

СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

БУДУЋА ШКОЛА

**ЗБОРНИК РАДОВА
СА НАУЧНОГ СКУПА**

II



**Beograd,
2009.**

БУДУЋА ШКОЛА
ЗБОРНИК РАДОВА
СА НАУЧНОГ СКУПА
II ДЕО

Уредник

Академик Никола Поткоњак

Издавач

Српска академија образовања

За издавача

Академик Никола Поткоњак

Редакциони одбор

Академик Драгослав Херцег

Академик Данило Ж. Марковић

Академик Јуриј Григоријевич Волков

Академик Младен Вилотијевић

Академик Бошко Влаховић

Академик Миодраг Милин

Академик Грозданка Гојков

Академик Емил Каменов

Рецензенти:

Академик Јуриј Давидович Глејзер

Академик Камил Мурешану

Академик Јован Ђорђевић

Академик Василиј Иванович Жуков

Лектор

Мр Драгана Јосифовић

Компјутерска обрада

Ангелина Страхињић

Тираж 500

ИСБН 978-86-907495-3-9

Штампа

Центар за менаџмент у образовању

Београд

5. БУДУЋА ШКОЛА – ШКОЛА БУДУЋНОСТИ

Проф. др Младен Вилотијевић
Београд

Научни рад
UDK 37.012

ПРОМЕНАМА ДО ЕФИКАСНИЈЕ ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ

- НОВА ПАРАДИГМА ЗА ОРГАНИЗАЦИЈУ БУДУЋЕ ШКОЛЕ-

***Резиме:** Историјски развој показује да промене у социјално-економској и духовној клими доводе до промена карактера школе. Настава по принципу један ученик један наставник у промењеним друштвено-економским условима постала је “уско грло” које је својом концепцијом наставе и школе разрешио велики реформатор Јан Амос Коменски. Међутим, његова епохална иновација у савременом друштву постала је “уско грло” организације наставе према мери и могућностима ученика. Кад се једна технологија, попут ове коју је у наставну праксу унео Коменски, искористи горњом страном својих могућности онда је нови продор могуће чинити само појавама нове образовне технологије. Сматра се да је Рубикон пређен и да је на делу нова информатичка парадигма која ће омогућити системску утемељеност наставе и победничко учење сваког ученика.*

***Кључне речи:** Школа будућности, парадигма наставе по Коменском, информациона парадигма наставе.*

1. Домети и ограничења концепције Коменског

Историјски развој показује да промене у социјално-економској и духовној клими доводе до промена карактера школе. Уколико је усклађеност школе са стермљењима и променама у друштвеном окружењу потпунија, утолико она доследније остварује своју улогу. У том светлу треба посматрати настанак и масовно увођење у школе концепције Коменског који је изванредно осетио дух времена и школу прилагодио њему. Видео је да је, због производних потреба, друштву потребно много више образованих људи него раније и да се образовање мора широко демократизовати. Коменском је доста по-

могла и нова духовна атмосфера. На темељима Беконове филозофије настала је антисколастичка клима. Индуктивна метода сматрана је најефикаснијим путем ка новим сазнањима. Рене Декарт је тражио корениту реформу свих научних области, а Спиноза и Лајбниц су истицали да човек треба да се ослободи од црквене догматике.

Емпиризам, сензуализам и рационализам су одлике климе у којој се формирао Коменски. Зато он и полази од чула као извора сазнања (тражи максималну очигледност) јер она даје податке за размишљање и закључивање. Које су заслуге Коменског?

- демократизација образовања које постаје доступно и ширим друштвеним слојевима;
- увођење реда у образовне садржаје њиховим диференцирањем на предмете (на основу поделе науке на научне дисциплине);
- увођење разредно-часовног система (подела ученика на разреде према њиховом узрасту, фронтална настава у којој један наставник ради са великим бројем ученика, школска година, распоред часова).

Због тих револуционарних новина којима је учињен велики квалитативни скок, у односу на пређашње стање и остварених резултата у дугом периоду, Коменски је највише превођен и цитиран педагог у историји педагошке мисли. С правом се сматра да је оваква школска организација епохална иновација. Но, идеје настале и укорене у одређеним друштвено-економским условима не могу имати вечне вредности. Свакоме је данас јасно да је Платон велики филозоф, али државе се данас не организују и не делују на принципима Платонове *Државе*. То не значи да су све идеје за које се залагао застареле. Ово посебно важи за образовну технологију која за разлику од других (производних и др.) увек у наредној (новој) задржава, у промењем облику, претходну. Тако је и са концепцијом образовања коју смо наследили од Коменскога.

Које су слабости његове концепције?

- Издељеност садржаја на предмете колико је донела доброг, толико је донела и слабости. Природне и друштвене појаве постоје у животу у својој целовитости а парцијализација спречава да се стекне целовита слика о окружењу. Због тога се у млађим разредима основне школе прибегава тзв. интегративним предметима (природа и друштво, на пример).

- На основу концепције Коменскога наставни процес се реализује као поучавање, тј. преношење знања од онога који зна (наставника) на онога који не зна (ученика) чиме се ученик доводи у пасиван положај.
- Коменски је предвиђао да ученици између шесте и тринаесте године науче све што им је потребно за живот, а време је показало да је то немогуће.
- Фронтални начин рада који је увео Коменски је економичан, рационалан, лак за организацију наставног процеса, али је он, уз све те вредности, можда највећа слабост разредно-часовног система. Настава је јединствена (једнака) за све ученике, а они су различити по интелектуалним и другим одликама иако припадају истом календарском узрасту. Не води се рачуна о потребама оних који могу више, а ни оних који не могу да досегну замишљени просек.
- Традиционални приступ је довео до тога да наставник у наставном процесу буде активан, а ученик сасвим пасиван. У ситуацији у којој од 150 минута разговора у учионици само седам минута иницирају ученици (америчка истраживања), односно за 6 часова наставног рада активна говорна комуникација износи 2 минута, односно 30 секунди по часу (истраживање Шаталова, Русија). не може се очекивати да се ученик оспособи за активно размишљање. Његову мисао гуши наставников вербализам.
- Традиционална настава је дидактички сиромашна. Убедљиво доминира фронтални облик рада и наставников монолог. Таква настава је досадна и ученици је доживљавају као терет.

Главни разлог за некадашњу супериорност концепције Коменског - усклађеност са духом и потребама времена - више не постоји. Време је претекло ту концепцију и један по један њен део шаље у архиву. Током 19. и 20. века, кроз читав низ реформских покрета, тражена су решења за "поправку" разредно-часовног система.

Џон Дјуи је оштро критиковао традиционалну школу зато што се не заснива на интересовању и потребама него на дисциплиновању и казнама ученика. Она је књишка, одвојена од живота, заснована на преношењу и пасивном запамћивању знања, не подстиче развој ученикових способности. Сматрао је да је вредно једино оно знање које се стиче кроз сопствено искуство јер само оно може корисно послужити у практичној активности. Садржај и циљеве наставе треба заснивати на природи и искуству детета. Школа треба да

буде не припрема за живот него сам живот. Истицао је да школа треба да негује заједничко искуство које ће се стварати у сарадњи и борби мишљења; тражио да се примењују методе које се ослањају на активност детета, да деčја група буде носилац образовног процеса.

Носиоци идеје о *радној школи* Кершенштајнер и Гаудиг критиковали су традиционалну школу због "интелектуализма" и пасивности ученика. Њима је сметао књишки карактер школе и њена одвојеност од практичног живота и потреба па су тражили да она поприми радни карактер. Главни представник *активне школе* А. Ферријер је истицао да школа треба да омогући индивидуалну, спонтану и продуктивну активност ученика, а да би се то постигло рад школе треба да се темељи на урођеним интересовањима ученика којима треба подредити садржаје и методологију школског рада. Он препоручује да се у школи практикују мануелни рад, социјалне активности (морално и друштвено васпитање) и интелектуалне активности као највиша форма школског рада.

У критици традиционалне школе понекад се ишло до екстремних предлога. Иван Ивић је у књизи *Доле школе* тражио укидање школе као институције. Код нас је Светомир Бојанин у књизи *Школа као болест* тврдио да школа од времена Вавилонa па све до данас мучи и уништава децу. Таква екстремна схватања остала су без значајније подршке, али су индикативна као негација саме идеје о школи.

Критика је довела до извесних позитивних померања па се данас, више него раније инсистира на сарадничкој настави, групном раду и мисаоној активизацији ученика, али је све то недовољно јер је мала критична маса школа у којима је до таквих промена дошло па нема довољног замајца за интензивније промене. И данас је огроман број школа у којима наставник седи за катедром на издигнутом подијуму, а ученици у клупама "седе у потиљак", распоред у учионоци се не мења без обзира на различиту природу грађе коју ученици треба да савладају. Наставник говори, а ученици се труде да запамте и понове оно што је он рекао.

