањем путем свих расположивих медија (од радија и телевизије, до интернета и система ХАРП чији рад ни у једном моменту, упркос

³ О овоме видети у мојој књизи: Uzelac, M.: *Filozofija obrazovanja II. [elektronsko izdanje]*, Novi Sad Ф2013.

⁴ Видети Uzelac, M.: *Filozofija obrazovanja II. [elektronsko izdanje]*, Novi Sad Ф2013.

сменама разних партија и влада на власти није заустављен и стављен ван функције) – створити нови народ који неће имати порекло у својој традицији већ у оном што ће му ново образовање дати.

Намера је овде посве јасна: уништавање нације, друштва и традиционалних вредности! Сматрам да се ту не ради ни о каквој омашци, или скривеној завери. Истина, потуљеност и непринципијелност спадају у својства људи склоних корумпираности, но, ничег ту скривеног нема, и то из простог разлога што у нашем времену ствари немају више никакву већини непознату позадину, будући да је вештим манипулацијама стварима укинута свака супстанцијалност, да све постоји само у једној јединој, површинској димензији, под којом је *ништа* а над њим опет једнако велико *зјапеће ништа*.

Све је дато непосредно, у првом плану, све је на површини, све је на дохват руке, али, тога је толико много, да се у томе нико не може разабрати. Људи су изгубили способност да разазнају битности и да остају у њиховој близини. А то је био и основни циљ реформи о којима овде говоримо⁵. Реч је о „реформама“ које чак и по неким ранијим „реформаторима“, који нису изгубили сву савест, „нису добре, али које су нужност“.

Након кратког времена, из једне другачије перспективе, потврдило се по ко зна који пут да ум дефинитивно не влада државом, као ни космосом (а биће да њим никад није ни владао), а да су филозофи попут Платона и Анаксагоре само игром случаја залутали у једну од погрешних космичких могућности; ум (који је данас сведен на рачунајући ум) сада се налази у поседу оних који су спремни да финансирају сваку промену свести ако ће од ње имати непосредну и конкретну корист. Заправо, то није ум, то је само агресивна реализација власти која себе види као последњу сврху колабирајуће егзистенције пре почетка космичког колапса.

Међутим, и за најновије реформе које ће кроз који месец започети, ако их здрав разум не заустави, морали су се наћи извршиоци спремни да прегазе своју савест и подрже пројект трансформације свести сопственог народа финансиран од стране безобзирних страних спонзора; добар део њих нашао се већ међу онима који су се позитивно показали у претходној фази деструкције образовања; добро, можда је за тако нешто требало издвојити и више средстава овог пута, макар кроз за многе мистичан назив пројекта (ИПА011), али, биће да вреди све ставити на добитну карту. Можда тако и неће бити; али, засад тако ствари виде страни спонзори задужени да под строгом контролом држе и своје плаћенике и њихове сужње.

Када се ради о систематском урушавању образовања, понављам то још једном, извршиоци се увек нађу; нема их међу филозофима који су вековима били

⁵ Овде треба имати у виду да су најобмањивији програми реформе образовања; у њима изложена слаткоречивост и брига за омладину и студенте - немају премца у историји лицемерја. Када их неко чита, добија утисак да сва наука света постоји само зато да би ослањајући се на њу „реформатори“ свет учине бољим. И у једном смислу треба их и разумети: они уопште нису свесни тога што раде, посебно последица које из њиховог деловања следе. А и то је разумљиво: они су вођени само својим прагматичним интересима.

лучоноше античке *паидеје* и њени верни бранитељи; нема их овог пута чак ни међу педагозима, јер многи од њих су и даље часни и одговорни, оптерећени вишевековном традицијом пред којом осећају знатну одговорност и тешко могу прихвати да је у последње време дошло до смрти образовања и васпитања⁶, на чије место је ступила обука и пропаганда живота у неформалним атавистичким формама из времена пре првобитне заједнице.

Но, ако су међу тзв. *Болоњистима* предњачили и педагози сада су се, међу извршиоцима „милојрдне“ агресије на свест и образованост српског народа, на његова патриотска и национална осећања (која се у Србији перманентно извргавају руглу и подсмеху), а која су последња одбрана духовног бића народа, нашли и они који су у младости залутали на студије психологије⁷.

Не схватајући да је психологија заправо *филозофија душе*, како је говорио Аристотел, и да је она могућа само као *трансцендентална феноменологија* (Хусерл), савремени „психолози“, не схвативши да им се „наука“ налази већ читаво столеће у сцијентистичком *ћорсокаку*⁸, настављајући да упорно жваћу сто пута већ прежвакане бихејвиористичке флоскуле и небулозе, а сад су, докопавши се административне власти и с ауторитетом новца, уз помоћ однекуд ископане (и увалене им) некакве „Блумове таксономије“⁹ (једне више од пола столећа старе, преживљене методологије), почели да преобраћају оне који ће потом преобраћати оне који долазе.

⁶ Видети моје излагање *Педагогија после смрти образовања* (23. мај 2014)

⁷ Погледати: Образовни стандарди за крај обавезног образовања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2009. У припреми и изради учествовали су консултант ЕТС-а и Института за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Не треба да чуди што су се ту нашли баш психолози. Има ту нечега „пророчног“ и крајње интересантног: скоро четири деценије посматрам како децу на часовима психологије у средњој школи замлаћују Фројдом, Адлером и Јунгом, а онда их на факултет пошљу у раље искомплексираних бихејвиориста који даље од три статистичке методе никад нису успели да домаше.

⁸ Погледати програмски спис Едмунда Хусерла од пре сто година (1911) штампан у часопису „Logos“, Bd. I 1910/11 (I.C.B. Mohr): *Philosophie als strenge Wissenschaft*, потом: Husserl, E.: *Philosophie als strenge Wissenschaft*, V. Klostermann, Frankfurt am Main 1965. Такође: Husserl, E.: *Phänomenologische Psychologie*, Husserliana Bd. IX, Springer, Netherlands 1968, као и : Husserl, E.: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Husserliana VI, M. Nijhoff, Den Haag 1962.

⁹ Реч је о класификацији нивоа интелектуалних понашања коју је неки Бенџамин Блум начинио с групом научника 1956. године; комбиновањем когнитивних процеса и димензија знања, Блумова таксономија је након неколико деценија (2001) ревидирана с намером да се у планирању наставног процеса од стране наставника прецизније поставе циљеви учења и операционализују исходи. Примена овог поступка, који није ослобођен латентних произвољности и натегнутог конструисања, данас након пола века крајње је проблематична, јер данашњи ученици немају никаквих додирних тачака с онима које су имали у виду Блум и његови сарадници. Коначно, морамо се око једог сложити: Блумова метода има у виду линеарни начин мишљења „људи књиге“ а не дифузни начин мишљења „људи спотова“ (о чему ће овде бити речи).

До недавно, постојао је, у нормалним земљама, образовни државни стандард којим су биле јасно одређене границе образовања, његови садржаји и темељни принципи. У Србији тога није било, али, постојали су планови и програми за поједине дисциплине, односно предмете, који су се изучавали у основној и средњој школи.

Е, то сад треба разрушити, и то тако што ће се у првом кораку начинити некакви *исходи* за све предмете, *исходи* који подразумевају оно што сви ученици треба да знају на крају школске године из одређеног предмета. Ти *исходи* наводно нису везани за предмете већ би требало да их надвишују, или повезују. Кад то човек са стране посматра, не може се отети утиску да ту није реч о некој мистичној супстанцији, о некој небулози која магично звучи и то само стога како се не би видело куда све ово води.

Полазећи с позиција здравог разума, свака реформа образовања морала би претходно бити осмишљена, свестрано проанализирана, и с обзиром на њен значај, без рокова који се данас утврђују за јуче, па тек потом спроведена (како се то радило у ранијим епохама¹⁰). Али, то није принцип, кад је о Србији реч: ту се увек прво нешто уради, а потом се почиње расправљати да ли је то требало чинити, ако и да, онда да ли овако или онако.

Како је по свему судећи, новац за ову последњу реформу добијен (и већ раздeљен), предложено је да се експериментално с тим новим приступом, који у први план ставља *исходе* образовања, спроведе наводно експеримент у десетак најбољих и најопремљенијих школа у Србији, а где би се у ствари, учило по досадашњим плановима и програмима. Питање је чему *исходи*? Ти фамозни *исходи*, већ сам на то указао, али није на одмет понешто и више пута поновити, намењени су наставницима, и то стога да би се њима променила свест и однос према материји коју предају, однос према предметима и дисциплинама. Дакле, реч је о менталној деструкцији просветног кадра, у првој фази¹¹.

Наводно, експеримент у десетак школа почиње у јесен 2014. године, да би се, у наредном кораку, након две године, тај приступ применио у свим школама, а где успех, по природи ствари, није гарантован, јер остале школе нису на нивоу ових у којима ће се експеримент прво проводити у прве две године. Но, у исто време, кроз две године, и на то треба обратити посебну пажњу, *приступиће се*

¹⁰ Када су Густав Шпет и његов професор Шчелпанов одлучили почетком прошлог столећа да у Кијеву, у Царској Русији направе први институт за психологију, они су годинама обилазили све универзитете у Европи и Америци, посетили све институте за психологију, упознавши се с начинима њиховог рада како би потом могли сами да оснују Институт за психологију који одговара њиховим схватањима.

¹¹ Организатор ове акције је *Завод за унапређење образовања и васпитања у Србији* који се прихватио да развија пројект ИПА011, за европске новце, а који ја сматрам погубним за образовање у Србији. Акција је увелико у току, иза ње стоји велики новац, а наспрам тога само здрави разум, који је немоћан (јер је већ Енгелс рекао да је здрав разум добар, али између четири зида). Сада су се ствари из основа измениле; ми се више не бавимо борбом за превласт здравог разума, већ за превласт ума у његовим за људски опстанак једино могућим оквирима.

промени свих застарелих планова и програма са становишта поменутих исхода, а који нису били ограничени њиховим ранијим оквирима. Другим речима: причамо о исходима, а на мала врата најављујемо промену планова и програма (која ће потом ићи по инерцији, јер је више нико неће моћи ни зауставити ни контролисати).

За оне који воле постмодернистичку терминологију, реч је о *потпуној де-структури образованја кроз његову привидну деконструкцију*, како би се добила некаква мутљавина знања или квази-знања која би била по мери нових послодаваца у функцији власника иностраног капитала. Србија је ту само место одакле се повлачи мождана маса преобликована за потребе наручилаца овог пројекта.

На делу је претварање народа, односно надолazeћих младих генерација, у једну некритичну потрошачку масу, релативно необразовану али савршено подложну манипулацијама од стране послодаваца и власти које су у њиховој функцији. Та нова симбиоза власти и послодаваца јавиће се као гарант пасивизације народа и његовог коначног духовног укидања. На тај начин образовање, сведено на обуку, досегло је свој крајњи циљ: убијање народа психичким средствима (и ту су психолози позвани да одрже завршну реч).

Мора се рећи и да се овде ради о пројекту који се спроводи у циљу уништавања националне свести народа, али, у циљу дефинитивног одрицања народа од права на самоопредељење и очување свог историјског бића схваћеног као позив на опстанак и постојање у времену будућем (под претпоставком да ће га бити). Тако је овим пројектом духовни идентитет српског народа доведен у питање на наизглед безазлен начин, као, „играмо се пројектима и некаквим исходима које правимо на брзину“, али с таквим последицама чија се погубност не да сагледати.

2. Реализација краја

Реформа предшколског образовања по неким суманутим финским моделама од пре петнаестак година већ даје погубне резултате и они који су у педагошком контакту са децом то веома добро уочавају. Сада се припрема даљи корак, како би се та наступајућа нова генерација систематично одвела у недођију и дефинитивно изгубила са хоризонта који је чинио народност. Не треба губити из вида да су на нивоу високошколског образовања већ обављени сви потребни послови (под плаштом тзв. *Болоњских процеса*). Остало је још само средње и основно образовање.

Најпогубније у свему је што нови „реформатори“ уопште нису свесни промена које су се догодиле у последњих неколико деценија, нити виде промене код деце и ученика, промене у њиховој свести и перцепцији, јер се тиме уопште не баве, иако себе сматрају вајним психолозима.

Наши психолози, заробљени статистикама и бројањем бројања, показали су се потпуно неспособним да виде како данашња омладина уопште није налик оној од пре неколико деценија; како нови нараштаји живе у потпуно промењеним условима и с потпуно другачијим погледима на свет. Нема више никаквих

додирних тачака између њих и њихових наставника, који још увек припадају претходном времену и остају заробљеници, али и баштиници, досадашње европске културне традиције, која савременој омладини (ограниченој твитером, фејсбуком, инстаграмом и другим формама социјалне комуникације) не значи апсолутно ништа.

Омладини којој се појмови *херојства*, *чојства* и *јунаштва*, из дана у дан релативизују, па често и изједначују с *издајом* и *бесмисленом жртвом*, говорити на часовима историје о подвизима једног Леониде, о последњим сатима Катона, или о смерности Овидија – смешно је и депласирано, са становишта нових реформатора и њихових невладиних спонзора.

Нажалост, познато је да они који немају искуство прошлог, осуђени су на садашњост коју нити разумеју, нити схватају, а најмање су способни да у њој издвоје ретке вредности које заслужују трајно поштовање. Управо зато неопходно је ревидирати историју и то се данас систематски чини у Србији, те се и не зна ко чини више – владине или не-владине иностране организације, а циљ им је један: избрисати примере величања људских вредности (о чему говори српски народни еп), релативизовати све историјске успехе у борби народа за слободу, с презиром говорити о свим жртвама и свима херојима и великанима који су оставили дубок траг у историји српског народа. Једино што се данас омладини нуди јесте величање празнине и чекања материјалног благостања које никад доћи неће, јер лако се доспева само до сира у мишоловци.

3. Разлог неуспеха ове нове „реформе“

Од средине деведесетих година прошлог века многи теоретичари указују на смену парадигме која се одвија пред нашим очима у последњих неколико деценија а коју је већ наговестио канадски филозоф Маршал Маклуен, аутор свима познатог бестселера *Гутенбергова галаксија*.

О чему се ту ради? Праволинијски појмовни начин мишљења какав је одликовао људе који су своје образовање стицали читањем књига и анализом текстова и који је био доминантан те је на њему почивао и систем образовања још од средњег века, од средине протеклог столећа почиње да се замењује дифузним, сликовним „мишљењем“ које се стиче пред екранима телевизора, компјутера, или дисплејима планшета и мобилних телефона.

Ако су претходне генерације биле способне да прате дуг след мисли која се развија у времену, са новим генерацијама то више није случај; оне више и не читају књиге, па се тако завршило и време великих романа које су смениле антологије фрагмената и дајцести, као што су извожења опера сада заменила извођења сплетова оперских арија. Одавно су дуге текстове сменили кратки, прво у књигама, потом у часописима и новинама где на место доскора озбиљних аналитичких текстова сада имамо само кратке вести од неколико реченица. Одавно се свет не сазнаје продирањем у његову дубину већ клижењем по његовој површини.

Одавно су знатижељу почели задовољавати не животи великих личности већ приватни живот јунака улице и полусвета са друштвене маргине а што има за циљ да нивелише свакодневицу и свему подари исту вредност, односно без-вредност. Већ читаво столеће људи се засипају са све већом количином информација које долазе из све више савршених и софистицираних медија. У последње време изгубила се потпуно моћ селекције информација, способност да се издвоји оно битно и одбаци или макар неутралише оно небитно и непотребно. Постмодерна нам је донела свест о томе како нема великих и малих дела, како сва дела имају исту вредност. То јесте погубно за уметност која је тиме доведена до свога краја¹², али је далеко погубније за само мишљење.

У ситуацији кад се убрзао темпо живота дошло је до повећаног прилива информација; хтели или не, људи су постали принуђени да их на неки начин филтрирају, или да их скраћују (што је немогуће с традиционалним романима), и све већу популарност имају кратке вести, скице, резимеи и сажети. Чак се и студије (које су често само кратак нацрт обимног истраживања) све мање читају и све се своди на информисање увидом у резиме.

Убрзани темпо живота, подстиче остајање само при оном што је ново и актуелно, а и то у свом сажетом облику, јер вести и чињеница је толико много да за њихову интерпретацију, као и њихово разумевање, односно, њихову смисаону повезаност са другим чињеницама – нема више времена. Само време је постало до те мере згуснуто да у себе више ништа не прима, нити дозвољава да се унутар њега оно што је успело да се накупи, даље прерађује и систематизује.

Како је прошло време уских специјалности, људи се све више почињу мисаоно кретати у више различитих смерова који су понекад паралелни, понекад унакрсни, при чему свака нова група чињеница захтева нове чињенице из најразличитијих области са којима би се повезала, те је свако све више принуђен да по неколико ствари ради истовремено. Све је мање оних који себи могу дозволити да се баве само једним проблемом у миру и тишини, или, другачије речено, све је мање оних који су „финансијски независни, слободни и доброг здравља, да би се могли бавити оним што хоће“, како је то говорио Хемингвеј.

Тако се дошло до тога да више немамо рад на неком делу, већ рад на пројекту, а најчешће на неколико пројеката у исто време, који су често временски веома ограничени да би могли бити мисаоно исцрпљени, и што је најгоре – то су пројекти који су по тематици и методском приступу међусобно крајње разновидни. Разни пројекти подразумевају различите токове информација и тако различите чињеничне светове с којима се појединац у исто време мора носити. Све то води томе да више немамо праволинијски смер мишљења већ се мишљење укршта с другим мишљењима и свој садржај разбија на неповезане и по својој природи неповезиве фрагменте.

Последица тога је неопходност преласка с фрагмента на фрагмент, с чињенице на њој страну чињеницу, стално прескакања с једне на другу ствар, при

¹² Видети о томе: *Uzelac, M.: Filozofija poslednje umetnosti*, Studio Veris, Novi Sad 2010, str. 101.

чему нема времена да се на било чему дуже задржимо, да га уградимо у систем својих ранијих знања и искустава¹³.

Ако је све тако на крају ере Гутенберга, како стоји ствар са данашњим ученицима? Шта од њих очекују они који предају, а како на то одговарају сами ученици?

Како ствари стоје, наставници, по инерцији, настављају да чине оно што су и досад чинили, јер, као што смо истакли у више наврата¹⁴, школа је конзервативна институција и има намеру да уз помоћ низа педагошких процедура образује ученика по већ изграђеним моделима за које наставници знају да су функционисали деценијама, а посебно у време кад су и они сами били ученици. А у томе и јесте ствар. Настава не функционише, наставници и даље губе део свог времена над израдом некаквих компетенција, а данас и *исхода* који у презенту наводно треба да укажу на то са чим сваки ученик излази из школе.

Е, ствар је у томе што данашњи ученици с тим исходима *неће изаћи из школе, јер су ти исходи пројекција „реформатора“ образовања који се ни часа нису запитали ко су они којима је данас то наводно образовање намењено и хоће ли они то уопште*. А силом им се то тешко може наметнути!¹⁵

Критично питање које се овде поставља, морало би да гласи: ко се данас образује и које су његове могућности? Емпиријски се непрестано доказује да 90% ученика не успева да постигне планиране, програмима зацртане, резултате. *И то, не зато што неће, већ стога што не могу*.

Док педагози и даље живе у збиркама цитата својих претходника из времена епохе просвећености и кличу о универзалности образовања и васпитања, уверени да ће сви завршити у Утопији и бити универзално образовани, васпитани, сретни и весели, док психолози још увек пребирају по цревима Блума и његових следбеника и не желе да виде шта је заправо њихов посао, а у исто време и једне и друге повезује мисао да су ослобођени било какве одговорности, јер спроводе „реформе“ које је смислила тамо далеко некаква Света Европска Комисија (са великим К), нико не удељује ни делић пажње онима због којих се реформе спроводе – ученицима.

Данашњи ученици живе у свету спотова. Реч је о малим скуповима ставова без одређеног контекста, јер се за контекст проглашава сама њих окружујућа непосредна стварност у својој огољеној и редукованој јединствености. Догађаји о којима говорим спот чине се повезани с другим догађајима и чињеницама јер их

¹³ Рекло би се да имамо осећај како се налазима пред збиркама фрагмената пресократоваца. У ситуацији смо да тренутно прелазимо с фрагмента на фрагмент, без обзира на то колико се неки доксографи трудили да тим фрагментима дају неки њима наводно природни след. Сваки од тих следова ипак је само мање или више интерпретација, образложење приступа самог аутора, а ми данас налазимо се у ситуацији да све мање људи уопште може да прати и разуме поменуте интерпретације.

¹⁴ Uzelać, M.: *Filozofija obrazovanja II*. [elektronsko izdanje], Novi Sad Ф2013.

¹⁵ На крају крајева, можда нови „реформатори“ и нису зловиви, али су својом трапавошћу и непромишљеношћу, за образовање у Србији више но погубни.

везује исто време, али не и нека унутрашња веза, будући да им ништа није заједничко сем тога да се издвајају из масе информација.

Након ранијих генерација које је одликовало линеарно, појмовно мишљење, сада су у школе дошле нове генерације које мисле у сликама, које свет не схватају у његовој целини већ у фрагментима, генерације које су неспособне да повежу чињенице и догађаје. Нове генерације нису у стању да анализирају догађаје, јер се на њима не задржавају, будући да им се пред лицем и у њиховој свести непрестано мењају слике и информације којима они не могу да утврде ни смисао ни значење (и зато ће у таквој ситуацији прва да одумре логика¹⁶).

Мишљење нове генерације је а-логично, будући да су непрестано изложени токовима најразличитијих информација које се великом брзином међусобно преклапају и својом фрагментарношћу не дозвољавају изградњу целовите слике било којег сегмента света који их окружује, а камо ли света у целини.

У овоме треба видети разлог што савремени ученици више не могу да се сконцентришу¹⁷ на један проблем и да га имају за предмет свог промишљања. Зато је бесмислено „реформаторски“ говорити о потреби развоја критичког мишљења код ученика, јер је то само заостатак из раније стечених схватања о смислу и функцијама образовања.

Савремени ученици су способни само да великом брзином, тренутно, прелазе с информације на информацију, не настојећи да међу њима успоставе било какву везу јер за то просто немају времена; информације су стално нове, као вода у реци, али и међусобно разнородне, за разлику од воде једнаке себи која тече. Тако је дошло време да је нама ближи екстремни Кратил од мудрог Хераклита.

Свако обнављање информације постаје бесмислено, јер је она већ у наредном часу застарела. Не могу, а да се овде не сетим мог вршчанина Александра Крона који ми је почетком седамдесетих година прошлог века говорио како не чита ништа што је старије од шест месеци. Али, за разлику од данашњих нараштаја, он је и тада још увек припадао старом свету, свету појмовног мишљења и свету књиге. Сада су се тих шест месеци свели на неколико тренутака у којима се смењују слике лишене појмова.

Све то има за последицу несконцентрисаност ученика на часу и неспособност да разумеју оно о чему им наставник говори: они *у исто време слушају наставника* (мада, неспособни да повежу ставове које он излаже у целину), *преписују белешке с претходног часа, међусобно разговарају, шаљу смс-поруке, сурфују по интернету и социјалним мрежама...* Они живе у свету препуном мноштва информација које нису способни да систематизују, а које кроз њих пролазе

¹⁶ Управо стога инострани финансијери горе поменутих најновијих реформи изабрали су 10 предмета за своје потребе међу којима нису филозофија, социологија, педагогија, психологија и логика.

¹⁷ Недостатак концентрације код ученика потврђује да је немогуће од њих очекивати даровитост, даровитост у ранијем њеном класичном значењу речи које нам долази из XIX stoleћа. Ако се данас још увек хоће говорити о некој даровитости, тада ту може бити само реч о даровитости/ вештини манипулације (људима или стварима).

великим брзинама стварајући им илузију пунине живота. Ученици нису способни да се зауставе на једном проблему. Сурфовање је начин њихове егзистенције и есенција њиховог мишљења.

Разуме се, таквих ученика било је и раније, али они су били мањина и њих су наставници или успевали да уклопе у систем или су их усмеравали на нека друга споредна занимања која би одговарала њиховом наводном „темпераменту“. Треба још једном рећи да ту није реч о неким „лошим“ ученицима, већ о „другачијим“ ученицима.

Исто тако, треба још једном поновити да је и у ранијим епохама било људи које је одликовало мишљење у сликама и истовремено кретање у више мисаоних праваца. Такви су били и Цезар и Леонардо, и Наполеон. Такво мишљење било је својство и свих великих диригената, али с том разликом што је то њихово „мишљење“ било надграђено над појмовно, линеарно књижно мишљење. Коначно, у наше време то је битна одлика успешних топ-менаџера (али, не могу сви бити менаџери).

Посве је јасно да је проблем о којем је овде реч настао тек у последње време – када је *мањина* (или тек њени ретки појединци) постала *већина* – кад су ученици са спот-мишљењем постали *већина*, која услед фрагментарног, дифузног спот-мишљења у сликама, крећући се истовремено у више информационих праваца, више нема и не може имати систем вредности који би садржао битне константе или приоритете, те којима, тамо некакви исходи „које би требало да поседују на крају учења и обучавања“¹⁸ на крају школске године, нису потребни, *јер им не значе ништа*, будући да они у њима не могу препознати било какву вредност.

Зато остаје сасвим разумљивим питање које засад нема одговора: на основу чега нови „реформатори“ очекују да ученици на крају школске године имају одређене компетенције ако све то што они трпају у своје програме њих апсолутно не интересује¹⁹, ако они не виде *зашто би баш то требало да знају*, ако у томе не виде те алгоритме који њих интересују?²⁰

¹⁸ Формулација из материјала горе поменутог *Завода* а под насловом: „Циљеви и исходи курикулума“ (стр. 3). Приметно је да се ту већ користи израз *обучавање* а не *образовање* а што само потврђује позадину „реформе“ о којој је овде реч.

¹⁹ Једну ситуацију имамо кад неколико ученика или студената не долази на часове, а сасвим другу кад одсуствовање достиже и до 90%. Ту није реч о потреби кажњавања. Никакво кажњавање нема у овом и оваквом систему образовања какав је у Србији сврхе. Ученици и студенти (за разлику од наставника) имају сва права. Не морају долазити на предавања, не морају ништа ни знати, али поседују начине којима ће изнудити себи оцене, јер они су ту само због оцена, односно бодова и завршне дипломе, а не некаквог знања. У данашем друштву вредност нема знање, већ диплома и разновразни папири/сертификати с разновразних курсева и семинара.

²⁰ Последњи реформатори пошли су од погрешне претпоставке да још влада линеарно, појмовно мишљење, и да ће се све решити само од себе ако се реформом система образовања снизи његов ниво. Они нису видели пред собом нове ученике и нове захтеве. Зато је њихова реформа осуђена на пропаст.

Данас се може констатовати негација знања на свим нивоима. Свима се с телевизијских екрана смеју у лице незналице и аматери који се налазе на највишим државним дужностима. Зашто у таквој ситуацији учити, с правом се питају деца? Схватају да им будућност не зависи од знања, јер ће им покровитељску помоћ пружити или нека странка на власти или подземље.

Захтев за свеопштим образовањем дефинитивно је уништио идеју знања и образовања, будући да је уништен систем селекције па су и они мање способни добили приступ знању, али стога што се не могу уздићи на ниво знања, наши „реформатори“ (садашњи и претходни), спуштају ниво знања на ниво мање способних ученика. То води деградирању знања као таквог. Тако се налазимо на путу у средњи век, али и средњи век је само успутна станица на путу.

4. Повратак наслову

На основу свега изложеног, ако се вратимо наслову, лако се да закључити да се овде не може говорити ни о каквој легитимности, сем ако легитимност не би за собом повлачила и испитивање законских основа за спровођење образовних реформи које су против интереса државе и народа који у њој живе.

Могуће је све, само не прихватање постојећег стања и мирење с њим. Они који томе нису допринели, не могу одговарати за стање у образовању, али реформатори могу јер имају и имена и презимена а Србија је мала земља.

Зато, упркос свима онима који сматрају да не треба критиковати реформаторе образовања и њихове по народ убитачне реформе, будући да су оне само један од момената глобалног друштвеног експериментисања с народом несвесним себе (будући да је само са несупстанцијалним маргинализованим монадама могуће експериментисање, а потом и смишљено манипулисање), ја и даље сматрам да теоријски непромишљене реформе образовања треба критиковати и треба указати на конкретне ликове који их спроводе, на њихове скривене намере и субверзивне циљеве; треба указивати на то куда воде експерименти у образовању, и да ли су они сами себи циљ, или средство нечег далеко већег, озбиљнијег и судбоноснијег.

Ово истичем стога што нису случајно за квариње омладине стари Атињани били одредили смртну казну, а стари Асирци прописали да судија док суди мора седети на препарираној кожи свог претходника који је примао мито.

Тзв. Болоњски процеси само су један од аката усмерених против европске културе и њених цивилизацијских вредности. Смишљени су да свет културе замене светом профита. Од самог почетка настоје да отупе критички став народа као индивидуума, да овај изгуби свој духовни интегритет, свест о својој историјској мисији и разлоге сопственог опстанка; слуђене појединце који изгубе своју слободу, разрађеним техникама је лако претворити у послушне, капиталу потчињене, потрошаче, или у следе извршиоце ситних, приземних, једноставних процеса на покретној траци модерног друштва.

Prof Dr Milan Uzalac

Vrsac

PEDAGOGICAL LEGITIMACY OF THE ISSUE OF LEARNING OUTCOMES FROM THE ANGLE OF NEW EDUCATIONAL POLICY IN SERBIA

Abstract

The author of the paper has analyzed the possibilities of further survival of pluralistic approach to the reform of modern education nowadays advocated by modern pedagogy. Jeopardy of such an approach is seen by the author in the intervention of international financial power centres (with their own special interests) aiming at deconstruction of education in Serbia. The author points to the deleterious effects of the reform of primary and secondary education through creation of subject learning outcomes which has taken place in Serbia under the veil of demands for implementation of the alleged educational criteria of European economic union whose sole aim is to erase cultural and spiritual identity of subordinate countries.

Key words: educational policy, Serbia, legitimacy, Bologna.

Д-р Милан Узелац, Вршац

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЛЕГИТИМИЗМ ВОПРОСА СТАНДАРТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СЕРБИИ

Резюме

В настоящей работе автор анализирует возможности дальнейшего существования плюралистического подхода в реформе современного образования, за который сегодня заступает современная педагогика. Опасность для такого подхода автор видит в вмешательстве международных финансовых центров мощи /с своими особыми интересами/ с целью уничтожения образования в Сербии. Автор указывает на разорительный характер реформы начального и среднего образования, создавая предметные стандарты, которая теперь идёт в Сербии в рамках требований для проведения мнимых образовательных критериев Европейского экономического союза, единственной целью чего является уничтожение культурного и духовного идентитета вассальных стран.

Опорные слова: образовательная политика, Сербия, легитимизм, Болонья

ПЛУРАЛНОСТ ДРУШТВЕНИХ И ИНДИВИДУАЛНИХ ПОТРЕБА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА МЕТОДИКЕ РАДА СА РОДИТЕЉИМА¹

Резиме

У раду се разматрају друштвене и индивидуалне потребе за савременим приступима у образовању родитеља у циљу развијања компетенција за одговорним родитељством. Последњих деценија XX века у земљама бившег социјалистичког уређења процес транзиције доводи до крупних друштвених промена, политичке и економске кризе, па и ратова, које су се директно одразиле на породицу, њене функције, динамику, структуру, адаптивност, функционалност и системе вредности. Плурализација породичних облика и све већи захтеви друштва стварају потребу снажења породице и развој породичне политике. Неопходна је подршка државе породици у материјалном, организацијском и програмском погледу, пре свега у јачању васпитне функције, јер је, последњих деценија, друштво кроз образовне политике минимизирало васпитне задатке и васпитање препустило породици. Друштвена подршка породици, која се темељи на плурализацији породичних облика и све већим захтевима друштва, различитим мерама и активностима требало би да реализује програме развоја породичне политике и снажења породице. Програм подршке породице, као један од видова популационе политике, требало би развијати кроз популациону едукацију, односно кроз улагање у подизање педагошке културе родитеља у циљу снижавања психолошке цене родитељства. Операционализација циља популационе едукације, као једна од мера нематеријалне природе предвиђа, између осталог, ширење знања о породичном животу, односно промоцију здравог породичног живота и реафирмацију и модернизацију саветодавне функције институционалног система, односно стварање мреже саветодавних функција институционалног система, односно стварање мреже саветодавних функција институционалног система, односно стварање мреже саветодавних функција институционалног система, односно стварање мреже саветодавних функција институционалног система. Даљом конкретизацијом, неопходно је сагледати како и на који начин радити са родитељима у циљу развоја компетен-

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

ција за одговорним родитељством и уједначавања васпитних утицаја, односно, на који начин организовати образовање родитеља, који начини и облици рада са родитељима су адекватни, која средства користити у раду, које садржаје понудити, како ојачати компетенцију родитеља и многа друга. Тиме је фокус усмерен на неопходност развоја методике рада са родитељима.

Кључне речи: методика рада са родитељима, популациона политика, педагошка култура родитеља.

