

Грозданка Гојков, Висока васпитачка школа „Михаило Палов“, Вршац и
Учитељски факултет Универзитета у Београду¹

Метатеоријски концепти функције образовања и иновативност
високошколске наставе²

Резиме: У тексту се дискутују питања функције образовања у Србији, које је увођењем економских модела ефикасности путем стандардизација и провера квалитета образовног система довело до озбиљног заокрета у разумевању функција и улоге знања, до парадигматског преокрета који се огледа у померању од (неохуманистичког) ка утилитарном-од основног човековог права у тржишно добро; хуманизам се замењује моралном равнодушносту; индивидуализам влада сценом; занемарују се морални аспекти образовања; као и етичка одговорност глобализације ...Метатеоријски концепти промена налазе се у постмодерним теоријама о знању и дискутују се из метатеоријског угла, филозофским приступима појмовима „самоодређење“ и „еманципација“ (Неокантовци-Наторп и др.), у смислу упозорења на опасну еквивокацију-самоодређење је значило самоодговорност за квалитет моралног делања; Кантов императив-„поштовање закона“ наглашава способност разликовања наклоности и обавеза као највишу квалификацију особе...

У тексту се анализира питање преноса начина мишљења и стратегија деловања из подручја економије у област образовања путем економских модела управљања и контроле квалитета на вредновање институција, на функционисање схватање појма образовања и дегедогизацију реформских процеса, претварање педагогије у технолошку дисциплину, са губљењем научног статуса, захтевима за емпиријским истраживањима образовног система. А, ова и друга питања у основи су анализа налаза истраживања ауторке којима се покушавају сагледати донети и ограничења иновативних потенцијала метода дискурса и пројект методе, којима се очекује продубљени приступ учењу, који иде даље од разумевања и памћења садржаја и наглашава решавање проблема, постављање нових питања, креативне приступе анализама садржаја, дискусију отворених питања и сл., што се уклапа у појам квалитетног учења, па и оплемењујућег знања, односно у еманципаторну функцију студија. Теоријску основу рада чини Еманципаторна дидактика и Критичка педагогија, а као аргументација за ставове у овом тексту послужиле налази истраживања о иновативним потенцијалима пројект методе и методе дискурса у високошколској настави. Неки од значајнијих налаза истраживања везаних за наслов односе се на:

Тешкоће у раду пројект методом односе се на: оскудност појмова студената, неупућеност студената у трагање за литературом и у коришћење исте, несналажење у истраживачком раду, несналажење у тимском раду, а негативно вредновање пројект методе од стране једног броја студената у основи има: „мали број бодова који се остварује на овај начин“, „велики труд који се мора уложити“, „пуно времена треба одвојити...“.

Закључци се кратко могу подвести под утисак да значајан број студената учи запамћивањем, а не разумевањем, да није спреман да уложи много времена, тражи краћи начин да запамти и да добије бодове, није интринзично мотивисан за компарације, критички однос према информацијама које усваја, што је, могло би с ерећи, далеко од еманципаторног приступа, односно приступа усвајању знања које подразумевају основни еманципаторни појмови-самоодређење, аутомија, самоорганизовано учење ...

¹ e-mail: ggojkov@hemo.net

² Текст је рађен у оквиру пројекта који финансира Министарство просвете и науке РС за период 2010-2014, бр. 179010

Кључне речи: Еманципаторна дидактика, постмодерне теорије о знању, иновативне методе, високошколска настава, квалитет високог образовања.

Увод

Критички осврти на реформске токове високошколске наставе и интенције Болоњског процеса воде до песимистичких закључака према којима се нови услови поучавања у оквиру бечелора и мастера виде као „ограничавајући корсет“ (U.Eberhart,2010) при креирању стратегија наставе и као погоршавање услова рада и могућности вођења студената. Овакви тонови чују се и у Европи (Немачка и др., ибидем) којима се наглашава бојазан да се структурном реформом ствара универзитетски „секундарни степен 3“ (наставак средње школе) са великим пошколавањем студија. Сматра се да с’ напредовањем реформи постаје све јасније да реформа суштински захвата структурну и организаторну страну смерова и то са последицама које се са становишта високошколске дидактике посматрано, супротстављају развоју квалитета науке и студија, те се слабо види да су високошколске институције успеле да у значајној мери усмере своју пажњу ка развијању стратегија иновирања организације садржаја учења, наставних материјала и метода поучавања“ (Cre/Unesco-Cepes 1997, 11, према Eberhardt, U.,op.cit.). Тако се до сада из угла наставе промене, углавном, ограничавају на чисте структурне промене, што је супротно претпоставкама успеха пројекта Болоњски процес, мисли се на захтеве етаблирања „културе поучавања“ која „признаје и препознаје резултате у настави у истој мери као и резултате истраживања, који могу да допринесу репутацији“ (Савет за науку Европе,2008, 8). У критичким тоновим из Европе види се незадовољство због делимичног нестајања европских и националних универзитетских традиција и научних структура, као што је јединство истраживања и наставе, коју је постулирао Хумболд (U. Eberhart, op.cit). Потребни су, дакле нови дидактички импулси како би се ублажиле критике попут пресуда Конрада Паула Лисмана у његовој *Теорији необразовања*, која гласи: „Мизерија европских високошколских институција има једно име: Болоња,“ (Lisman 2006, 104). У Србији се критике упућују смањењу нивоа захтева на академским студијама, ограничавању професора и студената ширином студија, ограничењима попут обима градива, односно литературе бројем ЕЦТС-а, затим неразликовања академских, односно струковних студија, структурним променама којима се студије пошколавају, исцепканошћу области на модуле, семестре, триместре...Тако да критике поменутог Лисмана (2006), по којима пут којим се кренуло спада у „Заблуде друштва знања“ (исто), личе на ове које овде чујемо и у којима се, поред претходног, наглашава и негативна страна функционалног знања, технократски приступ знању (знање је роба, производи се да би се у новој вредности опредметило...), као и слагање са критикама у Немачкој које наглашавају да је преодоминантно питање административне и организационе стране, структурних промена реформе. А, ово би требало преусмерити ка питањима поучавања и студирања, аспектима развоја квалитета високошколске дидактике, који су за сада још увек потиснути у други план. По скромној оцени ауторке ових рефлексија недовољна пажња посвећена је високошколској дидактици, која би била у функцији остваривања циљева који су усмерени ка самоорганизованом учењу студената, самоодговорним и самоодређеним карактеристикама које имају сврху усмеравања ка компетенцијама које од младих данас очекује не само свет рада, него и актуелни друштвени токови. Потребно би било да се аспекти еманципаторне дидактике више интегришу у формулисање студијских смерова, те да се посебна пажња обрати на чињеницу да се садржаји универзитетских студија генеришу из истраживања, да им је потребна дидактичка трансформација од стране самог научника који поучава. Према овоме потребно је да се предметни садржаји претворе у предмет образовног процеса студената. За то је неопходна компетенција дидактичког промишљања и стварање сопствене методике, у складу са високошколском дидактиком у којој се данас већ јасно

препознају захтеви за иновирањем организације садржаја учења, наставних материјала и метода поучавања“ (Cre/Unesco-Cepes 1997, 11,op.cit.). Промене се у овом смислу очекују од померања напора усмерених на чисте структурне промене, ка ономе што је претпоставка успеха пројекта Болоњски процес, мисли се на захтеве етаблирања „културе поучавања“. Оно што је за сада могуће учинити није све, али док се у стручној и научној јавности не створи довољна критична маса за преиспитивање ефеката структурних промена, неопходно је пажњу усмерити на унутрашње промене. Дидактички импулси у овом смислу воде ка путевима промена на самој дидактичкој сцени и усмерени су ка могућностима иноватора стратегија поучавања и учења на високошколском ниоу. Један од покушаја прикључивања овим дидактичким импулсима је иновирање наставних метода којима би се настојали остаривати циљеви еманципаторне дидактике. Дакле, високошколска дидактика је реформом студија у оквиру Болоњског процеса у ситуацији да мора да преиспитује своје концепте, а у оквиру њих и методе поучавања, јер структурне промене, усмерене ка кохерентности европског високошколског простора не доприносе квалитету студија.