О проповедном карактеру наставе говори једно истраживање спроведено у Данској које одсликава стање не само у тој земљи него говори о општем стању у Европи. А. Елклит (1991) истиче да је "фенотип универзитетске наставе један од ритуала; наставник предаје ширећи ауторитарно и канонизовано знање; улога студената је редукована на пасивно примање плус кратки прилози наставникових мишленика који обезбеђују алиби наставнику да се његова изведба

може сматрати и прихватити као дијалог. Тражећи у друштву паралелу врсти интеракције коју смо нашли у универзитетској настави, најочигледније смо је нашли у свештеничкој институцији проповеди. Свештеник говори аутократски и усмерава изведбу подржан од неколико црквених слугу који стварају алиби за учешће пастве."

Поменути аутор, као да је истраживао стање код нас, констатује да се наставом не обезбеђује јачи и непосреднији утицај. Ученицима и студентима се не даје суодговорност за наставу, не успоставља се дијалог и повратна спрега, критичко и оригинално размишљање је потиснуто. Ученици и студенти се налазе у улози пасивног и неприпремљеног слушаоца. Наставникова улога се може означити мотом "нека причају они који највише знају" што са прећутном сагласношћу прихватају сами ученици и студенти. Та улога је рационална и ефикасна само површински.

Д. Герин у чланки *Препреке и отворени путеви учењу* (Директор 1/96) истиче да ако је циљ да се ученицима помогне да одрасту као појединци и стварају своје идентитете, модел наставе са "наставником у центру" не може бити привлачан. Он их оптерећује чињеницима уместо да им омогући да се удубе у учење. Уз то, и сами ученици сматрају да је такав модел наставе досадан и да их не подстиче на размишљање. Ако се све примедбе традиционалној настави сведу на кратак исказ, он би могао да гласи: у таквој настави ученик је мисаоно пасиван.

2. Утицај научно-технолошког развоја на концепцију и улогу школе

Основна карактеристика времена садашњег је промена. Знање је промена. Време између настанка и практичне примене неке идеје се веома скратило. А. Тофлер (1997) цитира Ф. Лина који је, проучавајући двадесет највећих открића, као што су залеђивање хране, антибиотици, интегрисана кола и синтетика, утврдио да се за време првих седам деценија двадесетог века за више од 60 одсто смањило просечно време потребно за пренос једног великог открића у употребну технолошку структуру. У међувремену тај интервал је драстично смањен. Замах убрзања у данашњем друштву је толики да се окреће против свакидашњег искуства савременог човека. Убрзана промена скраћује трајање многих ситуација што драстично мења не

само њену атмосферу него и брзину протока искуственим каналом у датом интервалу времена.

Дакле, научно-технолошки развој и живот уопште захтевају од школе да се мења што изазива сукоб који је В. Швајцер још 1964. године окарактерисао као "сукоб између захтјева друштва које својим потребама непрестано врши притисак на школу и 'унутарњих' тенденција које дјелују у правцу формирања конзервативних односа у школи" па напетост "постаје нарочито уочљива кад оба развоја не теку више ни приближно паралелно".

Организовано образовање регулисано прописима је систем, школа је систем, а систем својим функционисањем треба а) да се приближава оптималном стању, б) да се одржава у стању стабилне равнотеже и г) да се усмерава ка жељеним циљевима. Систем је у стабилном стању ако је однос између његових елемената такав да у току функционисања долази до релативно малих модификација. Стабилан систем је веома отпоран на утицаје и промене. Он функционише док му спољашња структура омогућава да потиरे спољне и унутрашње поремећаје. У супротном, распада се. Ћовани Гоцер (1991) наводи примере притисака разних интересних група да се у образовне програме уведу нови предмети (модерни плес, коришћење слободног времена, сексуално васпитање, борба против наркоманије, еколошко васпитање) чиме се дестабилизује школа као систем и угрожава њена главна функција, а то је да "поучава и преноси разумевање огромног круга знакова потребних за комуникацију – алфабетских, нумеричких, графичких, рачунарских".

С друге стране, школа као систем треба да задовољава главне потребе друштвеног окружења, што значи треба и да се мења. Како да систем остане стабилан ако треба и да се мења? В. Штамбук и Н. Мрђа (2001) говоре о динамичкој равнотежи система и наглашавају да је најбољи онај распоред и однос елемената који полази од жељеног стања, а то је стање система у коме су елементи организације и дезорганизације у односу привремене равнотеже што омогућује да систем умањује поремећаје и да при томе делује у правцу остваривања постављеног циља. То подразумева прихватање динамике унутар система и динамике система у односу на окружење. Дакле, промене у образовном систему и промене у школи су логичне и неопходне, али у оним границама које не угрожавају основну улогу школе. *Наша школа је, међутим, превише стабилна, тј. конзервативна, не мења се у складу са друштвеним потребама и тиме доводи у питање сврху свога постојања.*

Две основне карактеристике савременог друштва су *промена и информација*. Појављују се у чврстом спрегу. Ако информацију схватимо као обавест о нечем новом, а тако би требало, онда је она обавештење о промени. У ово информацијско доба све већи број људи зарађује за живот креирањем, обрадом и дистрибуцијом информација, а у развијеним земљама из тих области се уборају високи приходи. Џон Денисон (1991) каже да опстанак Канаде у светској економији зависи од примене људске интелигенције у развоју нових технологија и управљању. Ни креативно коришћење рада, ни прерада сирових материјала у готове производе неће чинити основу националног богатства. Стварни економски раст је немогућ без развоја технолошког *знати како*. Он цитира Питера Дракера који каже да је удео знања у производњи полупроводничких чипова 70 одсто (то су истраживање, развој и тестирање), и не више од 12 одсто рада. У неким другим областима рад не чини више од 15 одсто, а удео знања је 50 одсто. Временом се удео и значај знања у пословним активностима повећава. *Улога сиве супстанце (мозга) данас је већа и значајнија од улоге финансијског капитала и природних ресурса*. Јапан је земља сиромашна природним ресурсима, а светска економска сила је постао захваљујући стручном кадру, дакле знању.

У развијеним светским економијама све је већа потражња високо-стручних кадрова у области природних наука; радна снага се све више усмерава у развојно-активне и иновативне форме; траже се креативни појединци; стално расту издвајања за истраживачки рад. Битна обележја радних процеса су:

- више интелектуалног, а мање физичког рада;
- више знања, а мање мануелних вештина;
- више универзалних, а мање посебних знања;
- више оригиналног, а мање рутинског рада;
- више креативног, а мање репродуктивног рада.

Дакле, траже се стручњаци, у будућности ће се тражити још више, изразитих мисаоних способности, који су креативни, оригинални, универзалних знања. У извештају Унеска (Делорова комисија, 1996) се каже да знање треба да се темељи на четири стуба: научити како знати, научити како радити, научити како живети и научити како постојати. Поимање знања је еволуирало. Некад се могло сматрати да је знање скуп меморисаних чињеница и информација којих се у потребном тренутку треба присетити и применити. Тако појам знања тумаче припадници тзв. материјалних теорија. Ако

се то донекле могло и разумети у 19. веку, када је скуп научних чињеница био релативно стабилан (мада и тада једном стечено знање није било довољно за цео радни век), данас је то сасвим неприхватљиво. Оно што је данас актуелно сутра ће бити застарело. *Право знање је оно знање које чини темељ новом знању, а добра школа је она која даје солидну основу за будуће учење, припрема за критичко размишљање, тј. за анализу, просуђивање аргумената, постављање правих питања.*

У јапанском документу *Модел образовања и друштвене промене* (1998) се наглашава да друштво улази у период турбулентних промена, а деци су у таквом друштву потребни квалитети и способности који ће им омогућити да, без обзира на друштвене промене, идентификују теме и области проблема, да уче самостално, да мисле за себе, да самостално оцењују, да поступају независно и да стручније решавају проблеме. *Поред тога, она би требало да буду прожета хуманошћу, да буду у складу са другима, да имају обзира за потребе других и да саосећају са њима.*

Најбитнији задатак наставника је да научи ученика како да учи. Психолози све више наглашавају да у успешном учењу већи значај имају стечене него наслеђене когнитивне функције. Тиме они не потцењују значај наслеђа које и даље остаје битан чинилац у учењу, али тежиште стављају на оне когнитивне функције које се могу стицати. Оно што је ученик наследио не може се ни умањивати ни повећавати. Пошто се когнитивне функције могу и стицати, задатак је наставе да наслеђеном придода и нову количину капацитета.