1. УВОД

Последњих деценија XX века у земљама бившег социјалистичког уређења у Европи, процес транзиције доводи до крупних друштвених промена, политичке и економске кризе, па и ратова, које су се директно одразиле на породицу, њене функције, динамику, структуру, адаптивност, функционалност и системе вредности. Бројна су теоријска гледишта, често и супротстављена, о функционисању савремене породице у контексту друштвених промена (види: С. Бабић-Кекез, 2009). Савремена породица се, по М. Младеновићу (1977), трансформише у односу према друштву и то су промене у структури становништва, у старосној структури, повећаној мобилности становништва и периоду школовања. Други ниво су промене у интерперсоналним породичним односима и затим, у положају личности у породици, које су последица демократизације и хуманизације односа у правцу све веће равноправности. Демократизација условљава измену патријархалног система вредности, односно основну вредност савремене породице, по М. Младеновићу (исто, 202), чини тежња за социјално-емоционалном и економском сигурношћу, с тенденцијом развијања и јачања емоционалне сигурности и обогаћивања емоционалних односа родитеља према деци. А. Милић (2001, 51), указујући на контрадикторност савремене породице која погађа сваки њен аспект, сматра да, када говоримо о савременој, модерној породици, сродству и домаћим функцијама породице, треба додати и аспект интимности породичних односа који битно мења укупан изглед и функционисање породице у савременим друштвима. То, са једне стране произилази из нагласка на афективно-емоционалним везама чланова унутар приватног породичног дома, а са друге стране, на форсирању индивидуализације и персонализације чланова у породици и помоћу породице (исто, 52). Говорећи о функционисању породице, З. Голубовић (1981, 58) наглашава да више него и једна друштвена група, породица повезује друштвени систем и индивидуе и испуњава функције друштва само уколико је и у функцији потреба својих чланова као личности. Свака друга друштвена група може мање или више да занемари индивидуалне потребе и индивидуална својства својих чланова а да ипак складно функционише. То не може важити за породицу, која ако пренебрегне потребе и захтеве својих чланова, престаје да постоји у функцији која је за њу специфична, односно у функцији развитака личности, иако се може формално одржавати али без праве кохезије и комуникације чланова, те и

без оне својеврсне интеракције која се остварује у породици између различитих генерација, помоћу које индивидуе развијају осећање заједништва и припадности. Да се породица налази у изразитој трансформацији и непрекидном и веома уочљивом уобличавању и формирању сматра Д. Костић (види: Станојловић, Б., 1995, 48). Аутор констатује да је последица промена нестајање патријархалне и настајање савремене породице и наглашава да су промене у породичним односима спорије од друштвених промена, а највидније су у економској и репродуктивној функцији породице. О променама у сфери економске функције породице које се одражавају на све области породичног живота говори и Ж. Јашовић (исто, 48), закључујући да трансформацијом патријархалне породице долази до кризе новог типа породичне организације. Са тим ставом се не слаже Б. Ђорђевић (1985), сматрајући да се ради о кризи патријархалне породице и патријархалних односа у њој, а не кризи савремене породице. Сумирајући резултате многих истраживања која су се бавила питањима породице код нас, Б. Ђорђевић закључује да се промене у градском типу породице одвијају у неколико праваца: у организацији породичног живота, породичних односа и васпитању деце (1985, 49). Код сеоских породица промене се огледају у привређивању, повећању степена образовања и у наслеђивању, које престаје да буде основа породичног живота, јер се тиме мењају породични односи, како између родитеља, тако и између родитеља и деце. Као важну промену у породичним односима, аутор указује на демократизацију тих односа, посебно између родитеља и деце (исто, 51). О кризи породице је неприхватљиво говорити, мишљења је Б. Станојловић (1995, 48), јер би се пре могло рећи да је реч о кризи брака као институције, а не породице као људске заједнице родитеља и деце. По њему, савремена породица се налази у процесу сталне трансформације или преображаја и то како у структури и динамици породичних односа, тако и у погледу промена улога њених чланова, а све под утицајем динамичних друштвено-економских промена. Говорећи о променама у нашој савременој породици и утицају на њену васпитну функцију, Б. Станојловић закључује да се може очекивати, судећи према досадашњим кретањима, да ће се породични односи мењати у правцу све веће хуманизације и равноправности међу члановима породице. Тиме ће се створити услови да у породици буде више блискости и тоpline, па ће се и васпитна функција успешније остваривати.

Друштво је, поготово након драматичних промена, исказивало потребу за јачањем васпитне функције породице и развојем педагошке културе родитеља. Тако је, (Бабић-Кекез, 2009) након Другог светског рата, развој педагошке научне мисли под великим утицајем совјетских аутора, понајвише А. С. Макаренка и јављају се радови по узору на његову «Књигу за родитеље». Дело Р. Г. Главички «Ми и наша деца», објављено 1954. године, говори о поступцима родитеља, њиховим педагошким погрешкама и последицама тих погрешака, о начину стварања здравог човека. У делу «Поремећена породица и деца», које је објављено 1958. године у форми популарне литературе цепног издања, Р. Г. Главички говори о погубности нездраве атмосфере у породици за развој детета и то на основу непосредних примера из живота. О потреби и значају јединственог васпитног

деловања породице и школе пише Р. Макарић у делу „О понашању наше деце“, које је објављено 1956. године у издању Педагошког центра за породично васпитање у Новом Саду. Дело је намењено едукацији родитеља и штампано је на српскохрватском, мађарском, словачком и румунском језику. «Грешке родитеља у васпитању деце» аутора М. В. Матића, објављено 1957. године, на популаран и приступачан начин образује родитеље за васпитно деловање у породици. Намера аутора је да помогне родитељима сматрајући да многим родитељима недостаје довољно знања како треба да се педагошки опходе с дететом и зато греше. Дело је значајно због захтева за педагошким образовањем родитеља као важном фактору у постизању васпитних резултата код деце.

У делу «Образовање за живот у породици», које је објављено 1966. године, Д. Савићевић говори о значају образовања родитеља и предлаже конкретне начине рада. Дело је значајно јер има намеру конституисања Породичне андрагогије као андрагошке дисциплине. Аутор, између осталог, разматра социолошке и психолошке основе и специфичности васпитања и образовања за живот у породици, о циљу, задацима и принципима за живот у породици, као и, што је за потребе овог рада изузетно значајно, о методама, облицима и средствима у васпитању и образовању за живот у породици. Методе, које Д. Савићевић (1966) наводи су: метода предавања, разговора, дискусије, демонстрације, рада на тексту, писаних и графичких радова и метода практичних радова; облици рада су: курс, семинар, родитељски састанци предавања, дискусије и разговор, тематске вечери, вечери за старије, музичке и филмске вечери, приредбе, посете, изложбе, конференције о породичном васпитању, заједнички (фронтални) облик рада, групни облик рада и индивидуални облик рада. У поглављу: Избор и примена васпитно-образовних средстава, аутор (исто, 1966) говори о филму, ртв емисијама, магнетофону, апликатору, наставном листу и пропагандном летку и плакату. Значајно је што је наглашена функција наставника у васпитању и образовању за живот у породици.

Велики теоријски и практични допринос развоју педагошке културе код нас последњих деценија дала је Ј. Продановић делима „У чему, кад, како... сарађивати са родитељима у школи“ (1979), „Сарадња породице са школом“ (Продановић и Лунгиновић, 1987), „Индивидуална сарадња са родитељима“ (1997), „Проверите како васпитавате у породици“ (2007) и „Сарадња просветног радника с родитељима“ (2008). У том периоду, у издању Матице српске, објављен је „Приручник за родитеље –Тајне велике и мале“ аутора С. Бабић-Кекез (1998).

У низу све богатијих теоријских и практичних активности и сазнања последњих година код нас, издвојићемо књигу С. Станојловића „Дијете у породици и школи – провјерите како васпитавате“ (2004) и пројекат међународног карактера «Дечји вртић као породични центар», чији је носилац за Србију Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Развијен је читав сет програмских активности са тачно постављеним стандардима извођења, што је, свакако, допринело развоју и унапређењу педагошке културе родитеља. Значајно је истраживање Филозофског факултета у Новом Саду, „Педагошка кул-

тура родитеља и васпитно деловање у породици“ (Бабић –Кекез; М. Ољача, 2008) којим су, на репрезентативном узорку, утврђене образовне потребе родитеља као оквир за израду програма рада са родитељима на три нивоа васпитно-образовног система у Србији.

2. ДРУШТВЕНЕ И ИНДИВИДУАЛНЕ ПОТРЕБЕ КАО ОСНОВА РАЗВОЈА МЕТОДИКЕ РАДА СА РОДИТЕЉИМА

У савременом друштвеном контексту породица добија средишњу, аутономну позицију као посредник између друштва и личности. Када говоримо о односу друштва, породице и појединца, породица је средиште у којем се сусрећу и усаглашавају друштвено и индивидуално. А. Милић (1988, 6) сматра да иако је породица без обзира на облик и епоху битан део живота сваког члана друштва, изгледа да се њена важност губи преласком с индивидуалног на социјални план посматрања. Породица се увек повезује с оним што је супротно, или бар одвојено, од јавног живота – с интимним животом и односима између појединца. Аутономна позиција породице огледа се у њеној приватности која појединца, члана породице, штити од глобалних друштвених утицаја или их амортизује у зависности од степена сопствене адаптивности.

Плурализација породичних облика, као што су, поред потпуне породице, једнородитељске породице, ванбрачне заједнице, ванбрачна деца, самачка домаћинства и др. и све већи захтеви друштва стварају потребу снажења породице и развој породичне политике. Неопходна је подршка државе породици у материјалном, организацијском и програмском погледу. Материјална подршка временом треба да се издвоји из система социјалне подршке и да поприми развојни карактер, да буде инвестиција за будућност, те је важно створити услове за постепено прелазак са садашњег компензацијског ка развојном моделу породичне политике. Породична политика мора имати упоришне тачке у запошљавању оба родитеља – модел два хранитеља и у развоју услужних делатности за породицу, које ће снажити породицу у обављању основних функција, пре свега у подизању и социјализацији деце. Услужне делатности за породицу треба развијати на нивоу локалних самоуправа и посебно развити програме усмерене на афирмацију успешног и одговорног родитељства, односно улагати у развој и подизање педагошке културе родитеља у циљу снижавања психолошке цене родитељства.

Унапређење педагошке културе родитеља и развијање компетенција за одговорним родитељством је индивидуални циљ сваког родитеља, али би требало да буде и један од приоритетних друштвених циљева. Популациона едукација, важан елемент популационе политике, полази од чињенице да појединац нема довољно специфичних знања неопходних за одлучивање и деловање у многим областима живота. Циљ популационе едукације је да утиче на промену система вредности, ставова и понашања, а сам процес популационе едукације треба да буде дуготрајан и систематичан. Мере за спровођење популационе едукације су разноврсне и зависе од националне стратегије популационе политике или про-

грама демографског развоја једне земље. Најчешће се као мера нематеријалне природе наводи ширење знања, односно популациона едукација која би требало да обухвати, поред целе популације и посебне циљне групе као што су просветни радници и сарадници школа, социјални радници, радници предшколских установа и родитељи. Нагласак се ставља на коришћење интерактивних метода наставе и обуку за савремене методе рада оних који врше популациону едукацију. Операционализација циља кроз мере нематеријалне природе предвиђа, између осталог, ширење знања о породичном животу, односно промоцију здравог породичног живота и реафирмацију и модернизацију саветодавне функције институционалног система, односно стварање мреже саветовалишта за родитеље у циљу подизања и развоја педагошке културе родитеља.

3. НОВИ ПРИСТУПИ У ОБРАЗОВАЊУ РОДИТЕЉА

Промене у савременој породици и свест родитеља о сопственој улози и одговорности у васпитању детета и њихова спремност на промене, стварају потребу за новим приступима у реализацији програма сарадње васпитно-образовне установе са родитељима, у образовању родитеља. Одговоран родитељ, између осталог, настоји да уравнотежи своје захтеве и васпитне поступке са захтевима друштва, односно школе. Осећање личне одговорности га ангажује и усмерава ка стицању неопходних знања за родитељство (види: С. Бабић-Кекез, 2012). Поставља се питање у којој мери су родитељи оспособљени за остваривање две основне функције у односу родитељ-дете и то бриге о детету у смислу подмиривања његових физиолошких потреба и васпитања с циљем формирања целокупне личности детата. Како се «опремити» за ефикасно индивидуално и социјално функционисање? Према Г. Гојков (2008) постоји читав сет општих способности, односно компетенција, које су неопходан услов за постизање индивидуалног и социјалног остварења. Компетентност, и њене уже области самокомпетенција и социјална компетенција, сматрају се кључним способностима у питањима остварења појединца у личном и социјалном животу. С друге стране, тежња, па и захтеви, друштва за стицањем знања за компетентним родитељством намећу потребу системског решења што указује на присуство потреба друштва за образовањем родитеља за васпитно деловање у породици.

Значај образовања родитеља за одговорно родитељство заокупља пажњу не само научне, него и шире јавности, те постаје све актуелнији. Проблем је могуће проучавати из разних углова. Неки од њих могу бити одговори на питања: на који начин организовати образовање родитеља, који начини и облици рада са родитељима су адекватни, која средства користити у раду, које садржаје понудити, како ојачати компетенцију родитеља и многа друга. Крајњи циљ реализације програма сарадње васпитно-образовне установе и родитеља је усаглашавање васпитних утицаја на дете. Веома је важно правилно одабрати облике, методе и садржај сарадње. Васпитно-образовне установе треба да, у програмирању сарадње са родитељима, утврде зашто родитељи сарађују, да ли су том сарадњом

задовољни, како је унапредити и како, на који начин радити и задовољити образовне потребе родитеља у циљу уједначавања васпитних утицаја и развоја компетенција за одговорним родитељством.

Истраживањем које је рађено на Филозофском факултету у Новом Саду (види: Бабић-Кекез, С., 2009) разматран је проблем образовних потреба родитеља и потреба за новим приступима у образовању родитеља у циљу развијања компетенција за одговорним родитељством. Резултати добијени анкетирањем узорка родитеља из два града у Војводини дали су смернице за увођењем нових начина, облика и средстава рада у оквиру реализације програма сарадње родитеља, васпитача и наставника. Према добијеним подацима, родитељи су заинтересовани и мотивисани за сарадњу са васпитно-образовном установом, пре свега да би олакшали свом детету укључивање у живот вртића/школе; да би уједначили своје захтеве према детету са ставовима и захтевима вртића/школе и да би, путем узајамног деловања са васпитачима / наставницима и педагошко - психолошком службом, обезбедили најповољније услове за развој детета.

Устаљени облици рада са родитељима су индивидуални контакти, родитељски састанци, на којима се уопштено прича о постигнућу групе деце и тематски родитељски састанци са предавањем стручњака, најчешће педагога или психолога установе. Постоје и саветовалишта за родитеље, али су спорадична и постоје у већим урбаним срединама. Питањем у упитнику предложени облици рада су: родитељски састанци, предавања и трибине, едукативне радионице са активним учешћем родитеља и разменом искуства, саветовалишта за родитеље, брошуре и приручници који садрже савете и препоруке. Највећи број анкетираних родитеља сматра да су брошуре и приручници који садрже савете и препоруке најбољи начин за стицање више знања о родитељству и васпитању детета. Скоро исти постотак анкетираних сматра да су родитељски састанци и индивидуални контакти облик и начин рада који им одговара. Трећина анкетираних родитеља сматра да су едукативне радионице облик рада којим би стекли више знања о родитељству и васпитном деловању у породици, док најмањи број њих, али не и занемарљив, сматра да би им одговарао рад у саветовалишту као и предавања на тематским трибинама. Можемо закључити да су сви понуђени облици и начини рада са родитељима за њих интересантни, с тим што је свакако новина потреба анкетираних родитеља за учешћем у едукативним радионицама, што не би требало занемарити при планирању рада са родитељима.

4. ЗАКЉУЧАК

Друштвена подршка породици, која се темељи на плурализацији породичних облика и све већим захтевима друштва, различитим мерама и активностима реализује програме снажења породице и развоја породичне политике. Програм подршке породице, као један од видова популационе политике, треба развијати кроз, између осталог, популациону едукацију, односно кроз улагање у подизање педагошке културе родитеља у циљу снижавања психолошке цене родитељства.

Популациона едукација, важан елемент популационе политике, полази од чињенице да појединац нема довољно специфичних знања неопходних за одлучивање и деловање у многим областима живота. Циљ популационе едукације је да утиче на промену система вредности, ставова и понашања, а сам процес популационе едукације треба да буде дуготрајан и систематичан. Мере за спровођење популационе едукације су разноврсне и зависе од националне стратегије популационе политике или програма демографског развоја једне земље. Најчешће се као мера нематеријалне природе наводи ширење знања, односно популациона едукација која би требало да обухвати, поред целе популације, и посебне циљне групе као што су просветни радници и сарадници школа, социјални радници, радници предшколских установа и родитељи. Нагласак се ставља на коришћење интерактивних метода наставе и обуку за савремене методе рада оних који врше популациону едукацију. Операционализација циља популационе едукације, као једна од мера нематеријалне природе предвиђа, између осталог, ширење знања о породичном животу, односно промоцију здравог породичног живота и реафирмацију и модернизацију саветодавне функције институционалног система, односно стварање мреже саветовалишта за родитеље у циљу подизања и развоја педагошке културе родитеља. Даљом конкретизацијом, васпитно-образовне установе треба да, у програмирању сарадње са родитељима, утврде зашто родитељи сарађују, да ли су том сарадњом задовољни, како је унапредити и како, на који начин радити и задовољити образовне потребе родитеља у циљу уједначавања васпитних утицаја и развоја компетенција за одговорним родитељством.

Истраживања која су код нас вршена последњих година (види: Бабић-Кекез, С., 2009) указују да постоје изражене индивидуалне потребе родитеља за едукацијом у циљу снажења родитељства и развоја педагошке културе. Исто тако, истраживања указују на пријемчиве методе и облике рада са родитељима, с тим што је свакако новина потреба анкетираних родитеља за учешћем у едукативним радионицама, што не би требало занемарити при планирању рада са родитељима. Чињеница да се разлика у начину и облику стицања више знања о родитељству и васпитању у породици јавља међу групама родитеља на појединим узрастима деце, отвара могућности за даља истраживања у области образовања родитеља. Исто тако, важно је проучити и истражити шта родитељи очекују од сарадње с васпитно-образовном установом, односно које компетенције желе да развију учешћем у реализацији програма саветодавног рада, односно које садржаје понудити у циљу јачања компетенција родитеља и многа друга. Тиме је фокус усмерен на неопходност развоја методике рада с родитељима.

Литература

Babić-Kekez, S. (2009): *Образовне потребе у функцији развоја компетенција за одговорним родитељством*, ВЅссов, Вршач.

- Babić-Kekez, S. (2008): Pedagoška kultura roditelja i vaspitno delovanje u porodici, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Babić-Kekez, S. (2000): Saradnja porodice i škole – kibernetički model funkcije pedagoške službe, Pedagoška stvarnost br. 9-10/2000, str. 794-805, Novi Sad.
- Babić-Kekez, S. (1998): Knjiga za roditelje –tajne velike i male, IP Matica srpska, Novi Sad.
- Gojkov, G. (2008): Ciljevi vaspitanja – kompetencije učitelja i vaspitača, izdanje u pripremi, Vršac.
- Golubović, Z. (1981): Porodica kao ljudska zajednica, Naprijed, Zagreb.
- Đorđević, B. (1985): Savremena porodica i njena vaspitna uloga, Prosveta, Beograd.
- Đorđević, B. (2006): Roditelji, nastavnici i instruktori o razumevanju (shvatanju) pojmova i termina darovitost i talenat (implicitna teorija darovitosti), Zbornik br. 12, Všov, Vršac, Temišvar.
- Milić, A. (1988): Rađanje moderne porodice, Zzuns, Beograd.
- Milić, A. (2001): Sociologija porodice, Čigoja, Beograd.
- Mladenović, M. (1977): Porodica i porodični odnosi, IP Rad, Beograd.
- Pjurkovska-Petrović, K. (1990): Dete u nepotpunoj porodici, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Stanojlović, B. (1995): Porodica i vaspitanje dece, Naučna knjiga, Beograd.
- Stanojlović, S. (2004): Dijete u porodici i školi, Zzuns, Beograd.
- Tripković, M. ; Tripković, G. (1996): Ogledi iz sociologije porodice, Učiteljski fakultet, Sombor.

Dr Snežana Babić – Kekez

Novi Sad

PLURALISM OF SOCIAL AND INDIVIDUAL NEEDS IN THE FUNCTION OF DEVELOPMENT OF METHODS OF WORK WITH PARENTS

Abstract

The paper considers social and individual needs for modern approaches to education of parents aiming at development of competences for responsible parenting. During the last decades of the 20th century in the countries of former socialistic ruling, the process of transition led to great social changes, political and economic crisis and even wars, which have had direct influences on family, its function, dynamics, structure, adaptability, functionality and value systems. Pluralism of family forms and increasingly greater social demands have created the need for a family to find its way and develop family policy. Support of the state to a family is necessary in view of material, organizational and program help, before all in empowerment of upbringing

function, having in mind that, in the last decades, society, through educational policies, decreased upbringing tasks to a minimum and made family the sole responsible agent for nurturing and upbringing of children. Social support to family, based on pluralism of family forms and all the greater social demands, should, through a variety of measures and activities, realize programs of family policy development and family empowerment. Family support program, as one of the forms of population policy, should be developed through population education, i. e. through investment into increase of pedagogical culture of parent in order to decrease psychological price of parenthood. Operationalization of the aim of population education, as one of non-material measures anticipates, among other things, dissemination of knowledge on family life, i. e. promotion of healthy family life and reaffirmation and modernization of counselling function of institutionalized system, i. e. creation of a network of counselling offices for parents in order to increase and develop pedagogical culture of parents. Through further concretization, it is necessary to consider how to work with parents in order to develop competencies for responsible parenthood and harmonization of upbringing and educational influences, i. e. in what a way to organize education of parents, which ways and forms of work with parents are adequate, which means should be used in work with them, which contents should be offered, how to empower competencies of parents, and many others. Consequently the focus is on necessity on development of method of work with parents.

Key words: method of work with parents, population policy, pedagogical culture of parents.

Д-р Снежана Бабић-Кекез, Новый Сад

ПЛУРАЛИЗМ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ФУНКЦИИ , РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Резюме

В настоящей работе автор рассматривает общественные и индивидуальные потребности в современных подходах к образованию родителем с целью развития компетенций ответственных родителей. В последние десятилетия 20-ого века в странах с бывшим социалистическим учреждением, процесс транзичии приводит к крупным общественным переменам, к политическим и экономическим кризисам, даже войнам, которые непосредственно оказали влияние на семью, её функции, динамику, структуру, приспособление, функциональность и систему ценностей. Плурализация семейных форй и увеличение требований общества, требуют укрепление семьи и развитие семейной политики. Необходима поддержка государства семье в материальном, организационном и программном

видах, прежде всего в повышении воспитательной функции, так как в последние десятилетия общество через образовательную политику уменьшило воспитательные задачи и воспитание предоставило семье. Общественная поддержка семье, которая базируется на плюрализации семейных форм и увеличении требований общества, разными мероприятиями и активностями, должна была бы реализовать программы развития семейной политики и укрепления семьи. Программа поддержки семьи, как вид популяционной политики, должна развиваться через популяционное образование, то есть через вложение и улучшение педагогической культуры родителей с целью снижения психологической цены родительства. Реализация цели популяционного образования, как форма нематериальной природы подразумевает более широкое знание о семейной жизни, улучшение здоровой семейной жизни, модернизацию совещательной - функции институциональной системы, то есть оформление сети совещательных заведений для родителей для развития их педагогической культуры. В течение конкретизации необходимо определить каким образом работать с родителями с целью развития их компетенций как ответственных родителей, уравнение воспитательных влияний, то есть каким образом организовать образование родителей, какие формы работы адекватны, какие средства использовать в работе, какие содержания и как улучшить компетенции родителей и др. Фокусом внимания таким образом становится необходимость развития методики работы с родителями.

Опорные слова: методика работы с родителями, популяционная политика педагогическая культура родителей

ЕФИКАСНОСТ ЕПИСТЕМОЛОШКО-МЕТОДОЛОШКИХ ДОМЕТА АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА¹

Резиме

У раду се говори о плурализму истраживачких парадигми, а посебан акценат усмерен је на значај акционих истраживања у педагогији, о томе како је идеја за популаризацијом и спровођењем ове врсте истраживања покренута. До 80-их година прошлог века акциона истраживања су се повремено сусретала у релевантим научним часописима и стручној литератури. Међутим, у последњих тридесет година та се ситуација знатно променила у њихову корист. Практичну примену у васпитно-образовној пракси акциона истраживања заузимају када, преузимајући активну улогу у остваривању промена, наставници постају рефлексивни практичари, или акцијски истраживачи. У раду анализирамо акциона истраживања у светлу епистемолошких истраживачких парадигми, указујемо на досадашња тумачења о акционим истраживањима, као и на научне доприносе акционим истраживањима.

Кључне речи: Акциона истраживања, Плурализам парадигми, Критичка теорија, Наставници истраживачи, Унапређивање васпитно-образовне праксе.

УВОД

Појам парадигма тумачи се на различите начине: као модел, образац, пример, научни правац. У друштвеним и хуманистичким наукама парадигма представља основни епистемолошко-методолошки приступ предмету науке, правац и орјентацију у проучавању и истраживању тог предмета у целини, односно појединих његових саставних компоненти (Банђур и Поткоњак, 1999: 79). Парадигме су комбинације теорија и метода (Халми, 2005), научни путокази за истраживачку праксу, оне су извор метода, одређују проблемско поље, појмовну мрежу кроз коју научници пос-

¹ Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту “Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” број 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

матрају свет, одређују критеријуме за избор проблема, као и за предложена решења (Максимовић, 2011: 33-47). Нацрт сваког истраживања започиње одабиром проблема и парадигме. При томе је основна подела базирана на квалитативном или квантитативном приступу проблему. Подела је изведена супротстављањем филозофског и научног, теоријског и практичног, рационалног и емпиријског, вредносног и објективног. Односно, суштински гледано, раздвајањем и супротстављањем квалитативног и квантитативног у сазнавању васпитања. За прву групу наведених (квалитативних) истраживачких парадигми основни логичко-методолошки поступак јесте дедукција, рационално конституисање система, интерпретација и разумевање, а за другу групу (квантитативне) истраживачке парадигме су индукција, емпиријски истраживачки поступци, квантитативно и статистичко исказивање, мерење и објашњавање (тумачење) резултата проучавања и истраживања (Банђур и Поткоњак, 1999; Максимовић, 2011: 33-47; Максимовић, 2012).

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА У СВЕТЛУ ЕПИСТЕМОЛОШКИХ ИСТРАЖИВАЧКИХ ПАРАДИГМИ

Квантитативна истраживања спадају у онај тип истраживања која су позитивистичког типа и која се педагошким феноменима баве на тај начин да квантитативно (нумерички) операционализују индикаторе. Основни задатак статистике у педагогији јесте да „мери“ васпитно-образовну стварност. Са овог становишта позитивизам, као парадигма којом је квантитативан приступ инспирисан, почива на претпоставци да педагошка стварност јесте „мерљива“. Да би се обезбедила мерљивост педагошке стварности, важно је наћи њихове квантитативне димензије (Максимовић, 2010: 207-215). Квантитативна истраживања планирају се у складу с квантитативном парадигмом и темеље се на тестирању теорије која се састоји од варијабли, мерења сложених аналитичких процедура у циљу верификације предиктивних генерализација (Халми, 2005). У конституисању квантитативног приступа у истраживању, знање о стварности постоји изван и независно од човека, а човек учествује кроз процес истраживања на тај начин што га само открива. У вези са тим, за процес сазнавања карактеристично је да су истраживач и предмет истраживања потпуно одвојени и независни. На тај начин се обезбеђује да онај ко сазнаје не може да утиче на оно што проучава, а преко њега и на резултате које ће добити, али и да не постоји повратни утицај предмета проучавања на истраживача. Ипак, квантитативне методе прикупљања података воде објективним, ваљаним и поузданим закључцима, стога их не би требало избежавати, већ храбро проналазити начине на који могу да се искористе. Квалитативни приступ социјални свет посматра као комплексну и динамичну целину која се састоји од многоструких значења и перспектива што снажно утиче на социјални контекст и интеракцију међу учесницима (Гојков, 2007). Данас се све чешће говори о повезивању, односно комбиновању квалитативних и квантитативних метода, такозваној триангулацији. Након претходног периода бурних расправа и дискусија, долазило се све чешће до закључка како путеви парадигми нису

конкурентни нити супротстављени, већ се они укрштају и прожимају. Говорећи о различитим врстама триангулације, које изузетно могу допринети ваљаној квалитативној анализи, Патон (Patton, 1990: 464-470) издваја: усклађивање квалитативних и квантитативних података, триангулацију квалитативних података, теоријску триангулацију која представља коришћење различитих теоријских погледа на исте податке, али и мултиплу анализу која представља могућност да две или више особа анализирају исте податке,

С друге стране, следбеници квантитативне и квалитативне методологије своју парадигму сматрају идеалном за истраживања и имплицитно се залажу за тезу о њиховој некомпатибилности, односно за идеју да се квантитативна и квалитативна парадигма, укључујући и њихове методе и технике, не могу мешати ни у једном истраживању (Шевкушић, 2009: 45-60). Када говоримо о акционим истраживањима, она заправо представљају специфичан тип стратегија квалитативне методологије чији је основи циљ примена резултата истраживања на практично решавање проблема у различитим васпитно-образовним ситуацијама да би се побољшала пракса, што укључује кооперацију свих учесника истраживачког процеса: истраживаче, практичаре и субјекте истраживања. Акциона истраживања представљају флексибилни процес у коме се смењују акција и истраживање. Она су ограничена на област у којој се спроводи акција и на узорак испитаника на који се акција односи. Због тога нису намењена генерализацијама и не захтевају репрезентативне узорке испитаника којима се баве. Карактеристично је да акциона истраживања често не теку по плану, већ се прилагођавају током акције, тако да су уношења извесних промена дозвољена. Заправо, акциона истраживања су првенствено намењена промени васпитно-образовне ситуације, а тек потом провери извесних хипотеза.

У традиционалним истраживањима и приступима, истраживач је тај који поставља циљеве које жели да оствари, док се као прави циљ акционом истраживачу поставља мењање васпитно-образовне праксе и унапређивање те праксе. Потребно је нагласити и једну од одлика акционих истраживања, а то је да се она не издвајају од класичних приступа истраживања посебним техникама за прикупљање и обраду података, већ начином на који се резултати примене тих техника користе. Такође, истраживачи нису неутрални у односу на праксу коју истражују, већ напротив, они су део ње и акције. Из тог разлога се наглашава да концепт акционих истраживања полази од предмета сазнања и његовог практичног интереса, а не од парадигме.

Један од основних разлога, због којих је идеја акционих истраживања покренута, био је да омогући људима који нису професионални истраживачи бављење научним истраживањем. Основно је питање колико је та идеја уродила плодом, односно колико је она заиста омогућила професијама изван академских кругова да своје деловање подвргну саставној евалуацији, те да резултате тог истраживања презентују изван свог професионалног контекста. Акциона истраживања нису одмах била прихваћена с одушевљењем. Због тога су до седамдесетих година прошлог века врло ретко спровођена и била су прилично слабо заступље-

на у стручној литератури (Банђур и Максимовић, 2011: 579-588; Hollingsworth и Sockett, 1994: 1-21). Постоје различити разлози који су допринели таквом резервисаном односу према том новом истраживачком приступу. Један од разлога можемо тражити у чињеници да се тада веровало у хијерархијски модел педагошких промена који је подразумевао кључну улогу институција надређених школама. Наиме, промене су осмишљаване изван самих школа, а затим су административним путем прослеђиване наставницима од којих се очекивало да их имплементирају у својој пракси. Учинковитост реформских настојања мерила се различитим стандардизованим поступцима о чему су бригу водиле истраживачке институције одвојене од самих школа. Ретко се водило рачуна о негативном расположењу наставника, што је имало за последицу одбијање, резигнацију, губитак самопоуздања, осећај присиле и деградације, неповерење према реформаторима (Hargreaves, 2004: 289). Упркос немалим уложеним средствима, учинци таквих реформских настојања били су незнатни и врло брзо су нестајали када би понестало спољне потпоре, односно финансијских средстава (Hargreaves и Fink, 2003: 694).

Након тога, од седамдесетих година 20. века у је свету уочљив тренд у којем акциона истраживања постају све присутнији истраживачки приступ. Већина радова у подручју акционих истраживања ослања се на Франкфуртску школу критичке теорије, а посебно на рад Хабермаса (Habermas, 1974). Veiskof и Laska (Weiskopf & Laske, 1996: 123) отворено смештају акциона истраживања у немачку традицију и у критичку друштвену научност користећи се Хабермасовим раним радовима о интересима који чине сазнање. Хачинсон и Вајтхед (Hutchinson & Whitehouse, 1986) посматрајући напоре наставника да формирају сарадничке групе унутар својих школа, открили су да један од извора потешкоћа није само отпор у глави него отпор неких наставника према напорима акционих истраживача да их подстакну да се подвргну детаљном преиспитивању индивидуалне и друштвене праксе. Фулан (Банђур и Максимовић, 2012: 22-32; Fullan, 2000) сматра да би промене у васпитно-образовној пракси требало да буду саставни део посла којим се наставници баве, а не реакција на актуелне политичке трендове. Према томе, наставници морају да буду носиоци промена, а не извршитељи идеја које најчешће долазе изван школског контекста.

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА У ДОСАДАШЊИМ ТУМАЧЕЊИМА

Међу првим пројектима у којима је дошло до примене акционих истраживања издвајамо “Акционо истраживање као рад по градским четвртима”, који је организован у Институту за психологију Универзитета у Хајделбергу 1974. године. На подручју бивше заједничке државе СФРЈ, први пројекат акционог истраживања реализован је 1977. године у терапеутској колонији на Ракитни у Словенији у организацији Института за социологију и филозофију Филозофског факултета у Љубљани. Већ 1984. године у Линцу на конференцији Европског

удружења за образовање наставника, представљени су реферати о акционим истраживањима као најефикаснијој форми перманентног образовања наставника.

У Србији је тренд акционих истраживања далеко мање изражен, мада постоје охрабрујући покушаји који могу допринети њиховој популаризацији, а тиме и већој заступљености у нашим васпитно-образовним установама. Важан услов за ширу примену акционих истраживања је њихова присутност у релевантој стручној и научној литератури. Прва излагања о акционим истраживањима датирају из 1985. године када је проф. др Александра Марјановић на Коларчевом народном универзитету скренула пажњу педагошкој јавности на тему акционих истраживања. Већ 1987. године у Београду, у Методичком центру за развој говора деце предшколског узраста, спроведена су акциона истраживања са циљем да се испитају социјалне и практичне функције говора, њихова учесталост у деčјем говору, питања комуникативности и некомуникативности деце и начини подстицања деце на комуникацију.