Иновативни приступи поучавању у високошколској настави у функцији јачања еманципаторног потенцијала студената

У тексту ће се даље посматрати могућности иновативних приступа поучавању у високошколској настави, односно допринос наставних метода (методе дискурса и проблем методе) у јачању еманципаторног потенцијала, а тиме и донети и оградити промена у стратегијама поучавања и учења у еманципаторној дидактици- јачању еманципаторног потенцијала студената. Кратко ће се дискутовати налази експлоративних истраживања којима су се сагледавали мотивациони и когнитивни аспекти ових метода, чиме је посматрано питање начина којима високошколска дидактика настоји да да свој допринос потпунијем самоопажању и саморефлексивном, самовођењеном учењу ка самопроменама којима би се осигурала слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у радном и друштвеном контексту данас. Ове су методе одабране због карактеристика којима се рачунало да могу дати допринос саморефлексивном, самовођењеном учењу и водити когнитивни и мотивациони развој студената ка самопроменама. У овом смислу код методе дискурса издвајају се као карактеристичне одреднице следеће: дискурс подразумева разговор који се води у виду расправе о одређеној теми, питању; питање које се расправља, о коме се дискутује треба да буде изражено у полемичком виду, дакле, да оставља могућност различитих углова посматрања и аргументовања различитих ставова, интерпретација, сукоба мишљења, а ово упућује на могућност да питања буду бирања тако да она и у науци нису још сасвим јасно и недвосмислено разјашњена, те упућују на истраживања; дискурс подразумева и расправе које су шире од дискурса, односе се на јаче сукобе мишљења у ситуацијама када наука нема јасне одговоре, онда долази до потреба за даљим истраживањима и аргументацијом ставова, а ово залази већ у озбиљније научне воде, методолошку проблематику и сл., дакле, могло би се рећи да укључује и елементе диспута у његовом изворном значењу.

Претходно наглашене карактеристике могле би се сматрати практичним изразима партиципативне епистемологије, самоодређеног и самоорганизованог учења, остварене уз менторско вођење наставника које је у функцији остваривања еманципаторних потенцијала студената. Тиме се више, иако већ познатих, метода приближава једна другима, мешају се њихове карактеристике, односно основни елементи, али манифестни изрази и њихова функција имају други вид и доприносе другим циљевима. У овом смислу, утисак је, иду у смеру остваривања основних интенција Болоњског процеса, доприносе концептуалним

променама у складу са савременом филозофијом знања, као основе плуралистичких коцепата у еманципаторној дидактици и јачања еманципаторног потенцијала студента као субјекта у процесу учења.

Теоријска основа иновативних приступа учењу и поучавању у високошколској дидактици

Теоријску основу истраживања из којих ће се коментарисати неки од налаза чини, пре свега, еманципаторна дидактика која је заснована на плуралистичком образовном концепту, који је усмерен демократским вредностима, а заснован је на онтолошким и гносеолошким претпоставкама плурализма у филозофији, а у педагогији на постулату функционалног и критичког процеса демократизације на факултету и друштву. А, ово води ка „дидактици оријентисаној ка студенту“, која има задатак да практикује самоодређење и суодређење и да омогући самоодговорно и суодговорно делање. У тексту се зато сагледавају могућности да се дође до јаснијих одговора на питања везаних за припремање младих за когнитивно функционисање, које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика и сл.; разматрају се дидактички аспекти дискурса и пројект методе у високошколској настави, којима се очекује остваривање ових тенденција, дискутују се домети и ограничења њихове примене у управљању квалитетом наставе. Ова стратегија има у предзнаку посебно наглашену ноту иновативног развоја која се заснива на управљању променама које се не задржавају на адаптивним одговорима окружењу. Наглашавају се нове компетенције за рад. Међу њима посебно истакнуто место заузима спремност за промене. Психолози ову спремност објашњавају карактеристичним когнитивним, афективним и конативним функционисањем особе. У когнитивном смислу ова компетенција се односи на флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и на способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односи се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика (Ђуришић-Бојановић, М., 2008). Иза овога логично иде идеја да је младе неопходно припремати за свет рада и живот уопште у плуралистичком образовном концепту који би требало да се карактерише флексибилношћу образовних модела, са већим могућностима избора предмета, са креирањем персонализованих програма и мултиперспективном наставом. Као дидактичка средства флексибилног образовног модела обично се помињу: тимска настава, кооперативни и индивидуализовани рад, дијалогске методе, номинални метод, метод „мождане олује“ (ибидем). Плуралистички образовни концепт заснива се на демократским вредностима, на онтолошким и гносеолошким претпоставкама плурализма у филозофији, а у педагогији на постулату функционалног и критичког процеса демократизације у школи и друштву, дидактици оријентисаној ка студенту кога треба оспособљавати тако може да делује самоодговорно и суодговорно (Kron, F.W., 1989) Али, овако аргументована дидактичка оријентација не инсистира потпуно на друштвеним склоповима индивидуалног делања. Дакле, ни ова дидактичка теорија није сасвим позитивно оцењена. Замера јој се недовољност у настојањима да у интегрисаном и уравнотеженом склопу реалности аспект односа и садржаја дође до демократског самосхватања друштва, остваривањем самоодређења и суодређења у процесима учења и поучавања на инситуцији факултета као субсистему. У овом смислу замера се постулатима комуникативне дидактике Шефера и Шалера у којима је личност у вези са еманципаторним постулатом основа отвореног курикулума. Тако да екстремне тенденције релативизације садржаја и врсте учења чине предзнаке „отворене дидактике“, која трпи оштре критике и у Србији. Метатеоријске расправе о дидактици оријентисаној на студента трају већ годинама, а у неке од констатација спадају следеће: „самоодређење“ се не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире као једино важећи организациони критеријум који се може

остварити само ако се одмах манифестује; појмови „самоодређења“ и „еманципације“ недовољно су објашњени; није анализирано у ком односу стоје с’ осталим појмовима (индивидуалност, личност...), нити је ово стављено у однос с’ *ens sociale*.

Након претходних скица потребно је можда осврнути се кратко и на утицаје постмодерне на метатеоријске концепције педагогије, које су уткане у теоријске основе дидактичких концепата. На карти теорија науке манифестоване су три основне струје, па су и главне позиције науке уређене у ове три струје: дијалектичко-материјалистичка полазишта; херменутички оријентисана позиција (педагогија као друштвена наука); емпиријско-аналитичка полазишта науке о сазнању. Представници ове три струје су међусобно заратили. Позната је „свађа о позитивизму“ с краја 60-тих година прошлога века, која је избила између Франкфуртске школе (Адорно, Хабермас и др.) и критичког рационализма (Попер и др.). У међувремену су дискусије доспеле у мирније воде, што је олакшало боље сагледавање разлика и сличности. За сваку од три главне струје могу се навести педагошке теорије и дидактички модели који се својим теоријским оквирима позивају на те основне позиције (шире видети у: Gojkov, G., 2006.). Ближе ће се разматарње налаза поменутих истраживања посматрати из угла елемената теоријских оријентација Т. Адорна, М. Хоркхајмера, В. Бенцамина, Ј. Хабермаса и др., који су, делујући са позиција критичке теорије друштва (дијалектички оријентисано полазиште) настојали да докажу да је у време просветитељства настала обавеза „разума“ у модерним емпиријско-аналитичким наукама постала инструментализована: оријентација ка добробити појединца и друштва замењује се рационалношћу сврхе која је постала инструмент власти малобројних. Педагози и данас неуморно цитирају два основна појма Франкфуртске школе: дискурс и еманципацију. Пренето на дидактику, однос наставник – студент иде преко теорије и модела аутора као што су: Клафки, Моленхауер и Бланкерц - заступника критичке теорије до 80-тих година. Рецепција ове теорије, након врхунца опада, а педагошка мапа Европе својим теоријама и моделима постала је скоро непрегледна (Gojkov, G., 2005). Тако је педагогија, као друштвена наука, постала последица херменутичких позиција науке. Значајну улогу у педагогији и дидактици из херменутичке позиције имају: амерички прагматизам, симболички интеракционизам и феноменологија. Од Хусерлове феноменологије пут директно води ка егзистенцијализму (К. Јасперса) и фундаменталној онтологији М. Хајдегера и све до Сартровог егзистенцијализма и у новије време до тзв. Концепата животног света, одакле се називају значајни утицаји на педагогију. А, у педагошкој пракси карактеристично је следеће: критика школе у циљу еманципације и властити циљеви су у знаку еманципације. Како су се јавила бројна питања о појмовном одређењу „еманципације“, којим се није успело у обликовању педагошке теорије која би била сигуран оријентир пракси и критичка теорија постаје неостварени програм, расправа око критичке педагогије у Европи сада већ, углавном, јењава. Подвлачење овога је, уствари, отварање простора за критички однос према теоријском контексту за очекиване дидактичке маневре, а истовремено се отвара и простор за сагледавање комплексности дидактичког контекста. А, иза овога отвара се и простор за узимање у обзир ширине контекста из угла знања и начина његовог стицања.