Наставник може упућивати ученике не само како да увежбавају, поткрепљују и мисаоно сређују садржај, већ и метакогнитивним вештинама као што су праћење савладаности грађе и правила мишљења. Никерсон (1985) направио је следећи попис вештина битних за учење:

- основне операције, пре свега уопштавање и класификовање;
- поседовање специфичних знања из разних тематских области;
- познавање принципа закључивања,
- познавање неформалних принципа мишљења корисних у решавању проблема;
- метакогнитивна знања,
- поседовање вредности као што су непристрасност (објективност);
- лична схватања (на пример, о значају рада).

3. Однос између општег и посебног образовања

Поставља се питање какво образовање треба да има образован грађанин да би био успешан на радном месту и у јавном животу? Из тога извире ново питање: какви треба да буду наставни програми основног средњег и високог образовања, тј. какав треба да буде образовни праг који треба да досегну кандидати за универзитет. Некад су средње школе нудиле само три класична припремна програма:

- "класични" (грчко-латински) који је припремао за наставу на правним факултетима, а у почетку и медицинским, као и за изучавање језика, историје књижевности и филозофије;
- програм "латински језик и математика" као основни предмет који је обезбеђивао неопходну припрему за техничке, математичке и природно-научне дисциплине, као и за учење медицине;
- програм "латински језик и природне науке" који је, у ствари варијанта претходног програма, а омогућавао је да се на универзитетима, делимично, изучавају природне и биолошке науке, а погодовао је изучавању латинског језика и математике, (Анри Жан, 1987).

У периоду између два рата дошло је до диверсификације средњег образовања. Настале су различите врсте средњих школа са разноврсним програмским усмерењима. До тога је дошло зато што је економика тражила да средње школе припремају кадар не само за факултете него и за запошљавање. Формирала се у европским земљама средњошколска мрежа која, сем гимназија, обухвата техничке, економске, комерцијалне и језички усмерене средње школе. Тако је техничка компонента постепено освајала простор, а истовремено је појам општег средњег образовања постајао богатији, поред хуманистичке добио је и општетехничку компоненту.

То је природни процес изазван техничко-технолошким развојем, односно економским потребама. Међутим, отишло се у другу крајност која намеће питање какав треба да буде однос између уског стручног специјалистичког образовања, са једне стране, и општег образовања, са друге. На овај проблем је врло пластично указао надбискуп од Кентерберија истичући да се образовање све чешће појављује као роба на тржишту. Људски производи образовања постоје не да би служили Богу, него бруто националном производу, а његов садржај се све више процењује у оквирима економске корисности.

Дакле, образовање је постало средство до циља пре него циљ за себе. Оно се посматра само као стицање знања и способности које ће доносити материјалне успехе, (Надбискуп од Кентерберија, 1991).

Због једнодимензионалног схватања образовања фаворизованог кроз прописе Џорџ Вуд је жестоко критиковао америчку администрацију која се руководи "боксерским резултатима мађународне економске конкуренције, а бруто национални доходак и цифре трговинског биланса чита исто онако како лекар чита пацијентове виталне знакове (Џорџ Вуд, 1996). Овај аутор сматра да се кроз законодавство претерано наглашава стручни аспект јавног школовања, а запоставља се посматрање школа као места где се припремају грађани за активно учешће у демократским друштвеним процесима.

Претерана амбиција да школа припрема ученике само за пословни успех има своју тамнију страну. *Она може да води саможивој егоцентричности и нездравој преокупираности друштвеним статусом или материјалним поседовањима. Из тога се рађа посесивни индивидуализам који као корозија нагриза друштвене односе јер у своме видном пољу нема осећања за друге, не зна за солидарност у невољи.* Укратко, позиви школама да буду катализатори пословног успеха запостављају моралну димензију што би савремени свет могло да води у катастрофу. Ако нема те димензије, онда се блистави домети човековог интелекта могу претворити у средства разарања и бити извор несреће за читав људски род уместо да га воде у благаостање.

Јапан је несумњиво економски и техничко-технолошки у самоме светском врху, а први циљ реформе која се спроводи у овој земљи је да се "васпитавају млади широких погледа, телесно чврсти и креативно богати, који ће тежити за истином, добротој и лепотом кроз усклађено интелектуално, етичко и физичко образовање" (Исао Сузуки, 1999). Не треба посебно истицати да је у наведеном циљу изразито наглашена управо морална димензија јер се од образовања тражи да подстиче младе да теже за *истином, лепотом, добротој*, тражи се да буду усклађени *интелектуално* и *етичко* образовање. Дакле, Јапан, светска економска сила, не своди образовање само на димензију пословног успеха него посвећује пуну пажњу и моралним питањима. Од школа се још захтева да васпитавају младе тако да они очувају свој културни идентитет респектујући особености других култура. Кратко речено, концепт образовања постављен је на широку основу.

Можда је уском постављању циљева образовања у западним земљама, што није остало без утицаја на наше образовање (за оне који се посвећују стицању општег образовања усталио се pejоративан назив *опшитаџи*, они други би требало да буду *стручњаџи*). То је погрешно схватање познате поставке *задовољити корисника*. Очигледно је да су многи ту поставку дневно-прагматички врло уско схватили па инсистирају да у програмима буде што више оних садржаја, може се рећи радних операција које захтевају тренутни технолошки процеси. Тражи се да предмети који дају општа и теоријска знања буду заступљени са мањим фондом часова у односу на предмете практичног карактера. При томе се заборавља да се, захваљујући брзом научно-техничком напретку, технологије, такође, брзо мењају. Штампарска технологија се у последњих тридесетак година неколико пута мењала. Данас се у графичким школама не изучава штампање помоћу оловног слога јер га је бржи, бољи и практичнији фото слог истиснуо из употребе. У таквим условима шира теоријско-стручна основа, другим речима општа знања, омогућује брже прилагођавање новим потребама.

Проблем је у томе што многи "корисници" (предузећа, установе) не посматрају посао у генези, него виде само тренутне потребе и од школског система очекују да те њихове потребе буду задовољене. Пошто нема предвиђања ни за три године унапред, онда промену технологије рада коју општи развој намеће доживљавају као шок. Запослени са уском стручном основом не могу лако да се прилагоде новим захтевима па су неопходна знатна улагања и време да се њихова стручна основа прошири потребним знањима. У таквим ситуацијама упућују се оштре критике школском систему што није припремио одговарајући кадар при чему се заборавља да су управо "корисници" тражили уску специјализацију, тј. савладаност практичних операција а теорија им није била много битна. До тих затегнутости између "корисника" и школског система долази знатним делом због тога што "корисници" губе из вида да нема ништа практичније од добре теорије.

Сам термин *корисници* заслужује пажњу. Он указује на етички и општефилозофски правац утилитаризам у којем је *корист* основно начело и критериј моралног деловања. Утемељивач утилитаризма Џерми Бентхам је сматрао да је највиши циљ човечанства садржан у крилатици *највећа срећа за највећи број људи*. Његов утилитаризам захтевао је ангажовање за општу корист. Он је чак дао и критеријуме помоћу којих треба вредновати колико је одређено

поступање неког појединца добро и за њега самог и за заједницу. Имао је у виду тежњу појединца да иде за властитом срећом а да запостави опште добро па је тражио да законодавац усклади опште и посебне интересе. (Према Д. Грлић, 1983). Дакле, треба се залагати за такво образовање које ће бити корисно и појединцу и заједници и које неће подстицати само индивидуалистички утилитаризам у којем је добробит појединца једина сврха учења. Проблем је како одредити шта је и појединачна и општа корист и ко треба то да дефинише и усклађује. Бентхам каже да је то посао законодавца, а у нашим условима то треба да буду органи који доносе наставне програме. Велика одговорност припада Националном просветном савету који је надлежан да коначно утврђује образовне профиле, али томе претходи одговарајући стручни рад на различитим нивоима. Тенденција је (па и притисак) радних организација да ти профили буду уски што не може бити ни општа ни појединачна корист. Менаџмент у фирмама долази у тешку ситуацију када се мења технологија производње (посла), а запосленима долази у питање опстанак у фирми. Због тога треба створити климу која ће натерати руководство предузећа и ус-танова да радне и образовне потребе посматрају у перспективи, а то ће значити окретање ширим профилима.