Улога наставника у малим и акционим истраживањима била је једна од тема програма који је организовао Републички завод Републике Српске у Бањој Луци 2000. године, а који се односио на стручно усавршавање наставника. Родоначелник акционих истраживања на нашем простору, проф. др Вељко Банђур, у ту сврху написао је брошуру са истим називом. Четири године касније, Вељко Банђур и Миленко Кундачина објављују прву монографију о акционим истраживањима под називом *Акциона истраживања у школи (Наставници као истраживачи)*. Књига представља важан прилог методологији педагогије у нас и писана је информативно и практично. Намењена је свима онима који настоје унапређивати васпитно-образовни рад у школи, те свима онима који се баве истраживањима и сопствене проверене резултате примењују у пракси. Из садржаја књиге уочавамо значајну напомену која се односи на истраживања спровођена у школама, с циљем да се ефикасније и комплексније остварују задаци васпитања и образовања. Садржај студије конципиран је у дванаест поглавља у којима су изложене основне карактеристике акционог истраживања са главним циљем да истраживачима, школским педагозима, наставницима, директорима школа, руководиоцима секција, асистентима, студентима, као и онима којима је неопходно методолошко образовање у раду, допринесу да сопствена практична знања о акционом истраживању примене у токове васпитно-образовне праксе. Карактеристике и могућности које пружа акционо истраживање у проучавању образовно-васпитне праксе последњих деценија прошлог века дају основу за закључак да је ова врста истраживања постала један од битних чинилаца реформе образовања, усавршавања наставника, иновирања образовног процеса наставе и бржу примену резултата истраживања у школској пракси. Из ових разлога аутори проф. др Миленко Кундачина и проф. др Вељко Банђур су и написали монографију, те тиме нагласили појачану потребу за потпунијим информисањем педагошке стручне јавности о вредностима акционог истраживања.

У истој години када је студија *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)* изашла из штампе, на Конкурсу за акредитацију програма за

стручно усавршавање наставника, који је расписало Министарство за просвету и спорт Републике Србије, истраживачки тим у саставу проф. др Вељко Банђур, проф. др Грозданка Гојков и проф. др Миленко Кундачина, поднео је пројекат под називом *Акциона истраживања у васпитно-образовном раду*. Први критеријум био је усмерен на допринос програма унапређивању знања, вештина и способности наставника, васпитача и стручних сарадника, неопходних за остваривање циљева образовања и васпитања деце и ученика. Непосредни циљ пројекта био је упознавање наставника основних и средњих школа и васпитача у предшколским установама са значајним својствима акционог истраживања и могућностима мењања појава које се истражују. Дугорочни циљ био је оспособљавање наставника да могу да имплементирају елементе стратегије за развој курикулума, да успешно конкретизују исходе образовања и операционализују школски курикулум и успешно повезују елементе стратегије за развој курикулума и његову структуру. Професионалне вештине које овај програм унапређује јесу побољшање рационалности сопствене праксе наставника, васпитача и стручних сарадника. Очекивани ефекти на теоријском и практичном плану усмерени су били ка ефикаснијем решавању проблема у образовно-васпитном процесу, уношење побољшања и промена у образовно-васпитном процесу и ослобађање креативних потенцијала наставника, васпитача и стручних сарадника. Програм се реализовао кроз два основна облика са различитим начинима рада: едукативни блок који чине информације и предавања и интерактивни блок који чине радионице, групни рад и бреин-сторминг метода.

Други критеријум пројекта био је усмерен на применљивост програма у педагошкој пракси. Разлози за спровођење пројекта били су следећи: (1) Програми образовања наставника не обезбеђују припремање за истраживачке компетенције, нити је тај проблем обликован на начин који је усмерен на решавању практичних проблема у образовању. (2) Решавање проблема у школској пракси уз учешће наставника кључно је за ефикасност образовно-васпитног процеса, што се постиже, између осталог, и акционим истраживањима. (3) Акциона истраживања нису довољно афирмисана у концепту и стратегији школске реформе која је у току. (4) У образовној пракси наставници су склонији и спремнији да подрже резултате из властитог истраживања и властитог наставног искуства. (5) Учесћем у акционим истраживањима радикално се мења позиција наставника у васпитно-образовном процесу. Врсте активности, теме и садржаји рада, као и временски распоред у окиру другог критеријума у трајању од три дана садржао је уводни део (теоријске теме и израду пројекта истраживања), главни део (спровођење акционог истраживања) и завршни део (интерпретација резултата истраживања и писање извештаја истраживања). На крају семинара предвиђена је била евалуација коју су реализовали сами учесници. Радни материјал чинили су садржај и сценарио радионица по темама, прилози за учеснике радионица, практикум *Акциона истраживања у образовно-васпитном процесу* и организовање наставних активности. У току примене програма коришћене су скале процене, микротестови знања, анегдотске белешке, евиденционе листе, евалуациони упитници и нацрти за планирање и организацију наставних активности.

Трећи критеријум односио се на постојање техничких и стручних услова за успешно остваривање програма у установи, стручном друштву или удружењу које обавља делатност у области васпитања и образовања. Четврти критеријум био је усмерен на утврђеност и примереност поступака његовог вредновања у примени. Реализација тродневног семинара *Акциона истраживања у образовно-васпитном процесу* обухватала је до 25 учесника који до тада нису имали прилику да проблеме у образовној пракси решавају помоћу акционих истраживања. Учесници су били васпитачи у предшколским установама и домовима ученика, наставници у основним и средњим школама, стручни сарадници и директори из вртића, основних и средњих школа. Учесници семинара би касније кроз рад у својим срединама преносили знања и изводили акциона истраживања. Њихова искуства и резултати истраживања укључени су у даљи развој програма семинара. Развој програма одвијао се на следећи начин: након пилот семинара и праћења ефеката његове примене кроз нове пројекте на терену уследила је фаза прикупљања и систематизовања искустава уз издвајање и развијање иновативних облика реализације за које постоје посебна интересовања наставника. У реализовању друге фазе програма учесници су оспособљени за ширење истраживања сопствене праксе помоћу акционих истраживања, тако што су око уочених проблема у сопственим срединама формиране листе проблема и групе наставника који су спремни да даље преносе своја искуства о примени акционих истраживања. Евалуација реализације програма започела је одмах. Формативном евалуацијом примене програма, кроз групну заједничку анализу, обезбеђивале су се континуиране повратне информације које утичу на праћење, прилагођавање, ревидирање и усавршавање самог програма. Повратне информације обезбеђиване су помоћу евалуативних упитника за учеснике пилот семинара. Као посебан сегмент унутрашње евалуације третиране су организације пројеката акционих истраживања које су учесници семинара реализовали у својим срединама на изабрани проблем. Сумативна евалуација програма подразумева прикупљање информација о ангажовању наставника на представљању резултата на семинарима као искустава програма. Други вид дугорочне евалуације био је усмерен на заступљеност концепта акционих истраживања у властитој пракси. То је подразумевало упознавање стручних органа школе са резултатима и објављивање резултата истраживања у стручним и научним часописима, као и повећану информисаност и спремност педагошке јавности да упозна садржај и улогу акционих истраживања и тиме стекне увид у неопходност решавања проблема у пракси (Кундачина и Банђур, 2004: 187). У току реализације друге фазе програма ученици су оспособљени за ширење истраживања сопствене праксе помоћу акционих истраживања. Са свим овим искуствима накнадно је упозната стручна и научна јавност.

У Словенији свест о улози акционих истраживања у васпитању и образовању, испољена је још пре двадесет година. У новембру 1989. године на Педагошком институту при Универзитету "Едвард Кардељ" у Љубљани, у организацији Словеначког друштва педагога, одржан је први семинар Колоквијума о ак-

ционим истраживањима у васпитању и образовању. Циљ скупа био је да акциона истраживања постану саставни део методологије педагошких истраживања по угледу на друге друштвене науке, и развој васпитно-образовне праксе. Међу педагошким ауторитетима нашли су се Богнар, Матијевић, Марентич-Пожарник, Педичек, Адам, Месец и други. Други семинар о акционим истраживањима одржан је у априлу 1990. године у Похорју. Учесници семинара била су упознати са током, методама и поступцима у акционим истраживањима, о комуникацији у акционим истраживањима, о поступцима у акционим истраживањима. На семинару су представљени пројекти акционих истраживања у наредном периоду.

У Хрватској 1990. године први текст о акционим истраживањима пише Милан Матијевић, наглашавајући проблеме који настају због раздвајања истраживања и васпитног деловања. Матијевић констатује да се професионалним истраживачима васпитања и образовања често замера да не разумеју довољно праксу коју истражују, да се не могу довољно уживети у суптилну природу педагошке комуникације, те да се са позиција кабинетског размишљања не могу уводити иновације у педагошку праксу, па се према томе педагошким радницима, пре свега наставницима, оспорава право на науку, односно право и могућност реализовања научних истраживања (Матијевић у Церар и Марентич-Пожарник, 1990: 78). Матијевић сматра да акциона истраживања омогућују евалуацију оригиналних модела насталих у пракси креативних наставника.

Ана Секулић-Мајуреџ реализовала је осамдесетих година прошлог века истраживање које је имало за циљ да анализира постојеће стање и утврди основне смернице успешног образовања, оспособљавања и усавршавања практичара за истраживачки рад у подручју васпитања и образовања. Један од основних закључака тог истраживања јесте да се наставници предметне наставе у основној и средњој школи више оспособљавају за истраживачки рад у ужем подручју струке, него у подручју педагошке праксе. Наставни програми на смеровима разредна настава, у двогодишњем трајању у то време у школству, показују да се наставници недовољно оспособљавају за истраживачки рад. Утврђено је да неколико студијских предмета обрађују теме и садржаје из методологије научног рада, при чему се о тој научној дисциплини дају спорадичне информације (Секулић-Мајуреџ, 1994). Иако је методолошко образовање наставника веома важно питање, оно није довољно емпиријски истраживано и тој проблематици није посвећена довољна пажња. Ана Секулић-Мајуреџ појашњава настанак акционог истраживања и истиче основна обележја: предмет истраживања је друштвена активност, у истраживању се приближавају улоге истраживача и учесника акције, мерење усмерено праћењу и контроли (Секулић-Мајуреџ, 1994: 13). Двадесет година након овог истраживања стање се знатно променило и образовање наставника подигнуто је на један виши, факултетски ниво и у наставни програм уведен је нови студијски предмет *Методологија педагошких истраживања*. Знање из методологије педагогије омогућава разумевање производа научног стваралаштва, помаже практичару да уочи изворе проблема у школском одељењу, те да их лакше објасни и утиче на њихов ток.

Арјана Миљак (1996) даје целовит приказ акционог истраживања остваре-ног у дејем вртићу у Загребу. Истраживање је трајало четири године (1989-1993) и темељило се на хуманистички усмереном курикулуму. Акционо истраживање је имало три истраживачка раздобља и подељене улоге истраживача и васпитача. Као што су васпитач и водитељ детета у том процесу, истраживач је у акционом истраживању помагач и водитељ васпитача, у процесу истраживања васпитно-образовне праксе. Истраживач само помаже у једној глобалној оријентацији, а не прописује оно што ће се радити. Промене које се догађају у пракси пре свега су промене у процесу поучавања, како поучавати, како поступати са децом, а не шта ће се проучавати (Миљак, 2001: 10-105).

Мужић (1999: 25) је о акционим истраживањима говорио још 1985. године када је са Шћуканецом разрадио специфичан облик пројектованог есеја на бази акционог експеримента, а који је касније примењен у пракси. Готово деценију и по после тога, наводи да су акциона истраживања варијанта развојних истраживања, јер се и у њима уводе новости у васпитно-образовној пракси и то на темељу њихове научне провере. При томе, наводи следеће одлике акционих истраживања:

- (1) околост да онај ко врши односно учествује у васпитно-образовној делатности, њу уједно и истражује,
- (2) висок степен еластичности посебно у вези нацрта спровођења истраживања,
- (3) акциона истраживања нису претежно индивидуална, већ могу бити и заједничка,
- (4) акциона истраживања су у бити емпријска истраживања (Мужић, 1999: 26).

У Опатији је, у организацији Свеучилишта у Ријеци, 2001. године, одржан Међународни скуп под називом *Теоријско-методолошка утемељеност педагошких истраживања*, на коме је, такође, било речи о акционим истраживањима, што указује на све већу присутност у стручној и научној јавности у последњих 10 година. На том скупу, о акционим истраживањима поднели су реферате: Миљак, Блажић, Мушановић, Кожух и Мажган.

НАУЧНИ ДОПРИНОСИ АКЦИОНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Међу докторским дисертацијама, које су написане из области акционих истраживања, издвајамо следеће: Фране Адам (*Квалитативна методологија и акцијско истраживање у социологији* одбрањена на Филозофском факултету Свеучилишта у Загребу, 1981. године), Александар Халми (*Методологија акционих истраживања као научна и самоуправна основа социјалног рада* одбрањена на Факултету политичких наука Универзитета у Београду, 1987. године), Јасна Мажгон (*Развој акцијског разисковања на темељних поставкама квалитативне методологије* одбрањена на Филозофском факултету у Љубљани, 2000. године), под менторством проф. др Бориса Кожуха, затим Славица Шевкушић (*Домети*

и ограничења квалитативних истраживања у педагогији одбрањена на Филозофском факултету у Новом Саду, 2008. године), под менторством проф др Грозданке Гојков, као и Јелена Максимовић (*Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе* одбрањена на Филозофском факултету на Палама, 2011. године), под менторством проф. др Вељка Банђура.

У суседним републикама одбрањено је неколико магистарских радова и докторских дисертација у којима је примењено акционо истраживање. У раду ћемо указати на магистарски рад Бранка Богнара (*Критичко-еманципацијски приступ стручном усавршавању учитеља основне школе* одбрањен на Филозофском факултету Свеучилишта у Загребу, 2002. године), под менторством проф. др Владимира Јурића. Магистарски рад Бранка Богнара састоји се из теоријског и методолошког дела. А, оно што је најважније, у читавом раду јесте спроведено акционо истраживање са јасно дефинисаним проблемом који се односи на склад између онога што желимо постићи (наших вредности и визија) и онога што имамо (затечени услови и наше тренутно деловање). Предмет истраживања био је како помоћи наставницима основне школе да преузму нову професионалну улогу и постану рефлексивни практичари способни унапређивати своју праксу посредством акционих истраживања. Богнаров рад представља велики допринос развоју методологије акционих истраживања.

Године 2008. Бранко Богнар је одбранио докторску дисертацију под називом *Могућности остваривања улоге учитеља – акцијског истраживача посредством електроничког учења*, под менторством проф. др Ане Секулић-Мајуреџ, на Филозофском факултету Свеучилишта у Загребу. Дисертација представља леп пример спроведеног акционог истраживања, на основу којег је Богнар објаснио и дискутовао о заједницама учења, мрежној сарадњи, електронском учењу, развоју компјутерске технологије и интернета, оспособљавању учитеља за остваривање акционих истраживања путем електронског учења. У емпијском делу рада, који је урађен као модел акционог истраживања, дефинисан је проблем који је усмерен на помоћ учитељима у школском контексту у остваривању нове професионалне улоге – акционог истраживача путем електронског учења. Циљеви истраживања били су: оспособљавање учитеља за остваривање улоге акционог истраживача посредством електронског учења, успостаљање састава за електронско учење потребама учесника пројекта. План истраживања био је оспособити састав за мрежну сарадњу који ће бити доступан свим учесницима пројекта, пронаћи прикладне могућности за остваривање мрежне сарадње. Закључак дисертације био је да је електронско учење, мада није помогло учитељима у преузимању улоге акционих истраживача, омогућило континуитет учења, што је врло тешко постићи користећи облике стручног усавршавања који подразумевају непосредну комуникацију. Осим тога, оно је омогућило комуникацију особа из различитих школа и градова, који би, иначе, врло тешко могли сарађивати и заједно учити. У многим земљама Европе, али и у Америци, акционим истраживањима посвећује се велика пажња. Акциона истраживања постају постепено обавезан предмет на многим департманима који се баве наукама о образовању. Од докторских дисер-

тација урађених на тему акционих истраживања, издвајамо рад Маргарет Фарен (Margaret Farren, 2005) под менторством Џека Вајтхеда (Thesis supervisor: Dr Jack Whitehead) на Бат Универзитету (PhD at School of Education, University of Bath) под називом (*Creating a Pedagogy of the Unique through a Web of Betweenness*). Фаренова је у докторској дисертацији врло сажето приказала менторско вођење пет студената постдипломских студија који су остварили акциона истраживања у вези примене ИЦТ у настави. Навела је примере коришћења поште, расправа на форуму и видео конференције у остваривању своје сарадње са студентима. Нагласак је поставила на процес помоћи наставницима у остваривању њихових акционих истраживања што је већином остварено кроз непосредне контакте. Акционо истраживање, које је привукло пажњу светске јавности, спровела је Бети Аун (Betty Aune) 2002. године у Америци а описала га је у раду *Учење акционих истраживања на даљину* (Teaching Action Research Via Distance). Током три године, колико је трајало истраживање на малом католичком колеџу у Минесоти (Minnesota), организован је постдипломски програм за наставнике са најмање две године радног искуства који је осим класичног похађања наставе омогућавао и учење на даљину. Око 45 студента учествовало је у три акциона истраживачка колегијума који су били саставни део обавезног програма. На темељу резултата истраживања понуђене су следеће препоруке за оне који намеравају организovati електронска учења акционих истраживања, а односиле су се на повратне информације. Ово истраживање је било важно јер је указало на могућности примене савремене технологије у оспособљавању наставника за акциона истраживања која могу допринети квалитету њихове праксе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Парадигма у коју се педагошка теорија, као и истраживања, могу сврстати јесте критичка теорија. Примењена на подручје васпитања и образовања, критичка парадигма, поред позитивистичке (емпиријско-аналитичка) и интерпретативне (историјско-херменеутичка) парадигме, кроз акциона истраживања настоји да унапреди образовање, евалуацију и самоевалуацију истраживача, као и методолошка питања педагогије. Уместо позитивистичког одвајања теорије и практичног деловања, као и третирања практичних питања као технике, овде се инсистира на јединству теорије и праксе.

У оквиру критичке теорије настао је концепт акционих истраживања који се темељи на мењању васпитно-образовне праксе, евалуацији и самоевалуацији истраживача и унапређивању васпитно образовне-праксе. Акциона истраживања омогућавају решавање специфичних проблема на које наставници наилазе у својој пракси, односно унапређивању праксе. Акциона истраживања, пре свега, полазе од потреба наставника – практичара, а не од замисли појединаца или институција ван школског контекста и за разлику од осталих истраживачких приступа, најближа модерном појму праксе. Кроз процес акционих истраживања наставници могу решавати уочене проблеме и унапређивати праксу у складу са

аутономно постављеним циљевима. У средишту акционих истраживања налази се акција, а прикупљени подаци служе као повратна информација на темељу које је могуће прилагођавати и мењати планиране активности. Тиме читав процес истраживања постаје флексибилан и креативан одговор на потребе учесника истраживања. Све то води решавању проблема који реално постоје и стварању реалних могућности да се задовоље реалне, стварне потребе.

Акциона истраживања су подручје у експанзији које привлачи значајну пажњу у подручју образовања и које има властите центре (University of Cambridge, University of East Anglia in Great Britain & University of Deakin in Australia) и своје властите часописе (нпр. Образовна акциона истраживања). Акциона истраживања представљају истраживања будућности у којима нема испитаника већ учесника, у којима је основи циљ истовремено познавање, мењање и унапређивање васпитно-образовне праксе.

Литература

- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Банђур, В. и Максимовић, Ј. (2012): Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, *Настава и васпитање*, 61(1), 22-32.
- Банђур, В. и Максимовић, Ј. (2011): Настанак и историјски развој акционих истраживања, *Педагогија* 66(4), 79-588.
- Bognar, B. (2008): *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja- akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja. Doktorska disertacija*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Cerar, M. i Marentič-Požarnik, B. (1999): *Akcijsko raziskovanje v vzgoju in izobraževanju*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Fullan, M. (2000): *Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Habermas, J. (1974): *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Hargreaves, A. (2004): Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24, 2, 287-309.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003): Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84, 9, 693-700.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994): Positioning teacher research in educational reform. In S. Hollingsworth, & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform* (1-21). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Hutchinson, B. & Whitehouse, P. (1986): Action research, professional competence and school organization. *British Educational Research Journal*, 12, 1, 85-94.
- Кундачина, М. и Банђур, В. (2004): *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)*. Ужице: Учитељски факултет.

- Максимовић, Ј. (2012): *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси*. Ниш: Филозофски факултет.
- Максимовић, Ј. (2011): Плурализам истраживачких парадигми у педагогији. *Педагошка стварност*, 57 (1-2), 33-47.
- Максимовић, Ј. (2005): "Методолошки аспекти акционих истраживања у школи", (др Миленко Кундачина, др Вељко Банђур, *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)*), Ужице: Учитељски факултет, 2004, стр. 216), Педагогија, LX, 3, 435-439.
- Miljak, A. (2001): Akcijsko istraživanje i tvorba gradbene teorije. U Rosić, V. (ur.): *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet, 10-105.
- Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUKA.
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation research methods*. London, New Delhi: Newbury Park, SAGE Publications, Inc.
- Sekulić-Majurec, A. (1994): Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U Vrgoč, H. (ur.): *Iz prakse pedagoga osnovne škole*. Zagreb: HPKZ.
- Weiskopf, R. & Laske, S. (1996): Emancipatory action research: a critical alternative to personnel development or a new way of patronizing people. In Zuber-Skerritt, O. (1996): *New Directions in Action Research*. The Falmer: Press, London.
- Ševkušić, S. (2009): Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju obrazovanja i vaspitanja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja* 41 (1), 45-60.

Dr Jelena Maksimović

Jelena Osmanović

Niš

EFFICACY OF EPISTEMOLOGICAL-METHODOLOGICAL REACHES OF ACTION RESEARCH

Abstract

The paper deals with pluralism of research paradigms, with the special emphasis on the importance of action research in pedagogy, and the way how the idea to undertake this type of research and make it more popular has been initiated. Until 1980ies action research was occasionally discussed in relevant journals and professional literature. However, the situation has changed significantly in their favour in the last thirty years. Practical implementation of action research in upbringing-educational practice happened when, having taken active role in introduction of changes, teachers became reflective practitioners or action researchers. The paper analyses action research in the

light of epistemological research paradigms, pointing to former explanations in action research and to scientific contributions to action research.

Key words: action research, pluralism of paradigms, critical theory, teachers researchers, improvement of upbringing-educational practice.

Д-р Елена Максимович Елена Османович, Ниш

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Резюме

В настоящей работе речь идёт о плюрализме исследовательских подходов, а особое внимание направлено на значение деятельных, акци-онных исследований в педагогике и о том каким образом идея плюрализации и проведения настоящего типа исследования возникла. До 80-их лет прошлого века деятельные исследования периодически встречались в известных научных журналах и в специальной литературе. В последние тридцать лет эта ситуация изменилась в пользу таких исследований. Практическое применение в образовательно-образовательной практике деятельные исследования принимают и получают активную роль в реализации изменений, учителя становятся отражательными практиками, или деятельными исследователями. В работе авторы анализируют деятельные исследования с точки зрения эпистемологических исследовательских образцов, указывают на прежние толкования такого исследования и на научные вклады акционных исследований.

Опорные слова: деятельные исследования, плюрализм подходов, критическая теория, учителя исследователи, улучшение воспитательно-образовательной практики

УТИЦАЈ РАЗЛИЧИТИХ КОНЦЕПЦИЈА И СТАНОВИШТА НА ОДРЕЂЕЊЕ СПРЕМНОСТИ ЗА ШКОЛУ

Резиме

У раду се полази од чињенице да је појам „спремност за школу“ у употреби дуже од једног века. Током времена, његово одређење се мењало при чему је до озбиљнијег заокрета дошло у последње четири деценије. Највећа концепцијска промена догодила се услед померања од нативистичких и емпиристичких ка друштвено конструисаним концепцијама каквим се сматрају социоконструктивистичка и интеракционистичка. Концепцијске трансформације у раду су представљене у виду две целине (перспектива појединца и перспектива заједнице) анализом основних поставки, критеријума процене спремности и механизма осмишљених за достизање спремности у пракси. Иако представљени на дугом временском континууму од преко стотину година, многи елементи до данас остају, с мањим или већим отклонима, услед чега је важно познавати основна упоришта и дилеме сваке од концепција из које изиру. Спремност за школу се данас разумева као комплексан скуп трансакција између поједине деце и њихових породица, васпитно-образовних установа и заједнице у целини, која у складу с одређењем спремности обезбеђује и различите врсте подршке и услуга стварајући услове за развој и учење све деце раног и предшколског узраста.

Кључне речи: спремност за школу, нативистичко становиште, емпиристичко становиште, социоконструктивистичко становиште, интеракционистичко становиште.

Увод

Појам „спремност за школу“ у употреби је дуже од једног века. Највећа концепцијска промена догодила се у последње четири деценије услед померања од нативистичких и идеалистичких ка друштвено конструисаним концепцијама и становиштима. Док су ранија становишта полазила од утврђивања оптималног нивоа зрелости детета од којих зависи успех активности школског типа (Gesell, Pigg & Ames, 1974; High, 2008; Pandis, 2000), новији приступи су усмерени на однос детета и његове околине (Murphy & Burns, 2002). Према новијој перспек-

тиви, спремност за школу подразумева добру везу између детета и околине која омогућава и подстиче оптималан развој (Graue, 1992; Meisels, 1995). Отуда се данас спремност за школу види као *производ интеракције између детета и низа еколошких и културних искустава која повећавају исходе децјег развоја и учења* (према: UNICEF, 2012).

У оквиру представљених концепција развијени су различити приступи и стратегије за обезбеђивање могућности да што већи број деце достигне оптимални ниво спремности за школу. С једне стране, уводе се различити типови и модели припремних предшколских програма који су у мањој или већој мери усклађени са школским наставним планом и програмом. Један број тих програма развијан је с наглашеном компензаторском улогом и служио је надокнађивању искустава неопходних за изграђивање вештина и знања без којих школовање није могуће. Овај ужи, „образовни приступ“ (UNICEF, 2012, 6) обезбеђивању спремности за школу доживео је процват током шездесетих и седамдесетих година прошлог века унутар англосаксонског говорног подручја, посебно на америчком континенту. На његовом богатом искуству, чији се ефекти и даље прате, проверавају и уопштавају метааналитичким студијама (Barnett, 1995; Blau & Currie, 2004; Brown & Scott-Little, 2003; Currie, 2001; Karoly et al., 1998; Lynn, 2006; Strickland & Barnett, 2004), осмишљавани су различити модели предшколских програма (према: Клеменовић, 2009, 36).

Нешто другачији, тзв., „социјално-педагошки приступ“ (UNICEF, 2012, 6), израстао је на традицији организоване бриге о деци раног и предшколског узраста у нордијским и земљама средње Европе са наглашеном подршком породици у подизању деце. Данас је присутан у виду аутентичне концепције на тлу Италије, Новог Зеланда, Аустралије. Овај широко постављен педагошки приступ наглашава важност шире схваћеног процеса учења и развоја деце који се одвија у сложенем социокултурном контексту не везујући домете припреме искључиво за школски програм, нити за годину пре укључивања у формално школовање. Њега одликује функционалан и испреплетен систем веза и односа између различитих сектора (здравство, социјална заштита, образовање) и актера којима се обезбеђују високо квалитетни услови за развој и учење све деце кроз формално и неформално организовање у којима се родитељи и професионалци, уз друге заинтересоване чланове заједнице, ослањају једни на друге у процесу подизања деце.

Иако различити, ови се приступи комбинују у савременим културним и образовним политикама и усклађују с могућностима и донетима развоја унутар специфичног контекста сваке модерне државе. Званичном препоруком Фонда за децу Уједињених нација (*School Readiness: a conceptual framework* 2012), предлаже се комбиновање концепција и приступа којима се обезбеђује остваривање развојних потенцијала све деце (посебно из група под ризиком и обесправљене), пре свега кроз смањивање разлика које настају услед неједнаких услова одрастања уз побољшање правичности у остваривању целоживотног учења. Концепцијске трансформације појма „спремност за школу“ у наставку текста приказане

су кроз две целине (перспектива појединца и перспектива заједнице) у којима се представљају основне поставке, критеријуми процене спремности и механизми за достизање спремности у пракси. Иако захватају дуг временски континуум од преко стотину година, многи приказани елементи до данас опстају с мањим или већим отклонима услед чега је важно познавати основна упоришта и дилеме сваке од концепција из које извиру.

Спремност детета за полазак у школу: перспектива појединца

Дуже од једног века „спремност за школу“ тумачи се као својство детета. Сматрало се да полазак у школу треба одложити све док *дете не стекне одређене карактеристике које су процењене као значајне за школовање*. Овакав приступ спремности за школу био је опште прихваћен током прве половине 20. века и препоручен од стране водећих психолога тога времена (нпр. Binet & Simon, 1911; Geselle, 1930, 1948; Durkin, 1973; Piaget, 1961, 1965). „Спремност“ се видела као *резултат спонтаног преласка дечјег развоја из једне животне фазе у другу* у чему учење и игра немају значајнијег доприноса, већ представљају показатеље достигнутог (према: Marjanović Umek, Fekonja & Bajc, 2006, 32). Другим речима, дете ће бити спремно за школу када буде биолошки сазрело, при чему се мало тога може учинити како би се тај процес убрзао будући да су деца способна за активности и учење само унутар свог тренутног развојног нивоа. Развој је одређен унутрашњим биолошким сатом, пролазећи кроз четири предвидива, узастопна и универзална развојна периода.

Основни *критеријум за утврђивање спремности* за школу унутар ове концепције представља (хронолошки) *узраст детета*, односно достигнута година живота за коју се верује да већини деце омогућава успешно прилагођавање захтевима школе. Иако се овај критеријум и данас примењује широм света, нема јединственог става о томе која је година живота најподеснија за почетак формалног школовања. Док се у већини земаља света шеста година живота узима као почетна, има и оних у којима школовање започиње у петој (Енглеска, Холандија, Малта), односно седмој години живота (балтичке земље, Бугарска, Пољска, Румунија) (Клеменовић, 2009, 17). Варијабилност у одређењу подесног узраста за почетак школе сугерише да хронолошки узраст, сам по себи, није идеалан предиктор школског успеха нити се може узети као доследан критеријум. Како објашњава Грауе (1999, 111) нема најбољег узраста за сву децу у свим контекстима јер „...не постоји чаробан датум који ће свој деци обезбедити успех“ (према: Dockett & Perry, 2009).

У представљеном *нативистичком/идеалистичком приступу спремности за школу* (Meisels, 1999) која се види као *зрелост*, како то сликовито описује М. Чудина-Обрадовић, садржана је слика детета као „мозга“ који се у тренутку уласка у школу проверава „да ли је погодан за потребе учитеља који га преузима како би даље радио на њему“ (2008, 288). Отуда се родитељима, за чије дете се претпоставља да „није довољно зрело“, саветује да одгоде његово формално

школовање за годину дана и дају му додатно време („gift of time“) да психомоторички „сазри“, овлада саморегулацијом и успостављањем социјалних односа, развије способност праћења инструкције и унапреди своје когнитивне способности како би могло успешно да прати наставу.

Пракса одлагања поласка у школу има дугу традицију, а опште прихваћена је и данас у великом броју земаља (посебно на тлу Америке), чешће међу децом рођеном пред крај годишта које се укључује у формално школовање. Она почива на налазима (Denton & West 2002; McClelland, Morrison & Holmes, 2000) да су „млађи“ прваци у неповољнијем положају у одељењу у односу на „старије“ током првих година школовања (према: Brizuela, 2010), односно да деца која „старија“ пођу у школу имају извесну социјалну и образовну предност (Datar, 2006; Graue & DiPerna, 2000) у односу на вршњаке (према: Dockett & Perry, 2009).

У заједницама са развијеном традицијом институционалног васпитања и образовања деце раног и предшколског узраста процену достигнуте зрелости обављају стручњаци на прелазу из центра/вртића/„школице“ у школу (Shepard & Smit, 1987). *Процена спремности* у таквим условима најчешће се обавља на основу постигнућа детета на неком тесту који је конструисан од стране стручњака саме школе, уз помоћ одређеног стандардизованог развојног теста или испитивањем академских постигнућа (према: Tovilović & Baucal, 2007, 47). Уколико се том приликом установи да дете није довољно зрело за школско учење, полазак у школу се одлаже уз препоруку да дете остане у програму који је раније похађало још једну годину (Marjanović Umek, 2009, 68) или пређе у транзициону групу/одељење (Carlton & Winsler, 1999).

За децу која долазе из социјално и економски ускраћених средина или мањинских заједница у појединим федералним јединицама Америке и развијеним земљама западне Европе, током друге половине 20. века, организовани су различити програми надокнађивања, „компензаторски програми“ (види: Каменов, 2006, 145). Већина тих програма за циљ је имала подстицање когнитивног и/или језичког развоја деце са циљем да их припреми за школу и спречи неуспех током школовања. Ослањајући се све више на теоријске приступе, којима је истицано да је за дечји развој, поред биолошке основе, једнако важно учење и поучавање у сваком развојном периоду уз уважавање карактеристика и особености појединца (Брунер, 1966), постепено се развијало разумевање *спремности за школу као специфичне припремљености детета* које у школу полази са одређеним корпусом знања и вештина како би могло да прати наставу и постигне успех у учењу. Тиме је запитаност „када је право време за школу“ трансформисана у дилему *шта и како дете треба да учи* да би било спремно за школу? (према: Marjanović Umek, Fekonja & Bajc, 2006, 32-33).