Овде бисмо се сада могли осврнути и на постмодерну, њену функцију као научно-теоријског становишта, која се подудара с’ позицијама Куна и Фајерабенда у расправама о парадигмама; у питање се доводи објективност нововековних наука и упозорава на зависност научних резултата од парадигми (Кун), односно одређених дискурса (постмодерна). Постмодерна је поставкама о еквивалентности и инкомензурабилности (несамерљивости) научног знања с’ осталим врстама знања надмашила Куна и у педагогији отворила, поред бројних других, и следеће питање: шта би били критеријуми разликовања научног утемељења и разликовања дискурса у научној утемељењу педагогије?. Са овим се

питањем среће и најновија научно-теоријска концепција, конструктивizam, која је, такође, значајна за савремене дидактичке концепте (Gojkov, G., 2005). И, овде бисмо сада могли закључити да су различите педагошке концепције, данас актуелне на педагошкој сцени Европе, под утицајем различитих научно-теоријских концепата.

Многи дидактичари са пуно наде говоре о перспективама постмодерне за дидактику. Тако неки од њих приступају задатку артикулисања постмодернизма уз веровање да овде постоје многе вредне идеје и да се дидактички приступи могу усавршити пажљивом употребом «алтернативних гласова» којих тренутно има у изобиљу на дидактичком пољу. Али, такође има и много оних који сматрају да многе релације основних појмова из постмодерне у дидактици нису до краја разјашњене. Илустрације ради наводимо однос постмодерне и конструктивизма, по коме се о посмодерни размишља као о новој филозофији, а о конструктивизму као о генералног теорији когниције, која објашњава како ми спознајемо свет. Овде је значајно подсећање да се корени многих конструктивистичких схватања о конгницији могу наћи у постмодерним филозофијама које су се одвојиле од рационалистичких, објективистичких и технократских тенденција «модерног» друштва, те да филозофија посмодернизма наглашава контекстуалну конструкцију значења и валидност вишеструких перспектива, а да су јој кључне идеје: знање конструишу људи и групе људи; реалност је мултиперспективна; истина се заснива на свакодневном животу и друштвеним односима; живот је текст; размишљање је акт интерпретације; чињенице и вредности су нераздвојиве; наука и све друге људске активности су засноване на вредности.

С' друге стране конструктивизам карактеришу идеје попут: ум је стваран; менталне догађаје треба проучавати; знање је динамичко; значење је конструисано; учење је природна последица извођења; поучавање је преговарање са конструкцијом значења; мишљење и перцепција су нераздвојиви; решавање проблема је централно за когницију, као што су значајни и перцепција и разумевање (Gojkov,G., op.cit).

Уз претходне констатације треба додати и неколико напомена о способностима које се данас очекују. За разлику од пројекта модернизма, постмодернизам не верује премисама нужног и могућег јединства и континуитета. Међу способностима које треба развијати у постмодерним условима више нису на првом месту компетенције его-идентитета (Uhle, 1993), којима се долази до консензуса о датим питањима на основу рационалне аргументације уз моћ (снагу) бољег аргумента. У постмодерном свету има много бољих аргумената – али они су некомпатибилни и антагонистички. Постмодерно знање не пружа универзалне критеријуме уз помоћ узвишених принципа који могу послужити да се дође до консензуса, али ипак, оно пружа спознају о томе да договор мора и може да се достигне, чак, иако се учесници и даље не слажу по питању фундаменталних премиса. Тврдње постмодерног курикулума постају смерније: консензус постаје локална ствар (Gojkov,G., op.cit).

Претходни опис онога што се назива постмодернизмом нема очигледне последице на садржаје курикулума. Међутим, ови описи су од значаја у односу на то како се знање стиче и како њиме баратамо у инструкцији. Постмодерно знање је такође знање о парадоксалним ефектима знања: установљавање глобалне стандардизације и склада, с једне стране, и успостављавање локалне хетерогености и индивидуализације, с друге. Овај парадокс се јавља због структуре комуникативне акције: комуникација култивише субјекат, и, у исто време је значајна за индивидуализацију. Како се могућности комуникације и информације убрзавају и све више повезују, тенденције да се дође ни до чега другог него до вештачког и чисто

прагматичног знања се такође повећавају. Ово је потенцијални проблем за функционисање демократије, ако демократија није сведена само на правило већине. Поучавање знањима у постмодерном свету значи бити осетљив по питању функције и квалитета знања. Тенденција да се преноси све више и више знања које није повезано са светом у којем студент учи – Хусерл га је назао *Lebenswelt* – може бити узрокована научном оријентацијом у поучавању и проблематичним плурализмом научног света. Почети са светом у коме се живи и стварним искуствима студента можда постане круцијална тачка у поучавању, док се процес делегитимизације метанарација наставља и деконструише модерно веровање у континуитет историје и биологије, еманципације и хуманизма. Светови у којима се живи су хетерогени и плуралистички, али то не значи да ће постмодерни појединац живети у некој перманентној кризи идентитета (као што неки социолози виде будућност, нпр. [Berger et al, 1987](#)). У сваком случају, са педагошке тачке гледишта, јединство и континуитет у односу измеђ наставника и студента и у односу на знање које се преноси и конструише представља значајну одлику данашњих факултета (Noddings, 1992). Околност захтева снажније укључивање света у којем се живи, поготово зато што постмодерни услови теже да усмере факултете и поучавање у супротном правцу.

У нормативној димензији, постмодернизам захтева промишљени однос према плурализму и толеранцији (Zimmerli, 1994). Плуралистичка толеранција не значи да је све у реду и да све треба да се прихвати – такав концепт је прилично неетички и недомократски. Плуралистичка толеранција се гаји упознавањем са хетерогеношћу типова дискурса и језичких игара. Тако да је данашњи задатак прихватити чињеницу и развити способност, борити се за сопствена убеђења без коришћења насиља, другим речима, научити живети са више или мање перманентним неслагањем и противречности. Чини се да је ово значајније од постизања високог и сигурно узвишеног идеала субјекта који трага за консензусно рационалном аргументацијом – идеала кога мало њих постигне, у сваком случају. Развијање способности да се издржи неслагање уско је повезано са спознајом да увек постоји мањак информација и знања, а то је повезано са индивидуалним, често болним искуствима заглављености са беспомоћним, безнадежним и мањкавим аргументима. Фокусирати се на комплексност, дисконтинуитет и разлике у школи и поучавању може водити ка овој постмодерној скромности – скромности која се опрашта са модерним веровањем да постоје рационалне солуције за сваки проблем и да постоје неки виши смисао и значење у свакој разлици (Gojkov, G., 2006 b). А, све ово упућује на трагање за методама поучавања којима би се млади усмеравали ка претходним способностима. Зато се данас трага за новим методама поучавања у које се по скромној оцени ауторке ових рефлексија добро укапа дискурс као метод поучавања и проблемска метода, посебно у високошколској настави у којој и садржаји учења треба да имају отворена питања, проблеме око којих се у науци још воде полемике и која су тако погодна за самоорганизовано учење и дискусију о аргументима којима се настоје правдати ставови до којих су студенти дошли.

Могло би се након претходног закључити да теоријску основу за истраживање чији ће се налази коментарисати чини еманципаторна дидактика, која је настала на критичкој теорији друштва Франкфуртске школе и критичке еманципаторне педагогије. Хабермас и др. заступници критичког приступа пракси залагали су се за остваривање еманципаторних интереса, што је значило настојање да се освоји и продуби знање и да јединка себе изгради као личност која ће се извући из традиционално-културног детерминизма и кренути ка самоодређењу. Еманципаторна педагогија, заснована на еманципацијском интересу васпитање схвата као комуникацијско деловање које настаје у слабостима тренутне стварности пред хоризонтом будуће могућности. (Kenig E. i Zedler P., 2001). Утемељивач еманципаторске педагогије Клаус Моленхауер, а са њим и други познати

представници, попут Волфганга Лемперта, Клаус Шалера, Волфганга Клафкија, Хервига Бланкерца, Хермана Гизеке и др. различито дефинишу еманципаторну педагогију. Моленхауер и Лемперт наглашавају субјективни фактор у оквиру еманципаторског васпитања, држећи се Хабермасовог поимања еманципације који акценат ставља на целокупни процес еманципације друштва у чији контекст је укључен и процес еманципаторског васпитања и образовања. (С. Wulf, 1978). Бланкерц, истиче да је тема педагогије васпитање, које човека сусреће у стању "незрелости". Васпитање мора променити стање тако што ће се оријентисати према дефинисаном циљу, односно циљу зрелости човека. Мерило зрелости се налази у самој структури васпитања. Педагогија по њему реконструише васпитање као процес еманципације тј. ослобађање човека окретањем ка самом себи. (Blankerz H., 1982). Клафки, у оквиру критичко-конструктивне дидактике, истиче да еманципаторско образовање значи оспособљавање за самоодређивање, суодређивање и солидарност. (W. Клафки, 1993). Шулиц се позива на Моленхауера и каже да се самообразовање студената као чланова друштва не може остваривати без њиховог укључивање у одређење циља, што подразумева легитимност васпитања само у форми дијалога субјеката који су способни да делују, а не као подвргавање студента интенцијама наставника, јер се "ми у антрополошкој рефлексiji доживљавамо као бића предодређена за слободу, са једнаким правом на самореализацију, као бића која се међусобно подржавају и одговорна су једна за друге". (<http://www.dositej.org.rs>). Херман Гизеке под еманципаторским васпитањем подразумева напор да се реализује еманципација и да појединац у процесу одрастања води себе ка самопотврђивању, самоспознаји и самоодређењу. Оно се остварује кроз постављање циља (развој Ја-компетентности, способности за критичку рефлексiju, супротстављање репресији и обликовање практичног, социјално одговорног интегративног партнерства и демократског стила у васпитању (Gizeke, H., 2004, према: Vilotijević, op.cit). Циљ еманципаторне педагогије по Моленхауеру, је еманципација човека, који кроз саморефлексiju има могућности да се дистанцира од датих друштвених односа или да такве друштвене односе промени.