Могуће је сагледати економске и културне циљеве земље и на основу њих дефинисати стратегију развоја образовања, тј. утврдити какво нам (не само данас него и сутра и даље од сутра) образовање треба. Џон Денисон, пишући о технологији, образовању и економији, цитира Гастонаја који каже да у економији заснованој на информацијама растући број људи зарађује за живот на пословима креирања, обраде и дистрибуције информација и, на исти начин, висок проценат привредних прихода долази из ових активности. Познати часопис Економист је још 1986. године изнео врло важно запажање које се своди на следеће: "Две ствари су сигурне. Једна је да ће, током следећих пет година, четири од пет људи радити послове на другачији начин него што су радили током претходних 50 година. Друга је да ће, осим мале групе технократа, највећи број људи морати поново да иде у школу да научи како радити" (Џон Денисон, 1988).

Економистова запажања пракса је потпуно потврдила. Технологија рада у индустрији се потпуно променила увођењем роботике, а прибављање и обрада информација су револуционисани захваљујући Интернету, пословање у трговини (наручивање робе, склапање уговора) сасвим се изменило захваљујући компјутерској

технологији, а исто важи и за финансијски сектор и банкарство. Нове технологије постепено мењају и рад у школама. Друго *Економистово* запажање (да ће највећи број људи морати поново да иде у школу) логично извире из првог, а могло се чути са разних страна у извештајима и препорукама угледних међународних организација. Тако је у Извештају Унеска *Образовање – скривена ризница* указано на потребу да човек у току читавог живота учи уколико жели да буде успешан у свету рада и активан у друштвено-политичком и културном животу заједнице у којој живи. (Жак Делор, 1996).

Денисон се ослања на Роналда Уотса који каже да се мора изићи у сусрет истинској стручној потреби за *креативним и интелектуално ригорозним предузимљивим индивидуалцима који су широко обавештени и отворени пошто је друштву обележеном променама најкорисније оно стручно образовање које полаже темеље за живот испуњен учењем*. Денисон сматра да је у прилагођавању новоме добу веома значајна улога општег образовања и предлаже следеће есенцијалне компоненте у припреми ефикасног учесника технолошког друштва:

а) Способности комуникације. Елементи мултидимензионалне писмености подразумевају не само писање, читање и слушање него и задовољавајућу блискост са компјутерским језицима да би се имао приступ информацијама у њиховим савременим облицима.

б) Критичко размишљање. Неопходно је такво разумевање научног метода и логике да би се могли анализирати и просуђивати аргументи, постављати важна питања и разликовати рационалност од реторике.

в) Доношење одлука у друштву. Док се снаге промене у друштву ослањају на природу институција, ефикасна политичка, друштвена и културна партиципација ће веома зависити од разумевања како кључни органи доносе одлуке. Овај аспект општег образовања подразумева поштовање историјских догађаја који су обликовали природу друштва.

г) Етика и вредности. У економији заснованој на информацијама и знању, у свету у коме се догађа револуција на пољу биотехнологије, у времену када баланс снаге између индивидуе и комуне или државе пролази кроз драстичне промене, брига за етичке обзире није идеалистички луксуз, него пре колективна дужност и главни изазов за све наставнике. Импликација етике може се мерити у високо технолошким областима као што су биологија и медицина, као и у тајанственим и ћудљивим областима компјутеризације. То је фе-

номен који утиче на све сфере укључујући и приватни живот. Ако не успоставимо везу између основне етике и технолошког прогреса ући ћемо у нову еру "варварства са људским лицем" (Џон Денисон, 1988).

Могло би се навести још компонената које треба да буду саставни део савременог образовања, али нам се чини да је Денисон указао на оне кључне.

Комуникацијске способности, нарочито у средњем и високом образовању, могу се развијати кроз припрему техничких извештаја, лабораторијских експеримената, у припреми уметничких пројеката, у симулираним пословним интервјуима и разним другим приликама.

Прилике за темељно постављање моралних питања нарочито треба да користе наставници медицинских предмета, индустријске технологије, пословне праксе, истраживања у окружењу.

Да би појединац нашао своје место у слободном друштву и да би могао учествовати у доношењу одлука, у настави се треба концентрисати на права човека, односе у сфери рада, незапосленост и њене последице, на национални идентитет и поштовање других култура.

На улогу општег образовања у савременим условима указано је у Препоруци генералног секретара Европског савета из 1989. године у којој су као општи циљеви образовања у Европи назначени:

- припрема младих људи за стицање позитивне и реалне слике о самом себи, коју ће реализовати у личним, друштвеним и заједничким приликама;
- припрема за живот у демократском друштву што у себе укључује како сазнања о праву, основним слободама, дужностима и одговорностима грађана тако и пружање помоћи младим људима за укључивање у јавни живот;
- припрема за рад која треба да омогући широк поглед на рад и теоријски увид у природу и облике рада и радног искуства;
- припрема за културни живот како би млади људи знали да нађу изворе за богаћење личности и укључе се у духовно, културно, историјско и научно наслеђе и буду припремљени за живот у мултикултурном друштву.

Ако бисмо покушали да ове препоруке сублимирамо у облику императива упућених младом човеку, онда би се оне најкраће могле

изразити овако: веруј у себе, упознај своја права и дужности, сагледај теоријску основу рада, припреми се за учешће у културном животу. Подсећамо да је у многим истраживањима потврђено да је ученицима привлачан онај наставник који код њих подстиче осећања да су вредни и способни, односно наставник који им помаже да стекну позитивну, али и реалну слику о себи.

Разуме се, опште образовање у савременим условима подразумева не само уско хуманистичку компоненту како се оно схватало до Првога светског рата него и техничку културу, али све треба да буде тако постављено да човеку омогућава да доживотно учи, да се сам даље образује. Због свега тога попуштање пред технократским захтевима да се школе ставе у службу тренутних практичних потреба у предузећима, да припремају младе за уски исечак послова (уска специјалност, уски профили) како би се одмах и лако укључили у производну траку, може бити врло опасно. То што је тренутно изгледало брзо и добро, у блиској перспективи ће се показати као брзоплето и лоше.

Сем негативних последица на привреду, културне и пословне активности, уско профилисање се врло лоше одражава и на интелектуално формирање личности јер "производи" једнодимензионалне људе. То је у директој супротности са општим циљем васпитања и образовања који постављају готово сви образовни системи, а то је формирање целовите личности. Подразумева се да образовање треба да подстиче развој свих потенцијала које у себи носи јединка, а не да се њена интересовања и могућности сужавају на уски исечак и свде само на инструменталну и врло краткорочну употребу. У крајњој линији, то је врло нехумано и према појединцу и према друштву, а истовремено је врло нерационално јер је уски профил исто што и зграда грађена на плитком и лошем темељу.

Кад се говори о односу општег и посебног (стручног) образовања у нашим школама, неизоставно се мора говорити и наставним програмима који тај однос треба да избалансирају. Немачки дидактичар Волфганг Клафки још 60-их година 20. века, у дидактици заснованој на теорији образовања, сјединио је одраније познате поставке о јединству формалног образовања (циљ – хармоничан и целовит развој личности) и материјалног образовања (циљ – обухват свих културних садржаја) постављајући нови задатак: складно развијена личност треба да се формира на културно значајним садржајима. Ученик треба да се припреми за пуну и садржајну садашњост, за будућност, а за то му је потребна општа култура (образовање).

Клафки каже да за образовне програме треба бирати репрезентативне садржаје на којима ће ученик, посредством посебног, упознати опште.

Став о одабирању репрезентативних културних садржаја (Клафки је културу схватао у ширем смислу) данас је актуелнији него кад је настао. Клафки је увидео да школски програми, по обиму, не могу пратити брзи настанак нових знања па се зато заложио за репрезентативне садржаје како ученици не би памтили мноштво мање важних чињеница него се мисаоно усредсредили на оно што је битно. Код нас државни орган доноси наставне програме, али би стручна процедура која томе претходи требало да обезбеди да програмима буду обухваћени они садржаји који имају највећу вредност и битно утичу на културно формирање ученика.

Покушаћемо да укратко сажмемо каква треба да буде улога образовања у друштву које се мења.

1. Због веома убрзаних промена у друштву врло је тешко предвидети будуће потребе па је зато неопходно да школа оспособи ученике да, независно од промена, идентификују кључне проблеме и сазнања, да мисле и уче самостално, да критички оцењују, да делују независно, да у новим ситуацијама примењују општа знања и законитости.
2. Енциклопедијска знања имају ограничену вредност па је зато неопходно да наставни програми обухватају садржаје одабране по критеријуму општости и трајности. Школа, нарочито базична, треба ученику да пружи основна знања и вештине неопходне да самостално учи. Фундаментално одбразовање треба да напусти тежњу да ученику пружи знања довољна за читав живот јер је у доба застаревања једних и брзог нарастања нових научних чињеница то немогуће. Од памћења великог броја чињеница далеко је важније знање о битним животним појавама и њиховој узрочно-последичној повезаности. Школа треба да омогући ученику да овлада средствима за разумевање промена.
3. Настава као процес наставниковог преношења информација ученицима треба постепено да буде замењена самосталним учењем и истраживањем што је основни услов за стални индивидуални развој. Треба тежити да се ученицима презентирају знања изношењем проблема у одговарајућем контексту и таквим постављањем проблема који ће тражити од ученика да их повезује са далеко широм проблематиком.