Ово *становиште срединског/емпиристичког приступа*, истиче Чудина-Обрадовић (2008, 289), у први план ставља систематско и непосредно *поучавање* предшколске деце (уз помоћ одрасле особе у вртићу или породици) у *школским садржајима* потребним за снажање у настави. De Cos (1997, 10) тврди да је за оне који су усвојили овај поглед на спремност за школу дете једна врста слага-

лице (*puzzle*). Отуда основу за процену достигнуте спремности детета за школу чини *списак вештина и знања потребних за успешно функционисање у настави* и учењу (према: Carlton & Winsler, 1999). Поставку су посебно учврстили налази истраживања према којима предност на почетку школовања имају деца код које су установљени виши нивои знања (Deming & Dynarski, 2008). Отуда се спремним за школу сматра дете које поседује одређена знања (боје, облици, бројеви, слова) и вештине (прати упутства наставника, усредсређено је на задатак, сарађује са другима) од значаја за успешно прилагођавање условима учења карактеристичним у наставном процесу. Назначену промену фокуса пратили су различити модели програма засновани на комбиновању академских садржаја и директне инструкције у раду са децом чији се ефекти све чешћа проверавају тестовима постигнућа. На тој линији у новије доба настављена је потрага за елементарним знањима која се могу сматрати темељним компетенцијама за школовање (према: Чудина-Обрадовић, 2008, 290).

Притом, не треба изгубити из вида да се паралелно са моделом директног припремања деце за школу организује и модел заснован на посредном поучавању деце игром, разговором, читањем детету, ширењем дететовог искуства излетима, посетама и путовањима, као и различити модели који комбинују ова два приступа. Тиме су у пракси створени услови за праћење и истраживање домета и ефеката различитих модела (види: Клеменовић, 2009, 40-42). Наиме, показало се да укључивање деце у моделе директног поучавања може довести до значајних али краткотрајних промена у појединим аспектима њиховог развоја, који се након извесног времена ипак значајније не разликују у односу на нивое развоја деце која нису похађала ове програме. Чињеница да се почетна предност деце код које су утврђени виши нивои знања или способности на почетку школе, већ након три године школовања губи, довела је до потребе преиспитивања емпиристички схваћеног појма спремности за школу (Марјанович Умек, 2009, 68).

Осим тога, истраживања су показала да пракса одлагања поласка у школу, односно задржавања деце још једну годину у предшколским програмима, нема значајнији позитиван утицај на касније учење деце. Напротив, чак је у неким истраживањима добијено да су овакве мере код деце изазивале ниже самовредновање и мање позитиван став према учењу (Carlton & Winsler, 1999). Такође, отворило се питање употребе тестова којима се процене обављају будући да чак и када се примењују они стандардизовани са високим нивоом предиктивне валидности трећина деце за коју је процењено да ће имати тешкоће у школи (Gredler, 1992), напредује у истој мери као и деца за коју је процењено да су спремна. Масовно коришћење ових инструмената показало је такође да они „хронично“ пате од немогућности јединственог предвиђања исхода за децу из различитих културних средина, чиме се значајно умањује валидност процене спремности за школу деце која долазе из различитих мањинских група (према: Tovilović & Baucal, 2007).

Постепено је постајало све јасније да разлике међу децом на почетку школе, али и њихов успех током школовања, није могуће објаснити само разликама

у узрасту и индивидуалном темпу развоја (Bowman, Donovan & Burns, 2001), као ни специфичним корпусом знања стеченим пре уласка у формално образовање, већ да оне произилазе из *ширег искуства које деца стичу одрастајући у одређеном контексту* (према: Dockett & Perry, 2009). Ово је омогућило да се са питања „шта и како учити за школу“ пажња преусмери на питање „у *каквом контексту се учење одвија?*“

Водећи концепт постаје, како објашњава М. Вудхед (2012, 40), концепт „развојне нише“ којим се указује на компоненте окружења у коме деца одрастају. Креће се пажња са идеализованих универзалних развојних претпоставки на контексте у којима деца живе, материјалне и културне ресурсе доступне њиховим родитељима и заједници, као и на очекивања и тежње родитеља и заједнице у односу на децу. Показује се да рано искуство, знања и вештине које деца стичу знатно пре почетка формалног образовања имају значајан утицај на целокупан њихов развој и каснији успех у школи (Fabes et al., 2003), при чему деца која долазе из породичног окружења са обележјима ризика (ниски приходи, припадност мањинским групама, низак ниво образовања родитеља, самохрано и/или тинејџерско родитељство) имају мање шансе за успех у школовању (NICHD, 2001; NICHD, 2002). Наиме, резултати бројних истраживања (Hamre, Pianta, 2001; Jimerson & Egeland, 1999; Muter et al., 2004) указују да нивои когнитивног, говорног и социоемоционалног развоја деце установљени приликом тестирања за полазак у школу значајно корелирају са каснијим академским успехом деце, те да су кашњења у развоју забележена на почетку по правилу видљива и током каснијих година школовања (према: Марјановић Умек, 2009).

Једначина спремности за школу: перспектива заједнице

Током друге половине осамдесетих и деведесетих година прошлога века, паралелно са јачањем друштвеног концепта детињства, јавља се потреба за реконцептуализацијом појма „спремност за школу“ схваћеног као зрелост. До тог периода прикупљени су бројни докази другачије виђених могућности деце и њихових развојних капацитета. Налази појединих истраживача (Donaldson, 1982; Сох, 1991) показали су да мишљење деце у раном детињству није егосентрично, да су она способна да развију теорију ума и испоље когнитивну, социјалну и емоционалну емпатију користећи говор у различитим функцијама. У први план избија концепт „*спремности за учење*“ (Watson, 1996) који се код све деце испољава од најранијег узраста те се, захваљујући богатом искуству са другим људима и физичком средином, уобличава у способност концептуализовања (према: Марјановић Умек, Fekonja, & Вајс, 2006, 32). Овим се пажња са биолошких процеса у детету преусмерава на његову *изложеност стимулативним приликама за учење током раног детињства*.

Иако је посебан допринос утемељењу ових идеја током тридесетих година прошлог века дао Л. С. Виготски социокултурном теоријом дечјег развоја, тек деведестих пристижу бројни докази о томе из развојне неуробиологије. По-

тврђује се, наиме, да људски мозак током најранијег детињства показује велику пластичност те да изложеност раном искуству мења структуру мозга и његове функције (Bruer, 1997; Fox, Calkins & Bell, 1994; Greenough & Black, 1992; Luria, 1966; Schore, 1994). Тако изнова бива актуализован виготскијански развојни концепт према коме учење претходи развоју (Berk & Winsler, 1995; Graue, 1993), те се уместо чекања да се сазревање догоди и спремност за учење/школу појави, из *социо-конструктивистичке позиције* препоручује *интезивно учешће детета* у социјалним интеракцијама *заједничког разумевања* обогатеним искуствима *фино подешене подршке* од стране одраслог (према: Carlton & Winsler, 1999). Овим се запитаност о контексту за стицање искуства који обликује способности детета за учење усредсређује на квалитет интеракције и на питање: „*који су поступци и стратегије социјалне подршке најефикаснији за увођење деце у овладавање когнитивним и социјалним вештинама?*“

На трагу ових поставки савремени истраживачи (Cole, 1996; Dahlberg et al., 1999; Malaguzzi, 1993; Rogoff, 2003) настављају да испитују улогу и значај друштвених (културних) пракси у децем развоју и учењу. Они деци развој виде као „природно културни“ процес чији стадијуми извиру из друштвених пракси исто колико и из процеса сазревања. Обрасци подизања детета, комуникације и поучавања нису нешто што само споља утиче на деци развој и учење, већ су део унутрашњег развојног процеса, у мери у којој се од самог почетка дете укључује и учествује у овим процесима. Развој се огледа у овладавању детета когнитивним алаткама и културним компетенцијама (говорни језик, језичка и математичка писменост, информатичка писменост) које су адаптивне у односу на специфичности друштвеног контекста и историјску епоху (према: Вудхед, 2012, 46).

Отуда у оквиру *социо-конструктивистичког приступа*, истиче Meisels (1999), долази до *пребацивања фокуса* са детета на *заједницу* која посредством читавог низа окружења, односа и активности делује на изграђивање културних компетенција деце и њихов идентитет. *Спремност се види као социјално условљен скуп идеја* који укључује друштвени контекст и заговара разматрање више гледишта. У њу се уграђују значења, вредности, норме, обрасци мишљења и понашања људи унутар заједнице које се међусобно разликују према контексту локалне историје, демографским и образовним трендовима, те успостављеном систему међуљудских односа (Eisenhart & Graue, 1990). С обзиром да се значење спремности гради у специфичним друштвеним контекстима, оно може да има значаја само у тим оквирима, при чему је тешко осигурати смернице за превазилажење могућих разлика унутар заједнице (према: Meisels, 1999, 48). Овако схваћен феномен „спремности“, у којем је акценат на различитим активностима и мерама уже и шире заједнице, изражава се *једначином спремности за школу* (Dockett & Perry, 2009) која укључује следеће елементе:

Спремна заједница + Спремна школа + Спремна породица = Дете спремно
за школу

Дакле, развојна постигнућа деце и ангажовање њихових капацитета за учење и школовање према социоконструктивистичком моделу спремности за школу представљају заједничку одговорност свих одраслих и институција унутар једне заједнице (Boethel, 2004). Овај модел омогућује заједници да преузме одговорност за унапређивање спремности за школу која почиње много пре него што се деца појаве на уласку у формални систем школовања. Њени напори постају усмерени на пружање помоћи и подршке породици, на едукацији родитеља, проширивању приступа здравственој и социјалној заштити, као и на подизању нивоа квалитета програма за рано васпитање и образовање.

Унутар овог приступа спремности, уместо ослањања на модел дефицита који почива на индивидуалним проценама или издвајању специфичних потреба мање групе деце под „ризиком“ и њихових породица, фокус процене помера се на снимање ситуације за сву децу (Dockett & Perry, 2007; Janus & Offord, 2000). Овако конципираном проценом спремности мери се ефикасност политике раног детињства, квалитет услуга подршке породицама са децом у заједници, те прилагодљивост и флексибилност школских политика којима се обезбеђује сигуран улазак све деце у образовни систем. Резултати мерења намењени су мобилизацији заједнице и унапређивању активности и мера осигурања услуга за превладавање очитих недостатака а у циљу побољшања исхода за сву децу.

Корак даље у разумевању спремности за школу извесни аутори (Dockett & Perry, 2007; Meisels, 1999) сматрају *интеркационистичко становиште* које укључује елементе свих претходних концепција. Према Меиселсу, овај приступ види спремност као релацијско-интеракцијски конструкт који одражава заједничку усмереност на статус детета, обележја образовне средине и одлике заједнице (1999, 57). Спремност из ове перспективе представља релативан појам, продукт низа образовних одлука које су различито обликоване с циљем стварања одговарајућих могућности учења за децу унутар различитих средина, те изграђивања искуства и вештина које се у одређеној заједници сматрају важним. Тако предуслов оптималног децјег развоја и спремности за школу постају прилике за испољавање и усавршавање способности учења кроз непосредне социјалне и културне размене унутар различитих контекста (Вудхед, 2012, 49) од најранијег детињства.

Перспективом заједнице у разумевању спремности потенцира се да биолошки раст сам по себи не може дете да учини спремним за школу, већ да оно мора бити изложено ситуацијама и пажљивој помоћи других да би развило потребне вештине и начине функционирања који ће га припремити за учење и школовање у конкретној заједници, при чему важну улогу имају и особине самог детета. Притом, имају се у виду његове биолошке и психолошке особине, не само наслеђем и биолошким факторима одређене, него и његовим когнитивним капацитетима, социоемоционалним и мотивацијским склоностима (нпр., темперамент, личност) којима се оно укључује у интеракцију са околином. Отуда истраживања спремности за школу из интеркационистичког модела обавезно

укључују и испитивање искустава, доживљаја и очекивања саме деце о питањима важним за укључивање у школски живот и амбијент.

Сложену испреплетеност међусобних утицаја кроз релације дете - средина захвата Бронфенбренеров еколошки модел. У њему су препознати и систематично анализирани бројни утицаји и улоге и *појединца* и *контекста* и њихових *међусобних односа* који се остварују кроз интеракције с људима, објектима и симболима унутар различитих окружења. Моделом се настоје објаснити контексти за одвијање интеракција између унутрашњих снага поједног детета и његовог непосредног окружења, институција и односа посредованих социјалним и физичким обележјима средине, опште прихваћеним друштвеним нормама и културним обичајима, адекватно веровањима и праксама које обликују свакодневни живот и интеракције. Спремност за школу из ове перспективе представља комплексан скуп трансакција између поједине деце и њихових породица, васпитно-образовних установа и заједнице у целини, која у складу са одређењем спремности обезбеђује и различите врсте подршке и услуга стварајући повољне услове за развој и учење све деце раног и предшколског узраста.

Отуда се може рећи да *интеракционистичко/релацијски модел спремности* узима у обзир развој способности детета на различитим узрастима и у различитим фазама развоја, као и породично и школско окружење и праксу кроз које се те компетенције препознају и усвајају или не усвајају, у зависности од случаја до случаја (Вудхед, 2012, 32). Спремност за школу постаје функција поступања одраслих са дететом од првих месеци његовог живота, подстицајног разноврсног социјалног и материјалног окружења током раног и предшколског детињства (уз укључивање у квалитетне програме), баш као и поступака наставника на почетку школовања од кога се очекује да организује менторски облик поучавања у складу са препознатим јаким и slabим странама детета (Чудина-Обрадовић, 2008: 292). Овоме треба додати подршку родитеља и стручњака које обезбеђује шира заједница заступајући одређено виђење „спремности“. Из перспективе интеракционистичког модела једначина спремности за школу гласи:

$$\text{Спремност за школу} = \text{спремно дете} + \text{спремна школа} + \text{спремна породица} + \text{спремна заједница}$$

У овој проширеној дефиницији спремности истовремено се уважавају способности детета, породичне карактеристике и родитељске праксе које доприносе њиховом уобличавању, али и активности предшколске установе и школе које их прихватају и усавршавају у складу са ставом шире заједнице о индивидуалним капацитетима за учење све деце и разумевању њихове улоге у остваривању квалитета живота у одраслом добу. Унутар представљеног модела спремности за школу из перспективе заједнице, поред процена на нивоу популације, примењују се и индивидуалне процене спремности. У овим условима добијени резултати постају важан корак којим се утврђује на који начин осмишљавати искуства

учења у одељењу за конкретну децу те какву је подршку потребно обезбедити за поједину међу њима. Наиме, одговорност за учење и школовање се преноси на образовне институције које морају бити “спремне” за разноликиост ученика који у њих улазе и оспособљене за осмишљавање различитих видова пружања подршке ученицима. Притом се има у виду да свако дете може добро функционирати у неким условима с одређеним врстама ресурса те да су сва деца спремна да уче уз одећен ниво подршке (према: Carlton & Winsler, 1999). Овакав приступ је нарочито значајан у заједницама које одликује језичка и културна разноликиост.

На представљеним теоријским поставкама перспективе заједнице која уважава специфичност сваког појединца темељи се и концепт спремности за школу који последњих година промовише Фонд за децу Уједињених нација. У новијим документима ове међународне организације (*School Readiness: a conceptual framework*, 2012; *School Readiness and Transitions*, 2012) спремност за школу дефинисана је кроз три димензије и два обележја. Димензије спремности за школу су: а) *спремно дете*; б) *спремна школа* и ц) *спремна породица*. Сматра се да су дете, школа и породица спремни када овладају *способностима и вештинама* (1. обележје) неопходним за успостављање адекватних међусобних односа у чему кључну улогу имају *транзициони процеси* (2. обележје), односно успешни прелази који доприносе осећају континуитета. Поменуте три димензије посредоване су другим културним и политичким димензијама заједнице које представљају оквир за развој деце, функционисање породица и организацију школског система. Највећи утицај на рани развој деце и њихово учење имају здравствена, социјална и образована политика једне земље којима се обликује приступ услугама, дају смернице за развој различитих програма, обезбеђују ресурси за њихово реализовање, осигурава квалитет услуга и њихово унапређивање. Отуда се може рећи да је спремност за школу *производ и непосредна интеракција три димензије спремности (дете, школа, породица), те културних и политичких утицаја у једној заједници која обезбеђује различите услуге и програме*.

Закључне констатације

Одређење појма „спремност за школу“ током времена се мењало прелазећи дуг пут од нативистичких и емпиристичких ка друштвено конструисаним концепцијама каквим се сматрају социоконструктивистичка и интеракционистичка. За разлику од ранијих становишта која су полазила од утврђивања оптималног нивоа зрелости детета којим се обезбеђује успешно учење школског типа, новији приступи су усмерени на квалитет односа успостављених између детета и околине која омогућава и подстиче оптималан развој као темељ успешног школовања и учења током читавог живота. Уместо ранијег фокуса на дете и његова развојна достигнућа (перспектива појединца), савремена одређења спремности обухватају и процену спремности образовних институција, породице и читаве заједнице за обезбеђивање успешног учења и развоја све деце (перспектива заједнице). Овакво схватање спремности подржава усвајање политика и стандарда за рани

развој и учење уз проширивање и дивесификовање различитих типова услуга (здравствених, социјалних, образовних) којима се настоје обухватити сва деца током раног и предшколског детињства. Препоручује се притом комбиновање различитих концепција и приступа за пружање подршке остваривању развојних потенцијала све деце посебно оне из група под ризиком и обесправљене. Намера је да се додатним ангажовањем уже и шире заједнице, и свих расположивих институција, допринесе смањивању разлика који настају услед неједнаких услова одрастања уз побољшање правичности у остваривању целоживотног учења. Тако се спремност за школу данас препознаје као важан сегмент одрживе стратегије развоја друштва, залог његове будућности и темељ привредног раста и развоја заједнице, али и услов индивидуалног развоја и самоостварења сваког појединца.

Литература

- Boethel, M. (2004). *Readiness: School, Family, & Community Connections: Annual Synthesis*, Austin (Texas): National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Britto, P. R., Limlingan, M. C, (2012). *School Readiness and Transitions*, New York: United Nations Children's Fund.
- Brizuela, L. A. (2010). *Hispanic Preschoolers' School Readiness: A Study Examining the Impact of Cultural, Social-Emotional, and Sociodemographic Factors*. Doctoral dissertation, Texas A&M University. Available electronically from <http://hdl.handle.net/1969.1/ETD-TAMU-2010-12-8590>. Retrived August 19, 2013.
- Carlton, M. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift, *School Psychology Review*, 28(3): 338-352.
- Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba, *Odgojne znanosti*, 10(2): 285-300.
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct, *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1): 20-26.
- Janus, M., Offord, D. (2000). Readiness to Learn at School, *ISUMA - Canadian Journal of Policy Research*, 1(2): 71-5.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*, Beograd : Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strkovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Marjanović Umek, L., Fekonja, U. and Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo, *Psihološka obzorja*, 15 (2): 31-51.
- Marjanović Umek, Lj. (2009). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek vrtca, izobrazbe staršev in individualnih značilnosti otrok, In: Gaber, S., Marjanović Umek, Lj.: *Študije (primerjalne) neenakosti*, (67-100), Ljubljana : Pedagoški inštitut.

- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten*, (39-66), Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Tovilović, S., Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu: kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece za školu?* Beograd : Centar za primenjenu psihologiju.
- UNICEF (2012). *School Readiness: a conceptual framework*, New York: United Nations Children's Fund.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju, Centar za interaktivnu pedagogiju.

Prof Dr Jasmina Klemenović

Novi Sad

THE IMPACT OF DIFFERENT CONCEPTS AND STANDPOINTS ON DEFINITION OF READINESS FOR SCHOOL

Abstract

The paper starts from the fact that the term "school readiness" has been in use for more than a century. Over time, its definition has changed, where the most serious turn happened in past four decades. The greatest conceptual change occurred due to a shift from nativist and empiric concepts to socially constructed concepts, such as social constructivism and interactionism. The conceptual transformations are presented in the paper in two parts (individual perspective and community perspective) by analyzing the basic assumptions, criteria and readiness assessment, and mechanisms designed to achieve readiness in practice. Although presented in a long time span of more than a hundred years, many elements have persisted to this day, with major or minor deviations, due to which it is necessary to know the main standpoints and dilemmas of each concept they originate from. Today readiness of school is understood as a complex set of transactions between individual children and their families, educational institutions, and community in general, which is in accordance with the determination of school readiness, providing various types of support and services and creating conditions for all children of early and preschool age to develop and learn.

Key words: school readiness, nativist standpoint, empirical standpoint, standpoint of social constructivism, interactionism standpoint.

Д-р Јасмина Клеменович, Новый Сад

ВЛИЯНИЕ РАЗНЫХ КОНЦЕПЦИИ И ПОЛОЖЕНИИ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей работе автор исходит из факта, что понятие "готовность к школе" используется более одного века. В течение времени определение этого понятия изменялось, но более серьёзный поворот произошёл в последние четыре десятилетия. Наибольшее изменение концепции произошло из-за передвижения от нативистических и эмпирических к общественно составленным концепциям, какими считаются социоконструкционная и интеракционная. Трансформации концепций в работе представлены в виде двух целых /перспектива отдельного человека и перспектива сообщества/ анализируя основные положения, критерии оценки готовности и механизмы придуманные для осуществления подготовки на практике. Несмотря на то, что представлены в долгий период, более ста лет, многие элементы до наших дней существуют, с большими или меньшими отклонениями, поэтому нужно знать основные опорные пункты и дилеммы любой концепций из которой проистекают. Готовность, подготовка к школе в настоящее время составляет группу соглашений между определёнными детьми и их семьями, в воспитательно-образовательных заведений и общества в целом, которое согласно определению готовности гарантирует и разные формы поддержки и услуг, осуществляя условия для развития и учения всех детей младшего и дошкольного возраста.

Опорные слова: готовность к школе, нативистическая; позиция эмпирическая позиция, социоконструкционная позиция, интеракционная позиция

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Проф. др Милица Андевски

Филозофски факултет

Нови Сад

др Јасмина Арсенијевић,

Висока школа струковних студија за образовање васпитача

Кикинда

Мирјана Томић,

мастер педагог

UDK 371.112:331.544

UDK 371.112:005.32

Стручни чланак

Примљен: 02. VIII 2013.

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 4, p. 692-706.

ПРОФЕСИОНАЛНО УСАВРШАВАЊЕ ДИРЕКТОРА ШКОЛА

Резиме

Циљ истраживања приказаног у овом раду је испитивање потреба директора за професионалним развојем и указивање на ефективнији процес њиховог усавршавања. Квалитативно истраживање водило се 2012. године у Новом Саду. Резултати указују на маргиналну улогу стручног усавршавања на повећање компетенција директора школе, највише због академске обојености програма који не нуде практична знања и вештине. Испитаници преферирају професионално усавршавање кроз тренинге и семинаре утемељене на моделу искуственог учења.

Резултати студије указују да би директори школа били спремнији за професионално усавршавање ако би семинари били креирани према њиховим потребама, специфичним и актуелним проблемима радног окружења, са индивидуализацијом у процесу учења и оптималним условима за развој кооперативног знања. Професионално усавршавање директора школа треба да повезује рад и учење, уз смисаоно коришћење знања из праксе.

Кључне речи: директори школа, професионално усавршавање, компетенције, менаџмент у образовању

1. УВОД

Школе данас функционишу у условима децентрализације, јачања властите аутономије и преузимања одговорности за целокупни васпитно-образовни про-

цес, све актере који партиципирају у том процесу, њихове резултате, за опстанак у све сложенијим захтевима школског окружења и захтевима клијената школе за оптималним квалитетом рада. Развој школе је незамислив без професионалног развоја директора и развоја њихових компетенција (Fullan, 2010; Leithwood, 1992; Méndez-Morse, 1992; NAESP, 2001). Од директора се очекује да преузме активну улогу у процесу професионалног развоја, да буде носилац промена, креатор сопственог професионалног развоја и усавршавања.

Систем професионалног усавршавања директора, тачније (не)уређеност тог система подложен је критици. У суштини, професионални развој је лични избор директора и ништа га на то не обавезује. Од 2002/2003. године школско развојно планирање је, као битан сегмент, обухватало и професионални развој запослених у школи, чиме се, на неки начин, вредновало и планирало њихово усавршавање, а тиме и квалитет рада школе. У том циљу уведене су и лиценце за наставнике и директоре, које су подразумевале испуњавање одређених критеријума, тачније број сати стручног усавршавања.

На темељу међународних искустава, саветници за осигурање квалитета у школским управама, направили су *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, у којем су дате смернице како да се проверава квалитет рада школе и предложене су активности које би томе допринеле. Од школе се очекује унапређивање рада, брига о стручном усавршавању наставног и ненаставног особља. У оквиру овог приручника дати су конкретни захтеви руководству школе као и да руководица школе треба да: „поседује професионална знања и организационе способности. Редовно се усавршава у области организације и руковођења. О његовом стручном усавршавању у школи постоји план, извештај о реализацији и друга евиденција. Својим радом и понашањем служи за пример свима у школи и доприноси угледу школе“ (Правилник за самовредновање и вредновање рада школе, 2005: 108).

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

Од школе се очекује да пружи одговоре и понуди решења за дилеме које прате систем васпитања и образовања у времену брзих технолошких и друштвено-транзиционих превирања. Директор школе постаје иницијатор реформисања, иновирања, унапређивања рада школе, али и целокупног система васпитања и образовања. Рад директора у савременој школи, фокусира развој људских потенцијала, квалификација и компетенција као предуслова за успешно деловање у динамичним променама како унутрашње димензије школе тако и њене везе са спољашњим окружењем.

Предмет овог истраживања односи се на професионално усавршавање и професионални развој директора новосадских основних и средњих школа и у

том смислу, прати димензије квалитета - ефикасност и ефективност програма за стручно усавршавање директора школа.

Проблем истраживања можемо поставити упитном реченицом: *колико су постојећи програми стручног усавршавања директора усклађени са потребама директора и захтевима који се пред њихову професију постављају данас?*

Циљ истраживања је испитивање потреба директора за професионалним развојем и проналажење смерница за професионално усавршавање које ће допринети квалитетнијем раду директора. Циљ је операционализован путем следећих **задатака**:

1. испитати искуства директора у вези са њиховим досадашњим професионалним усавршавањем;
2. испитати критеријуме процене садржаја и програма професионалног усавршавања;
3. испитати у којим областима рада директори желе да се усавршавају у наредном периоду и
4. испитати које су релевантни начини професионалног усавршавања директора.

Главна хипотеза истраживања гласи: постојећи програми стручног усавршавања усклађени су са потребама и очекивањима професије директора школа и нуде практична знања и вештине потребне у свакодневном раду директора школа.

Помоћне хипотезе истраживања:

1. директори испољавају богато искуство у вези са досадашњим професионалним усавршавањем;
2. директори поседују специфичне критеријуме процене садржаја и програма професионалног усавршавања;
3. директори испољавају специфичне потребе у областима у којима желе да се усавршавају у наредном периоду и
4. директори испољавају специфичне начине свог професионалног усавршавања.

Практичне импликације резултата истраживања, постављених питања и задатака, биле би у дефинисању компетенција неопходних за успешније вођење школа, као и обликовање програма за унапређење професионалног раста, развоја, усавршавање директора школе који ће рефлектовати њихове потребе.

Методе, технике и инструменти истраживања

Анализа професионалног развоја и усавршавања директора школе у овом раду реализована је путем квалитативног истраживања, које се заснива на методама и техникама ове истраживачке парадигме. До сазнања смо дошли путем *вођеног интервјуа* од 12 питања, конструисаног за потребе овог истраживања, реализованог 2012. године у новосадским основним и средњим школама.

Акценат испитивања је, пре свега, на разумевању и сагледавању стварности из перспективе директора као (руко)водећег фактора деловања школе.

У истраживању је коришћена и дескриптивна метода која преферира што вернији опис постојећих чињеница, на темељу којих би следио реалнији опис стања, процеса, догађаја, веза, односа међу појавама које су предмет истраживања.

Од **техника** истраживања, реализован је *интервју* са директорима и помоћницима директора школе.

Први део интервјуа односио се на испитивање ставова и искустава директора школа у вези са њиховим досадашњим професионалним усавршавањем, а други део на развој њихових професионалних компетенција и укључивања у процес професионалног усавршавања.

Питања коришћена у интервјуу била су отвореног и затвореног типа, пружала су могућност испитаницима да самостално креирају одговоре или да се сложе са неком од понуђених могућности. У испитивању је акценат стављен на разумевање и сагледавање стварности из перспективе директора као кључног фактора, тзв. лидера промена (Фуллан, 2002) у контексту школе, одговорног за квалитет рада и постигнуте школске резултате.

Узорак истраживања

Узорак истраживања чине 43 директора и помоћника директора новосадских основних и средњих школа. Узорак је пригодан, дакле нерепрезентативан, сачињавају га јединице основног скупа које су биле на располагању, те се добијени резултати сматрају вредним, али се не могу генерализовати.

Током одабира узорка у квалитативном истраживању, важно је да се истраживач, барем делимично, упозна са улогама које испитаници имају, како би током интервјуа могао да идентификује „одговарајуће информаторе или казиваче са терена” (Халми 2003, 196). Улога истраживача током оваквог истраживања је неутрална, тачније он пре свега има задатак да поставља питања и бележи одговоре, без уплитања и субјективног утицаја на изборе и одлуке испитаника током интервјуа.

„Добар информатор“ – испитаник у интервјуу, је онај који поседује доста знања и искуства о појави коју истраживач сазнаје и сагледава, који има способност (ауто)рефлексије, који зна да се изрази, који има времена за разговор и који жели да учествује у истраживању. У нашем истраживању, својство тзв. „доброг информатора“ коришћено је као један од критеријума за избор узорка.

На основу сазнања до којих смо дошли кроз разговор са директорима током интервјуа покушали смо на другачији начин да приступимо њиховом усавршавању и осмислимо смернице које би допринеле да се процес професионалног развоја директора унапреди и у већој мери прилагоди потребама директора, потребама школе, уважавајући специфичност контекста у којем се школа налази.

3. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Карактеристике узорка

Табела 1: Фреквенције варијабле пол

	Фреквенције	Проценти
мушки	21	48.8
женски	22	51.2
Укупно	43	100.0

Према полној структури узорак је прилично уједначен, 49% испитаника чине мушкарци, а благу предност у руководећој улози у школи, са 51% чине жене.

Табела 2: Фреквенције варијабле године старости

	Фреквенције	Проценти
од 30 до 40	9	20.9
од 40 до 50	19	44.2
од 50 до 60	13	30.2
више од 60 година	2	4.7
Укупно	43	100.0

Када посматрамо старосну структуру испитаних директора, уочавамо да је највише испитаника, око 44% старости од 40 до 50 година, док је од 50 до 60 година старости око 30% узорка. Најмање је испитаника старијих од 60 година, свега 4,7%.

Табела 3: Фреквенције варијабле васпитно-образовна установа у којој испитаници раде

	Фреквенције	Проценти
основна школа	24	55.8
средња школа	18	41.9
недостаје	1	2.3
Укупно	43	100.0

Ако посматрамо васпитно-образовну установу у којој испитани директори раде, примећујемо да у основној школи ради 56% испитаника, а у средњој 42%.

Табела 4: Фреквенције варијабле радна функција (посао) који испитаници сада обављају

	Фреквенције	Проценти
помоћник директора	16	37.2
директор школе	27	62,8
Укупно	43	100.0

У односу на руководећу функцију коју испитаници реализују у институцији образовања, испитано је 37% помоћника директора и 63% директора школе.

Табела 5: Фреквенције варијабле област образовања испитаника

	Фреквенције	Проценти
друштвено-хуманистичка	27	62.8
природно-математичка	16	37.2
Укупно	43	100.0

Према области образовања испитаних директора школе, уочава се да природно-математичкој области припада 37% директора, а друштвено-хуманистичкој 63% испитаних директора школе.

Табела 6: Фреквенције варијабле радно искуство испитаника

	Фреквенције	Проценти
до 5 година радног стажа	4	9.3
од 5 до 10 година	3	7.0
од 10 до 20 година	13	30.2
од 20 до 30 година	15	34.9
више од 30 година	8	18.6
Укупно	43	100.0

Полазећи од радног искуства испитаника из нашег истраживања, највећи број директора има од 10 – 30 година радног стажа.

Табела 7: Фреквенције одговора на питање везано за задовољство примањима

	Фреквенције	Проценти
незадовољни	9	20.9
релативно задовољни	23	53.5
задовољни	11	25.6
Укупно	43	100.0

Када се ради о задовољству примањима на радном месту, видимо да је највећи број испитаника релативно задовољно својим примањима (54%).

У оквиру **првог задатка истраживања** *искуства директора у вези са досадашњим професионалним усавршавањем*, испитано је њихово мишљење о похађаним семинарима за стручно усавршавање, и то: да ли су били укључени у неке програме професионалног усавршавања; који су били *садржаји* тих програма и ко су *реализатори*.

Добијени резултати индиректно говоре и о заинтересованости директора за даље укључивање у процес професионалног усавршавања.

Резултати првог задатка истраживања кажују да је свих 43 испитаних директора школа потврдило да су у свом досадашњем раду прошли макар кроз један програм професионалног усавршавања. Већина директора школа (26) је прошло више од 3-4 семинара, док 17 директора има више десетина семинара и више стотина часова професионалног усавршавања.

На питање о *садржајима* семинара професионалног усавршавања директори су одговорили да се највећи број семинара односио на законе и прописе (15 директора); девет директора је прошло кроз семинаре везане за организацију/управљање школом; осам испитаника је навело програме сарадње и комуникације, подстицање и развој партнерских односа у школи, тимски рад; пет директора је прошло кроз семинаре унапређења наставе и педагошко-васпитне проблеме; три директора истиче семинаре организације и управљања променама а по један директор наводи семинар посвећен људима у организацији и пројектном менаџменту.

Сви испитани директори посећивали су углавном акредитоване семинаре који су носили одређени број сати учествовања – семинаре које је организовао Факултет организационих наука (ФОН), акредитване семинаре Завода за унапређење образовања и васпитања (ЗЗУОВ), семинаре Министарства просвете, Покрајинског секретаријата. Директори наводе и учествовање у едукативним програмима и тренинзима педагошко-психолошке службе у школи (15 директора), док десет директора наводи и похађање програма усавршавања које су организовале невладине организације.