Претходно дотакнути различити приступи схватању еманципаторног васпитања имају исте одреднице чија је суштина у следећем: критички однос према стварности коју треба мењати; ослобођење од стега и еманципацију појединца; аутономију, самоодређивање и солидарност; учење кроз комуникацију и интеракцију у настави у којој ће ученици и наставници сарађивати. А, све ово, утисак је, може се добро подстицати претходно дефинисаним карактеристикама дискурса и проблемске методе поучавања на високошколском спупњу, које су контекстуиране у метатеоријско поље засновано на критичкој филозофији друштва и еманципаторној дидактици.

Емпиријска валидација метатеоријских концепата функције образовања и иновативности високошколске наставе

У експлоративним истраживањима намере су биле да се сагледају могућности и ефекти примене дискурса и проблем методе поучавања у високошколској настави. Питања која стоје у основи ових истраживања односе се на могућности да се методом дискурса и проблемском методом учења и поучавања у високошколској настави подстичу адекватне когнитивне реакције студената, које одражавају елементе когниције значајне за креативне приступе решавању проблема, флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и за способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односе се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика.

Овим је тестирана теза о прихватљивости дискурса и проблемске методе као метода поучавања од стране студената, њен мотивациони и когнитивни аспект, чиме је посматрано питање начина којима високошколска дидактика настоји да да свој допринос потпунијем самоопажању и саморефлексивном, самовођењеном учењу ка самопроменама којима би се осигурала слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у радном и друштвеном контексту данас.

У подтексту проблема којима су се бавила ова истраживања налазе се и друга питања, попут: како студенти реагују на дискурс и проблемско учење као наставне методе у високошколској настави; какве су њихове когнитивне реакције које подстичу ове методе; колико су реакције део њихових стратегија учења, а колико когнитивног стила; чиме су задовољни у дискурсу, а чиме не; какве су везе задовољства и когнитивних реакција и др. Из нацрта ових истраживања на нека питања одговор се добио директно, а о неким се индиректно закључивало и дошло до одговора на питање о иновативним потенцијалима поменутих метода у високошколској настави, из угла образовних циљева и стандарда који се на глобалном плану постављају појединцу и друштву.

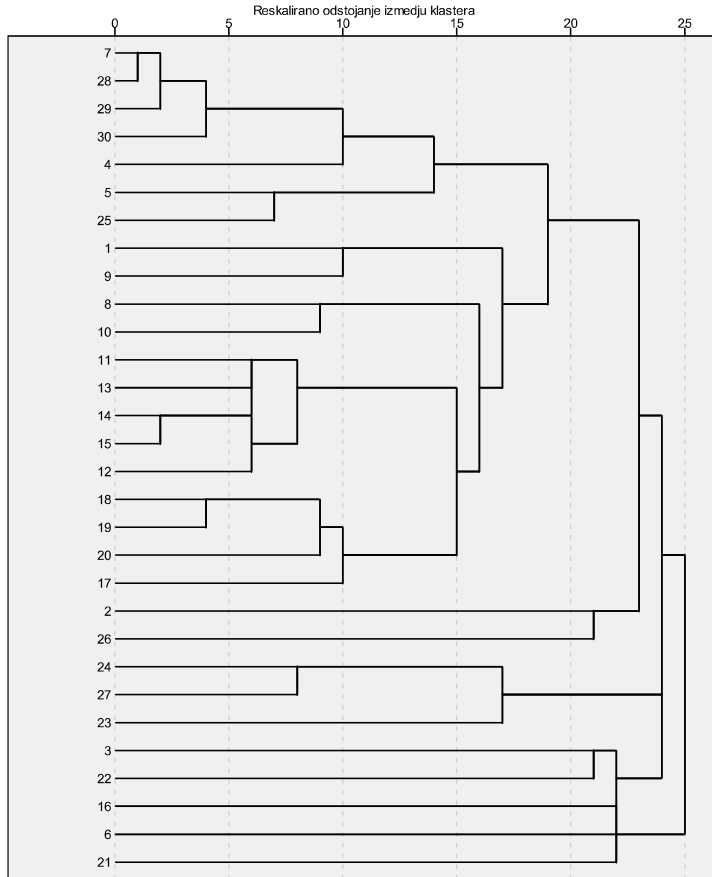
Истраживања су вршена у периоду од 2009 до 2012 године. Намерни узорак је чинило 207 студената Учитељског факултета у Београду-Наставно одељење Вршац. У питању је узорак без вероватноће, дакле хотимичан у коме је 58% студената 2. год, а остали су са 3. године студија Организационо је изгледало тако што је студентима понуђено да одређене теме раде путем метода дискурса, дакле да се ово посматра као посебна предиспитна обавеза и вреднује одређеним бројем бодова, који улазе у коначну оцену. Теме за дискурс добијали су унапред и оквирну литературу за припрему, а на часовима је дискурс вођен по питањима, проблемима и аргументација је била из предвиђених и других доступних извора до којих су студенти сами долазили. Вредновање је било након завршеног сваког часа, изражено предвиђеним бројем бодова. Студенти су били упућени у начине вредновања, односно знали су коликим бројем бодова се вреднују поједини поступци у дискурсу. У току рада професорка је вредновала њихове когнитивне реакције у складу са захтевима еманципаторне дидактике, како је горе већ наведено (протоколом посматрања, конструисаним за ову сврху - ППКР). Регистроване су све реакције и бодоване у складу са класификацијом која је најближа Блумовој таксономији, с' тим што је највиша вредност била предвиђена за креативне реакције студената у складу са теоријском основом еманципаторне дидактике, дакле, са теоријском основом од које се у овом раду полази. Након завршеног курса оба предмета (Методологија педагошких истраживања и Дидактика) употребљен је упитник којим су студенти требали да изразе мишљење о овим методама, дакле питани су шта мисле о методи дискурса и проблемској методи и колико им ове методе одговарају, односно колико су њима задовољни (упитник – ЗДМПВН-конструисан за ову прилику односи се на питања: шта мислите о дискурсу и пројект методи као методама поучавања у високошколској настави; чиме су задовољни оваквим начином рада, а друго питање је било: шта бисте мењали?). Питања су, дакле, била отвореног типа и студенти су наводили своје оцене и мишљења. Није се тражило да их вреднују, нити су били на некин начин ограничени, тако да су се у оценама нашле позитивне, као и негативне, а и препоруке за даље модификовање ових метода. Овакав приступ одабран је, пре свега због предности коју слобода изражавања подразумева. Студенти су испунили упитник којим су изразили своје мишљење о дискурсу и проблемској методи у високошколској дидактици на крају завршених предавања, дакле у јуну 2010. и 2011. године.

Независне варијабле су дискурс и проблеска метода у високошколској настави, а зависне се односе на: задовољство дискурсом; когнитивне реакције студента; успех изражен бројем бодова. У истраживању је коришћена метода систематског неексперименталног посматрања. Манипулисање варијаблама, ради њихове намерне промене није чињено, али су статистичким анализама вршене статистичке замене за експерименталне контроле. Такође се поред експерименталног метода квантитет настојао претворити у квалитет, да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен системски приступ. Основно опредељење за овакав приступ нашли смо у самој појави која се истражује, дакле у комплексности поучавања и учења у високошколској настави.

Од статистичких поступака коришћени су: однос између сета варијабли које представљају аспекте задовољства дискурсом и броја бодова испитан је линеарном регресионом анализом, методом *stepwise*; факторска анализа аспеката задовољства дискурсом извршена је методом категоричка анализа главних компоненти (*Categorical Principal Components Analysis*); факторска анализа реакција у дискурсу извршена је методом категоричка анализа главних компоненти (*Categorical Principal Components Analysis*); веза између сета варијабли које се односе на задовољство дискурсом и сета варијабли које се односе на реакције у дискурсу испитана је каноничком корелационом анализом; извршена је хијерархијска кластер анализа варијабли из домена задовољства дискурсом, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*), а на исти начин извршена је и хијерархијска кластер анализа варијабли из домена реакција у дискурсу, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*). Као мера одстојања између кластера коришћено је, такође, квадрирано еуклидовско одстојање.