4. Улога наставника се мења. Он треба да буде оспособљивач, помагач, ментор, да ствара услове за активно учење, да помаже ученицима да траже и организују знање, да владају њима. Активно учење и учешће у раду темељи су добре наставе која све више треба да постаје облик индивидуалног просуђивања да би се ученицима омогућило да предвиде промене, прилагоде им се и да развију своје критичке способности.
5. Настава мора бити дидактичко-методски далеко разноврснија што подразумева чешће коришћење метода и поступака који подстичу богатију интеракцију. Дидактичко-методичко обогаћивање је императив и због све модерније технологије, посебно информатичко-комуникационе, која продире у наставу и захтева другачији приступ ученицима и садржајима. Коришћење информатичке и комуникационе технологије у настави биће онолико ефикасно колико је било ефикасно претпрофесионално и професионално образовање наставника.

4. Технологија и организација школског рада

Разредно-часовно-предметни систем, ма колико да је у своје време био епохална новина и квалитативни скок који је допринео да образовање постане рационалније, економичније, систематичније, демократскије, током вишевековне примене показао је и немале слабости о којима је већ било речи. Током 19. и 20. века педагошка критика јасно је означила које су то слабости и шта треба мењати. Потенцијал обрасца који је увео Коменски потпуно је искоришћен тако да више нема простора за напредовање у његовим оквирима. Технологију образовно-васпитног рада треба темељно иновирати увођењем и широм применом информатичке парадигме која мења начин и средства рада и у другачију позицију доводи и ученика и наставника. Информационе технологије улазе у школу из окружења да би из школе подстицале промене у окружењу. Њима се знатно подиже квалитет наставе која постаје богатија, разноврснија, подстиче осамостаљивање ученика, доприноси индивидуализацији учења, обезбеђује сталну повратну информацију, подстиче сараднички однос између ученика и наставника, омогућава коришћење богатих база података и информација. Информатичка парадигма потпуно мења поимање организације простора за учење који може бити једна овећа соба, а може и пленумска сала. У настави и учењу користе се технологије модуларног планирања, учење на даљину уз помоћ елек-

тронских медија, примењује развијајућа, проблемска, програмирана и друге врсте наставе. Разноврсност облика, метода и средстава знатно мења и унапређује начин учења.

Ново дидактичко окружње је мултимедијалног карактера. У учионици се користи више медија који, повезивањем, омогућују различите врсте комуницирања. У мултимедијалној конфигурацији главну и обједињујућу улогу има рачунар преко кога се обезбеђује и текст и звук и покретна слика. Разноврсне информације казане различитим језиком добијају се из различитих извора (компакт дискови, видео дискови, видео камере, видео рекордери, дигиталне камере). Интеграција текста, слике, тона, графика и анимације омогућује да се ученицима богато, разноврсно и занимљиво прикажу најразличитији садржаји. Вишеканалне електронске везе између наставника и ученика омогућују да наставник, у сваком тренутку, помогне ученику ако му је помоћ потребна. Рачунар омогућује да се све припремљене информације одмах упуте у било који део света и исто тако да се користе базе података из било кога дела света. Нова информатичка парадигма организације наставе омогућује да се моделује целовитији учионички дидактичко-методички систем. Али, нема примене информатичке парадигме без информатичке опремљености школе и оспособљености наставника да модерну опрему ефикасно користе.

5. Улога интеракције и интерактивности у настави

Позиција ученика у настави битно зависи од квалитета интеракције у учионици. У интеракцији са околином, са другим особама појединац изграђује појам о самој себи, схвата ко је и шта је. Од других добија повратну информацију о себи и укључује је у свој концепт о себи. Непосредно искуство детета је важан извор из кога оно црпи информације за изградњу свога "ја". Ако је у породици и окружењу жељено и вољено, ако родитељи и учитељ имају поверења у његове снаге, оно ће развијати осећај самопоуздања и обрнуто. Информације из окружења могу бити и различите, односно контрадикторне, па детету остаје да самостално, или уз нечију помоћ, закључи које су информације праве, односно које информације треба да унесе у свој концепт о себи. Роџерс сматра да узроке нечијег неприлагођеног понашања најчешће треба тражити у неуспесима из раног узраста, односно у конфликтним представама о себи стеченим у томе периоду. Из овога следи важан закључак за наставнике: не треба

дозволити да ученик стекне слику о себи као неуспешном појединцу. Успех је најснажнији мотив за даљи напредак.

Добра наставна интеракција се темељи на неколико значајних теоријских концепција учења и мотивације. Свакако да је утицај хуманистичких теоретичара, чија се концепција учења заснива на задовољавању појединчевих потреба и развоју његових потенцијала, највећи. Они полазе од тога да унутрашња мотивациона снага треба да буде тежња ка самоактуелизацији. Бихејвиористи сматрају да је циљ учења промена понашања што се, по њиховом мишљењу, може постићи позитивним или негативним поткрепљењем. Когнитивисти полазе од тога да је у процесу учења важна ментална организација, начин прераде и ускладиштавања информација, а очекивање успеха делује подстицајно. Присталице развојног приступа се залажу за учење засновано на интеракцији са окружујућом стварношћу, а као мотивација треба да делује настојање да се разреши когнитивна дисонанца. Д. Крстић наглашава да је когнитивна дисонанца тежња да се у социјалној интеракцији смањи тензија која извире из индивидуалних разлика у начинима веровања, мишљења и понашања увођењем више сагласности. Кад појединац уочи да се његови судови разликују од судова у окружењу, он ће настојати да измени своје суђење и приближи га судовима осталих, или ће значај садржаја који је узрок неслагања смањити и учинити мање вредним. (Д. Крстић, 1996).

Добра наставна интеракција не може се ослањати само на један теоријски приступ, иако на њу највише утичу хуманистичке теорије. Она се темељи на преплитању утицаја неколике теоријске концепције.

Основне интерперсоналне способности има појединац који а) адекватно вреднује управљање жељама, намерама и могућностима других особа (друкчије се треба понашати према агресивној него према доброћудној особи), б) остварује добру интеракцију са другима и в) ступа у емоционалне односе са другима и прихвата друге.

Једна врста интелигенције, односно интелектуалних способности може у појединца бити развијенија од других, може бити и доминантна, али сви облици способности морали би код њега бити развијени у толикој мери да може бити успешан у личном и друштвеном животу. На развој способности утиче више фактора. Један од њих, и веома битан, је наслеђе које је основа за развој способности. Човек може да развија оно што је собом донео на овај свет. Ако неко

нема музичкога слуха, он га не може вежбом стећи па макар имао и најбоље учитеље. Али, од два појединца који имају приједнак музички слух више ће и брже напредовати онај који је више учио и вежбао. Развој једне врсте способности подстиче развој других. Цртањем се развијају способности не само ликовног обликовања већ и визуелно-просторне способности.

Гарднер тврди да ученик најуспешније развија своје способности сопственом активношћу и то: а) у интеракцији са предметима, појавама и другим особама и б) властитим размишљањем. Да би савладао садржаје апстрактног карактера, ученик мора да савлада симболе писаног и усменог језика а за то савладавање неопходна му је социјална интеракција у којој је значајна улога комуникације у облику сучељавања мишљења што подстиче развој сазнајних способности. Основне способности у оквиру појединих облика интелигенције могу се плански развијати кроз наставни процес. Развој тих способности треба поставити као наставни циљ и разрадити га и конкретизовати на задатке. Кроз језичке вежбе може се развијати ученикова моћ убеђивања или објашњавања и тако развијати његова лингвистичка способност. Наставник за ту сврху треба да организује одговарајуће наставне ситуације. Интеракција је веома ефикасно средство за постизање тих циљева.

Гарднер оштро критикује школску праксу у којој сви ученици савлађују исти програм јер сматра да не постоји само један општи фактор интелигенције него да постоји мултипла интелигенција и бар седам чинилаца на основу којих појединци уче и стичу знање. Он тражи да се школски програми и захтеви прилагоде тој чињеници. Ако нека деца имају мање развијену једну врсту интелигенције, једну врсту способности могу имати изнадпросечне друге. Школе се у своме раду ослањају углавном на две врсте ученичких способности – на вербалне и логичко-математичке чиме је велики део ученика озбиљно оштећен.