Други задатак овог истраживања усмерен је на процену *садржаја програма професионалног усавршавања* директора, према постављеним *критеријумима*: усклађеност садржаја професионалног усавршавања са потребама и очекивањима директора, усклађеност садржаја професионалног усавршавања са потребама и проблемима образовних установа и практичну применљивост знања и вештина стечених током професионалног усавршавања у конкретном и свакодневном раду директора школа.

Резултати су дали забрињавајуће резултате. Једна трећина испитаних директора се делимично слаже са тврдњом да су садржаји професионалног усавршавања усклађени са њиховим потребама и очекивањима, док готово две трећине испитаника сматра да ови садржаји не прате њихове потребе и очекивања. Готово идентични резултати односе се и на задовољство знањима и вештинама и практичну применљивост знања стечених током професионалног усавршавања.

Директори су делимично или мало задовољни досадашњим усавршавањем, а као основни аргумент критике наводе неусклађеност садржаја професионалног усавршавања са њиховим потребама и очекивањима, и непримењивост стечених знања и вештина у пракси. „Акредитовани семинари су испод мог интелектуалног нивоа“. Позитивно, што су директори износили у погледу семинара односи се само на чињеницу да су „Семинари унапредили међусобну сарадњу колега у колективу“.

Резултати другог задатка показују да међу испитаним директорима школа влада мишљење да је стручно усавршавање делимично или мало допринело повећању њихове компетентности. На основу тога поставља се питање у вези са очекивањима и потребама директора у погледу програма професионалног усавршавања, као и питање валидности садржаја програма, али и тога колико су очекивања директора била (не)реална и колико су садржаји били (не)прилагођени њиховим потребама и очекивањима.

Резултати истраживања веома су индикативни. Испитници оцењују да су организовани институционални поступци/процеси професионалног усавршавања имали маргиналну или скоро никакву улогу у развоју њихових стручних, социјалних и личних компетенција.

Стицање компетенција у оквиру формалних образовних институција, испитаници класификују као релативно слабо. Директори су веома резервисани, чак и одбојни, када су у питању дидактизоване понуде учења путем семинара и тренинга, сматрајући да им је ограничена слобода одлучивања у вези времена и садржаја, односно да структурисани аранжмани учења не уважавају њихове индивидуалне потребе.

Интервјуисани директори наводе да они своје професионалне компетенције стичу „самоиницијативно, самоорганизовано, изван институција образовања“. Такође наглашавају да су професионалне, личне и социјалне компетенције стекли у току свог пословног живота (радом у школи), а не у оквиру неких образовних ангажмана. Знање и понуде за учење директори оцењују на основу тога колико су оријентисани ка примени, желе знање и информације које су актуелне и које им требају за превазилажење проблема на радном месту, дакле знање које је примерено и оријентисано према тачно постављеним радним циљевима. Знање без практичне оријентације за њих је непотребно оптерећење, хоће да уче везано за конкретну ситуацију и конкретну потребу, дакле преферирају учење за актуелне и предвидљиве изазове у свету рада и миљеу своје школе.

На основу анализе првог и другог задатка истраживања закључујемо да **главна хипотеза истраживања која гласи: постојећи програми стручног усавршавања усклађени су са потребама и очекивањима професије директора школа и нуде практична знања и вештине потребне у свакодневном раду директора школа – није потврђена.**

Резултати првог и другог задатка истраживања указују да су испитивани директори новосадских школа прошли кроз један и више програма професионалног усавршавања, али као основни недостатак истичу *начин* њиховог

реализовања, наглашену академску обојеност, која не нуди довољно практичних знања и вештина у реализовању директорске функције. Данас се од директора образовне установе очекује да се стално суочава са проблемима и брзо одлучује, а академски садржаји који доминирају у програмима професионалног усавршавања им не помажу у конкретном школском окружењу.

Иако се ови резултати ослањају на субјективне процене директора новосадских школа, на основу којих не можемо изводити опште закључке, они покрећу питања која су од општег значаја у оквиру квалитета образовања: о (де) мотивацији директора образовних установа да се професионално усавршавају и на тај начин унапреде квалитет образовања и о (не)прилагођености садржаја професионалног усавршавања потребама и очекивањима професије директора школа и реалним потребама и изазовима пред које се школе данас постављају. Посебну пажњу треба посветити прилагођености садржаја усавршавања и проблемима школа с обзиром на друштвено-културни контекст.

У прилог овом закључку иду и бројна квалитативна и квантитативна истраживања о ефикасности метода усавршавања директора (John, 2002; Kartal, 2010; Xu, 2011; Bottoms, O'Neill, Fry and Hill, 2003 i други). Bottoms, O'Neill, Fry and Hill (2003) истичу да је најбољи метод усавршавања директора путем активности које су базирани на решавању проблема, и елаборирају да је потребно планирати искуствена учења у којима ће кандидати примењивати знања заснована на истраживањима и то као део решавања практичних проблема у школама, фокусирања на основне функције школе, где ће кандидати у оквиру обука проћи кроз процес стажирања и учити од добро афирмисаних директора-ментора.

Трећи задатак истраживања односио се на области рада у којима интервјуисани директори школа желе да се усавршавају у будућности. Директори су могли да одаберу више области и њихови одговори су ранжирани према фреквенцији избора. Највећи број директора жели да слуша програме везане за стратегијски менаџмент у школству (17 директора), затим следи управљање променама (15 директора), па комуникацијске вештине (14 директора). Исти број директора желео би да оснажи своје дидактичко-методичке компетенције (14 директора), затим управљање васпитно-образовном установом, односно материјалним и техничким ресурсима школе (12 директора), за организацију рада школе заинтересовано је 12 директора, управљање људским потенцијалима (11 директора), финансијско управљање, повезано са законом, прописима (10 директора), клима и култура васпитно-образовне установе (5 директора). Ни један директор није изјавио да *не жели* да се усавршава у наредном периоду.

Као допуну предложеним областима директори су додали: „*Проучавање педагошке праксе развијених земаља – искуства*“; „*Решавање проблема у другим земљама – Француска, Енглеска, Немачка*“; „*Пуно иновација*“.

Четврти задатак овог истраживања усмерен је на проналажење релевантних начина професионалног усавршавања директора, тачније о методима и моделима на којима треба да се заснивају програми њиховог професионалног усавршавања.

Према мишљењу испитаника, најефикаснији методи усавршавања су семинари и тренинзи који омогућавају искуствено учење и размену искуства, и за овакав начин рада определило се 26 директора. Рад на пројектима који захтевају тимски рад и рад у мањим групама преферира 14 директора, а радионичарски облик рада који подразумева рад у групи, игру улога одабрало је 2 директора. Један испитаник предложио је *Перманентно обучавање у циклусима, нпр. четири пута годишње о законским актима, пројекцији развоја школе, о подручјима рада школе и сл.*

На питање о улози коју би они сами најпре прихватили током усавршавања, највећи број директора се определио за: улогу тренера, тј. водитеља обуке (да у тиму са другим креирају процес усавршавања, воде самостално усавршавање, са стручним сарадником или другим тренером) (25 директора), улогу активног учесника (учешће у активностима, дискусији...) (15 директора); а најмањи број испитаника, се изјаснило за улогу пасивног учесника тј. посматрач (формално присутан на усавршавању, више посматра процес него што се у њега укључује) (3 директора).

Испитаници су на ово питање давали следеће коментаре: „*Прве четири године смо учили... други мандат развијали смо свој систем рада... трећи мандат можемо бити ментори новим колегама...*“ „*Био сам водитељ обуке директора Јужнобачког округа за ОШ и СШ, а учествовао сам и у креирању лиценце за директоре...*“

На отворено питање о предлозима креирања програма усавршавања, предлози испитаника су: рад у малим групама 15-30 учесника; семинари са тимским радом (кооперација); конкретни, актуелни проблеми радног окружења; програми иновација - налажење нових решења за (нове)проблеме школе; интеракција колега/директора у мањим групама (дискусије о различитим проблемима); развијање кодекса понашања директора; развијане способности менаџера (самопроцена, одговорност, социјабилност, доследност, способност управљања, (само)евалуација, награђивање. Навођене су и дипломатске вештине и вештине толеранције; вештине усклађивања интереса као и охрабривање сарадника у личном усавршавању.

Анализа резултата које смо добили постављањем **трећег и четвртог задатка**, указује да су **посебне хипотезе** које прате *области* у којима директори желе да се усавршавају у наредном периоду и *начине* свог професионалног усавршавања **потврђене**, односно, истраживање је показало да директори новосадских основних и средњих школа теже одређеним, специфичним областима професионалног усавршавања као и уважавање посебног, релевантног и њиховом искуству примереног начина професионалног усавршавања.

Слични резултати потврђени су и у истраживањима у другим земљама (John, 2002; Kartal, 2010; Xu, 2011; Bottoms, O'Neill, Fry and Hill, 2003 и други), у којима се наводи да директори не преферирају модерне методе стручног усавршавања: радионичарски приступ, игра улога, симулација процеса и сл. Овакав

начин обуке најчешће сматрају неозбиљном игром, која није „*примерена стручном усавршавању какав они заслужују.*“

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Процес учења одраслих (у овом случају: директора школа) разликује се од учења младих. Основни критеријум директорима образовних установа за стицање знања је њихов свет акције, они уче ради садашњости, ради потреба које су евидентне, које су њима значајне и актуелне. Директори су за учење мотивисани актуелним и непосредним проблемом који захтева специфична знања или вештине.

Многи од тих проблема односе се управо на потребе сигурности: усавршавање вештина којима би се задржала функција. Када су потребе сигурности један од кључних разлога за укључивање директора у процес учења, он може јасно да представи проблем у коме би се научено применило што доприноси повећању мотивације за учење. На тај начин директори могу да доживе, искусе и конкретније сагледају проблем и да стварније антиципирају предности учења.

Директори школа ће стога, уколико у свести имају тачно одређен и дефинисан проблем и уколико им је омогућено да стичу знања и вештине које ће доприносити решавању конкретних проблема са којима се у школи суочавају, бити далеко мотивисанији за учење тих садржаја.

Уколико ову констатацију упоредимо са резултатима истраживања, долазимо до тога да су испитивани директори, незадовољни садржајима програма управо зато што они нису одговорили на њихове потребе и очекивања. На питање које се односи на практичну примену научених садржаја, директори су научено оценили као делимично или мало применљиво, што је још један од разлога њиховог незадовољства. Све ово нас наводи да са тим повежемо процес учења одраслих током стручног усавршавања, тачније модел учења на којем се процес професионалног усавршавања заснива.

Проблемом професионалног усавршавања у школама Србије баве се следеће надлежне установе: Национални просветни савет, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Улога директора школе је, и поред ових надлежних органа, велика на подручју професионалног развоја запослених. Директор школе у оквиру развојног плана школе планира активности унапређивања рада запослених кроз различите видове професионалног усавршавања (Члан 61, Закон о основама система образовања и васпитања).

У складу са тим, јавља се потреба да се мотивација директора за професионалним развојем сагледа на свеобухватнији начин, са становишта образовног система, школе и самог појединца, тј. директора. На почетку учења важну улогу имају потребе и ставови, затим емоције (интересовања, наклоност, страст), док је на крају потребно да директор доживи утисак повећаних компетенција, које ће га, повезане са осталим поменутих факторима, мотивисати не само у том мо-

менту, него и за будуће ставове и потребе. На тај начин отвара се нови процес, са новим нивоом ставова и потреба. Свака фаза је повезана са наредном, чинећи динамичну целину и у свакој од њих је могуће дефинисати неке од поменутих фактора и стратегија које ће мотивисати директоре школа на даљи професионални развој.

У Словенији је 1999. године уведен деветогодишњи програм рада основне школе и системско праћење педагошке праксе. У складу са тим спроведено је истраживање којим су били обухваћени директори основних школа који раде по новом, реформисаном програму. Циљ истраживања било је утврдити која знања и вештине треба развијати код директора нових, реформисаних школа.

Одговори у оквиру истраживања у Словенији су били скоро идентични одговорима директора новосадских школа приказаног у овој студији. Међу најважнијим компетенцијама су, наиме: комуникационе и организационе вештине, тимски рад, познавање савремених дидактичких приступа и спремност на доживотно образовање. На питање шта су слабости дотадашњег програма образовања на факултетима и професионалног усавршавања, наведено је следеће: премало практичног знања, дипломци нису оспособљени да преносе теорију у праксу; немају довољно знања из подручја психологије (психологија детета, мотивација ученика и сл.), нису оспособљени за сарадњу и тимски рад, немају развијене комуникационе вештине итд.

Полазећи од резултата истраживања, можемо закључити да би директори бити више заинтересовани за усавршавање уколико и сами учествују у креирању сопственог развоја и тај процес прилагоде својим потребама и интересовањима.

Како ово питање има значаја у проналажењу смерница за професионално усавршавање, као и за целокупни професионални рад директора, у истраживању смо се бавили и питањем које би биле најадекватније методе професионалног усавршавања директора.

На основу резултата можемо закључити да несумњиво највећи број директора жели да се професионално усавршавање реализује кроз семинаре и тренинге који ће бити утемељени на моделу искуственог учења и размени искуства међу учесницима. Мањи број испитаника сматра да професионално усавршавање треба да буде организовано кроз разноврсне пројекте који захтевају тимски рад и рад у групи, а најмањи број се определио за усавршавање у којем би доминирао радионичарски облик рада, који обухвата рад у групи, игру улога и сл.

Истраживања у другим земљама показала су сличне резултате. Наиме, директори најчешће истичу да им не одговарају модерне методе стручног усавршавања, као што су радионичарски приступ, игра улога, симулација процеса и сл. Такав начин обуке они најчешће сматрају неозбиљном игром која није примерена њиховом стручном усавршавању.

Имајући то у виду, поставља се питање: Који модели учења највише одговарају професионалном усавршавању директора и на који начин директоре треба мотивисати како би се активно укључили у овај процес?

На основу резултата истраживања можемо дефинисати следеће препоруке за унапређивање процеса професионалног усавршавања директора школа: процес усавршавања директора био би најефикаснији када би се реализовао путем семинара и тренинга који се заснивају на размени искустава и моделе искуственог учења.

Највећи број директора себе тада види као активног учесника. Овај податак се поклапа и са теоријским анализама о тзв. школи будућности, у којој професионални развој треба да се темељи на сарадњи и тимском раду свих запослених у школи (директор, наставници, стручни сарадници) и моделима учења који су прилагођени свима који у њему учествују.

Директори школа били би, дакле, спремнији за професионално усавршавање ако би семинари били креирани према њиховим потребама, специфичним и актуелним проблемима радног окружења, са индивидуализацијом у процесу учења и оптималним условима за развој кооперативног знања. Аранжмани за учење директора треба да повежу рад и учење, да се смисаоно користе знања из праксе и да се стечено знање користи у пракси.

Литература

- Bottoms, G.; O'Neill, K.; Fry, B.; Hill, D. (2003) *Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals*. Atlanta: Southern Regional Education Board (SREB)
- Fullan, M. (2002) The Change Leader. *Educational Leadership* 59 (8): 16-20.
- Fullan, M. (2010) *Motion Leadership: The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- Kartal, S. (2010) Primary School Principals' Views about In-service Training Activities. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5 (9): 598-603.
- Leithwood, K.A. (1992) The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5): 8-12.
- Méndez-Morse, S. (1992) *Leadership Characteristics that Facilitate School Change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- National Association of Elementary School Principals (2001) *Leading Learning Communities: NAESP Standards for What Principals Should Know and Be Able to Do*. NAESP: Alexandria, Virginia.
- John, P. (2002) The training needs of principals of private schools in the Union Territory of Pondicherry, India. *ETD Collection for Fordham University*. Paper AAI3056141. <http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3056141>
- Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta (2005) *Pravilnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole*. Beograd: MPS.
- Xu, J. (2011) Primary and Secondary School Principal Training Research Based on Implicit Wisdom. *Educate* 1 (11): 31-43.

Prof. Dr Milica Andevski

Novi Sad

Dr Jasmina Arsenijević

Kikinda

Mirjana Tomić, MA

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL DIRECTORS

Abstract

The aim of the research outlined in the paper is to examine the needs school directors have in order to improve their professional practice and to point to more efficient process of development. Quantitative research was carried out in 2012 in Novi Sad. The results imply that the subjects consider that professional development had rather small contribution to the increase of their competence, due to academic characteristics of the programs not offering practical knowledge and skills. The subjects evaluate that the actions of professional improvement had marginal role in their competencies development. Majority of subjects expressed the need for professional improvement through trainings and seminars based on the model of experience-based learning. Research results show that school directors would be more ready for professional improvement if seminars were created according to their needs, specific and current problems of working environment, with individualization in the process of learning and optimal conditions for cooperative knowledge development. Professional development of school directors should provide a link between work and learning, along with meaningful use of practical knowledge.

Key words: school directors, professional development, research, efficacy, efficiency, management in education.

Д-р Милица Андевски, Новый Сад

Д-р Ясмينا Арсениевич, Кикинда

Мирьяна Томич

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ

Резюме

Целью исследования представленного в настоящей работе является потребность директоров в профессиональном развитии и указание на более эффективный процесс повышения квалификации. Качественное исследование прове-

дено в 2012 году в Новом Саде. Результаты указывают на то, что участвующие в нём считают что профессиональное повышение квалификации немного помогло повышению их компетенции, из-за академического характера программы, которая не даёт практические знания и умения. Участники в опросе оценивают, что поступки повышения квалификации имели неважную роль в развитии их компетенций. Большинство опрошенных желает повышение квалификации через тренировки и семинары опирающиеся на модель опытного учения. Результаты исследования указывают на то, что директора школ более готовы к повышению квалификации если бы семинары были составлены соответственно их потребностям, специфическим и актуальным проблемам-рабочей среды, с индивидуализацией в процессе учения и с оптимальными условиями для развития совместного, кооперативного знания. Повышение квалификации директоров школ должно связывать работу и учение вместе с смысловым использованием знаний из практики.

Опорные слова: директора школ, повышение квалификации, исследование, эффективность, менеджмент в образовании

СЛОБОДНА ШКОЛА И ВАСПИТАЊЕ У ДЕЛИМА ЛАВА НИКОЛАЈЕВИЧА ТОЛСТОЈА

Резиме

Јубиларна 155. годишњица од оснивања школе у Јасној Пољани (1859), повод је да се целовитије проуче педагошке идеје једног од најпознатијих писаца, којег је Русија икада имала. У овом раду приказане су идеје о слободној школи и васпитању Лава Н. Толстоја, као представника и заступника индивидуалне педагогије, који се својом школом у Јасној Пољани борио против сваког насиља над дететом још пре једног и по века, у време бирократизованог васпитно-образовног система у царској Русији. Уједно, то је била и реакција на „стару” Хербартову школу Немачке и других западних земаља, коју су карактерисали формализам, шаблонизам, претерана строгост и интелектуализам.

Критикујући западноевропску школу тога времена, у којој су деца лишена радости и слободе у учењу и сопственом развоју, школе која је спутавала не само њихов слободан развој, већ и застрашивала и пасивизирала ученике, Толстој је (теоријски и практично) показао изражену флексибилност у учењу и напредовању деце. По њему и другим заступницима индивидуалне педагогије, основни задатак васпитања је да се створе повољни услови у којима ће дете моћи да се развија у складу са својом природом. Но, у томе је било и претеривања, јер је таква школа лишена било какве стандардизације и нормирања циљева, задатака и садржаја рада, чиме се отишло у другу крајност.

Кључне речи: Лав Н. Толстој, слободно васпитање, саморазвој, индивидуална педагогија, Школа у Јасној Пољани.

Уводни приступ

У току свог развоја кроз неколико миленијума, школа је прошла дуг и трновит пут, крећући се између две крајности. По једној од њих, дете је требало да се покори наметнутој дисциплини и да савесно и одговорно испуњава све оно што школа и друштво од њега траже, а по другој – да оно буде слободно и самоиницијативно у процесу учења, да са вољом ради оно што воли и да се у школи осећа пријатније него у породици. У вези с тим, крајем 19. и почетком

20. века, јавили су се многи педагошки правци и покрети, који су имали утицаја на васпитну праксу у земљама западне Европе и читавог света, те су се њихове рефлексије осећале и код нас.

Заступници идеје о слободном васпитању и слободи детета у том процесу, залагали су се за стварање услова и обликовање школске средине, како би дете постигло максималну концентрацију и успешно извршавало задатке које је себи наметнуло, а да при том осећа сопствено задовољство. Најпознатији заговорници таквих схватања су: *Жан Жак Русо* (1712-1778), *Лав Н. Толстој* (1828-1910), *Елен Кеј* (1849-1926), *Марија Монтесори* (1870-1952), *Александар С. Нил* (1883-1973) и други.

„Слободно васпитање” као педагошки правац јавља се крајем 19. и почетком 20. века. Настао је као реакција на „стару” Хербартову школу, коју су карактерисали формализам, шаблониизам, интелектуализам и друге негативне појаве. Овај правац има раније корене у педагошким идејама Мишела Монтења, као и у натуралистичкој педагогији Жан Жака Русоа. Овај други се сматра и зачетником овог правца.

Још у 18. веку, велики француски филозоф и педагог Жан Жак Русо у свом главном делу *Емил или о васпитању* разрадио је своје педагошке идеје, борећи се против феудалног васпитања и схоластичке школе, која је спутавала слободан развој детета. Био је изразити заступник идеја слободе, демократије и хуманизма, које су представљале полазишта у грађењу његове педагошке теорије. На тој основи касније ће се развити многе варијанте *индивидуалне педагогије*: теорија „слободног васпитања”, педологија, индивидуалистичка, персоналистичка и прогресивистичка педагогија и др. Као оснивач *педагошког натурализма*, Русо је истакао принцип природности као опште начело васпитања и образовања. Основни задатак васпитања, по Русоу, јесте формирање самосталног човека који ће моћи да се снађе у свим животним ситуацијама, а слобода и срећа су крајњи циљ васпитања сваког људског бића.

Русо се посебно задржава на лику васпитача (учитеља), сматрајући да он не треба да подучава дете, већ да ствара услове у којима ће оно само радити. Васпитач, дакле, треба да допусти детету да се оно образује кроз сопствено искуство, због чега је нужно ненаметљиво и вешто педагошко вођење. Он треба да уочи индивидуалне склоности и способности детета и да му омогући слободан развој природних снага према темпу који му одговара. Само дете мора да буде окружено љубављу и поштовањем од стране васпитача, што доприноси обостраној љубави. Знање које дете стиче треба да буде последица његовог опажања, експериментисања и закључивања. Због тога Русо поставља захтеве који су и данас актуелни: подстицање и развијање активности ученика, његове радозналости и критичности, а све у правцу његовог осамостаљивања и развијања природних способности.

Овакве и многе друге идеје, и поред извесног застрањивања, значајно су утицале на даљи развој педагошке мисли у правцу демократизације образовања.

Карактеристике индивидуалне педагогије

Индивидуална педагогија се као правац јавља крајем 19. века у Немачкој, али је имала утицај на васпитну праксу и у другим земљама Европе и читавог света на почетку прошлог века. Она је била својеврсни протест социјалној педагогији, хербартизму и претераном нормативизму, који су спутавали развој детета као индивидуе. Свима је познато да се деца разликују по својој природи, по својим биолошким особеностима, диспозицијама и способностима, због чега је немогуће организовати васпитно-образовни рад по истим критеријумима за све. Инсистирајући на слободном и природном развоју детета, заступници индивидуалне педагогије су били против било какве стандардизације васпитања и нормирања циљева, задатака и садржаја рада. По њима, основни задатак васпитања је да се створе услови, како би се свака индивидуа развијала у складу са својом природом (То је и највећа вредност овог педагошког правца).

Прецизне одреднице *индивидуалне педагогије* налазимо у нашим (али и страним) педагошким енциклопедијама, речницима и лексиконима. У загребачком „*Енциклопедијском рјечнику педагогије*” (1963) индивидуална педагогија је дефинисана као „... један од смерова реформне педагогије... који је заступао став да је циљ одгоја слободан развој индивидуалности – природе детета”. Београдски „*Педагошки речник*” (1967) њу третира као „... педагошки правац буржоаске педагогије који разматра и решава однос између индивидуе и друштва... у оквиру буржоаског схватања положаја личности у друштву и услова њеног формирања”. У нашој двотомној „*Педагошкој енциклопедији*” (1989), под индивидуалном педагогијом подразумева се „... педагошки правац по коме је основни циљ васпитања максималан развој индивидуалности сваког појединца”, да би сличну дефиницију др Никола Поткоњак дао и у „*Педагошком лексикону*” (1996).

У хербартијанској педагогији, која је доминирала у другој половини 19. века, све је било прописано и нормирано за све школе и све ученике, уз доминацију фронталног облика рада и неприкосновеног ауторитета наставника. Појединац је запостављен као индивидуа, чак и жртвован зарад општих интереса државе и нације. У том контексту јавља се индивидуална педагогија као протест на то, што јој даје педагошки и друштвени легалитет.

Лав Н. Толстој као заступник индивидуалне педагогије

Великан светске књижевности и руски генијални мислилац, без обзира на племићко порекло, својим укупним литерарним и педагошким делом био је окренут свом народу и тешким условима грубе експлоатације. Занесено се бавио питањима побољшања живота својих кметова и личном раду на самоусавршавању. Посветио се разобличавању тешког друштвеног стања у Русији средином 19. века, залажући се за решавање проблема мирним путем кроз просветитељски и васпитни рад. Утопистички се бавио моралним проблемима човекове личности и укупног друштвеног живота.

Толстој важи за најзначајнијег представника и заговорника слободног васпитања, самим тим и за једног од покретача индивидуалне педагогије у Русији. Вративши се из Кримског рата, у коме је учествовао као официр, повукао се на своје имање у Јасној Пољани, где је живео и стварао до своје 82. године. Ту је написао своје аутобиографске приповетке - *Детињство*, *Дечаство* и *Младост*, романе - *Рат и мир*, *Ана Карењина* и *Васкрсење*, збирку *Севастопољске приче* и друга књижевна дела. Укупним литерарним стваралаштвом Толстој је достигао врх књижевности руског реализма 19. века и извршио огроман утицај на даље ствараоце у Русији и читавом свету.

У родној Јасној Пољани Толстој започиње богату педагошку активност. Ту отвара школу за сељачку децу (1859), покреће часопис „*Јасна Пољана*” (1861) и пише своје најпознатије педагошко дело „*Школа у Јасној Пољани*”. У њима износи основне педагошке идеје, критикујући организацију школа у земљама западне Европе (Немачкој, Енглеској и Француској), чији је систем упознао боравама неколико година у њима. Отворено је говорио и писао да таква школа не води рачуна о природи детета, да пасивизује, демотивише и застрашује децу, како би се њима могло лакше владати. То узнемирава ондашњу руску власт, па се полицијском рацијом 1862. године његова школа затвара. Ипак, она наставља рад седамдесетих година 19. века.

У наредних шест година Толстој се бави издавачким педагошким радом. Тада објављује *Азбуку*, *Нову азбуку* и *Руску књигу за читање*, настављајући разраду практичних проблема васпитања. Његова оријентација на погледе и расположења патријархалног сељаштва и рад на образовању деце са села довела су га до позиције „племића који мора да подели са сељацима своје знање, односно образовање које је сам поседовао”.

Уређујући свој поменути часопис, Толстој је даље разрађивао и образовао своја педагошка искуства. Позната дела такве врсте су: „О народном образовању”, „Васпитање и образовање”, „Ко кога учи писању...”, „О слободној школи” и др. У њима је критиковао тадашњи ауторитарни систем васпитања и образовања и класну школу која одваја децу од живота. Таква школа спутава слободан развој деце, јер су у њој она лишена радости, слободне игре, покрета и природне деце радозналости. Насупрот томе, тадашња школа у Русији се сводила на сувопарно учење напамет, строгу послушност деце и „угушивање” деце личности. Зато се отворено борио против сваког насиља над дететом, као и против владајућег бирократског васпитања у тадашњем образовном систему.

Школа слободе и слободног васпитања

Основне идеје Толстојевог педагошког учења су слобода и љубав. Другим речима, задатак је васпитања да развија хармонију коју човек има од рођења. Зато се он бори за растерећење бројних садржаја у педагошком раду с децом, јер преопширност спутава могућност стицања најнужнијих знања и развијање одговарајућих способности. По њему, школа треба да буде педагошка

лабораторија, а учитељ мора да испољи максимално стваралаштво у раду са ученицима (Свакако, ово су и савремени захтеви данас, како у свету тако и код нас).

У жижи Толстојевог интересовања је дете и његова слобода, слободан и природни развој детета. У почетку Толстој је негативно схватио васпитање и често га је изједначавао са дресуром. То је образлагао чињеницом да државна школа унапред одређује чему ће поучавати своје ученике и како ће поступати с децом. Тако је његова теорија „слободног васпитања” довела до одвајања васпитања и образовања, с тумачењем да је васпитање принудно утицање на другог човека и да оно „квари, а не поправља човека”. Ипак, пред крај живота, Толстој је напустио овакав став и јасно се одредио: „Граница коју сам поставио... између васпитања и образовања, вештачка је. Васпитање и образовање су нераздвојни. Није могуће васпитавати, а не предавати знања. Свако знање делује васпитно.” (Ценић - Петровић, 2005).

По Толстоју, дете је идеално и треба му све подредити. Зато је, насупрот старој школи, отворио своју *Ј а с н о п о љ а н с к у ш к о л у*, која представља супротност старој и формалистичкој школи. Тиме је изразио расположења милиона руског сељаштва у доба када се приближавала револуција у Русији. Међутим, он је сељаштво позивао да нађе утеху у религији, а не у борби против спахија. Дакле, снага Толстојевог учења није у његовом позитивном делу, већ у његовој искреној и беспопштедној критици ондашњег друштвеног поретка. Слободно васпитање, за које се истински залагао, пружало је могућност да се изрази протест и очај сељаштва и његово стремљење ка слободи у свим областима живота и рада.

Специфичности школе у Јасној Пољани

У конципирању школе Толстој је потценио наставни план, а садржаје програма распоређивао је према потребама и интересима деце. Ишао је толико далеко да је деци давао слободу одлучивања о похађању наставе, чиме се приближио „*Слободној школи Саверхила*” Александра С. Нила. Његова школа била је бесплатна за четрдесетак ученика и три до пет ученица. Њих су учила четири учитеља, а наставни план и програм се мењао према интересовањима и склоностима ученика. Радило се без распореда часова, пре и после подне, а деца са собом нису носила књиге и свеске, нити су им давани задаци ван школе. У учионици су седели где ко хоће, а дужина часа је била провизорна.

Сматрајући своју школу лабораторијом, Толстој је знао да заинтересује децу, да их побуди на активност и уведе у рад. Био је против изучавања граматике у школи, јер је она сувопарна и апстрактна, а за савладавање матерњег језика предлагао је писане саставе, којима је поклањао изузетну пажњу. Са ученицима је шетао после предавања, причајући им разне приче које су их инспирисале за писане саставе. Тиме је остваривао пријатељски и искрен однос са ученицима, међусобно поштовање личности и истинску љубав коју је неговао према деци. Успехе које је постигао у свом педагошком раду објашњавао је тиме што је увек полазио од деџег искуства и што је његова школа у Јасној Пољани била повезана

са животом. С правом је тврдио да васпитач (учитељ) најбоље васпитава личним примером, што потврђује снагу његове личности и начин дечје идентификације са њим.

Значај лика васпитача у раду с децом посебно је истицао у свим својим педагошким радовима. Писао је надахнуто о учитељу, његовим особинама, улози и потреби за сталним усавршавањем у свом позиву. „Учитељ треба да се стално усавршава у позиву који обавља, мора да продубљује и проширује своја знања. Он мора добро познавати децу, њихове особине као и индивидуалне могућности и способности сваког ученика... Према ученицима треба да се односи као према мисаоним бићима и, пре свега, мора поштовати личност детета... *Савршен учитељ*, говорио је Толстој, *јесте онај учитељ који има љубави према послу и према ученицима.*”

У својој школи Толстој је избацио сваку врсту принуде и телесне казне, јер је сматрао да казна може само негативно да утиче на дете. „Уверио сам се - каже Толстој – да су тајне душе скривене од нас и да на њих може утицати живот, а не моралне поуке и казне” (Јанковић, 1946).

Толстој је дао и већи број вредних мисли из области *методике* васпитно-образовног рада. С правом је заступао став да све оно што се даје ученицима треба да им буде блиско и да се може лако памтити. Зато је у својим књигама за децу настојао да им градиво из свих области пружи на приступачан начин, да га прилагоди дечјем узрасту и начину њиховог мишљења. Истицао је потребу за самосталном активношћу ученика, саморадњом и стваралаштвом. Ови и други ставови потврђују Толстојево солидно познавање психологије детета, без обзира што она није била довољно развијена у 19. веку.

И да закључимо

Исказане и друге специфичности Толстојеве школе у Јасној Пољани показују да је она била супротност формалистичкој „старој” школи, коју је он жестоко критиковао. Њене позитивне стране: индивидуално поступање с децом, љубав и поштовање према њима, упознавање деце и развијање њихове личности, веза школе са животом уз пружање знања која ће деци бити потребна за живот, развијање самоиницијативе и дечје радозналости и сл., биле су „педагошки искорак” у односу на строгу и до краја уређену школу. Јасно је да његова теорија није била одржива на дужи рок, што је он признао у каснијој фази свог педагошког рада. И сам је увидео да овакву школу могу да организују и воде само велики педагошки мајстори, какав он уистину није био. А оно што јесте и што је непобитна чињеница – Толстој је био не само велики руски (и светски) књижевник, већ и педагошки ентузијаста коме нема равна.

Критикујући ауторитарни систем васпитања и образовања, он се оштро супротставио против школе догми и насиља, коју треба да замени школа радости и слободе ученика. Иако има извесних недоследности у његовом педагошком систему и укључивања религије у васпитни процес, као и других противуреч-

ности, Толстојева школа је била инспиративна за нове и савременије педагошке концепције почетком 20. века, кога ће шведска учитељица, књижевница, социјални и педагошки реформатор *Елен Кеј* (1849-1926) прогласити „веком детета”. Другим речима, одрасли ће коначно разумети дечји дух у 20. веку, а дечја безазленост биће сачувана и за одрасле.