Као одговори на питања којима се руководила поменута истраживања и тестирали ставови у теоријском делу ових истраживања извајају се само налази који на неки начин „покривају“ већину поменутих питања и могу дозволити закључке.

Хијерархијска кластер анализа аспеката задовољства дискурсом и когнитивних реакција, извршена методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*, као мера одстојања између кластера коришћено је квадрирано еуклидовско одстојање). Из дендограма 1. видимо да је анализа извршена у 29 стадијума. Такође, у њој се, нпр, може уочити да су у првом стадијуму спојене у један кластер варијабле *могућност истраживачког рада и откривање нових идеја*.



Дендрограм³ 1.

Из претходног дендограма уочавају се формирани кластери који јасно указују да је формирано 6 сетова односа задовољства дискурсом и когнитивних реакција студената у оквиру дискурса. Најизразитија је, као и претходним поступцима анализе експлоративна група (7,28,29,30,45,26), која тесно везује изјаве задовољства изражене могућношћу да се истражује, те да су у том истраживаком дискурсу долазиле до изражаја когнитвне реакције попут давања нових значења подацима, сажимања главних идеја на необичан и нов начин, могућност изношења сопствених идеја, мисли.... Иако је фреквенцијски ова група мања, она је ипак најасније изражена као кореспондентни однос израза задовољства и

³ Списак варијабли у кластер анализи: 1. Интересантан рад, 2. Мотивише на учење, 3. Боље разумевање, 4. Слобода у изражавању, 5. Могућност изношења личног мишљења, 6. Постепено стицање знања, 7. Могућност истраживачког рада, 8. Прилика за боље оцене, 9. Могућност продирања у суштину, 10. Више се цени рад студената, 11. Интересантно је радити у тиму, 12. Трема због јавне дискусије је сметња, 13. Исти студенти имају примат у дискусији, 14. Припрема студената за сваки час, 15. Више ми одговарају предавања професорке него дискусија других, 16. Интерпретација података, 17. Извођење карактеристика појава из анализа, 18. Интерпретација података на нов начин, 19. Анализа теорије и проналажење начина њене примене, 20. Примери за аргументацију теорија, 21. Извођење закључака, 22. Примери за примену концепата, 23. Анализа појмова, 24. Аргументација, 25. Уочавање правилности, 26. Израда листе карактеристика, 27. Упоредивање текстова, 28. Откривање нових идеја, 29. Давање нових значења подацима, 30. Сажимање главних идеја.

когнитивних реакција које се односи на стваралачке, креативне реакције. Даље се уочавају тесне везе између исказа о задовољству и когнитивним реакцијама које би се могле подвести под категорију практичности (1,9,8,10). Такође, су се јасно груписале варијабле које би се могле сврстати у групу незадовољних (1,9,8,10), а иза њих је група која се манифестује изразима незадовољства дискурсом (11,13,14,15,12) и спаја се са нивоом аргументације у когнитивном аспекту (18,19,20,17). А, иза ових јасно су груписане и варијабле које се сврставају на нивоу анализе (2,26,24,27,23) и на нивоу примене (3,22,16,6,21).

Називи за уочена груписања варијабли из два сета дати су према томе како су сагледаване везе међу варијаблама из обе групе. Оно што је значајно издвојити је груписање варијабли тако да се уочава да су изкази студената о задовољству дискурсом, дакле њихови разлози чиме су задовољни, или незадовољни, тесно повезани са когнитивним реакцијама у дискурсу. Тако су они који су задовољни што у дискурсу могу да истражују, износе слободно своја мишљења, имају слободу презентације, сажимања и на нов начин представљају идеје и супротстављају концепте и теорије чинили сет заједно са креативним реакцијама попут давања нових значења подацима и концептима, откривањем нових идеја и сл. Ово је, потврда тесних веза задовољства студената дискурсом и њихових когнитивних реакција у оквиру ове методе поучавања. Шта је чему узрок, а шта последица није било директно питање овога истраживања, али се може као претпоставка поставити за нови корак, а односи се на могућност да су когнитивне карактеристике, когнитивни стил, стратегије и технике учења студената узрок исказа задовољства студената дискурсом као методом поучавања. Или, директније речено, студенти који су навикли на учење рецепцијом нису били мотивисани за укључивање у дискурс, нису у њему нашли задовољство, а и они који су били задовољни због тога што могу да стекну боље оцене, да уче постепено и сл. нису интринзишно мотивисани. Велика је група студената који изражавају задовољство дискурсом, али у њему виде, углавном интересантан начин рада, што указује на предности дискурса као метода поучавања, али заинтересованост се задржава на разумевању, примени, извођењу закључака и сл. као когнитивним реакцијама. Ово би могло да значи да већи број студената и нема развијен експлораторни дух, да није навикнут да трага за информацијама, да уче због испита, а не због интересовања и сл. А, ово даље значи да је за ову групу студената потребно уложити још доста напора како би се покренули ка стратегијама учења које подразумева еманципаторна дидактика. Један од добрих путева, бар како налази овога скромног експлоративног истраживања указују, је и дискурс као метод поучавања, чија би дуготрајнија примена требала да доведе до еманципаторног духа у стицању знања.

Посматрање доприноса пројект методе успешности студента посматрана је из угла доприноса у трагању за новим информацијама, планирању и дефинисању циљева рада, постављању хипотеза, анализи, уопштавању, практичној примени знања и умења које поседују у новим ситуацијама, припреми материјала за презентацију, интеграцију наставних и ваннаставних активности, учењу решавањем проблема и сл. Опредељење за избор ове методе дошло је од њеног значаја за стваралачке стратегије учења попут мождане олује, хеуристичког, проблемског учења и сл., њених самомотивишућих ефеката, могућности да подстиче интересовања за знања повезана са животом, самосталност у стицању знања, коришћење истраживачких метода усмерених на одговарајуће исходе, а према многим ауторима (Емер и Ленцен, према: Вилотијевић, оп.цит) неке од њених значајних карактеристика су: тематска окренутост према окружењу, самодређујуће и

заједничко учење (заједничко одлучивање и сарадничко учење), међупредметна повезаност и повезивање креативног, рецептивног, продуктивног и афективног у учењу. А, као главна њена вредност због које је активирана из архива прошлога века, враћена у учионице и слушаонице је веровање у њену моћ да доприноси неговању демократских вредности и еманципатрног потенцијала ученика и студената. То би био и главни циљ који се настоји данас постићи овом методом у високошколској настави, дакле допринос развоју демократског друштва. Социјализацијски карактер ове методе иде у прилог овоме, а подразумева се и допринос развоју критичког духа, односно критичког приступа стању друштвених односа у коме често изостају могућности за партиципацију и саодлучивање. Ово су и циљеви савременог еманципацијског васпитања, а тиме и еманципаторне дидактике (Гојков, Г., 2006). Иницијатива, самосталност и сарадња у реализацији пројекта су елементи који стоје у основи данашњег промовисања пројект методе у високошколској настави, јер се сматрају повољнима за демократске активности, а који је тиме и разликују од суштине почетног, појма пројектне наставе или метода, у смислу да није неопходно примењивати је у дидактичком концепту у коме је настала и за који се и данас везује.

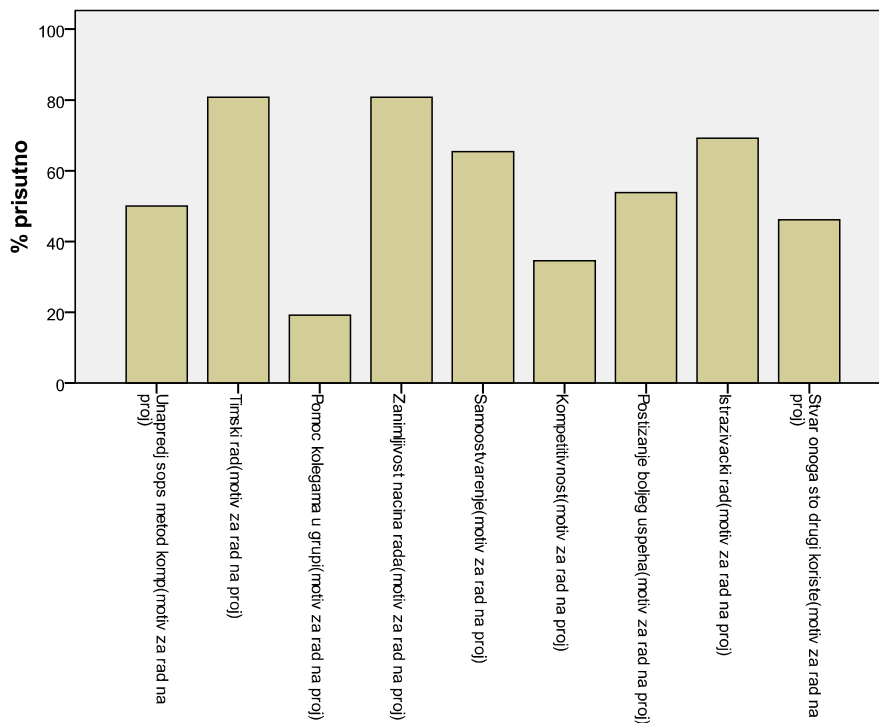
У истраживању на које се овде чини осврт трагало се за одговором на питање: како студенти виде иновативне потенцијале пројект методе, како би се закључивало о дометима и ограничењима ове наставне методе у високошколској настави. Тако би проблем гласио: шта студенти сматрају предностима, а шта недостацима пројект методе, са посебним освртом на мотивационе вредности, јер се очекује да су иновативне потенцијале ове методе могли уочити и студенти, а да је један од значајних аспеката, који је лако уочљив и који је у дидактичком концепту који је у овом случају (предметни наставни систем) заступан и у оквиру њега учињен покушај иноворања пројектног приступа учењу, управо мотивациони. Наиме, очекује се да ће експлораторни приступ учењу имати већу мотивациону вредност. Циљ и задаци односе се, дакле на утврђивање мишљења студената укључених у пројектне активности о предностима и недостацима ове методе, као и да се дође до одговора на питање: шта их је мотивисало да се укључе у ове активности. А, претходна је да се у оквиру експлоративних активности пројект методе студенти остварују, те да ће њихове оцене о овој методи бити позитивне, а мотивација интринзична.