Гарднеров модел вишеструке интелигенције подстакао је неке педагоге да се више ослањају на учење преко пројеката и да више практикују групни рад. Циљ је да школа омогући ученицима да постигну оно што им унутрашњи потенцијали омогућују. Дакле, градиво треба прилагодити урођеним способностима ученика што ће побудити њихову радозналост и подстаћи их да и друге способности развију до могућег нивоа.

Н. Сузић наглашава да Д. Гоулмен (1998) анализира интерперсоналну и нитраперсоналну интелигенцију као емоционалне и

социјалне способности (он користи термин компетенције). Гоулмен под емоционалном способношћу подразумева начин којим појединац управља собом, а чине је следеће компоненте:

- самосвест (свест о унутрашњим стањима, могућностима, изворима и интуицији);
- емоционална свест (познавање емоција и њихових ефеката);
- тачна самопроцена свести о властитим моћима и ограничењима;
- самопоуздање (осећај властитих вредности и способности);
- саморегулација (управљање властитим унутрашњим стањима, импулсима и ресурсима);
- самоконтрола (контрола ометајућих емоција и импулса);
- истинољубивост (изградња стандарда части и интегритета);
- савесност (преузимање одговорности за лична остварења);
- адаптабилност (флексибилност у прихватању промена);
- иновација (отвореност за нове идеје, приступе и информације);
- мотивација (емоционална тенденција које воде циљу или олакшавају реализацију циљева);
- мотив постигнућа (тежња за побољшањем или постизањем највиших квалитета);
- сагласност (усаглашеност са циљевима групе или организације);
- иницијатива (спремност да се искористе указане могућности);
- оптимизам (истрајавање на циљевима упркос препрекама и неуспесима) (Гоулмен, 1998, према Сузић 2002).

Социјална способност се дефинише као начин на који појединац управља односима, а обухвата емпатију, разумевање и подршку другима, препознавање потреба сарадника, уважавање различитости, способност уверавања, разрешавање несугласности, вођење појединаца и група, управљање променама, успостављање веза, сарадњу.

Између неких Гарднерових и Гоулменових категорија способности може се наћи доста заједничког. Гарднер сматра да су две важне компоненте интраперсоналних способности (а) познавање властитог начина функционисања и (б) начина функционисања других, а Гаулмен каже да је важан елемент емоционалних способ-

ности управљање собом. Први сматра да је важно успоставити адекватан однос према властитим емоцијама, интересима и способностима, а други да треба тачно самопроцењивати властите моћи и лимите. Гарднер тврди да је битна карактеристика интерперсоналне способности евалуација емоционалног управљања жељама, интенцијама и могућностима других, а Гоулмен наглашава да лидерство подразумева инспирисање и вођење индивидуа и група.

Најприхваћенија теоријска схватања истичу огроман значај интеракције у одрастању, васпитању и животу уопште. Зато је неопходно више практиковати оне облике наставе који су интеракцијски најбогатији, који дају највеће васпитно-образовне (развојне) учинке. Сарадничка (кооперативна) настава се заснива на интеракцији па је зато многи дидактичари називају интерактивном наставом. За сарадњу је кључан однос у коме се партнери међусобно једнако уважавају као личности. У односу наставник – ученик постоји асиметрија у знању и искуству у корист наставника. То, међутим, не би требало да подразумева и асиметрију моћи него сарадњу у којој наставник подстиче и усмерава ученика да буде активан чинилац властитог развоја. Сараднички однос је карактеристичан по комплементарности потреба и циљева наставника и ученика. Наставник води процес учења и когнитивног развоја. Ученик се труди да открива ново, а наставник треба да препозна ту откривалачку потребу и усредсреди је на стицање знања и формирање стратегија учења.

У новијој дидактичкој литератури много је запажених радова у којима се аутори баве предностима сарадничке (кооперативне) наставе. П. Рудерс истиче да је сарадничко учење често усредсређено на остваривање когнитивних циљева, али сматра да су сарадничке групе мање погодне за то и да су погодније за облике подршке у интеракцији и међусобним односима. Овај аутор анализирао је резултате девет различитих студија које се баве том темом и закључио да постоје разлике између учинака кооперативног учења у развоју когнитивних способности, с једне стране, и учинака у социјално-афективном развоју са друге стране. Међутим, упоређења класичне (традиционалне) и сарадничке наставе показују да су резултати ове друге бољи од резултата које дају други наставни облици па чак и индивидуално учење што се огледа у писменом изражавању, речничком фонду, општој информисаности, успеху из математике и историје. Уз то, сарадничка настава даје знатне ефекте у оспособљавању ученика за расуђивање и критичко мишљење. Наводимо сажето

Рудерсову листу процеса и предности карактеристичних за облике сарадничке наставе:

1. Дискусије вођене током сарадничке наставе и учења више подстичу развој когнитивних способности него други облици наставе.
2. Активно учешће у сарадничким групама поуздано доводи до сучељавања мишљења, идеја или информација. Ако се такве ситуације правилно искористе, то ће дати веће ефекте и допринети бржем усвајању наставних садржаја.
3. Активан разговор приликом решавања задатака у различитим облицима интеракције највише доприноси остваривању циљева учења. Једини услов је да се разговор води у пријатној атмосфери.
4. Рад у малим хетерогеним групама је један од најбољих начина за стицање нових знања. Групе не смеју да буду претерано хетерогене јер велика разлика међу ученицима може довести до тога да се извесни кораци у процесу мишљења и развоја пропусте.
5. У групама хомогеним по знању и вештинама могу се, у одговарајућим условима, врло оригинално и креативно решавати различити проблеми. Ипак, у таквим групама ученици се могу потпуно сагласно одредити за погрешан начин решавања проблема. Цела група може да залута. Да би се то спречило, учење путем открића треба да буде основни облик рада.
6. Расправе у сарадничкој настави омогућају ученицима да стално понављају информације, аргументе, објашњења и да их тако дугорочно меморишу и увек призову у потребном тренутку. (Р. Roeders, 2003).

Неке доринесе сарадничког учења когнитивном развоју ученика наводи И. Ивић, а ми издвајамо два:

а) различитост нивоа и знања ученика омогућава плодну размену међу њима – свако на свој начин разуме неке аспекте феномена о коме се учи и тиме их извлачи у први план;

б) сукоб идеја и личности омогућава практиковање дијалога, размене, расправе и, на тај начин, омогућава формирање важних интелектуалних и комуникативних способности.

Две исте одлике сарадничке наставе истичу и Рудерс и Ивић: прво, ова настава омогућа сучељавање и размену мишљења и друго, она доприноси развоју интелектуалних способности.

Наставник је добар ако је ученик мисаоно максимално активан, тј. ако у комуникацији више учествује, ако је интеракција богата. Колико је важна интеракција наставник – ученик, исто толико је важна и интеракција ученик – ученик јер ту је реч о односу равноправних. Кроз сарадњу у учењу ученик се оспособљава и за сарадњу на послу (тимски рад), у друштвеном и приватном животу. Сажето речено, кооперативно учење доприноси социјализацијско-вредносном, когнитивном и емоционалном развоју.

а) *Социјализацијско-вредносни развој*. Изградња вредносног система је социјализацијски процес и остварује се у оној групи у којој постоји активна комуникација међу члановима. У односима вршњака, у дружењу равноправних израстају различите вредносне оријентације. Ученици их међусобно упоређују и усвајају оне које су им најприхватљивије. У групама постоје узорци који неким служе као модел и чије погледе и одлике усвајају. Ту се ученици оспособљавају да схвате и прихвате другог, да другог подржавају и прихватају као сарадника а не као ривала и конкурента. Они се уче да себе посматрају из перспективе другог.

б) *Когнитивни развој*. Учење са другом из одељења, учење у мањој групи има велике когнитивне вредности. Оно што појединац није разумео у наставниковом излагању лакше ће разумети у комуникацији са другом којег одређена област посебно интересује. Ту нема устручавања које врло често постоји кад ученик од наставника треба да тражи објашњење. Ученик се прибојава да ће наставник о њему стећи неповољно мишљење па се опредељује за ћутање.

в) *Емоционални развој*. У емоционалном развоју, изградњи личног идентитета и стабилности подршка вршњака је изузетно значајна. Прихватање и одобравање нечијег понашања у групи једнаких веома је важно за стицање самопоуздања и једна је врста верификације одређених ставова. Подршка вршњака, која је тако значајна, могућа је ако међу њима постоји богата интеракција. Наставни процес заузима највећи део школског времена и у њему би требало да постоји богата међуученичка комуникација.