Нажалост, Толстојева школа у Јасној Пољани није се дуго одржала, јер је њен творац и сам увиђао да овакву школу могу да организују и воде само изузетни педагошки мајстори и изврсни методичари. Зато је школа критикована и оспоравана, да би је руске власти декретом забраниле двадесет година после његове смрти. И поред тога, Толстојеве педагошке идеје о слободном васпитању деце биле су изазов за трагање бројних педагошких теоретичара о савременијем концепту васпитно-образовног рада с децом и младима (Елен Кеј, Марија Мон-тесори, Рудолф Штајнер, Александар С. Нил и др.).

Литература

- Жлебник, Л.: *Опћа повијест педагогије*, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1955.
- Заниновић, М.: *Опћа повијест педагогије*, Школска књига, Загреб, 1988.
- Јанковић, Б.М.: *Педагошке идеје Лава Толстоја*, Просвета, Београд, 1946.
- Поткоњак, Н. (ред.): *Педагошка енциклопедија 1 и 2*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.
- Теодосић, Р. (ред.): *Педагошки речник 1 и 2*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1967.
- Франковић, Д. (ред.): *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Матица хрватска, Загреб, 1963.
- Ценић, С. – Петровић, Ј.: *Васпитање кроз историјске епохе*, Учитељски факултет - Врање и „Едука” - Београд, 2005.

Živomir Jovanović
Nis

FREE SCHOOL AND UPBRINGING IN THE WORKS OF LAV NIKOLAJEVIC TOLSTOY

Abstract

The 155 anniversary of foundation of the school in Jasna Poljana (1859) is the motive to comprehensively examine pedagogic ideas of one of the most famous writers Russia has ever had. The paper presents the ideas of free school and upbringing of Lav Nikolajevic Tolstoy, as an important figure who represented and advocated

for individual pedagogy who, in his school in Jasna Poljana, fought against any form of children violence as long as a decade and a half ago, in the time of bureaucratic upbringing-educational system in the imperial Russia. At the same time, this was also a reaction to an *old* school proposed by Herbert in Germany and other western countries, characterised by formalism, rigid patterns, exaggerated strictness and intellectualism.

Criticising Western European school of the time, within which children were deprived from joy and freedom in learning and development, not only restraining their free development, but also frightening pupils and making them passive in learning process, Tolstoy (both theoretically and practically) showed expressed flexibility in learning and advancement of children. According to him and other supporters of individual pedagogy, basic task of upbringing is to create favourable conditions in which a child will be able to develop in accordance with his/her own nature. On the other hand, there were certain exaggerations in this respect, since such a school would suffer from the lack of any form of standardization and norms of aims, tasks and contents of work, thus leading to another extreme.

Key words: Lav N. Tolstoy, free upbringing, self-development, individual pedagogy, school in Jasna Poljana.

Живомир Иованович, Ниш

СВОБОДНАЯ ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЛЬВА НИКОЛАЕВИЧА ТОЛСТОГО

Резюме

Юбилейная 155 годовщина основания школы в Ясной Поляне /1859/> является причиной более подробно изучить педагогические идеи одного из самых известных писателей России. В настоящей работе представлены идеи о свободной школе и воспитании Льва Н. Толстого, как представителя и сторонника индивидуальной педагогики, который в своих школах в Ясной Поляне боролся против любого вида насилия над детьми ещё полтора века назад, во время бюрократизованной воспитательно-образовательной системы в царской России. Одновременно это была и реакция на "старую" школу Гербарта в Германии и в других западных странах, для которой были характерны формализм, шаблонность, чрезмерная строгость и интеллектуализм.

Критикуя западноевропейскую школу того времени в которой дети лишены радости и свободы в учении и в собственном развитии, школу которая не только ограничивала свободное развитие детей, но и запугивала и делала учеников пассивными. Толстой и теоретически и практически показал ясную приспособ-

собленность в учении и развитии детей. По его мнению и мнению других сторонников индивидуальной педагогики, основной задачей воспитания является создание соответствующих благоприятных условий в которых ребёнок сможет развиваться в согласии со своей природой. Но, в таком подходе было и преувеличений, ведь такая школа не имела никакие стандарты и нормированные цели, задачи и содержания работы и таким образом впал в другую крайность.

Опорные слова: Лев Н. Толстой, свободное воспитание, саморазвитие, индивидуальная педагогика, школа в Ясной Поляне

МА Милица Ђуричић¹,
сарадница у настави
Филолошки факултет
Београд

UDK 373:81`146.2
Стручни чланак
Примљен: 03. VII 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 4, p. 716–722.

УЛОГА ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА У ОДРЖАЊУ МАЊИНСКОГ ЈЕЗИКА У ДВОЈЕЗИЧНИМ СРЕДИНАМА

Резиме

У овом раду жели се указати на значај који образовни систем, пре свега, предшколске установе, могу имати у процесу одржања мањинског језика и у развоју билингвизма код деце која потичу из мањинских заједница. Предшколске установе могу одредити и будући језик наставе детета које долази из мањинске заједнице и то на два начина: могу подстицати употребу мањинског језика уз истовремено учење званичног и већинског језика државе, а могу и занемарити језик или језике које дете користи у породичном окружењу инсистирајући на употреби већинског језика. Стога, може се закључити да језик или језици који се користе у вртићу могу утицати како на судбину детета и на развој његовог идентитета тако и на судбину једног мањинског језика и културе у датој заједници.

Кључне речи: васпитачи, двојезичност, замена језика, мањински језик, предшколске установе.

Увод

За одржање једног мањинског језика потребно је испунити низ предуслова. Наиме, употреба језика националне мањине у различитим доменима друштва, мотивација припадника мањина за неговањем сопственог језика и културе, а самим тим и жеље за њихово трансгенерацијско преношење, само су једни од предуслова за спречавање замене мањинског језика већинским. Услови у образовном систему, као и одлуке родитеља о језику на ком ће се њихово дете

¹ Ауторка је стипендисткиња Министарства просвете, науке и технолошког развоја и учествује на пројекту *Књиженство - теорија и историја женске књижевности на српском језику до 1915. године*.

школовати, могу имати несагледиве последице како по дете тако и по мањински језик и културу (Ђуричић, 2013). Неговање мањинског језика само у породичном окружењу не може гарантовати да ће дете наставити да преноси дати језик на своје потомке. Васпитно-образовне установе би, такође, требало да подржавају развој језичких компетенција како на већинском тако и на матерњем језику код деце припадника мањинских заједница.

У овом раду жели се указати на утицај образовних услова за одржање језика националне мањине са посебним освртом на предшколске установе. Полази се од претпоставке да уколико у предшколским установама не постоје услови за неговање мањинског језика уз паралелно изучавање већинског и службеног језика државе, или уколико се ти услови не користе због свесног одрицања тог права од стране родитеља, мањински језик има мање шансе да опстане у одређеној средини и да се пренесе на наредне генерације, што несумњиво води до замене мањинског језика већинским у будућности.

Присуство мањинског језика и језик/језици комуникације у предшколским установама

Уз ограничено постојање могућности за основно, средње и високо образовање на језицима националних мањина јасно је да се изван број деце, односно њихових родитеља, неће одредити за учење свог ЛП, јер им он не омогућава простор за даље школовање и афирмацију у друштву (Филиповић, 2011). Скутнаб-Кангас (1991: 39) напомиње да родитељи припадници мањина који се одреде да њихова деца у обданишту уче језик који није њихов матерњи језик често ризикују да им деца не постигну онај ниво савладаности тог језика који се очекује од једнојезичног детета. Може се закључити да развој двојезичности код припадника етиолингвистичких мањина изискује сарадњу породице, пре свега, родитеља, и школске средине (Ђуричић, 2013).

Развијање језичких компетенција на нематерњем језику на уштрб матерњег језика не води нужном бољем познавању већинског језика. Наиме, напредовање у развоју матерњег језика има позитивног утицаја на усвајање нематерњег језика, што позитивно утиче и на однос детета према својим вршњацима, његове односе са родитељима и интелектуални развој (Микеш, 2008: 11). Коришћење мањинског језика у свакодневној комуникацији ван школе није гаранција да ће се тај језик неговати у будућности и јасан је показатељ да се, ако се не учи у школи, не може развити академски и специјализован језик. Но, подржавање неговања мањинског језика у породици свакоко треба поздравити, јер то је први битан корак у спречавању нестанка једног језика. Иако употреба матерњег језика искључиво у породичном окружењу није гаранција да ће се тај језик и очувати и да ће се развити све језичке вештине подједнако, свакако треба поздравити напоре једне породице или барем неких њених чланова да неговањем сопственог језика очувају културне и традиционалне вредности етничке групе којој припадају, поштујући при томе државу у чијим оквирима живе и народе и културе са

којима коегзистирају на једном истом простору. Језике не треба посматрати само као средства комуникације, већ као симболе народа и њихових култура, обележја културне припадности и идентитета (Микеш, 2006: 439). Управо из овог разлога, неговање мањинског језика и културе има посебан значај како за дете које тек развија своју личност и идентитет тако и за опстанак једне мањинске заједнице и културе спречавањем асимилације са припадницима већинске популације.

Језик на ком се одвија комуникација у предшколским групама може одредити наставни језик. Наиме, родитељи деце која су у вртићу ишла у једнојезичну групу на српском језику највероватније ће се определити да дете и током основне школе прати наставу на већинском, а не на свом матерњем језику који има статус мањинског (Ђуричић, 2013). На одржање мањинског језика, односно на његову замену већинским језиком, и те како могу утицати васпитно-образовне установе, што потврђује Филиповић (2011): „Говорницима мањинских језика се мора посветити посебна пажња како би им се обезбедило једно од основних људских права на постизање сопственог академског максимума, права које би требало да припада свој деци у оквиру образовног система коме припадају”.

„Језички систем може представљати извесну препреку у споразумевању и битно утицати на квалитет задовољавања дечје потребе за разноврсном и богатом комуникацијом” (Клеменовић и Каменов, 1998: 325). Стога, школски систем игра важну улогу у пружању помоћи детету да превазиђе препреке овог типа. Дакле, дете у вртићу никако не би требало да буде изложено језику који не познаје у довољној мери како не би дошло до развоја нелагодности и отпора према средини. „Постепеним развијањем двојезичности која се надограђује на матерњи језик дете ће лакше и без проблема напредовати у усвајању нематерњег језика, под условом да процес усвајања отпочне што раније” (Микеш, 2008: 10). Усвајање нематерњег језика на раном узрасту је препоручљив[^], посебно у вишекултурним срединама, јер, како Микеш (2008: 8) наводи, дете које је напунило три године стекло је довољно искуства у вези са језичким правилима свог језика, што му може помоћи при откривању правила и структуре нематерњег језика. Ако дете не учи већински језик, једна од последица може бити друштвена неприлагођеност иако би образовни систем као задатак требало да има омогућавање свој деци подједнаке шансе за академски развој, али и за неговање сопственог језика. Последица лоше организоване наставе код деце из етнолингвистичких мањина је ограничена језичка компетенција на мањинском или већинском језику или, чак, на оба језика.

„Комуникативне способности на матерњем и нематерњем језику код деце неопходно је развијати првенствено ради њихове социјализације у вишекултурној средини” (Микеш, 1996: 16). Важно је децу од малена учити толеранцији и равноправности култура и језика, а посебно оних који се налазе у његовом окружењу. Стога, на развоју позитивног става према другом народу и његовој култури треба радити још у предшколској установи.

Организовање двојезичних група у срединама у којој српски језик доминира, тј. у оном окружењу у ком нема довољно деце да би се формирала група на језику националне мањине, није добро решење. Наиме, у том случају може

се десити да код деце из већинског народа, односно код њихових родитеља, не постоји мотивација за изучавање језика националне мањине, што може довести до организовања активности претежно на српском језику, што никако није добро за развој компетенција на мањинском као матерњем језику (Микеш, 2008: 87).

Улога васпитача у развоју двојезичности

На стицање компетенција и неговање толеранције у учioniци, посебно у етнички мешовитим групама, веома важну улогу имају васпитачи, односно у даљем школовању цео наставни кадар, било да се ради о основној или средњој школи. На наставном кадру је увек велики задатак и велика одговорност. Но, може се рећи да је на наставном кадру који ради у вишејезичним срединама та одговорност још већа, јер „двојезичној деци треба посветити већу пажњу како би им се олакшао рад и напредовање у школи и животу” (Николић, 2005: 254). Рад у двојезичним групама захтева много више напора у односу на рад са једнојезичним групама. „Задатак васпитача је да својом правилном употребом језика у комуницирању са дететом пружи деци добар језички материјал на основу којег ће дете бити у стању да ревидира своје претпоставке које поставља о језику који усваја” (Микеш, 2008: 9). „Задатак васпитача је да допринесе формирању групе деце окупљене око неке активности и потпомогне успостављање комуникације међу њима” (Клеменовић и Каменов, 1998: 323).

У вишекултурним групама потребно је ангажовати две васпитачице (Микеш, 2008: 90). Микеш наводи (1996: 61-63) да би идеални услови били да једна васпитачица говори на већинском, а друга на мањинском језику и да се тако организују активности, каснијим мешањем група како би оба језика била заступљена. Неопходно је да обе васпитачице познају културу оба народа, а било би пожељно да и једна и друга говоре оба језика. Према препорукама Микеш (1996: 25-27), једна васпитачица би могла да организује активности у току једног дана на оба језика или један дан на једном језику, а други дан на другом. Васпитачи и васпитачице би требало да подстичу децу да учествују у активностима и на већинском и на мањинском језику како би она развијала двојезичност. Активности морају одговарати интересовањима деце, али и служити да она задовоље своје комуникативне потребе. Деца ће кроз игру научити више и боље, а и неће бити

свесна да уче. Васпитачи би требало да на креативан начин подстичу дете да усваја нематерњи језик и то кроз песму, игру, разбрајалице, упознавање са другарима чији се матерњи језик разликује од његовог, итд. (Микеш, 2008: 9, 10). „Кад почну спонтано да усклађују свој језички код са језичким кодом васпитача, деца су на најбољем путу да постану двојезична” (Микеш, 1996: 10). Никако не би требало форсирати употребу једног језика у вртићу и терати дете да користи одређени језик, пошто, како наводи Бугарски (1995: 40): „Дете се не рађа предодређено да научи неки дати језик, а не неки други. Своју општу наследну способност усвајања језика оно може да оствари само кроз посебни језик који слуша око себе”. Стога, важно је „да ниједан облик и садржај активности не буде наметнут, већ мотивисан” (Микеш, 2006: 445).

Васпитачи би требало да буду упознати са језичком компетенцијом детета. Потребно је да знају који језик или, пак, језике, дете користи у породичном окружењу и да ли потиче из етнички мешовитог брака, па са родитељима комуницира на различитим језицима.

Требало би поспешивати поштовање различитости и заинтересовати децу за културу другог народа с којим живе на истом простору како би се избегла сегрегација група и развој непријатељства. Од велике је важности организовати бројне заједничке активности у којима ће учествовати деца која припадају већинском народу, као и деца из етнолингвистичких мањина. Овакве активности би имале за циљ развијање и неговање толеранције према припадницима других култура и народа.

Наставни кадар не би требало да поставља велике и недостижне захтеве и циљеве и треба да има у виду колико дете влада одређеним језиком, тј. шта на том језику може да ради, а шта не. У питању је један веома сложен процес који захтева време.

Закључак

Потребно је да наставни кадар поштује разлике и да има позитиван став према свим ученицима без обзира на то ком народу дете припада. „Дечји вртић који окупља децу чији су матерњи језици различити пружа добру прилику да се језичке баријере премосте организаацијом васпитног рада и педагошким активностима” (Микеш, 1996: 5). У складу са тим, потребно је организовати активности како би долазило до интеркултурне комуникације и развоја интеркултурних компетенција.

Предшколске установе могу бити идеално место за упознавање деце са различитим културама, а посебно са културом народа са којим живе у истом месту. Језик као један од обележја културе и идентитета једног народа требало би да има посебно место у предшколским установама. Наиме, детету које потиче из мањинске заједнице потребно је помоћи да постане двојезично, тј. да развија језичке компетенције на свом матерњем, али и на већинском језику. Такође, деци из већинске заједнице потребно је указати на постојање других култура и језика у њиховом окружењу. Биле би идеалне прилике за развој толеранције када би и припадници већинске популације учили мањински језик, што би, свакако, унапредило односе међу људима који припадају различитим културама и говоре различитим језицима, а насељавају исти простор. Дакле, децу би од малих ногу требало мотивисати на учествовање у активностима на нематерњем језику како би га прихватили као још једно средство комуникације у средини у којој живе (Микеш, 2006: 439).

Имајући у виду значај који треба придати матерњем језику детета који потиче из мањинске заједнице, у предшколским установама у двојезичним или вишејезичним местима потребно је изводити активности на мањинског језику, јер управо језик предшколске групе може одредити будући језик образовања једног детета, а самим тим, и судбину једног мањинског језика у датом месту. Но, поред

мањинског језика, неопходно је помоћи детету да развије језичке компетенције на већинском језику како би се успешно интегрисали у друштво у ком живе.

Литература

- Бугарски, Р. (1995). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђуричић, М. (2013). Улога родитеља и школског система у одржању мањинског језика, са посебним освртом на подручје Војводине. *Педагогија*, 68(4), 545-553.
- Клеменовић, Ј. и Е. Каменов. (1998). Комуникација у двојезичној средини дечјег вртића. У: Смиљка Васић и др. (ур.). *Језик и култура говора у образовању*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 322-335.
- Микеш, М. (1996). *Чувари језика. Приручник за рад са предшколском децом на језицима националних мањина*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Микеш, М. (2006). Развијање вишекултурне личности од малих ногу. У: Љиљана Суботић (ур). *Сусрет култура*. Нови Сад: Филозофски факултет, 439-446.
- Микеш, Меланија. (2008). *Мали језикословци у вртићу: развијање комуникативних вештина на нематерњем језику*. Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Николић, Н. (2007). Билингвизам- проблем или изазов за наставника. *Педагогија*, 62(2), 254-261.
- Скутнаб-Кангас, Т. (1991). *Билингвизам да или не*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Филиповић, Ј. (2011). Српски као језик образовања у образовању националних мањина у Србији. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као странијезик, 351-364.

Milica Đuričić, MA
Belgrade

THE ROLE OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN PRESERVATION OF MINORITY LANGUAGE IN BILINGUAL SETTINGS

Abstract

The intention of the paper is to point to the importance of educational system, before all preschool institutions in regard to the process of preservation of minority language, as well as development of bilingualism of children coming from bilingual

communities. Preschool institutions can even determine the future teaching language of a child coming from minority community in two ways: they can encourage use of minority language along with simultaneous learning of common or majority language of the state, while they could also neglect a language or languages a child uses in his/her family setting, insisting on the use of majority language. Therefore, it can be concluded that a language or languages used in kindergarten can have influence not only on the destiny of a child and development of his/her identity, but also on the destiny of a minority language and culture in a given community.

Key words: kindergarten teachers, bilingualism, language shift, minority language, preschool institutions.

МА Милица Джуричич, Белград

РОЛЬ ДОШКОЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СОХРАНЕНИИ ЯЗЫКА МЕНЬШИНСТВА В ДВУЯЗЫЧНЫХ СРЕДАХ

Резюме

В настоящей работе мы хотим указать на значение которое образовательная система, прежде всего дошкольные заведения, могут иметь в процессе сохранения языка национальных меньшинств и в развитии билингвизма у детей происходящих из такой среды. Дошкольные заведения могут определить и будущий язык в процессе обучения ребёнка, который происходит из сообщества меньшинства, двумя способами: могут стимулировать употребление языка меньшинства с одновременным изучением официального государственного языка большинства, а 'могут и могут и не обращать внимание на язык или языки которые ребёнок использует в семье, настаивая на употреблении языка большинства. Поэтому можно сделать вывод что язык или языки, которые употребляются в детском сад[^] могут оказать влияние как на судьбу ребёнка и на развитие его идентитета, так и на судьбу одного языка меньшинства, его культуру в данном сообществе.

Опорные слова: воспитатель, двуязычие, замена языков, язык меньшинства, дошкольные заведения

Проф. др Ненад Сузић
Анкица Миливојац
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK 37.014.3(4):37.017
Прегледни чланак
Примљен: 20. X 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 4, p. 723–742.

ОЧЕКИВАЊА НАКОН ПОТПИСИВАЊА БОЛОЊСКЕ ДЕКЛАРАЦИЈЕ

Резиме

У овом раду аутори разматрају питање будућности Болоњског процеса у контексту форме и суштине. Наиме, од 1988. године када је овај процес почео, па до данас, евидентно је да се Болоњски процес препознаје првенствено по форми, а да је суштина том процесу упорно измицала. Данас живимо у учећој цивилизацији тако да је учење учења суштина слободног живота савременог човјека, а томе како брзо, добро и са вољом учити Болоњски процес готово да и не посвећује пажњу. У овом раду аутори се фокусирају на то шта нам је показао двадесети вијек и закључује: двадесети вијек нам је омогућио да сагледамо куда иду системи образовања у појединим земљама, да сагледамо цивилизацијске трендове промјена у образовању. Овдје указује и на отпоре Болоњском процесу. Након тога, аутори разматрају футурологију образовања и наглашава да је образовање за слободно вријеме изузетно важно као и припрема људи за цијеложивотно учење. У раду су даље размотрени негативни и позитивни исходи образовања, а потом је указано на то гдје је Болоњски процес данас на примјеру града Болоње у Италији.

Кључне ријечи: Болоњски процес, исходи образовања, футурологија, ре-когниција, симедонија

Увод

Попут контраста или лупе, двадесети вијек нам је омогућио да сагледамо куда иду системи образовања у појединим земљама, да сагледамо цивилизацијске трендове промјена у образовању. Све до пред крај двадесетог вијека на Западу је доминирао концепт индивидуалног и индивидуализованог учења. Након «Спутњик шока» 1957. године (Hirsch, 1996) Американци су у страху од комуни-

зма избјегавали социјалне и колективне моделе учења (комуна – заједница) како не би у њедрима одњеговали гују комунизма. Своје грађане су образовали за уске професије, за обрезиваче цвијећа и слично. Уски професионализам, антиинтелектуализам и локална искључивост као обиљежја америчког система образовања (*ibidem*) вриједила су и у другим земљама Запада. На Истоку се развио други тип заблуде или скретања. Модел «образовања по поруци друштва» владао је у самоуправљању као образовање за поребе привреде, а у Совјетском Савезу као модел школовања за потребе друштва или заједнице. Форма «свестраности» код нас је имала више димензију «тираније свестраности» него што је то хумани концепт васпитања и образовања оптимума сваког појединца. Ипак, више као производ друштвеног односа него образовања, у Америци се развио менаџерски дух тако да су они постигли да «девет десетина америчких улагања у Европи финансирају Европљани» (Servan-Schreiber, 1968). Овим радом аутор жели указати на трендове савремених промјена у образовању, на предности и недостатке «источних» и «западних» модела, на форму и суштину Болоњског процеса.

Крајем двадесетог и почетком двадесетпрвог вијека јачају глобални процеси. Настају меганације које се све више подударају са цивилизацијама. Такве меганације су: Европљанин, Американац, Кинез и слично. Сазрело је схватање да су најпрофитабилнији извори моћи и зараде људски ресурси. Европи је јасно да велики центри попут Лондона, Берлина или Париза нису претплаћени на таленте, да се у селу Смиљани може родити један Тесла. Европа жели да искористи своје људске ресурсе, а то значи да жели створити једнаке услове образовања за земље Европске уније, па и Балкана. Ипак, попут америчке или совјетске заблуде, Европа данас остаје на *форми* Болоњског процеса занемарујући *суштину*. Шта је форма, а шта суштина?

Формални приступ подразумева само успостављање јединственог облика, јединствених критеријума попут једносеместралних испита, броја кредита, броја сати, обима и слично. Већ трећу деценију Европа систематски покушава успоставити јединствену форму образовања, али се тој форми од самог старта отимају најразвијенији и најуспјешнији универзитети на свијету попут Сорбоне, Оксфорда, Кембриџа и још неки. Они не желе реметити успостављени систем који се доказао у пракси. Ова европска формализација има и своју хуману димензију. Настоји се створити услове да сви ученици и студенти могу похађати наставу на било ком универзитету у Европи. У суштини се ради о настојању да се подстичу и искористе сви људски ресурси.

Суштинске промјене у систему образовања подразумевају оспособљавање младих људи за живот у учећој цивилизацији, за доживотно или цјеложивотно учење. Данас, на почетку двадесетпрвог вијека, знамо да живимо у учећој цивилизацији и да ће дијете које данас иде у школу бити слободно и сретно ако научи да перманентно учи ново, да ужива у учењу и ако заволи учење. Наше, па и европске, школе су данас далеко од тог идеала: да млади науче учити и заволе учење током школовања.

Занесена формом, Европа данас не види ову суштинску димензију процеса. Важно је да постоје кредити, да се учи једносеместрално и слично, а није важно како се учи, да ли се ученици и студенти оспособљавају да уче лако, да заволе учење. У овом раду аутор указује на низ аспеката формалних и суштинских промјена у Болоњском процесу указујући на неке опасности које пријете да пониште добра достигнућа нашег традиционалног система васпитања и образовања и на могућа рјешења: прихватити форму а развијати суштину, задржати добре стране традиционалног и развити модерно које нуди Европа.

Цивилизацијски контекст образовања

Да бисмо знали куда иде образовање у XXI вијеку, потребно је да се вратимо у XX вијек. Током XX вијека западне земље су развијале уски професионализам уз форсирање индивидуализма (Hirsh, 1996). Најбољи је био радник «који ништа не зна» осим уске професије. На тај начин се настојало спријечити освјешћивање радништва и побуна радничке класе, спријечити појаву комунистичких покрета. Крајем двадесетог вијека у Америци и Западној Европи схватили су да је прошло вријеме барикада, Жана Валжана, Гавроша и Козете (Иго, 1960), да је престала опасност од масе која јуриша на владу и сенат. Престао је грчевити страх од «црвених» и отворена су врата колективним моделима учења и поучавања. Познати «Спутњик шок» из 1957. године (Daggett, и Kruse, 1997) престао је када је Русија потписала програм «Партнерство за мир». Као никада до тада, на Западу су крајем XX вијека схватили да од образовања битно зависи стабилност система и да нација нема будућности без квалитетног образовања. «Године 1987. већини Британаца је било кристално јасно да су школски системи са централизованим наставним плановима, програмима имали много бољи učinак него енглески школски систем» (Hirsh, 1996, стр. 96). Централизовани наставни планови и програми били су својствени за земље социјалистичког блока, за Совјетски Савез, Југославију и друге. Велики експеримент у Мађарској у коме је Сорош потрошио огромне суме долара на децентрализацију система показао се као потпуни промашај. Године 1998. само за први разред било је званично регистровано око 600 наставних планова и програма. Посљедица тога била је да дијете које пређе из једног кварта Будимпеште у други не може похајати наставу јер су програми некомпатибилни. Као земља у транзицији, Мађарска је послужила као примјер куда води слијепо копирање туђих модела. Болоњски процес је покушај да се успоставе јединствени стандарди студирања за цијелу Европу, али га не треба схватити као слијепо копирање задатих модела.

Крај двадесетог вијека дочекали смо са седам цивилизација и једном субцивилизацијом, сматра Самјуел Хантингтон, харвардски професор. То су слиједеће цивилизације: православна, западна, исламска, јапанска, кинеска, хиндуска, афричка и јужноамеричка као субцивилизација (Huntington, 1998). Довољно је да погледамо имена ових цивилизација па да закључимо како међу њима постоји битна разлика у сфери васпитања и образовања. Западну цивилизацију

по Хантингтону чине Западна Европа, Америка и Аустралија. Од свих цивилизација, само Европа и Америка настоје успоставити јединствене стандарде образовања. САД ни данас немају јединствен наставни план и програм за све земље, немају чак ни оквирне планове и програме иако их настоје успоставити за ниво основног образовања. Данас је кристално јасно да она цивилизација која успостави јединствене образовне стандарде у будућности може рачунати на предности које доноси оптимализација развијања и коришћења људских ресурса. Америка то за сада рјешава куповином кадрова, али је извјесно да у скорој будућности куповина кадрова неће моћи надомјестити оно што добијамо масовним образовањем, таленте које добијамо из те најшире базе.

Појава универзалних стандарда доживљена је у малим земљама као опасност за властити идентитет, као пријетња култури, језику, вјери и националном идентитету. Овдје су се посебно исказале националне бирократије балканских земаља насталих распадом бивше Југославије. «Уобичајена је погрешка сматрати да изложеност свјетској култури обавезно води у губитак или одрицање од сопствене специфичне културе» (Лаш, 1996, стр. 124). Иако је јасно да су технолошки заостале за развијеним свијетом, балканске земље су се упорно опирале европским стандардима у сфери образовања. У основи тог отпора било је, с једне стране, настојање да се избјегне тсунами глобализације, а с друге, жеља да се задрже предности традиционалног система образовања. Болоњски процес, међутим, доноси један принцип који елиминише ове страхове. Ради се о принципу «јединства различитости» (Magna Charta Universitatum, 1988, стр. 117). Осим тога, овај докуменат подразумијева националне, односно државне системе образовања усклађене са заједничким стандардима али независне и својствене у својим специфичностима.

Отпор универзалним стандардима у сфери образовања има и своју расну основу. Наиме, у САД постоји одређени број црнаца који сматрају да им универзални стандарди доносе само неједнакост и да их сврставају на ризину грађана другог реда.

«Милитантни црнци су подстицали расну поларизацију и захтијевали нову политику *колективне оптужбе и права*. Они су инсистирали да се црнци, будући да су жртве *бијелог расизма*, не могу подвргавати истим образовним или грађанским стандардима као бјелци. Такви стандарди су и сами расистички, с обзиром да немају никакве друге сврхе осим да црнце држе на мјесту које им припада» (Лаш, 1996, стр. 128).

Ако универзализацију образовних стандарда посматрамо цивилизацијски, ако поредимо различите цивилизације, видјећемо да ће крај XXI вијека неке цивилизације дочекати као господарске, а друге као заостале, као робовске или популистичке. Дозволимо себи право да овдје предвиђамо будућност образовања.

Будућност образовања

Другу половину двадесетог вијека провели смо у бившој Југославији причајући како дјецу и младе треба образовати према потребама привреде. Шта бисмо рекли данас када знамо да се од сто дипломираних студената може запослити само петнаест. Значи ли то да оних 85 студената не треба да студирају? Никако! Управо обратно. Бити незапослен значи бити способан за продуктивно коришћење слободног времена којег незапослени има у изобиљу.

Највећи хакери данашњице, најбољи кошаркаши НБА лиге, највећи научници и умјетници нису то постали зато што су своју активност обављали у форми обавезног рада. Хакери су данима и ноћима проводили за својим компјутером не очекујући да им неко плати за ту активност. Слично је са истакнутим спортистима, умјетницима и научницима. Из њиховог слободног времена настали су патенти и производи који су препородили човјечанство, који су донијели неизмјерљиву добробит човјечанству. Сјетимо се само Николе Тесле, а данас Интернета, мобилне телефоније и безброј нових технолошких рјешења која доносе добробит човјечанству.

Схема 1: Слободно вријеме и обавезни рад на крају XXI вијека



Милионе радника на једноставним механичким пословима замијениле су данас паметне машине. Када се израчуна колико је непосредног људског рада у производњи једног аутомобила, а колико је софистициране технологије базиране на чиповима и рачунарком управљању, данас видимо да је у развијеним индустријама ова производња доминантно аутоматизована, а да је људски рад сведен на минимум. Ако се аутоматизација и кибернетизација наставе овим темпом, на крају XXI вијека можемо очекивати да ће обавезан људски рад износити око 10% укупне вриједности производа (Схема 1). С друге стране, слободно вријеме ће износити 90% укупно расположивог времена људи и доносиће највећи дио добробити за човјечанство. Вријеме високе стопе запослености је дефинитивно иза нас, то је вријеме XIX и XX вијека. Кристофер Лаш, професор на универзитету у Рочестеру, о томе пише:

«Нове индустрије нису у стању да обезбиједе радна мјеста за незапослене. Њујорку је потребна порезна основа и пуна запосленост; умјесто тога, он добија ријечи и симболе и пуно ресторана. Нове индустрије подстичу хедонистички начин живота окренут себи, који је потпуно стран начину живота породично оријентисаних сусједстава» (Лаш, 1996, стр. 130)

Традиционално схватање појма радног времена већ данас је потребно редефинисати. Обавезни одлазак на посао који траје седам до осам сати данас су умногоме замијениле пригодне и повремене активности људи, једнократно ангажовање или уговорни однос са странком која обавља рад. У том смислу имамо велики број занимања која не можемо везати за радно вријеме. Таква занимања су: менаџер, савјетник, предузетник, режисер и слично. Менаџер може зарадити организацијом једне турнеје поп звијезде више него пристојан љекар који годину дана уредно одлази на посао и извршава тешке и одговорне послове.

Прошла су времена масовних запошљавања јер су већину радних мјеста на једноставним мануелним пословима људи замијениле машине које имају уграђене чипове и аутоматизовано обављају радње за које је раније требало више радника. Једна од посљедица све веће незапослености људи је окретање ка хедонистичком начину живота, ка хедонизму као филозофији живота. Школе нису спремно дочекале чињенице да образују младе без наде за запошљавање. Образовање за слободно вријеме у школама није уопште заступљено. Дјеца уче да нешто науче, да добију школску оцјену, а чему ће им то знање нико се не пита, чак ни творци наставних планова и програма.

Које су посљедице наглог пораста слободног времена у XXI вијеку? Кристофер Лаш указује на сљедеће негативне посљедице:

1. смањење производње,
2. пораст криминала,
3. распадање великих градова,
4. процват трговине дрогама,
5. опадање средње класе,
6. изолација елита,
7. вјештачки карактер политике и њено удаљавање од обичног живота,
8. криза демократије (Лаш, 1996).