Опредељење за укључивање у рад по овом методу било је слободно и укључило је око 45% од укупног броја студената. Мотивација је била изражена у виду посебних бодова, који су утицали на висину оцене, дакле добро урађени пројекти могли су члановима група, који су успешно остварили све друге предиспитне обавезе и положили колоквијуме и испитне обавезе, да донесе највишу оцену.

Као независна варијабла, предиктор узета је: година студија, која може значајно утицати на снажање у експлоративним активностима, посебно зато што студенти треће године већ уче у оквиру предмета из кога су и садржаји ових пројеката методолошке поступке који се подразумевају у оквиру пројект методе, те им ово може олакшавати рад, а тиме и појачавати мотивацију, а независна варијабла је и избор теме, односно поментуто делимично дислоцирање из тематике која је предвиђена предметним садржајима, дакле,

донекле обавезна и директно везана за испитне даржаје проширена је и делимично искаче из оквира у овом раду дефинисане пројект методе, дакле инклинира ка пројектној настави, иако не до краја, није изван садржаја који се изучавају, али није ни сасвим директно везана, представља, такође, предикторску варијаблу, јер би могла да утиче на мотивационе ефекте. Независна је и учествовање, односно неучествовање у раду пројеката. А, зависна су оцене студената о ефектима. У току трајања овога пројекта посматрање и процена ефеката проширила се и на процене студената који нису директно учествовали у пројектима, него су само дискутовали, како би се сагледали ефекти из њиховог угла. Испитивање је вршено упитником који су попуњавали сви студенти, анонимно.

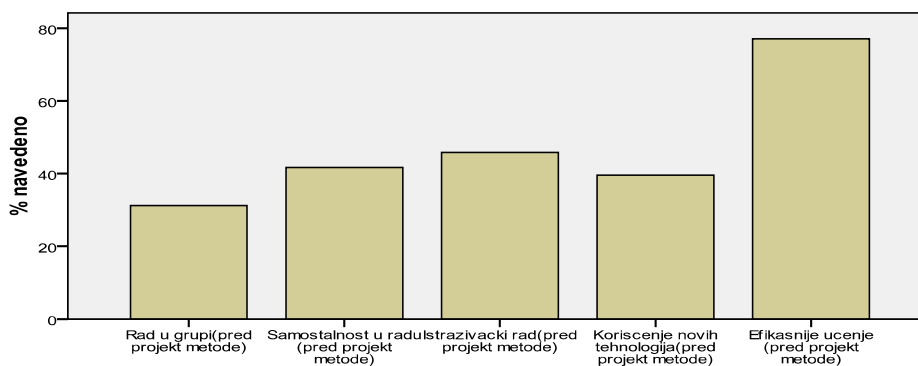
Из података би за овај наслов било значајно издвојити неколико налаза. Подаци дескриптивне статистике указују на изражено присуство (80,8%) „тимског рада“ као мотива за рад на пројекту, а затим се јасно истиче да је „помоћ колегама у групи“, као мотив за рад на пројекту, код већине (80,8%) одсутан, ћиме се може закључити да је у основи ове мотивације афилијативна потреба, а не алтруистична, што се најлакше може тумачити као карактеристика узраста. На графикону се виде и остали мотиви, међу којима пажњу заслужује и „самоостварење“ и „занимљивост начина рада“, што води ка закључку да је мотивација позитивно усмерена и да даје добре препоруке пројект методи у високошколској настави, као и да су јасно маркиране њене значајне предности, као и недостаци.



Графикон 1.1 Просенат испитаника код којих је присутан одређени мотив за рад на пројекту

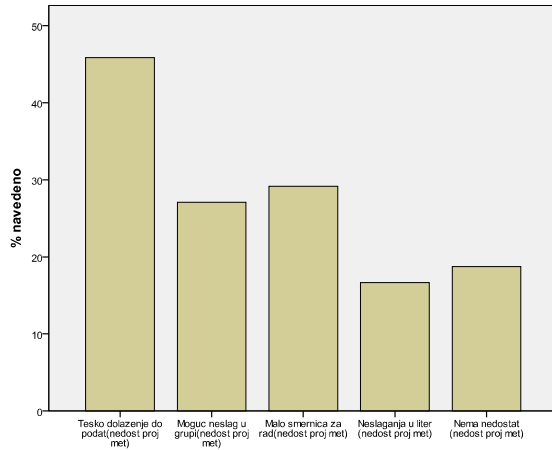
Из табеле 2.1 видимо да је, нпр, већина испитаника (77,1%) навела *ефикасније учење* као предност пројект методе. Али, су исто тако као значајне предности пројект методе наведени и „*истраживачки рад*“, „*самосталност у раду*“ и „*коришћење нових технологија*“. А, све наведено, сложићемо се, ретко је присутно, ако је уопште порисутно у предавањима класичног типа, односно у оквиру методе академског излагања., што је, такође још једна „препука“ пројект методе у високошколској настави.

Табела 2.1Процент испитаника који су навели одређене предности пројект методе



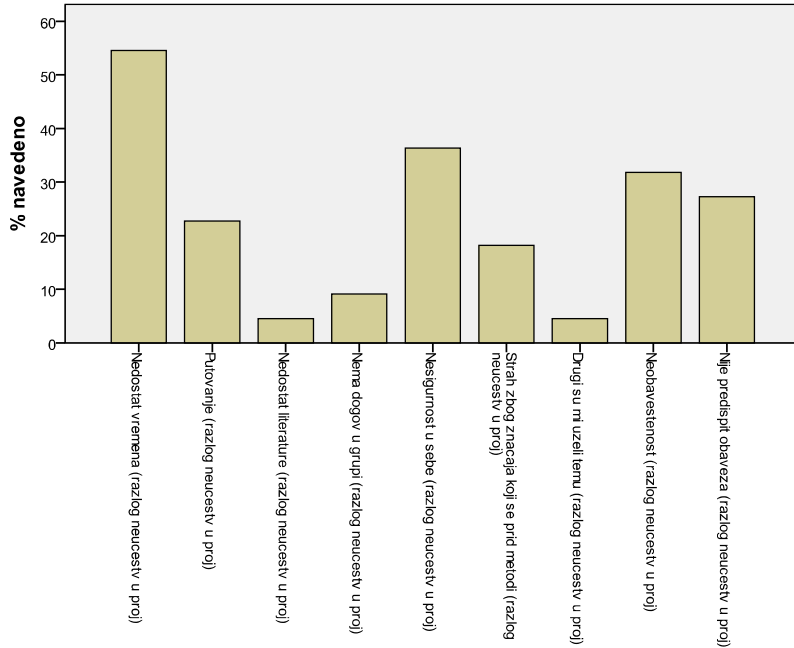
Код сагледавања тешкоћа са којима су се сретали током рада на пројекту, или недостатака уочава се да је већина испитаника истакла „*тешко долажење до литературе*“ као недостатак, што и није недостатак методе, него библиотечке опремљености, или недовољне упућености студената у трагање за литературом, ненавикнутост на овај начин рада, трагање за литературом, истраживачки рад и сл. Ово последње потврђује и истицање недостатака попут „*мало смерница за рад*“. Код овог последњег можда би се могло поменути да је очекивана самосталност студената и довољан степен самоорганизованости у учењу, те су инструкције биле можда недовољне. Навикавање, односно чешће коришћење ове методе неутралисало би овај проблем. Интересантно је и да се јавило код значајног броја студената укључених у рад на пројектима „*неслагање у*

групи“ као недостатак методе. Могло би се рећи да су студенти своје несналажње у групном раду проценили као недостатак методе.