6. Структура школске активности

Структура активности у нашој школи пати од велике слабости – она је моновалентна. Своди се на наставу чији је основни задатак стицање знања што није довољно ни ученицима ни друштву. Ако по-

Ћемо од тога да је један од основних задатака школе (ми сматрамо да је најважнији) да доприноси развоју ученика, онда морамо признати да настава ни изблиза није довољна и толико моћна да тај задатак и остварује. Чак и сама функција наставе је редукована на когнитивне исходе који се погрешно сматрају њеном једином вредношћу. Образовни процес посвећен је теоријским садржајима који се вербално интерпретирају, а практична примена је потпуно запостављена. У настави, а и укупној школској активности запостављају се емоционални, социјални, етички и естетички елементи веома битни за укупни развој личности. Поборници оваквог приступа губе из вида да је Џон Лок истицао да је главни задатак васпитања да развија врлине, да спрема ученике за друштвени живот и да помогне ученицима да самостално развијају индивидуалне карактеристике на основу властитог искуства. Човек са развијеним врлинама вреднији је од највећих научника, истиче Лок.

Активност школе сведена на садржаје прописане програмима наставних предмета сувише је уска да би допринела расцвету природних потенцијала сваког ученика. Зато се она у свременој и будућој школи мора ширити и обогаћивати. У структури њеног рада далеко више места треба да добију активности кроз које ће се ученици припремати за богато учешће у демократским процесима, за схватање друштвено-економских и техничко-технолошких промена, за суделовање у културном животу и уживање у културно-уметничким остварењима, за здраво живљење и креативно коришћење слободног времена, за доживотно учење. Из разумевања и богате школске активности треба да израста морална личност са формираним позитивним вредносним оријентацијама, алтруистична и спремна да схвати и ставове и потребе других. Укратко, ваннаставне активности – културно-уметничке, техничке, спортске, естетске, хуманитарне, забавно-рекреативне и друге морају добити далеко већи значај, бити богатије и разноврсније и заузимати много више времена у раду школа. Настава је само један али не и једини вид рада школе.

7. Битна обележја школе будућности

У овом делу рада покушаћемо да укратко и без теоријских образлагања наведемо најважније одлике школе будућности, неку врсту подсетника, без претензија за потпуном обухватношћу.

1. Ефикасна је она школа у којој су сви ученици успешни и у којој сваки појединац постиже онолико колико му природни потенцијали омогућују. Победничко учење је могуће јер сви нормално развијени ученици могу, уз примену одговарајућих метода и поступака и уз диференцирани рад, да постигну задовољавајуће резултате.
2. У ефикасној школи рад је разноврстан и врло богат и обухвата не само учење него и задовољавање најразноврснијих ученичких интересовања и потреба – интелектуалних, културно-уметничких, спорстких, социјалних. Школа је целодневно педагошки организована и у њој ученици завршавају све дневне школске обавезе. Поред редовне, додатне и допунске наставе, ученици имају и часове самосталног рада (учење, израда задатака, вредновање дневних постигнућа). Наставници им помажу да буду успешни. Целодневном организацијом продужава се школски рад и омогућује интензивнији педагошки утицај на ученике, школа се одупије негативном утицају улице.
3. Настава у школи треба да буде системски организована што значи да наставни процес треба да буде заокружен и да обухвата стварање радне атмосфере, реализацију планираних задатака и контролу оствареног. Повратна информација прати цео наставни ток па ученици и наставник на крају часа увек знају да ли су, и колико су, остварили задатке. Евентуалне слабости и пропусти се на време коригују.
4. У школи један наставник треба да организује и води наставу из више предмета. Персоналном концентрацијом наставе у истом ради мањи број наставника чиме се омогућује да се наставник више бави учеником а не само предметом. Тиме се потпуније остварују и друге функције – васпитна, саветодавна, дијагностичка, евалуаторска.
5. Настава треба да буде дидактичко-методички разноврсна и богата. Претерана доминација фронталног облика рада осиромашује одељењску интеракцију, води пасивизацији ученика и ученичка знања чини репродуктивним. Далеко више треба практиковати сарадничке облике рада, рад у малим групама и индивидуални приступ који доприносе социјализацији, осамостаљивању, учењу учења, а и делотворнији су.
6. Тежиште наставе треба да буде на мисаоним активностима ученика, на проблемском приступу и практичној примењивости стечених знања. Ученик увек треба да зна због чега неки садржај

треба да савлада и какав је значај тога садржаја за његов рад и живот.

7. У ефикасној школи постоји подстицајно окружење за учење, постоји јасна визија развоја, постављају се високи циљеви. У њој влада сарадничка атмосфера, руководство не шефује него сарађује са наставницима, а наставници не наређују ученицима него са њима сарађују.
8. Вредновање рада и резултата је стално и заснива се на перманентној повратној информацији. Вреднују се не само наставнички резултати него и квалитет образовно-васпитног процеса у коме ученици треба да науче како треба учити. Оцена учениковог рада треба да има подстицајни карактер и да му указује шта и како треба да ради. При оцењивању узимају се у бозир не само ученикова постигнућа него и залагање, ниво васпитаности, интересовања, етичке и друге вредности. Неприхватљиво је "истеривати" успех ниским оценама јер тиме се ученици одвраћају од школе и озбиљног рада. Треба развијати систем самовредновања и помоћи ученицима да сами оцењују квалитет свога рада, да увиђају шта је у томе раду добро, а шта може бити још боље. В. Глазер тврди да наставничко оцењивање, поред других слабости, има и једну огромну – не подстиче ученике да боље раде. Он чак тврди да, кад ученици почну учити квалитетно, неће имати потребе за ранговањем. Подсећамо да је Песталоци био противник оцењивања.
9. Организација наставних објеката и опреме треба да буде примерена савременом развоју и потребама. Школа треба да располаже средствима модерне информатичке технологије (рачунари и модерни мултимедијални системи) која обезбеђује сталну повратну информацију, обогаћује наставни процес, омогућује ученицима да сами себе контролишу а сваком појединцу да напредује својим темпом. Организација наставног простора треба да се усклађује са постављеним циљевима и природом наставне грађе што значи да учионички прстор и други простори за рад и учење треба ба буду мобилни и да се прилагођавају различитом облицима рада (мање или веће групе).
10. Стандарди услова рада треба да буду такви да омогућују примену ефикаснијих облика наставе. Одељење треба да има до 24 ученика, већа група до 12, а мања до шест ученика.
11. Педагошка организација и рад су ефикаснији и делотворнији у мањим заједницама ученика и наставника. Школа треба да има до

- 24 ученичка одељења и највише 650 ученика. У таквој школи се сви наставници и ученици међусобно познају, сарадња је лакша и боља, социјална и емоционална клима повољнија.
12. Радну норму наставника чине не само наставни часови него и организација слободног времена ученика. Наставник треба да има до 15 часова наставе, а остатак до 20 часова треба да чине друге педагошке активности (часови учења, стручно усавршавање итд).
 13. У савременој школи сви уче, не само ученици него и помоћно особље и наставници. Стручно усвршавање, праћење развоја уже струке и дидактичко-методичких иновација је стална обавеза сваког наставника појединачно и школе у целини.
 14. Савремена школа има развијену педагошко-психолошку службу које чине јединице Републичког Завода за унапређивање васпитања и образовања. Задатак службе је да подстиче унапређивање образовно-васпитног процеса, сарадњу између наставника и ученика, да развија повољну социјално-емоционалну климу у ученичкој заједници и сарадњу са ђачким родитељима.
 15. Родитељи треба да буду стални сарадници и део радног система школе. Они помажу школи у остваривању планова, унапређивању рада, побољшавању материјалне основе, организацији појединих активности, у сарадњи школе са организацијама и институцијама у непосредном окружењу.
 16. У школи будућности се истражује и експериментише. Све што је достигнуто треба да буде престигнуто јер не постоји горња граница квалитета. "И кад си на врху мораш се пењати" каже полски афористичар Станислав Јежи Лец. Зато истраживање и примена иновација треба да буде стална пракса сваке добре школе. Циљ је да рад са ученицима не буде занатски и рутинерски него стваралачки.
 17. Кад се једна технологија, као што је она по парадигми Коменског, максимално ангажује и искористи њеном "горњом страном" нови продор је могуће учинити само појавом нове технологије. Сматра се, кад је реч о настави, да је рубикон пређен појавом информационе технологије. Ова технологија је високо компатибилна са природом наставног процеса. Нова информациона парадигма наставе темељи се на интелигентној компоненти (чипу). Информациона технологија је све минијатурнија, све моћнија, све јевтинија и све доступнија школама.