Шта чека школе у новонасталој ситуацији? Како се образовање може прилагодити овим условима? Ако ће у будућности доминирати слободно вријеме људи, могу ли школе спремат младе за продуктивно коришћење слободног времена? Извјесно је да се ради о будућности која је већ почела и да школе у овом тренутку за то нису спремне. Који заокрети стоје пред школама и које новине треба увести и да ли су то новине које доноси Болоњски процес? Прво покушајмо одговорити на питање шта школе требају и могу урадити:

1. Оспособљавати младе за учење учења, за перманентно усавршавање;
2. Оспособљавати младе за продуктивно коришћење слободног времена;

3. Оспособљавати младе за социјалне односе, за подршку другима или симедонију.

Ова три захтјева озбиљно колидирају са постојећим наставним плановима и програмима као и са компетенцијама наставника да се њима баве. Да ли ће Болоњски процес донијети имплементацију ових захтјева? За сада не! Болоњски процес се бави више формом, а мање суштином исказаном у наведена три захтјева. Поближе ћемо то разјаснити образлажући сваки захтјев посебно.

Учење учења подразумева да наставник оспособи дијете да само учи наставни предмет или садржај о коме се ради. Традиционална школа је имала дидактички приступ по коме је задаћа наставника да поучи ученика, да испредаје, објасни, демонстрира или покаже, а дијете треба да зна или умије. Наставникова дужност није била да оспособљава ученике да сами раде на градиву, да науче како се учи дати предмет или градиво. Оспособљавајући ученике за учење, можемо се одрећи сувишне и непотребне репродукције и бесмисленог памћења садржаја попут броја оваца у Аустралији, количине произведене руде у Африци, безбројних имена и датума које можемо у сваком часу наћи на Интернету. Овдје се поставља нови проблем. Ако смањимо број информација које се памте у настави, наставнику ће остати вишак времена на часу, а он није оспособљен да то вријеме продуктивно користи. Једноставно, он не зна како да научи ученике да уче. Дакле, за овај посао наставнике треба систематски и дуготрејно припремати. Моја истраживања су показала да наши наставници могу ефикасно савладати програме који посредују интерактивно учење и учење учења у разреду (Сузић и сарадници, 2001; Сузић, 2004). Ево једног једноставног примјера који илуструје учење учења. Ако наставник оспособи дјецу да поред сваког пасуса поставе по једно питање које обухвата цијели пасус и ако од свих тих питања они препознају три до пет најважнијих, имаћемо *издвајање битног од небитног* као когнитивну компетенцију важну за учење. Сада ће наставник моћи дати дјеци ново градиво, тражити од њих да поставе толико питања колико има пасуса и да издвоје три најважнија питања. Након тога, може оцијенити дијете по томе колико је исправних питања поставило и да ли је издвојило најбитније. Овим је одбачен стереотип класичног тестирања јер ученик може да има пред собом књигу, да не зависи од надзора и контроле наставника. Ако научимо дјецу да одвајају битно од небитног, нећемо се морати плашити захтјевних и претешких наставних планова и програма те ученика. Одвајање битног од небитног је само једна од компетенција потребних за способност ефикасног учења. У документима који се односе на Болоњски процес ово можемо наћи само као декларативно опредјељење, али одговор на питање *како* немамо.

Продуктивно кориштење слободног времена постаје сваким даном све важније у животу савременог човјека. Потрошачки изазови савременог доба све више одвлаче људе у хедонизам, у испразна потрошачка уживања која дехуманизују квалитет живљења. Своје личне снаге, своја лична својства, савремени човјек све више прилагођава хедонистичком начину живота. Тако се тијело и дух човјеков јављају као роба на хедонистичком потрошачком тржишту. На примјер,

уградња силикона све више се третира као нормална појава, као прихватљив начин поправљања сексуалних обиљежја људског тијела. С друге стране, интелектуална проституција иде до нивоа академских услуга типа произвођења академика, односно, писање дипломских, магистарских и докторских радњи у име неког другог већ има свој цјеновник. Из сфере личних услуга ова интелектуална проституција код нас све више добија институционалну форму већ познату у свијету.

«Велика већина студената одлази у институције, које се више чак и не претварају да пружају либерално образовање, да би студирали бизнис, рачуноводство, физичку културу, паблик рилејшнс и друге практичне предмете. Писање мало уче (осим ако је *комерцијални енглески* прихватљиви супститут), ријетко прочитају и једну књигу и дипломирају без икаквог знања из историје, филозофије или књижевности» (Лаш, 1996, стр. 162).

Ова сличица једног дијела амричког високог образовања показује нам куда иду наше више школе и факултети. У тежњи да зараде новац, све већи број виших школа и факултета код нас издаје дипломе без академског покрића и тиме омогућује да се људи лажно представљају као стручњаци без стварних компетенција. Када се укаже прилика да на дјелу покажу своју стручност, ови људи су изложени двострукој трауми: сусрету са реалном сликом о себи и јавној демонстрацији некомпетенције. Силикони на тијелу као и лажне дипломе служе истој сврси: постићи вишу цијену на хедонистичком тржишту. Лажна роба на лажном тржишту! Како и за што у таквим условима васпитати и образовати младе људе?

Ако од сто људи који завршавају факултет данас у БиХ не можемо запослити више од петнаест, питамо се шта урадити са оних 85 људи? Обећавати им запослење повећавањем броја радних мјеста, значило би исто што и политичарско манипулисање у сврху куповине гласова. Обучавати их за вјештину лажног представљања у хедонистичкој цивилизацији, значило би стварати неуротичност, производити лажну робу за лажно тржиште. Изгледа да је једино исправно рјешење оспособљавати људе за продуктивно коришћење слободног времена. Како и на којим садржајима обучавати младе људе за продуктивно коришћење слободног времена?

Постоји више елементарних претпоставки за продуктивно коришћење слободног времена, од којих овдје издвајам неколико приоритетних.

Прво, људи морају бити свјесни окружења у коме живе, морају отворених очију ићи кроз свијет, препознати и избјећи обмањујуће садржаје живота. Већ од малих ногу дјецу можемо обучавати како да користе медије, како да избјегну бескорисне и штетне ТВ програме, игрице, филмове и испразну забаву. Осим тога, младе треба оспособљавати да препознају лаж, позерство, маниризам, лажно представљање људи.

Друго, активно дјеловање младих људи на развијању властитих компетенција треба да постане саставни дио школовања. Традиционална школа се мало бавила препознавањем посебних компетенција дјеце и подршком тим компетенцијама. Била је то школа по моделу *учити свакога свему*. Најбољи хакеи и

кошаркаши су постигли врхунске резултате захваљујући томе што су своје слободно вријеме посветили активностима које воле. Да ли ову љубав и жељу дјеце може култивисати и подржати школа? Не треба много размишљања да дођемо до лаконског одговора *да*. Ово значи да би данашњу школу требало знатно реорганизовати. Наравно, при томе би било врло штетно занемарити општу културу и хумано образовање које потребује сваки човјек савременог доба.

Треће, комплетно друштвено или социјално окружење треба да развија институције и организације које ће подржати креативно и продуктивно коришћење слободног времена, мјеста гдје ће људи моћи радити оно што је вриједно и што желе а да не морају улагати властити новац.

Четврто, нужно је развити ефикасне моделе мотивисања младих за продуктивно коришћење слободног времена. Конкретно, могуће је организовати јавне трибине, округле столове, конкурсе и друго да сазнамо шта млади људи желе, шта их интересује а затим дјеловати у том смјеру.

Пето, потребно је стимулисати истраживање слободног времена јер би низ сериозних истраживања пружио потребна сазнања и дубља сагледавања основних потреба и проблема људи у погледу коришћења слободног времена.

Симедонија је појам изведен из старогрчког језика а значи “симпатију за срећу других људи” (Royzman i Rozin, 2006, str. 82). У себи садржи три компоненте. 1) склоност човјека да подржи другог, 2) опредељеност особе да помогне другом у успјеху и напреовању и 3) својство човјека да се радује срећи другог. Срећа или благостање човјечанства у будућности ће све мање овисити од хране и новца, а све више од интерперсоналних односа које људи међусобно успостављају. У савременом друштву данашњице препознајемо егоизам, нетолеранцију и искључивост као доминантне друштвене односе испред подршке, сарадње и алтруизма, односно симедоније. Да ли у школама можемо развијати симедонијска својства младих када знамо да ће дјеца чим изађу из школе увидјети да та својства не владају у социјалној средини? Одговор је потврдан јер тек кад сазнају о симедонији дјеца ће моћи препознати супротне друштвене односе.

Да ли Болоњски процес развија учење учења, продуктивно коришћење слободног времена и симедонију? Слободно можемо рећи да у овом тренутку не можемо препознати директне правце дјеловања болоњских промјена у три наведена смјера, али је извјесно да формални оквири и европски стандарди стварају повољнији оквир за ове промјене него што је то било у традиционалној настави двадесетог вијека. Учење учења, продуктивно коришћење слободног времена и симедонију можемо означити као суштинске промјене унутар система образовања које потребује савремени човјек за слободан живот у XXI вијеку. Трагом ове суштине можемо рећи да Болоњски процес не нуди јасну визију нити употребљиве операционалне концепте. С друге стране, више него традиционални образовни систем XX вијека, овај процес отвара могућности да се управо ти суштински утицаји образовања остваре. Конкретно, велики број једносеместралних изборних предмета омогућује студенту да профилира своје стручно опредје-

љење у жељеном смјеру, да дограђује и развија своје компетенције према властитим интересовањима и потребама.

Исходи образовања

У оквиру Болоњског процеса постигнута је генерална сагласност око оквира у коме ће се кретати исходи образовања. Тај оквир подразумева четири ствари: 1) академске стандарде, 2) професионалне стандарде, 3) националне стандарде и 4) интернационалне стандарде. Како видимо, овдје нема пуно мјеста за стандардизацију обуке за учење учења или симедонију. Зашто је то тако? Једноставно, чим крене стандардизација, људи се оријентишу на опипљиве критеријуме. Осим тога, формални критеријуми су услов за оне суштинске. Ради се о квантитативним оквирима за развијање и стандардизацију квалитативних исхода образовања. «Суштинско питање за студента који дипломира није *шта ћеш учинити да дипломираш*, него радије *шта ћеш сада када си дипломирао*» (Purser, 2003, стр. 26). Овај заокрет који Луис Парзер препоручује студентима слиједи и за Болоњски процес. Наиме, током двадесетог вијека и све до данашњих дана доминирала је тежња људи да дипломирају, а затим да том дипломом освоје друштвену или радну позицију, а како ће употријебити знање које су освојили током студија врло често је постајало споредно питање.

Данас је стигло вријеме да се тражи стварна компетенција, врхунска формалност, а диплома дође као формални доказ професионалног нивоа. Болоњски документи каква је Лисабонска конвенција и други акти настоје дефинисати критерије рекогниције и еквиваленције диплома различитих националних система образовања. Признавање диплома и квалификација у овој конвенцији иде и до неформалног образовања.

«У подручјима гдје се високо образовање стиче на бази нетрадиционалних квалификација, сличне квалификације стечене на осталим подручјима биће оцијењене и верификоване на сличан начин као што је то урађено на подручју гдје је квалификација већ призната» (Lisabon Recognition Convention, 1997, члан IV. 8).

Прије *Лисабонске конвенције о признавању диплома* Европа је имала низ докумената који олакшавају признавање диплома из различитих земаља. Такав докуменат је “Diploma Supplement” (Savjet Evrope i UNESCO) “Euro CV”, “European Convention on the Equivalence of Diplomas” (1953), “European Convention on the Equivalence of Periods of University Study” (1956), “Protocol to the European Convention of the Equivalence of Diplomas” (1964), “European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study” (1990) и други документи. Како видимо, требало је пола вијека да Европа достигне јасне стандарде о еквиваленцији диплома. Током тог периода еквиваленција се односила на традиционално организоване универзитет и средње школе. Болоњским

процесом почиње реорганизација школских система у различитим земљама како би се остварила полазна форма или оквир за јединствене образовне стандарде.

Пред крај двадесетог вијека појавила се идеја о «Европској књизи компетенција» (European Competencies Book) у којој би биле обухваћене различите професије са јасним описом компетенција које треба имати особа са одређеном дипломом. Ово је требао бити алат који би помогао грађанима да остваре жељени ниво компетенција, односно да наставе образовање уколико нису задовољни нивоом који су већ постигли. До данас ова књига није израђена, мада је било више покушаја да се профилирају различите професије, какав је случај са машинством, на примјер. Зашто се није развила једна универзална књига о компетенцијама које вриједе у Европи?

Одговор на то питање је вишеслојан. Прво, компетенције није лако дефинисати с обзиром на чињеницу да се оне врло брзо мијењају, да застарјевају и одумиру, а рађају се нове. Друго, да бисмо антиципирали компетенције потребно је да имамо јасну визију будућности, а то је увијек несигуран простор. Треће, Европа је комплексна, технолошки и културно врло слојевита, тако да једна компетенција савршено вриједи на Медитерану али не и у нордијским земљама.

Питање је да ли се уз наведена ограничења може дефинисати одређени сет компетенција за живот у XXI вијеку. Уколико се држимо довољно широких теоретских полазишта, можемо дефинисати ове компетенције (Сузић, 2000). Конкретно, свједоци смо да су западне земље током друге половине XX вијека “истоварале” или растерећивале своје наставне планове и програме да би пред крај вијека схватиле да сиромашни наставни планови и програми не могу развити оптимум за сваког ученика и студента. Умјесто сиромашења наставних планова и програма, можемо код ученика развијати способност одвајања битног од небитног тако да се лако сналазе у захтјевним програмима и уџбеницима. Ово је једна од компетенција коју је могуће стандардизовати и формално подстицати у европским школама и универзитетима. Међутим, још увијек смо далеко од таквих суштинских понирања у квалитет наставе и учења, а свједоци да успостављање формалних стандарда иде врло споро. Чињеница је, ипак, да имамо више покушаја дефинисања исхода образовања, али, исто тако, да немамо један сет усаглашених и општеприхваћених исхода васпитања и образовања на нивоу Европе.

Визија европског образовног простора

Болоњску декларацију потписало је 29 министара 19. јуна 1999. године удружујући 29 европских земаља у јединствен процес стандардизације те усаглашавања законских и формалних норми. Ова Декларација промовише заједничке циљеве као што су транспарентност и отвореност школа и факултета у различитим земљама, да се образовање развија и дјелује у различитим друштвима, али уз заједничке стандарде, да се обезбиједи одговарајућа средства за развијање и унапређивање система образовања за све земље и тако даље.

Сажето у шест тачака, овдје ћу дати главне аспекте апликације циљева који су зацртани Болоњском декларацијом а планирани су за период до 2010. године:

- Европски систем високог образовања ће бити транспарентан и разумљив за све са двостепеним образовањем: дипломским (bachelor) и постдипломским (master);
- Дипломе стечене у једном дијелу европског високообразовног простора (ЕНЕА – European Higher Education Area) биће признате у осталим дијеловима европског високообразовног простора, што вриједи за наставак школовања и за запошљавање;
- Дипломанти ће се моћи запослити широм европског тржишта рада;
- Студенти и наставници ће се моћи слободно кретати широм европског високообразовног простора и биће у могућности да ефикасно искористе своје могућности;
- Доживотно учење више неће бити изоловано од високог образовања. Знања и способности стечени током доживотног учења биће могуће формализовати путем кредита и квалификација, путем модула и едукационих курсева;
- Европски систем високог образовања биће повезан са свјетским тржиштем и производњом.

Поред шест наведених тачака, Болоњска декларација доноси одређивање да се уведе *европски систем преношења кредита* (ECTS – European Credit Transfer System) и модел *додатка дипломи* (Diploma Supplement), бави се питањем мобилности студената, социјалним статусом професора и студената. Посебно је занимљиво да Болоњска декларација усвојена 1999. године антиципира учешће европског образовног система у односу на друге цивилизације савременог свијета.

“Ми морамо једним дијелом имати циљ да повећамо интернационалну конкурентност европског система високог образовања. Вриједност и ефикасност било које цивилизације биће мјерена утицајем које остварује једна култура на друге земље. Требамо осигурати да европски систем образовања достигне општеприхваћени ниво атрактивности аналогно нашој изузетној културној и научној традицији» (Bologna Declaration, 1999, стр. 242)

Након потписивања Болоњске декларације, почиње врло интензивна активност на реорганизацији националних система образовања у земљама чланицама, а многе друге европске земље настоје да стекну услове да се придруже овом процесу. Иако није спорна визија коју нуди Болоњска декларација, у неким земљама постоји одређени отпор овом процесу. Дио овог отпора долази из страха да ће Болоњски процес угрозити национални идентитет а дио од декадентности старијих професора који себе не виде у кредитном систему вредновања професора. Наиме, један број старијих професора доживљава кредитни систем вредновања професора као трку у којој као и њихове млађе колеге морају да носе једнако тешку врећу на леђима и да стигну на циљ под истим условима. Ово

јесте реална бојазан јер ће се кроз одређени број година реализовати европска рејтинг листа професора у којој ће бити ефикасни они који ураде квалитетна истраживања и објаве радове у часописима који излазе на свих пет континената. Међутим, за праве професоре ово и није неки проблем јер интензивно раде и истражују а подржавају младе јер им је стало до научне спознаје више него до властитог промовисања.

Шта је то рекогниција

Рекогниција (recognition) није само *признавање* диплома или њихово *препознавање*. Овај појам има шире значење него што би то нудио директни превод. Ради се о ширем концепту са неколико значења, а два значења су кључна.

1. Рекогниција као признавање диплома или квалификација које је њихов власник стекао у једној земљи а жели користити у осталим земљама Европе. Ово подразумева индивидуални акт признавања појединачне дипломе, било да се ради о запошљавању или наставку школовања. У том контексту за ову рекогницију можемо користити једноставан појам *признавање диплома*.
2. Друго значење могли бисмо исказати појмом *акредитација* што подразумева да је одређена институција или програм достигао стандарде квалитета и остале захтјеве да може бити уписан у регистар институција овлашћених да издају дипломе на европском високообразовном простору. Овдје се ради о рекогницији или препознавању институција које су достигле одређене стандарде да би могле бити акредитоване на одређеном нивоу квалитета који гарантује употребљивост диплома које ће издавати те институције. Ово се односи и на програме који су задовољили европске стандарде и као такви могу бити верификовани или акредитовани.

Рекогниција диплома унутар једне земље није гаранција да ће те исте дипломе вриједити широм Европе. Зашто? Једноставно зато што се једна диплома увијек третира индивидуално. Ако власник те дипломе жели наставити школовање, рекогниција ће имати другачији карактер него ако власник дипломе жели засновати радни однос. Важно је да се поштује принцип да власник дипломе има иста права као и други. Важно је имати на уму да ће процјене стране дипломе у једној земљи зависити шта се жели постићи: рекогниција, nereкогниција, парцијална или алтернативна рекогниција. Процедура и исход рекогниције зависиће од тога шта власник дипломе тражи. Конкретно, ако жели наставити школовање, диплома може бити дјелимично призната.

Три су могућа аспекта рекогниције с обзиром на намјену:

1. Академска рекогниција – признавање степена и квалификације, односно остварених кредита током студија с циљем наставка студирања на неком од европских универзитета;
2. Де јуре професионална рекогниција – препознавање страних квалификација и диплома којима се остварује право на запослење;

3. Де факто професионална рекогниција – препознавање страних квалификација и диплома на пословима за које та диплома није директно релевантна, за које вриједи посредно. На примјер, диплома хемичара се признаје у сврху обављања послова надзора производње у технолошком погону (Rauhvargers, 2003, стр. 59).

Поставља се питање које разлике могу постојати у европским државама и на универзитетима а да диломе буду признате. То су разлике у погледу:

1. исхода образовања,
2. приступа даљим активностима,
3. кључним елементима програма,
4. квалитета програма и/или институција на којима се квалификације стичу (ибидем, стр. 60).

При провођењу процеса рекогниције најважније установити да ли су разлике есенцијалне. Примјена Лисабонске конвенције остварује се са фокусом на сврху рекогниције. Наиме, другачије ће бити призната диплома за професионални ангажман него када се та иста диплома признаје за наставак школовања. У случају непризнавања стране дипломе, евалуатори препоручују алтернативну парцијалну рекогницију или наставак школовања до пуне квалификације.

Све земље потписнице Болоњског процеса дужне су да своју законодавну регулативу ускладе са усвојеним документима болоњског процеса тако да обезбиједе базу за одговарајућу рекогницију. У неким земљама Европске уније ова рекогниција је децентрализована тако да је обављају поједини универзитети, регије или институције. Препоручује се да рекогниција буде поспјешена билатералним споразумима између појединих земаља. Већ постоји већи број конвенција које регулишу ову проблематику између земаља Европске уније.

Транснационално образовање, учење на даљину (distance learning) и виртуални универзитет представљају нове трендове у Европи који ће у будућности битно детерминисати рекогницију.

Болоња данас

Универзитет у Болоњи основан је 1088. године и сматра се да је најстарији универзитет на свијету. Данас је са 23 факултета, 69 департмана, 200 квалификација и 100.000 студената највећи универзитет у Италији.

Систем студирања почива на неколико универзалних стандарда:

- Сви предмети и колегијуми студирају се једносеместрално;
- Обезбијеђен је кредитни трансфер систем (ECTS);
- Најнижи степен градуирања је bachelor (3 године), али постоје и четворогодишње квалификације, док је петогодишњи студиј мастер дегрее. Докторати се стичу на докторским студијама у трајању од три године¹.

¹ Све информације у вези са наведеним доступне су на: Dipartimento amministrativo relazioni internazionali, Via Zombini 33, 40126 Bologna; tel: +39 051 2088101; на сајту: www.estero.unibo.it

У разговору са проректором Болоњског универзитета проф. Робертом Грандијем сазнао сам да и Универзитет у Болоњи осваја “Болоњске стандарде”, односно да они не сматрају како је њихов универзитет најбољи у поштивању европских стандарда нити да постоји универзални модел са крутим рецептима.

Поредећи студиј у Болоњи са оним што ми реализујемо као “Болоњски процес”, могу истаћи да је наша највећа заблуда да је све прописано и да само треба да “пресликамо” постојеће моделе. Посебна заблуда код нас је модел стицања кредита које студенти освајају током наставе. Велики број професора је то код нас схватио и реализује као додатне колоквије, односно, полуиспите током студирања. Овај модел колоквирања није пракса у Болоњи. То би крајњој конзеквенцији имало за посљедицу претварање студирања у средњошколску наставу јер би професори који дају више колоквија оптеретили студенте својим предметом иако би се они својим талентима, способностима и интересовањима усмјерили на нешто друго. Овдје наводим један цитат:

“Нису могући испити током семестра предмета који сте одабрали. Ако се деси да имате такав испит и ако то не одговара вашим очекивањима, имате могућност да измијените уговор о студирању и, уз помоћ координатора можете бирати курсеве (студије) који су подобнији вашим језичким и академским потребама” (Guide international exchange students, 2008, стр. 21).

Како се стичу “практични кредити” у Болоњи?

Наводим примјер Едукационих наука, одсјека специјална педагогија. За 60 кредита колико се стиче годишње, 12 кредита је из праксе коју студенти обављају, а 8 су кредити стечени у лабораторијама или радионицама. Дакле, 30% су кредити из праксе а 70% теорије, прораде извора и самосталног рада студената. Нема колоквија.

(Конкретније информације о овоме можете добити на маилу: esteri@scform.unibo.it или на телефон: +39 051 2091507)

У оквиру учитељског студија за разредну и предметну наставу студенти имају око 700 сати праксе у току четворогодишњих студија.

Наставник (професор) математике три године студира математички факултет, а потом двије године педагошког факултета.

(Конкретније информације о овоме можете добити на маилу: esteri@scform.unibo.it или на телефон: +39 051 2091507)

Посебна пажња на 23 факултета у Болоњи придаје се међународној размјени студената као и обезбјеђивању услова да страни студенти стичу дипломе и звања у Болоњи.

Пошто се код нас Министарство просвјете и културе превише мијеша у рад Универзитета, а Универзитет у рад факултета, чиме је угрожена аутономија Универзитета и факултета, овдје сматрам да ће бити корисно да пренесем из прве руке нека правила студирања у Болоњи, која указују да је таква пракса Болоњи страна. Навешћу примјер провођења испита.

“На крају наставних активности студент мора положити испит како би стекао одговарајуће кредите и оцјену. Ако желите приступити испиту, освојити одговарајуће кредите и услове за пренос кредита, нужно је да слиједите следећа три корака:

1. корак: Провјера прије приступања испиту

Ова провјера је нужна како бисте сазнали да нема административних препрека да приступите испиту који сте пријавили. Сваки факултет може имати своја правила у вези са начином полагања испита. Нпр. неки факултети не дозвољавају студентима да пређу у следећи семестар током трајања првог семестра, или обрнуто, да похађају први семестар током другог. Такође имате могућност да бирате предмете (курсеve) на другим факултетима. У сваком случају, сваки ваш избор мора бити усаглашен са вашим координатором.

2. корак: Полагање испита према актуелном плану студирања

Ово је неопходно ако желите да стекнете услове за пренос кредита. (Детаљније на вебсајту: www.pianiweb.it). Ову процедуру је нужно проћи, у противном професор не може формално регистровати чињеницу да сте прошли одређени испит и да сте добили одређену оцјену, односно одговарајући број кредита – нпр. професор не може попунити испитни регистар. Овај регистар је легално прописани докуменат (дат дигитално или на папирном обрасцу) и он сертификuje чињеницу да је испит положен. Без овога International Relations Department i International Relations Offices из различитих кампуса (факултета) не би могли сертификовати кредите везане за дате испите и официјелно прихватити резултате које доносите са вашег факултета. Укратко, ако план студија није комплетиран и ако професор не унесе у Испитни регистар – дигитално или на папирном обрасцу – испити које је студент прошао у Италији неће моћи бити пренешени на своје матичне универзитете.

3. корак: Регистар испитне сесије

Прије приступања испиту, студент се мора регистровати. Имена студената морају се налазити на листи датираној за полагање одређеног дана. Сваки професор ће обезбиједити студентима увид у регистар за испит – онлајн или на папиру. У случају да ваше корисничко име или пасворд нису адекватно преузети у служби факултета, нужно је да контактирате ваш факултет (Student Registry Office, Erasmus Office) као бисте ријешили ваш проблем. Сваки факултет има властити систем и може вам дати ново корисничко име или пасворд” (Guide international exchange students, 2008, стр. 22–23).

Из ова три корака видимо да Факултети имају одређену слободу у организацији испита, а то вриједи и за друге компоненте студирања: количина практичних вјежби, лабораторијске вјежбе, начин похађања наставе, број сати које ће студент морати провести у учионици и слично.

Посебно наглашавам да изворни приходи факултета не подлијежу трезорском моделу пословања.

Закључак

Двадесети вијек нам је пружио необично јасан увид о трендовима образовања на Истоку и Западу. Видјели смо да је на Западу доминирао прагматични модел професионалног сепаратизма и антиинтелектуализма, а на Истоку је функционисао колективистички модел образовања по поруци друштва. На Западу смо имали «Спутњик шок» а на Истоку страх од «трулог капитализма». Крај двадесетог вијека дочекали смо са више различитих цивилизација, слажу се аутори. Међу цивилизацијама постоје значајне разлике у системима васпитања и образовања. Поређење ових система недвосмислено показује да ће земље које почињу са организованим образовањем имати познати предност «раног старта» те на крају XXI вијека бити доминантне и сврстати се у «господарске» нације за разлику од свих осталих популистичких нација. Исто тако, разлике међу цивилизацијама у сфери високог образовања су драстичне. Можемо очекивати да ће на крају XXI вијека неке цивилизације имати врло развијен и синхронизован ситем образовања, а да ће неке цивилизације даље заостајати.

Поглед у будућност нам недвојбено говори да ће током XXI вијека људи имати све више слободног времена, а да ће се обавезни рад све више смањивати. Ово говори да би школство требало образовати младе људе, поред осталог, за продуктивно коришћење слободног времена. Ово и због тога јер ће из слободног времена стизати све више добара и услуга потребних за благостање човјечанства. Ово благостање ће неке цивилизације сервисирати много више од других цивилизација и тиме освојити лидерску позицију у свијету. Услов за то је правилно или оптимално коришћење људских ресурса.

Европа развија систем стандардизације и усаглашавања високог образовања у оквиру Болоњског процеса и тиме утемељује стандарде занимљиве за читав свијет. Основна намјера је да се оптимално користе људски ресурси јер је поглед на XX вијек јасно показао да се један Никола Тесла може родити у неком селу Балкана те да Лондон, Берлин или Париз нису претплаћени на таленте. Стварајући организационе претпоставке да студенти широм Европе имају могућност наставка школовања, да дипломе стечене на простору Европске уније вриједје на читавом простору Европе те да се обезбиједи размјена студената и професора, Европа постаје лидер и модел за читав свијет. Ипак, можемо констатовати да се гро досадашњих активности у Болоњском процесу односи на формалне критеријуме, на кредите, једносеместралне предмете у високом образовању, на признавање диплома. Још увијек не видимо организован напор на развијању суштине. Иако постоје појединачни и парцијални приступи разних универзитета и аутора, још увијек не видимо организовано развијање обуке за учење учења, за продуктивно коришћење слободног времена, за симедонију као социјалну оријентацију младих и још неке конкретне правце које можемо квалификовати као суштину промјена коју потребује човјек за слободан живот у XXI вијеку.

Без обзира на то што се још увијек бави формом система високог образовања, Болоњски процес је велика предност и том формом ствара претпоставке за

суштинске промјене у образовању. Наше учешће у том процесу не треба доводити у питање, посебно из разлога што Болоњска декларација прокламује принцип «јединства различитости» што значи да свака земља може задржати специфичности и предности свог традиционалног система образовања ако се добро и паметно организује.

Литература

- Bologna Declaration (2003). The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19. June 1999. У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Daggett, W. R., & Kruse, B. (1997). *Education is not a spectator sport*. Schenectady, NY: Leadership Press.
- Guide international exchange students (2008). Bologna: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
- Hirsch, Jr., E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Huntington, S. P. (1998). *Sukob civilizacija i preustroj svjetskog poretka*. Zagreb: Izvori.
- Иго, В. (1960). *Јадници*. Београд: Рад.
- Лаш, К. (1996). *Побуна елита и издаја демократије*. Нови Сад: Светови.
- Lisabon Recognition Convention (1997). У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Magna Charta Universitatum (1988). Bologna: Alma mater Studiorum Seacularia Nona.
- Purser, L. (2003). Recognition issues in the Bologna Process: Conclusions and recommendations. У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Rauhvargers, A. (2003). Recognition: From acknowledgement of foreign diplomas to an essential part of the Bologna Process. У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Royzman, B. E., & Rozin, P. (2006). Limits of sympathy: The differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion*, 6, 82–93.
- Servan-Schreiber, J. J. (1968). *Američki izazov*. Epoha: Zagreb.
- Suzić, N. (2000). *Dvadeset osam kompetencija za XXI vijek*. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.
- Suzić, N. (2004). Uvođenje učenika u učenje učenja. *Nastava i vaspitanje br. 1*, 18–35.
- Suzić, N. i saradnici (2001). *Interaktivno učenje III*. Banja Luka: TT-centar.

Prof Dr Nenad Suzić
Ankica Milivojac
Banja Luka

EXPECTATIONS AFTER SIGNING OF BOLOGNA DECLARATION

Abstract

The authors of the paper consider the issue of the future destiny of the Bologna process in the context of both form and essence. Namely, since 1988 when the process began it has been evident that the Bologna process has been recognized solely through its form, while the essence in the process remained unchanged. Today we live in a learning civilization so that learning how to learn is the core of free life of a modern man, while the Bologna process has paid almost no attention to the issue of how to learn fast, well and with intrinsic motivation. The authors of the paper have focused on what the 20th century showed to us and concluded: it made us possible to consider the direction in which systems of education in particular countries are heading, and to consider civilisation trends of changes in education. They also point to the resistance to the Bologna process and deal with the futurology of education, emphasizing that education for leisure and free time is extremely important, as well as preparation of people for life long learning. The paper further considers both positive and negative outcomes of education, pointing to where the Bologna process stands nowadays on the example of Bologna in Italy.

Key words: Bologna process, outcomes of education, futurology, recognition.

Д-р Ненад Сузич, Анкица Миливојач, Баня Лука

ОЖИДАНИЯ ПОСЛЕ ПОДПИСАНИЯ БОЛОЊСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

Резюме

В настоящей работе авторы рассматривают вопрос будущего Боло-ньско-го процесса в контексте формы и сущности. С 1988 года, когда этот процесс начался, видно что этот процесс можно распознавать прежде всего по форме, а сущность в этом процессе постоянно ускользает. Сегодня мы живём в обучающей цивилизации, таким образом учение учения является сущностью свободной жизни современного человека. Тому, насколько быстро, хорошо и с охотой учить Болоньский процесс почти и не уделяет внимание. В настоящей работе авторы делают фокус на то что нам дал и показал двадцатый век и делают вывод: двадцатый век дал нам возможность увидеть куда идут системы образования в

отдельных странах, увидеть цивилизационные направления трансформаций в образовании. Авторы указывают и на сопротивления Боло-ньскому процессу. В работе авторы потом рассматривают будущее образования и подчёркивают что и образование в свободное время исключительно важно как и подготовка к пожизненному образованию. В работе потом рассмотрены отрицательные и положительные результаты образования и указано на место Болоньского процесса в сегодняшнее время на примере города Болоньи в Италии.

Опорные слова: Болоньский процесс, результаты образования, футурология, рекогниция, симедония

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Академик Босилка Ђорђевић
Београд
Српска Академија Образовања

UDK 159.928.23(049.32)

Приказ

Примљен: 17. XI 2014.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 4, p. 743–748.