Графикон 3.1 Процент испитаника који су навели одређене недостатке пројекта методе

Студенти који се нису укључивали у рад на пројектима, него су само били присутни и, евентуално, дискутовали на презентацијама као разлоге неучествовања најчешће наводе: недостатак времена или несигурност у себе. Није безначајан ни број оних који се нису укључили, јер то им није предиспитна обавеза.



Разлике између групе испитаника који су имали садржаје у оквиру редовног програма и оних који то нису, у погледу мотивације за рад на пројекту испитане су каноничком дискриминативном анализом, методом „stepwise“. Из табеле 5.1 видимо да је од низа варијабли које се односе на мотивацију за рад на пројекту само једна ушла у анализу. Реч је о варијабли *компетитивност*. Остале варијабле су избачене из анализе, јер нису давале значајан допринос разликовању између група.

Табела 5.1

Варијабле убачене/избачене из анализе

Korak	Varijabla ubačena u analizu	Vilksova lambda							
		Statistik	df1	df2	df3	Ekzaktni F			
						Statistik	df1	df2	p
1	Kompetitivnost (motiv za rad na proj)	.657	1	1	24.000	12.554	1	24.000	.002

Даље анализе потврђују да је функција која је издвојена анализом статистички значајна. А, ово води ка закључку да пројект метода заслужује значајно место у високошколској настави. Ову констатацију потврђује налаз који говори о томе да је варијабла *истраживачки рад* дала значајн допринос разликовању између група које су формиране у односу на предности пројект методе у статистичкој анализи („stepwise“), којом је посматрана дискриминативна разлика варијабли.

Разлике између групе испитаника који су учествовали у пројекту и оних који нису учествовали, у погледу предности пројект методе испитане су каноничком дискриминативном анализом, методом „stepwise“. Из података видимо да је анализа извршена у два корака, при чему су се у последњем кораку у моделу нашле две предности пројект методе: *истраживачки рад* и *коришћење нових технологија*. Остале варијабле су избачене из анализе, јер нису давале значајан допринос разликовању између група. Као закључак могла би се истаћи констатација да је истраживачки рад и коришћење нових технологија било значајно мотивационо средство у оквиру примене пројект методе у овом случају.

Разлике између групе испитаника који су учествовали у пројекту и оних који нису учествовали, у погледу недостатака пројект методе испитане су каноничком дискриминативном анализом, методом „stepwise“. Из статистичких анализа видимо да је анализа извршена у два корака, при чему су се у последњем кораку у моделу нашла два недостатка пројект методе: *тешко долажење до података* и *неслагања у литератури*. Остале варијабле су избачене из анализе, јер нису давале значајан допринос разликовању између група. Зашто је ово тако није тешко закључити, јер се само по себи разуме да су учесници на пројекту боље осетили тешкоће у неслагању у ситуацијама несклада у теоријама, путевима долажења о релевантних извора информација и сл.; јасније су схватили недовољност сопствене самоорганизованости у самоучењу, као и неупућеност у поступке анализа супротних ставова у литератури, трагања за релевантним изворима и сл., а тиме и јасније изразили свест о недовољној оспособљености за самоучење.

Закључци

Из налаза се може закључити да је дискурс добро прихваћен као метод поучавања у високошколској настави, јер су се студенти у својим изјавама позитивно изјашњавали о њему, односно велики број позитивних изјава односи се на позитивне стране дискурса као метода поучавања. Издвајање појединих аспеката задовољства дискурсом не значи да и другим аспектима исти ти студенти нису, такође, задовољни, јер, подсетимо се, студенти су могли да наведу чиме су задовољни у примени дискурса, дакле, шта је то што сматрају позитивним странама овога метода, као и да наведу шта је то што сматрају недостацима, што њима лично не одговара. Неки су студенти тако издвајали 2 и више позитивних аспеката дискурса, или, пак негативних. Општа слика издвајања аспеката који су им конвенирали је позитивна и односи се на задовољство интересантношћу часова, затим

мотивационим аспектом дискурса, могућношћу за истраживањем, саопштавањима сопствених ставова и сл. Већ ова констатација довољна је за тврдњу да се дискурс може сматрати погодном методом поучавања на високошколском ступњу. А, иза овога могло би се закључити да је партиципативни приступ, који је у основи дискурса разлог манифестованом задовољству, чиме су потврђене идеје партиципативне епистемологије у приступима учењу и отворен пут ка подстицању аутономије и саморегулисаном учењу, као основним елементима еманципаторне дидактике и когнитивном функционисању, које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика.

Други закључак односи се на налазе факторске, каноничке и кластер анализе, који су потврдили јасно груписање одређених варијабли. У њима се може уочити да су тесно повезане, у једном сету, варијабле које објашњавају изјаве студената који нису задовољни дискурсом. Наиме, сврставање у исту класу претходно поменутих варијабли говори о томе да студенти који изјављују да више воле предавања професорке да слушају него да учествују у дискурсу, или да слушају дискусије других, заправо нису спремни да редовно улажу сами напор у припремање за дискурс на предавањима. Колико је овоме узрок недовољност систематског рада, тј. навике за кампањским учењем, а колико нешто друго, попут навика да се добијају готове чињенице које треба, углавном, запамтити, те се то формирало као стратегија учења, остаје за даља истраживања. Чињеница је да су ове варијабле заједно и да се могу тумачити као недостатак мотивације за удубљивање у садржаје учења или, пак, усвојене рецептивно-репродуктивне стратегије учења. А, ово говори да је један број студената још далеко од еманципаторног приступа учењу и да би њих управо требало „пробудити“ овом или другим методама поучавања. Уочљиво је, такође, да су у истом сету варијабли које се могу сврстати у изразе незадовољства дискурсом (трема због јавног наступа, стид да се говори пред другима, исти студенти имају прилику за учешће у дискурсу др.), што је већ на првом кораку у статистичким анализама наговештено. С' друге стране, такође су се јасно груписале варијабле које изражавају задовољство због могућности истраживачког приступа усвајању знања, изношења личног мишљења, могућности продирања у суштину, слободе изражавања и сл. А, ово говори о потреби да се у новом истраживању јаче фокусирају разлике у когнитивном стилу студената, као и у стратегијама учења и значај овога за спременост студената да партиципирају у дискурсу.

Налаз који говори о значају бодова којима је изражаван успех студената у дискурсу, у смислу постигнућа води ка закључку о значају експлоративних способности студената за успех у дискурсу, јер су студенти са израженијом когнитивном аутономијом, истраживачким и креативним приступима, по правилу, остваривали више бодова, били успешнији у дискурсу и у постигнућима. Иако се, запажа се да су, такође, велики број бодова, висока остварења постизали и неки студенти који нису одушевљени дискурсом као методом поучавања. Један од углова посматрања овога налаза могао би се односити на когнитивни стил, који је као хипотетички конструкт са широким спектром способности и црта личности индикатор идиосинкразије, која се и овде манифестује и подвлачи давно познату чињеницу о непостојању универзалног метода, како из аспекта циљева и садржаја, тако и из угла појединаца. Дакле, и студенти са мање израженим задовољством дискурсом, односно са изношењем његових мана остварили су велики број бодова, дакле, улагали су напоре и остварили постављане захтеве. Остаје на крају ипак закључак да се као посебна група најочљивије издвајају студенти који изражавају задовољство дискурсом због могућности експлорације, самосталности, слободе и сл., као и да су они управо манифестовали успешност у виду креативних когнитивних реакција. Могло би се иза овога закључити да дискурс као метода, управо, њима најбоље и одговара, те да би са осталим

студентима требало радити на усвајању стратегија које у основи имају партиципативну епистемологију, како би их приближили еманципаторним циљевима учења у високошколској настави. Један од путева је, бар према налазима овога истраживања, дискурс као метод поучавања у високошколској настави. Наравно, како је већ констатовано, не може се сматрати универзалном методом, како из угла садржаја, тако и из угла великих когнитивних разлика, разлика у стратегијама учења и сл.

Из кратке презентације неколико основних налаза из поменутих истраживања могло би се закључити да самоорганизовано учење код испитаних студената још увек не функционише у очекиваној мери, али да охрабрује чињеница да један број добро прихвата коришћење савремених технологија у процесу самоучења и истраживачке поступке, као и да имају позитивне реакције на пројект методу уклопљену у класичан систем наставе. Оцене студената о овој методи наставног рада су позитивне, мотивација укључивања у пројекте је позитивна, чак су се и студенти који нису директно партиципирали позитивно изражавали о њеној вредности. Усвајање знања пројект методом сматрају интересантним и ефектнијим него путем класичних академских излагања. Утисак је да је као главна препрека из угла студената виђена недовољна инструисаност, могло би се рећи ненавикнутост на трагање за литературом, изворима сазнања, а ово упућује на могућност да се закључи да би следеће примене могле бити све ефектније, јер налази указују на то да је мотивација студената, углавном, интринзична; мотивисани су истраживачким радом, самосталношћу ..., иако се види да има и компетитивне мотивације и афилијативне. Такође би се из налаза могло закључити да је једна од тенденција савременог друштва у глобалним размерама (да се социјалним окружењем утиче на развој личности, који се посматра кроз ефекте), замишљена да се подстиче организацијом студирања усмереној ка самосталном учењу још увек недовољно приметна. А, ово говори о томе да су модели учења, вероватно, били више усмерени на развој него на ефекте и самоорганизовано учење, те да је потребно трагати за новим начинима учења, као и за начинима да се професори и студенти мотивишу за трагања у овом правцу...

Претходно налази и интерпретације могли би се на крају посматрати из угла промена које су последње деценије све изразитије у свим сферама човековог живота. Карактер промена у образовању, усмерен принципима понашања појединца у друштву, подразумева да промене понашања учесника у процесу наставе уопште, па и високошколске треба 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 (Дунђеровић, Р., 2011). Могло би се рећи да је једна од тенденција савременог друштва у глобалним размерама да се социјалним окружењем утиче на развој личности који се посматра кроз ефекте. Тако су и промене у високом образовању, организацији студирања усмерене ка самосталном учењу, а ово је отворило бројна питања. Нека од њих отварају се и налазима претходно скицираних истраживања, а односе се на: да ли учење усмерено на ефекат задовољава потребе савременог човека, или би овоме више одговарали модели образовања усмерени на развој; да ли је самостално учење довољно и у којој мери, да ли се измењена улога човека у друштву може остварити досадашњим методама учења, или је потребно трагати за новим начинима учења, као и за начинима да се професори и студенти мотивишу за трагања у овом правцу...? Идући у овом смеру асоцијације воде ка рефлексијама Гуџонса, Х. (1994), које о будућности образовног система виде да је једна од тенденција модерног друштва укључивање образовних институција у решавање друштвених проблема и сматра да се од њих безуспешно тражи

више него што оне могу. По његовој оцени размера ескалације захтева постваљених педагогији (теорији и пракси) увек је и мера деполитизације друштвених проблема: политика помиче нова проблемска стања ка педагогији. Образовни систем ће се по његовој оцени сусретати са брзим променама друштва. Торстен Хусен (према: Гуђонс, оп.цит.) наводи противуречности будућих трендова у бројним аспектима промена у друштву и њихом рефлектовању на систем образовања. Издвајамо само оне који су директно везани за наслов којим се овде бавимо:

„Друга индустријска револуција“ претпоставља не само основну информатичку писменост него и надоградњу стечених знања, професионална преусмеравања, јер професионалне компетенције брзо застаревају, те учење постаје важније од поучавања. Усвојити за себе важно знање значи: морамо научити како се учи и то увек оно што је актуелно и потребно;

Цео систем образовања шириће се и расти, 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 влада што ширим спектром непредвиђених задатака, а ово за собом повлачи развој кључних способности, као нпр.: способности аналитичког мишљења, тимског рада, самосталности, самоиницијатива која прати стручност и компетентност и друге личне компетенције;

Облици учења ће се значајно мењати. Медији као складишта информација мењају традиционалну улогу наставника, те ће се од њега очекивати пре да буде дијагностичар учења, чиме студентима ставља на располагање прикладан материјал за учење и помаже им саветом. Тиме се мења улога наставника (поучавање, васпитање, оцењивање, саветовање, иновирање) и то према улози саветника за учење. Пораст ће учење у мањим групама, те информисање у већим групама, затим тимска настава и високо индивидуализована настава. Школа будућности ће бити школа „друштва које учи“, друштва разноликих и многостраних потреба.

А, ако се данас замислимо над претходним футуролошким визијама Торстен Хусена, није тешко закључити да је та његова будућност већ стигла. Од наставе се све наведено већ очекује, тако да високошколске установе трагају за што адекватнијим облицима и врстама наставе и методама поучавања, односно усмеравања студената ка ефикасном самоучењу, како би адекватно одговарала на противуречности будућих трендова у бројним аспектима промена у друштву и њихом рефлектовању на систем образовања.

ЛИТЕРАТУРА:

- Bastian, J./Gudjons, H (Hg.), (1990), Das Projektbuch II, Hamburg
- Bauman, Z. (1997). Postmodernity and its Discontents. New York: New York University Press.
- Beck, Ch. (1993) Aestheticization of Thinking. Zur Postmoderne-Rezeption tief Pädagogik. Amen"kanische, deutsche, französische Aspekte (Bad Heilbrunn, Klinkhardt).
- Berger, P., Berger, B. & Keilner, H. (1987) Das Unbehagen in der Moderne (Frankfurt, Campus).
- Blanckertz, H., (1969), Durchführung von Unterricht, Weinheim.
- Blanckertz, H., (1989), Theorien und Modelle der Didaktik, Juventa Verlag, München.
- Dick, L., v.: Freie Arbeit, (1991), Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen, In: DADAGOGIK H . 6- 1991

- Dunderović, R., i dr.,(2011), Upravljanje kvalitetom nastave, Fil. fak. Univerziteta u Istočnom Sarajevu,
- Đupišić-Bojanović,M.,(2008), Multikulturalnost i multipepcktivnost u obpazovanju; u J.Šefep,S.Jokcimović i S. Makčić(ppip.): Uvažavanje pazličitocti i obpazovanje, Beograd; Inctitut za pedagoška ictpaživanja
- Ebephardt,U.,(Hpcg.),(2010), Neue Impulse in dep Hochchuldidaktik, VS Veplag
- Gojkov, G., (2006), .Metateopijcke koncepcije pedagoške metodologije, VŠV, Vpšac,
- Gojkov, G.,(2005), Uvod u pedagošku metodologiju, VŠV, Vpšac,.
- Gojkov,G., (2006b), Didaktika i postmoderna, VŠV, Vršac
- Guđons,H.(1998), Pedagogija, Eduka, Zagreb
- Habermas J. (1988), Filizofski diskurs moderne, Globus, Zagreb,
- Habermas, J.(1991) ErHiuterungen zur Diskursethik, in: J. Habermas (Ed.) ErliiuterUngen zur Diskursethik, pp. 119-226 (Frankfurt, Suhrkamp).
- Konig, E., i Zedler, P., (2001), Teorije znanosti o odgoju, Eduka, Zagreb,.
- Klafki W.(1993),Die bildung ciheopeticche Didaktik in Rahmen kpticck-konctpuktivep Epziehungwicccenschaft und Gudjone H.: Epziehungwicccenschaft kompakt, Begpman, Helbig, Hamburg,
- Kron, F.W., Gpundwicccen Didaktik, Munchen/Bacel, Reinchapdt, 1993.
- Lissmann,K.P.,(2006),Theopiedep Unbildung,Die Iptumep dep Wicccengeccellschaft, Wien:Zcolnay
- Noddings, N. (1992). The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education (New York and London, Teachers College Press).
- Ropty, R. (1982). Concequencec of Ppagicm, Univepcity of Minnecota Ppcc, Minneapolic, MN.
- Stojnov, D. (1998). Konctpuktivizam, papticipativna epictemologija i konctpuktivnoct pcholoških kategorija, Zbopnik, bp.30, Inctitut za pedagoška ictpaživanja, Beograd.
- Stojnov, D., Relativizam:bauk koji kpuži naukom, Zbopnik iInctituta za pedagoška ictpaživanja, Beograd, 2003.god.
- Škole i kvalitet, izveštaj Oganizacije za ekonomcku capadnju i pazvoj – OECD, Zavod za udžbenike i nactavna cpedctva, Beograd, 1998.
- Šulc V., Nastavno-teopijcka didaktika, <http://www.docitej.opg.pc>- nađeno:2010
- Uhle, R (1993) BiJdung in Modepne-Theopien (Weinheim, Deutcchep Studien
- Vilotijević,M., (2010), Projektna nastava, Školska knjiga, Beograd
- Winkel R.: 1994.Didaktika kao kpitička teopija nactavne komunikacije u Didaktičke teopije, Educa, Zagreb,
- Wulf C.(1978),Theopien und Koncepte dep Epziehungwicccenschaft, Münhen,
- Zimmerlu, W.CH. (1994) Epziehung zup Pepconlichkeit im obepgang yon Tolepanz zu Plupalicmuc, in: R. Seibept & R. Sepve (Edc) Bildung und Epziehung an dep Schwe/le zum dpiuen Jahptaucend. MultidiczipZinl.ipe Acpekte, Analycen, PocitWnen, Pepcpektiven, pp. 862-885 (MOOchen, PimS).