ПОНОВНО ПРОМИШЉАЊЕ О ДАРОВИТОСТИ

Од 17-20 септембра о.г., на Универзитету у Љубљани је одржана 14-а интернационална конференција за високе способности /ЕСНА/ под насловом: ПОНОВНО ПРОМИШЉАЊЕ О ДАРОВИТОСТИ: ДАРОВИТОСТ У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ”. (“RE: THINKING GIFTEDNESS: GIFTEDNESS IN THE DIGITAL AGE”)

Ова конференција је окупила велики број учесника (266) из скоро свих крајева света. Поменућемо само неке од њих. Најбројнији су били из Холандије (58), затим из земље-домаћина, Словеније, (53), Турске (18), Немачке (16), САД (16), Велике Британије (10). Друге земље су заступљене у малом броју: Хрватска (7), Аустрија (7), Србија (4) и једна из БиХ -Републике Српске. Остале земље су биле заступљене од 1 - 6. Изненађење је да су велике земље имале мали број учесника: Русија (3) и Кина (2).

Организација конференције је била беспрекорна а број различитих активности велик и разноврстан. Било је занимљиво да се учесници упознају са мишљењем из 39 различитих земаља из скоро целог света и упознају прилике и резултате испитивања о даровитима.

У публикацији овог скупа ABSTRACT BOOK, чији је издавач Универзитет у Љубљани, Педагошки факултет, приказан је целокупни рад ове конференције са врло разноврсним прилазима у проуцавању даровитости што омогућава детаљан увид у активности које се одвијају и сагледа сада шњи тренутак али и визија будућности. Разноврсност истраживања, схватања, схватања и постигнутих резултата делују не само импресивно већ и подстицајно за све оне који се интересују за феномен даровитости.

За нас је значајно да се забележи да је у Комитету за научни програм овог скупа, међу седам чланова из различитих земаља (Холандије, Немачке, Шкотске и Словеније), на првом месту се налази др ГРОЗДАНКА ГОЈКОВ, која је својим радом и истраживањима и бројним књигама, позната не само у нас него и у Европи.

Рад конференције је започео излагањем шест познатих стручњака из Европе и света. Да поменемо само: Џоан Фримен, оснивач-председник ЕСНА, Петер Чермели, актуелни председник ЕСНА, професор Семелвајс универзитета, Медицинског факултета Алберт Зигел, проф. Универзитета у Ерлангену (Немачка), Михаел Чиксентмихали, проф. Клермон универзитета из Калифорније, Мојца Јуришић, проф. Универзитета у Марибору, Марта Филоп, Мађарска академија наука.

Прилози за овај скуп су презентирани у виду ширих сажетака (*ekstre-a*), па и у том виду указују оријентацију ка бољем, потпунијем разумевању даровитих, њихових потреба и њиховој улози у савременој дигиталној ери.

Пошто није могуће дати шири приказ тема и истраживања и њихових резултата, одлучили смо да сажето изнесемо прилоге наших учесника.

По свом значају проблема и по дубини његовог проучавања, прво ћемо приказати прилог под насловом: „Дидактичке стратегије и компетенције даровитих студената”, аутора Грозданке Гојков, Александра Стојановића и Александре Гојков-Рајић (*Didactic Strategies and Competencies of Gifted Students*).

Прилог представља налазе експлоративног истраживања урађеног на узорку од 112 потенцијално даровитих, мастер студената педагогије из Србије, који су показали академску даровитост пошто су њихове средње оцене у току студија биле изнад 9.00

Намера истраживача је била да се испита утицај дидактичких стратегија и метода на способности (знања), компетенције даровитих студената и на тај начин верификује хипотеза о значају извесних дидактичких стратегија и метода као допринос наставе вишег образовања у подстицању интелектуалне аутономије у учењу даровитих студената. У овом систематском неексперименталном посматрању, била је примењена и Скала коју су попуњавали студенти да би се утврдио ниво присутности примењених стратегија, метода или процедура у току студирања као и обим примењене стратегије учења и наставне стратегије у предавањима, вежбањима, семинарима, консултацијама усмерених према њиховим потребама и доприносу развоја компетенција. Када је вршен избор дидактичких стратегија, специјална пажња је била усмерена на 52 понуђене методе у које су биле укључене 30 од оних које су се односиле на: проблемско учење, креативне прилазе у учењу, критичку самосталност (аутономију)... и листа од 35 компетенција која садржи 30 од оних које се односе на независно мишљење и чији су елементи критичко мишљење и индикатори пре свега за прилаз у учењу даровитих студената.

Основни налази овог истраживања се односе на следеће: према даровитим студентима, мање су биле примењене следеће дидактичке стратегије: хеуристичке категорије, презентација проблема и проблемског учења, интерактивно учење везано за метод расправе, дискусије... подстицање истраживања нових процедура, стицање увида у удаљене (дистант) односе, вођење ка промени принципа, стварање нових идеја и односа, стварање, откривање...

Студенти су највише очекивали оно што је било најмање развијено, као: природно-научно мишљење, систематско, методолошко мишљење, оно што је повезано, умрежено (network), комплексно и систематично мишљење, критичко мишљење и налази отварају могућности наставницима да се детаљније упознају са разноврсним стратегијама, методама и поступцима у наставном раду, пре свега са даровитим студентима (ученицима) али и у великој мери са осталим ученицима. Разноврсност поступака у раду, без сваке сумње, доприноси квалитету у раду и учењу студената (ученика), повећава њихову мотивацију за стицање нових сазнања али и у раду наставника.

За читаоце, претпостављам, је инспиративан прилог под насловом: “Развојни модел креативности: од радозналости до иницијативе”. (Developmental Model of Creativity: from Curiosity to Inicijative), Славице Максић из Института за педагошка истраживања у Београду.

Развојни модел креативности ауторка је засновала на истраживачким подацима из Студије о имплицитним теоријама креативности и њеном развоју. Испитиване су манифестације креативности од раног узраста до одрасле доби са следећим групама испитаника: васпитачима предшколских установа, наставницима основних и средњих школа, универзитетским наставницима.

Квалитативна анализа одговора испитаника показала је следеће аспекте креативних манифестација у току живота: радозналост и имагинацију учача и развијање интересовања, експериментисање и трагање за личном експресијом, проучавање садржаја и независности мишљења и делања, креативне доприносе и иницијативу. Уочено је да су све манифестације креативности биле показане на свим узрастима али њихова учесталост је била повезана за одређени период. Манифестације имплицитних теорија креативности током живота биле су анализиране према социјалним групама које су биле укључене у узорак.

Закључак је истраживања да би развојни модел креативности био користан за креативну експресију у процесу препознавања креативног потенцијала уз примерену припрему педагошке подршке. Перспективе за примену Модела су разматране како у светлу карактеристика дигиталне ере тако и данашње омладине.

Једно од актуелних питања у образовању је прављење (састављање) индивидуалних образовних планова учења и рада за даровите ученике. Проучавање ове могућности, Сања Татић-Јаневски, из Института за унапређење васпитања у Србији и Ана Алтарас-Димитријевић из Одељења за психологију Филозофског факултета у Београду, предузеле су ово истраживање под насловом: “Подршка импликацији индивидуалног образовања за даровите ученике у основним школама у Србији: Сагледавање двогодишњег пројекта”. (Supporting the Implementation of Individual Sducation: Plans for Students in Serbian Elementary Schools: Insight from Two-Years project).

Према званичним законима и прописима дате су могућности да се за даровите ученике праве индивидуални наставни планови који су прилагођени њиховим специфичним потребама. За такав рад наставници треба да буду оспособље-

ни да би могли да идентификују даровите ученике и обучени за диференцирану наставу (образовање). Међутим, стандардна припрема наставника у нас не садржи овај део могућности примене оваквог начина рада.

Ауторке су овим пројектом покушале да реализују могућност која постоји у нашим законима и прописима.

Учесници овог истраживања су били школски саветници и наставници (21) из 11 основних школа у Београду. После двогодишњег периода (2012-2014) они су имплементирали овај пројекат за 22 ученика (по 2 из сваке школе).

Да би се реализовао овај пројекат, истраживачи су за наставнике организовали семинар од 8 часова о феномену даровитости, 4 радионице о диференцијацији наставе и редовне консултације са стручњацима (експертима) у току примене пројекта.

Користећи квалитативну методологију, укључујући интервјуе и фокус-групе са ученицима, идентификовано је неколико области у којима је постигнут суштински напредак:

1. упознавање са званичним актима који се односе на даровите ученике путем ИНП (индивидуалног наставног плана);
2. идентификовање даровитих ученика користећи бројне изворе информација и примењених (употребљених) техника;
3. састављање педагошког профила и битне потребе даровитих ученика;
4. планирање кохерентних целина обогаћујућих активности са уважавањем ученикових јаких страна и интересовања;
5. извођење повремених али значајних диференцијација.

У току рада, истовремено су запажене и одређене тешкоће:

1. коришћење школске библиотеке као важног ресурса;
2. координација активности укључених различитих предмета и наставника;
3. успостављање чвршће повезаности са релевантним организацијама;
4. провођење континуитета у састављању наставног плана (курикулума).

Насупрот бројним изазовима, аутори су закључили да је примена ИНП-а могућа и изводљива опција за образовање даровитих ученика у Србији. Ауторке сматрају да би посебну пажњу требало поклонити комуникацијама изван разреда и ресурсима, примењујући предметну акцелерацију (subject-based acceleration), допуњену обогаћивањем у редовним разредима.

Следећи прилог се односи на акцелерацију у средњој школи Ане Алтарас-Димитријевић из Одељења за психологију Филозофског факултета у Београду и Данила Дробњака из Пете гимназије у Београду. Предмет испитивања је: "Предметна акцелерација у средњим школама: Перцепције даровитих и просечних ученика и њихових наставника" (Subject-Based Acceleration in High Schools: Perception Gifted and Average-Ability Students and Their Teachers).

Аутори су констатовали да је акцелерација даровитих ученика у нас још увек праћена контроверзама; експерти налазе да је високо успешна али није примењена у школама.

Узорак за ово истраживање је био: 109 средњошколских наставника и 304 ученика (узраст 16 - 18 год.). Међу ученицима, интелектуално даровитих је било 46 а ученика просеиних способности 258. Група даровитих ученика је утврђена на основу два теста интелигенције чији су резултати били изнад 85-ог перцентила. Примењена су и два кестионера, за наставнике и за ученике, о предметној акцелерацији. Коришћена је Скала Ликертовог типа са неколико одговарајућих субскала и глобални скор.

Према дескриптивним анализама, наставници су имали више позитивно схватање о акцелерацији са увиђањем опште корисности примене акцелерације и спремности за њену примену и њену изводљивост и социјално-емоционалне ефекте које изазивају најнижи рангови. Поступком методе АНОВА, добивени су значајни резултати на каснијем испитивању (*post-hoc tests*). Утврђене су позитивније перцепције акцелерације код наставника и даровитих ученика него код просечних ученика; наставници и даровити ученици су били подједнако позитивни у њиховом глобалном ранговању акцелерације, док су даровити ученици износили значајно нижу спремност да је лично користе.

Резултати подржавају схватање да је акцелеративно учење наставна потреба за даровите ученике. Насупрот општем схватању, изгледа да су наставници веома вољни да задовоље ту потребу; чак шта више, они захтевају подршку за имплементацију ове интервенције, док сами даровити ученици захтевају подстицај у преузимању изазовног акцелерованог учења.

Поред четири саопштења из Србије, занимљив прилог је дала Љиљана Крнета са Факултета политичких наука у Бања Луци (БиХ) која је била једина из Републике Српске. Њен прилог се односи на шире сагледавање улоге даровитих у дигиталном свету, под насловом: “Перцепција визије у садашњости и будућности даровитих и осталих ученика” (*Perception in the Present and the Future Vision of Gifted and Other Students*).

Полазну основу истраживања, ауторка је засновала на феноменолошкој интерпретацији која наглашава посматрање и рефлектује властито субјективно искуство прошлости, садашњости и будућности.

У овом прилогу презентирано је мишљење (*ratio*) даровитих и других (осталих) ученика о психолошкој природи самосвести (*selfconsciousness*). То укључује емоционалне компоненте личности и однос самосвести. Примењена је емпиријска и неемпиријска студија са 688 ученика и 216 даровитих из школа другог ступња (средње школе, техничка и уметничка школа) из различитих места живљења.

Истраживачки проблем, по мишљењу ауторке, покрива ширу област детерминаната академског успеха даровитих и осталих ученика и однос свесности и њиховог бића.

Испитивање је имало за циљ да се испита перцепција (сагледавање) визије садашњости и будућности даровитих и осталих ученика као детерминаната самосвесности.

Резултати показују да постоји статистички значајна разлика у перцепцији *садашњости* даровитих и осталих ученика. Даровити ученици имају нешто песимистичнију слику садашњости у поређењу са осталим ученицима. У опажању визије *будућности*, између даровитих и осталих ученика нису нађене статистички значајне разлике. Резултати истраживања, по мишљењу ауторке, могу да се употребе у разматрању реалистичке самослике даровитих и осталих ученика, што је важан елеменат за савремено васпитање. Она истиче значај комплексног проучавања и потребу за холистичним прилазом, нарочито укључујући растући процес глобализације и дигитални узраст и статус даровитих и других ученика у дигиталном свету.

Приказујући неке резултате истраживања, читаоци би могли помислити да они немају никаквог значаја на рад са ученицима у данашње време. Писац ових редова је свестан тешке ситуације, посебно у области просвете, али, нажалост не само просвете, јер се наставници данас боре са егстенцијалним проблемима а неки “занешењаци” проучавају питања која се за сада не могу решавати. Све је то тачно, али онај ко ради савесно и који се свакодневно труди у свом послу, треба да има наду, да верује да ће и ова тешка ситуација проћи (и не само у нас!) и да се треба припремити (макар у погледу знања) за време које ће доћи и да схвати како ће боље и ефикасније радити и доприносити бољем животу свих, посебно младих.

ПРОФ. СТАНКО ПРВАНОВИЋ - МАТЕМАТИЧАР И МЕТОДИЧАР НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Аутор: Др Душан Липовац

Издавач: Завод за уџбенике, Београд, 2012.

Књига је написана поводом 105. годишњице рођења проф. Станка Првановића, који је на нашим просторима био један од главних протагониста и заговорника модернизације математичког образовања у процесу реформи наставе математике.

Аутор књиге је поступно и систематично навео и објаснио доприносе проф. Првановића, са циљем да читаоцима укаже како представљене доприносе могу имплементирати и у своје личне практичне и/или научне активности. Такође, наглашен је допринос проф. Првановића да покаже како се изграђује ученичко математичко мишљење помоћу којег се млада индивидуа уводи у свет математике и стичу темељна, трајна и функционална знања.

У *првом делу* књиге дата је историјска интерпретација развоја математике, са акцентом на однос и усклађеност математике као науке и математике као наставног предмета. Аутор у овом делу објашњава суштински значај утицаја изграђене нове доминантне идеје скуповног приступа (релација и структура) у математици као науци, на динамични развој у XX веку. У складу са истакнутом идејом, даље је анализирана модернизација математике као науке, а затим и наставе математике, у којој је такође постала општеприсутна доминантна идеја скуповног приступа. Најзначајније црте модернизације наставе математике се, према аутору, огледају у: померању градива наниже (из старијих у млађе разреде) у наставним програмима; укључивању одређених појмова теорије скупова и математичке логики у почетну наставу математике; спровођењу наставе која је настава математике, а не рачуна; и повезивању математике са праксом и другим наукама.

Кроз историјски осврт на математичко образовање и покрете за његову реформу и модернизацију, у свету и код нас, сагледане су и претпоставке, односно услови за делатност проф. Првановића. Његов рад био је првенствено усмерен на унапређивање наставе математике у основним и средњим школама у Србији, тако да се превазиђе постојећи раскорак између развоја математике као науке и њеног наставног предмета и да обе научне области буду усаглашене са светским трендовима, а посебно са прихваћеном новом доминантном идејом. Научно-технолошки развој и реформски приступи настави, засновани на тријади: тео-

рија-експеримент-пракса, природно су отворили пут конституисању Методике наставе математике, као нове мултинаучне дисциплине у класификацији наука, са великим доприносом томе проф. Првановића.

Традиционално математичко образовање углавном се своди на преношење знања, тј. учење. Проф. Првановић је сматрао да је то главни разлог слабих резултата у настави математике и да је неопходно наставу организовати тако да стицање знања буде у функцији развоја математичког мишљења, тј. ангажовања мисаоних процеса ученика и развоја њихових способности, при чему ће ученици властитим снагама формирати појмове и откривати чињенице. Управо због наведеног, у *другом делу* књиге детаљно су разрађена питања која се односе на математичко мишљење ученика. Овде се посебно анализира логика, психологија и педагогија математичког мишљења, тријада која је, како је тврдио проф. Првановић, важан део теоријске основе методике наставе математике.

Централно место у логичкој перспективи мишљења заузимају математички појмови и методе математичког мишљења. У том смислу аутор појашњава процес изградње математичких појмова код ученика, и то кроз математичку апстракцију, комбинацију, стваралаштво, генерализацију и посебно, кроз дефинисање тих појмова. На различитим једноставним примерима објашњене су и одреднице, битне приликом дефинисања математичких појмова, као што су: особине (ознаке) појма, обим и садржај појма, родни појам, затим различити начини дефинисања појма, услови који морају бити задовољени да би дефиниција била правилна, као и могућност дефинисања једног појма на разне начине. Такође је објашњен поступак класификације математичких појмова, заснован на правилима проф. Првановића. Како наводи аутор, оспособљавање ученика да мисли математички значи оспособити га да примењује методе математичког мишљења, односно разноврсне поступке и расуђивања којим ће, у мањој или већој мери самостално, долазити до математичких истина. У овој књизи разматрани су: математички доказ, анализа и синтеза, индукција, дедукција, аналогија и интуиција. Парафразирањем текстова проф. Првановића, кроз велики број конкретних примера и њихово исцрпно објашњавање, аутор омогућава читаоцима јасније сагледавање суштине наведених мисаоних операција.

У разматрањима психологије математичког мишљења посебна пажња посвећена је психолошком развоју мишљења. Како се теорија проф. Првановића о развојним фазама мишљења у значајној мери ослања на Пијажеову теорију, аутор је у књизи дао упоредни приказ стадијума развоја мишљења у обе поменуте теорије. Наведена теоријска објашњења сва три стадијума, које је проф. Првановић означио као интуитивна, конкретна операторна и формална (хипотетичко-дедуктивна) интелигенција, поткрепљена су адекватним примерима из праксе, па је могуће прегледно пратити природни пут развоја мишљења код детета, односно младих. С обзиром на чињеницу да се менталне операције појављују већ на првом стадијуму интелигенције и да су једне од најчешћих елемената мишљења, у књизи је дата опширна анализа појма менталне операције, коју је спровео проф. Првановић. Да би се појам менталне операције у потпуности разумео, потреб-

но је посматрати га кроз међусобно прожимање, условљеност, али и различитост: представа и/или менталних слика и операција, вештина или навика и операција, као и истраживања детета (младих), појмова и операција. У овом делу књиге наведена су и разматрања процеса асимилације, разумевања и најважније, мишљења. При том, треба разликовати репродуктивно, репродуктивно-продуктивно и продуктивно-репродуктивно разумевање, и на сличан начин рецептивно, репродуктивно и продуктивно мишљење. Како се већина математичких појмова формира мисаоним операцијама и продуктивним мишљењем, посебно су истакнуте дефиниције проф. Првановића и примери које је дао аутор, а односе се на облике продуктивног мишљења, конструктивног и аналитичког. На крају дела посвећеног психолошкој перспективи математичког мишљења аутор уводи појам математичких структура. Из објашњења која су дата за овај појам произилази важан закључак, а то је да се математичке структуре и менталне структуре (у којима су организоване менталне операције) међусобно изграђују. Претходно речено представља и први принцип математичког образовања, који је дефинисао проф. Првановић и који гласи: „Водити математичко образовање тако да се математичке и менталне структуре међусобно изграђују, да се, кратко речено, математика и мишљење узајамно изграђују”.

У оквиру разматрања педагогије математичког мишљења, аутор полази од наставног програма, једног од најважнијих фактора математичког образовања. Главни захтев који се поставља за сваки наставни програм је његова научна заснованост. Због тога је и проф. Првановић истицао да је у процесу модернизације наставе математике неопходно осавремењавање наставних програма, тако да се ускладе са достигнућима математике као науке, што подразумева и њихово заснивање на теорији скупова, али и увођење нових наставних метода. Задатак методике је, како је говорио проф. Првановић, да пронађе ефикасне методе, чијом ће се комбинацијом сваком ученику омогућити да самостално изграђује математичке структуре, значи и менталне. У тој комбинацији наставних метода основна треба да је метода проблема, односно метода проблемских ситуација. Добри и адекватни проблеми покрећу активности кроз које се конструишу менталне операције, што води формирању појмова, откривању чињеница и стицању вредносних знања. При том, у основи решавања проблема треба да је ученички самосталан и продуктиван рад.

Приликом одабира наставних садржаја, метода и облика рада, као и других наставних активности, важно је придржавати се одређених правила, које проф. Првановић назива основним аксиомама, постулатима и принципима математичког образовања. У техничким и организационим напоменама које аутор наводи разматрају се различити аспекти односа ученик-наставник. Један од задатака наставника је и да учи ученике прецизном и концизном математичком језику и математичким симболима, у складу са развојем математике као науке. У књизи је дат преглед којим је проф. Првановић илустровао основне појмове из симболичког математичког језика. У поменутом односу ученик-наставник, проф. Првановић је истицао субјекатску позицију ученика, што је резултирало

првом основном аксиомом математичког образовања: „Ученик сам изграђује, сам формира (потребне) математичке појмове, сам открива (одговарајуће) релације, правила, законитости и структуре.” Поред ове аксиоме и основног принципа математичког образовања, аутор у књизи разрађује и следеће принципе: научности, васпитне усмерености, очигледности и апстрактности, примерености наставе математике ученицима, варијабилности, рационализације и непрекидности у формирању појмова и откривању релација међу њима, интеграције и асимилације, поступности и систематичности. Полазећи од система назначених принципа наставе математике, проф. Првановић је формулисао и другу основну аксиому математичког образовања: „Математичко образовање није слагање математичких појмова (знања) један на други, него у изграђивању и формирању математичких појмова.” Тек након формирања појма врше се откривања правила, чињеница и закона, и то на средњем и старијем узрасту ученика. Та ученичка открића треба да су у највећој могућој мери самостална. Повезаност формираних сродних појмова, откривене (и уведене) чињенице, њихово комбиновање и на основу тога проналажење нових чињеница, релација и истина у једној области, омогућава трансфер менталних способности, развијених у тој области, на неку другу област, сматра аутор. Овде треба узети у обзир и став проф. Првановића о неопходности репродуктивно- продуктивног и продуктивно-репродуктивног утврђивања мисаоних операција којима се формира појам, откривају правила, чињенице и закони. Понављање мисаоних операција којима се дошло до нових сазнања омогућава њихово преношење (трансфер) у друге ситуације. Имајући у виду значај педагошких активности утврђивања и понављања и њихов смисао, који добијају у модерној настави математике, аутор у књизи даје и основна упутства за њихово спровођење.

На крају другог дела књиге темељно су и аргументовано обрађени фундаменти методике решавања математичких проблема које је поставио проф. Првановић. Чињенице које су овде изнете односе се првенствено на проблемске ситуације и проблеме уопште, проблеме у ужем смислу („задатке”, како се најчешће називају) и на методику решавања проблема. Образложења проблемске ситуације и проблема у општем смислу читаоцима јасно указују на њихов значај у настави, на разлике које у пракси често занемарујемо, њихов природни след који треба поштовати на путу правог математичког образовања и на постојање прелаза између њих, који могу бити врло ефикасни. Без обзира на узраст ученика, треба поћи од проблемске ситуације, само се у неким случајевима може и непосредно поставити проблем. Аутор истиче да стварање проблемске ситуације ставља ученичку мисао у активну позицију и даље математички образује ученике помоћу одређених садржаја. Ученику се пружа слобода руковођења мисаоним операцијама, бирања и комбиновања, уочавања и издвајања онога што је карактеристично и опште. Када је проблем формулисан, ученик уз одређене напоре треба да га реши, примењујући и развијајући различите опште и математичке способности и продуктивно мишљење. Проблем мора бити одмерен, у супротном неизоставно долази до одсуства мотивације код ученика. Проф. Првановић

наглашава да су прави и добри проблеми они који код ученика побуђују нове идеје и упућују их на нове проблеме. Сумирајући речено о проблемским ситуацијама и проблемима, аутор читаоцима представља шему: ситуација → проблем → решење → проблем, која се може третирати као линија водиља сваком наставнику у савременој настави математике. Истакнимо овде још један од доприноса проф. Првановића, а то је уобличавање методике оспособљавања ученика за решавање аритметичких проблема. И важније, увођењем и прихватањем идеје скуповног приступа као доминантне идеје, ова методика постаје универзални концепт, односно методика решавања било којих математичких проблема (традиционалне и модерне математике). Ослањајући се на поменуту методику, аутор упознаје читаоце са класификацијом математичких проблема и главним етапама њиховог решавања. Математички проблеми од великог су значаја код обраде новог садржаја и повезивања различитог садржаја, код утврђивања и проверавања, у циљу развијања способности анализе, синтезе, расуђивања, закључивања, систематизовања и генерализовања, инвентивног и продуктивног мишљења и интересовања за математику. Методичке напомене за решавање математичких проблема из геометрије, са акцентом на идеји геометријских трансформација и идеји група, као и за развој „геометријског мишљења” (структурираног у четири, односно пет нивоа), у књизи су посебно обрађене.

У *трећем делу* књиге представљена је систематика првог теоријског уобличавања (конституисање) методике наставе математике, са практичним упутствима за реализацију савременог математичког образовања, у интерпретацији проф. Првановића.

На крају књиге аутор је изложио *закључна разматрања*, са освртом на: тадашњост - време у којем је проф. Првановић радио и стварао, садашњост - време математичког образовања уз примену информационих технологија и изградње методике наставе математике у конструктивистичком правцу и електронској култури комуникација; и будућност - време даљег развоја и опстанка методике математике и осовремењавања математичког образовања.

Књига „Проф. Станко Првановић - математичар и методичар наставе математике” написана је у времену интензивних реформи школског система и тежње ка перманентном усавршавању и оспособљавању свих оних који су укључени у васпитно-образовни рад. Представља својеврсну сублимацију теоријских знања и резултата научноистраживачког рада наша два велика математичара и методичара, проф. Станка Првановића и проф. др Душана Липовца. Као таква, извођаче наставе математике може упутити у основе модерне наставе математике и теорију савременог математичког образовања. Ова књига, свеобухватна студија са практичним упутствима за правилно увођење деце и младих у математику и реализацију савременог математичког образовања, требала би да буде саставни део литературе учитеља, наставника математике, школских педагога и психолога, студената наставничких факултета..., заинтересованих за математику-науку и математику-наставни предмет.

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА „ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ“ ЗА 2014. ГОДИНУ

	Бр	Стр
Академик Јован Ђорђевић: Значај, потребе и могућности развијања и васпитања мишљења у савременој школи - теорија и пракса	1	5–19
ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА		
Рада Каранац, др Жељко М. Папић, Горица Станојевић: Регионални центри за професионални развој запослених у образовању у систему стручног усавршавања	1	20–32
Академик Јован Ђорђевић: Значај и улога вредности и њихово место у образовању и ширем друштвеном васпитању	2	197–215
Др Жељко Калуђеровић: Биоетика, дипломатија и клонирање	3	401–414
Академик Јован Ђорђевић: Значај и улога вредности и њихово место у образовању. и ширем друштвеном васпитању	4	561–576
Др Грозданка Гојков, др Жељка Бојанић: Теоријски плурализам између апстрактних негација и некритичких адаптација	4	577–613
Др Јована Милутиновић, др Слађана Зуковић: Карактеристична обележја приватних у односу на државне школе из перспектине наставника, родитеља и студената	4	614–628
Др Ружица Петровић: Допринос методе дебате квалитету образовања	4	629–638
Др Милан Узелац: Педагошка легитимност питања исхода из угла нове образовне политике у Србији	4	639–653
Др Снежана Бабић - Кекез: Плуралност друштвених и индивидуалних потреба у функцији развоја методике рада са родитељима	4	654–664

Др Јелена Максимовић, Јелена Османовић: Ефикасност епистемолошко-методолошких домета акционих истраживања	4	665–678
---	---	---------

Др Јасмина Клеменовић: Утицај различитих концепција и становишта на одређење спремности за школу	4	679–691
--	---	---------

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Жељко Кштуђеровић, мр Орхан Јашић: Емпедоклови корени свега, Љубав и Мржња	2	216–229
--	---	---------

Академик Грозданка Гојков: Српски педагози о циљу и задацима васпитања	2	230–236
--	---	---------

Нинослав Качарић: Развој верске наставе и њени ефекти у Србији	2	237–248
--	---	---------

Мр Томислав Сухецки: Стваралаштво хемије – хемија уметности	2	249–257
---	---	---------

Академик Јован Ђорђевић: Савремено васпитање семантичка и садржајна епистемолошка разматрања	3	415–425
--	---	---------

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Марта Дедај, Јована Д. Јоковић: Карактеристике ученика у кругу школског насиља	1	33–43
---	---	-------

Мр Ненад Стојковић: Један модел решавања проблема дисциплине у разреду	1	44–58
--	---	-------

Др Снежана Бабић-Кекез, Ана Кекез-Кљајић: Превенција насиља у тлолама и сигурност ученика	3	426–440
---	---	---------

Др Данијела Василијевић, мр Данијела Судзиловски, др Жана Бојовић: Социјализација ученика у настави музичке културе	3	441–454
---	---	---------

Душица Манић: Основци у (пост)транзицији	3	455–468
--	---	---------

Др Милица Андевски, др Јасмина Арсенијевић, Мирјана Томић: Професионално усавршавање директора школа	4	692–706
--	---	---------

Живомир Јовановић: Слободна школа и васпитање у делима Лава Николајевича Толстоја	4	707–715
---	---	---------

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Јелена Станисављевић, Драган Ђурић, др Љубиша Станисављевић: Ставови студената о примени мапа појмова у реализацији зоолошких програмских садржаја (Annelida)	1	59–70
Мр Нада Цамић Шепа, др Томка Миљановић, Тијана Прибићевић: Компаративн анализа програма биологије и екологије у основном образовању у Републици Србији и Републици Аустрији	1	71–82
Мр Ивана Ђ. Ђорђевић: Ортографске грешке у писменим задацима као смернице за унапређивање културе изражавања ученика и побољшање наставе писања	1	83–94
Марина Катић, Јелисавета Шафрањ: Творбени процеси у енглеском језику: нове речи у области инжењерства и заштите животне средине	1	95–102
Ивана Вранић: Могућности примене посебних метода, техника и стручних удбеника у настави вокабилара енглеског језика за посебне намене	2	258–271
Мр Маја Иванчевић Отаџац: Вокабулар у настави страног језика на примеру енглеског језика за студенте специјалне едукације и рехабилитације	3	469–475
Др Марта Дедај, др Дејан Савићевић, Јована Д. Јоковић: Значај физичке вежбе за формирање правилног држања тела ученика	3	476–490
Др Милан В. Живановић, др Радован Грандић: Алгебарски идентитети и усмено рачунање	3	491–497
Др Бранка Јакшић Провчи: Беседа и савремена школа	3	498–506
Др Гордана Штасни: Инверзија као синтаксички и стилистички феномен	3	507–516
Мр Нинослав Качарић: Мисија цркве кроз верску наставу у државним школама Републике Србије у 21. веку	3	517–524

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Др Светозар Дунђерски: Хербартијанство др Стевана М. Окановића (1871-1917)	2	272–284
--	---	---------

АНДРАГОГИЈА

Др Марта Дедај, Јована Д. Јоковић: Ставови младих према наркоманији	2	285–294
Др Јелена Максимовић, мр Јелена Петровић, Јелена Османовић: Значај методолошког образовања из угла будућих педагога	2	295–313

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Мр Томислав Сухецки: Иновације у садржајима наставе сценографије и костимографије за васпитаче - специјализанте	1	272–284
Мр Соња Величковић: Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма	1	112–123
Др Јасмина Клеменовић, Милица Рапић: Комуникацијске способности деце на крају предшколског детињства	2	314–324
МА Даница Веселинов, МА Снежана Пртљага: Специфични аспекти еколошког васпитања и образовања деце предшколског узраста	2	330–341
Др Ирена Станишић: Реализација усмерене активности из физичког васпитања кроз драматизацију бајке „Црвенкапа” код деце предшколског узраста	3	525–542
Милица Ђуричић: Улога предшколских установа у одржању мањинског језика у двојезичним срединама	4	706–722

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Др Тања Панић, др Јелена Опсеница Костић, др Марта Дедај: Процена децјег функционисања у предшколском и школском окружењу	2	342–355
Др Мирјана Станковић-Ђорђевић: Свеобухватна процена деце са развојним сметњама - социјални приступ	2	356–368

ПСИХОЛОГИЈА

Мр Вероника Катрина-Митровић, др Мирјана Николић, Жељко Николић: Утицај радног места запослених у основним школама на задовољство послом	1	123–141
Јована Трбојевић, др Јелица Петровић: Како деца бирају пријатеље	1	142–156

Академик Босиљка Ђорђевић: Емоције или емоционална интелигенције	3	543–547
--	---	---------

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Ида Шимуновић, цр сц. Јошко Синдик: Повезаност одгојних поступака мајки са самопоштовањем дјеце	1	157–180
Др Ђоко Г. Марковић: Три раритетна доказа Штајнерове теорије	1	181–186
Др Есед Карић, мр Емина Капић: Етнички у стереотипи Босни и Херцеговини	2	369–381
Др Ненад Сузић, Анкица Миливојац: Очекивања након потписивања болоњске декларације	4	723–742

ОЦЕНЕ И ГТРИКАЗИ

Др Милица Андевски: Високошколска дидактика	2	382–390
Златко М. Павловић: Знање како се учи као извор пријатних емоција током учења	3	548–550
Академик Босиљка Ђорђевић: Поновно промишљање о даровитости	4	743–748
Ивана Милановић: Проф. Станко Првановић-математичар и методичар наставе математике	4	749–753

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.*

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

Format:
Length: up to 16 pages
Font: Times New Roman (12 pt)
Line spacing: 1.5
Alignment: Justified
Margins: Top and bottom 3 cm
Left and right 3.5 cm
Page numbers: Insert page numbers

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляние реда

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

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