Организација традиционалне и будуће школе – паралела

Традиционална парадигма	Парадигма будуће школе
Садржаји издељени на предмете	Садржаји издељени на предмете и модуле; садржаји издељени по нивоима програма и стандардима постигнућа (знања, способности и друге вредности).
Наставни процес се реализује као поучавање. Знања се преносе од онога који зна (наставник) на онога који не зна (ученик)	Самостално стицање знања из разних извора уз водитељску, менторску и инструкторну помоћ наставника
Фронтална настава је основни облик рада.	Настава и учење се организују групно и индивидуално. Рад је високо индивидуализован.
Предавачко-информативно обраћање ученицима је основна наставна метода.	Сарадничка настава и сараднички облици рада, разговор, демонстрације.
Настава једнака за све ученике (исти програми, исти захтеви).	Настава индивидуализована (свако напредује према могућностима и залагању).
Наставник је активан а ученици пасивни – више слушају а мање учествују.	Ученоци су активни, а наставници их упућују и подстичу њихову активност
Наставник је предавач и испоручилац информација, а ученици су у положају реципијента, примају знања у готовом облику.	Наставник организује образовно-васпитни процес у коме ученици самостално стичу знања.
Комуникација је једносмерна и низводна, тече од наставника према ученицима.	Комуникација је вишесмерна: тече од ученика ка наставнику и обратно и од ученика ка ученику.
Настава је ентропијски заснована, одвија се у условима стално покиданих веза. На крају часа ученици не знају шта знају, а шта не. Наставник не зна да ли је остварио постављене задатке.	Настава је системски заснована. Сваку фазу ученичке активности прати повратна информација. На крају часа и ученици и наставник знају резултат. Знају шта је добро савладано а шта не.
Рад вреднује искључиво наставник по критеријумима који ученицима нису довољно познати.	Вредновање је у функцији квалитетнијег учења и, у великој мери, остварује се као самовредновање. Ученик упоређује своја знања са стандардима, а проверава их заједно са наставником.
Ученик до успеха долази кроз неуспех. Школа "производи" неуспешне ученике па је они негативно доживљавају.	Нема неуспешних ученика. Сваки појединац напредује према својим могућностима. Ученици прихватају школу која им омогућује да испоље своје потребе и ставове, да стекну самопоуздање.
Настава је такмичарски организована. Ученик је ученику ривал.	Настава је сараднички организована. Ученик се такмичи сам са собом, а успех је постигнут кад су сви успешни.

Школа је училиште у коме је настава готово искључиви облик рада.	Настава је један од видова педагошког рада, а њен удео у укупној активности се смањује, а повећава удео других облика (самостални рад, истраживања итд). Школа постаје место богатијег живљења и учења.
Наставник се бави предметом, брине како да "пређе" градиво.	Наставник се бави дететом (ученицима); брине како да их доведе до успеха да би били боље васпитани и образовани.
Школа ради по сменама па је принуђена да се бави готово искључиво наставом и да запоставља друге облике педагошке активности.	Нема смена, школа ради једнократно па има довољно времена за наставу, слободне активности, учење, културну разоноду и друге видове рада.
После наставе ученици уче код куће где раде домаће задатке. Они носе уџбенике и други прибор у школу и свакодневно их носе натраг кући. Школа део својих обавеза преноси на породицу.	Ученици све школске обавезе завршавају у школи. Нема домаћих задатака. Школа располаже паралелним уџбеницима и другом литературом коју ученици користе.
Школа настоји да ученици запамте што више чињеничног материјала.	Школа настоји да код ученика развија образовне и друге социјалне потребе тако да они постају "гладни" знања и уче без спољне присиле.
Настава је организована по разредима као крутим оквирима из којих се у наредни разред прелази на крају школске године.	У почетку настава је организована по разредима као флексибилним оквирима из којих је, у току једне школске године, из једног или више предмета, могуће прећи у наредни разред ако су ученици стекли знања и способности у складу са стандардима. Када настава буде организована према стандардима, ученици ће напредовати према својим могућностима.
У школи се вреднује претежно или искључиво знање.	У школи се оцењују све вредности: знање, потребе, интересовања, радне навике, труд итд.
Наставници се професионално образују за један, два предмета. Педагошко-психолошко и дидактичко-методичко знање им је оскудно.	Наставник се образује за више предмета и више различитих активности, за креативно коришћење радног времена, за инструктивну улогу, примену иновација итд.
Наставник је преносилац информација из своје стручне области, у своме раду концентрише се искључиво на градиво.	Редукује се информативна улога наставника, јер ученици користе и друге изворе знања. Наглашенија је организаторска, саветодавна, сарадничка и дијагностичка улога наставника.

Настава је парцијализована по предметима.	Настава се организује интегративно по темама (међупредметне везе) и реализује се тимски.
Основни наставни простор је учионица (предаваоница). Седишта су распоређена за седење "у потиљак" и проповедну наставу као у црквеним предикаоницама. Основна средства су дрвена табла и креда.	Настава се организује у мултимедијалним учионицама опремљеним електронским медијима (електронска табла, рачунари). Распоред седишта је флексибилан и променљив. Седишта су рачунарски повезана, омогућено је коришћење Интернета. Ефикасно је управљање наставним процесом јер постоји стална повратна информација.

Како ће се радити у будућој школи – упоришне тачке

Настава

- Настава је индивидуализована, а захтеви прилагођени психофизичким одликама ученика.
- Ученици напредују према својим могућностима и залагању па тако најбољи могу, у току школске године, из појединих предмета, "прећи" у наредни разред. Могуће је брже напредовање и брже завршавање школовања.
- Постоје утврђени стандарди знања, способности и навика за све предмете што је основа за поузданију евалуацију и брже напредовање.
- Нема понављача. Свако напредује према своме потенцијалу и раду, сваки ученик је из неког предмета најбољи. Педагошком активношћу подстиче се развој склоности и даровитости младих.

Програми

- Програми нису унифицирани, него диференцирани за различите могућности ученика. Постоје захтеви на три нивоа а ученици се на почетку школске године опредељују за ниво који желе да савладају из појединих предмета.
- За сваки ниво програма постоје утврђени стандарди знања, способности, вредности, развијености потреба, интресовања, навика које ученици треба да стекну.

- Програми се утврђују за све видове педагошке активности а не само за наставу (културне активности, спортске активности, слободно време).
-

Функција наставника

- Редукује се предавачка функција (препричавање уџбеника и других извора знања). Метода усмених излагања примењује се (веома ретко) при увођењу ученика у рад, при објашњавању и илустровању у групном интерактивном раду.
 - Тежиште наставникове активности у образовно-васпитном процесу је на инструктивној и саветодавној улози.
 - Евалуација ученичког рада је комплексна и омогућује сагледавање знања ученика, њихове радне навике, интересовања, опште и специјалне способности, објективне услове рада. Тиме се стварају услови за ефикасно управљање педагошким радом и успешно учење.
 - Примењује се индивидуално вредновање. Од ученика који могу више, више се и захтева. Захтеви су примерени могућностима.
 - Наставници су оспособљени за дијагностичку и саветодавну улогу; дијагностикују узроке криза, тешкоћа, конфликта, развојних проблема и помажу ученицима да их савладају.
 - Наставници подстичу победничко учење. Сваког дана зна шта је научио. Сваки ученик успева онолико колико му могућности допуштају.
 - Наставници прате промене и напредак у струци, педагошкој теорији и пракси и уводе новине у свој рад. Они проучавају и применили су иновативне моделе наставе и педагошког рада и тиме подстичу ученике на самоактивност и истраживања. У школама се примењују иновативни модели наставе – интегративна, интерактивна, индивидуализована, пројектна, модуларна, развијајућа, личносно оријентисана, искуствена, егземпларна настава и др.
-

Опремљеност школе

- Настава је заснована на системском, а не, као у традиционалној школи, на ентропијском принципу са много "празних ходова".
 - Образовно-васпитни процес се остварује у интерактивним мулти-медијалним учионицама. Оне су заокружена дидактичко-техничка организација која омогућује да се настава реализује на системским основама (хармонично деловање свих елемената целине).
 - Ученици, у оваквом систему, увек знају на чему су, знају шта су добро, а шта слабије научили.
 - Наставник има стални увид у остваривање постављених задатака, има снимак стања и подстиче сваког ученика да успешно ради, а, ако је то неопходно, предузима корективне мере за отклањање слабости.
 - Добро организована настава у интерактивним мултимедијалним учионицама омогућује победничко учење. Сваки ученик је успешан.
 - Организација простора у школи будућности усклађена је са информатичком парадигмом. Зато је неопходно утврдити концепцију изградње и опремања школа према информатичкој парадигми наставе. Дидактичко-техничко окружење треба да омогући организацију наставе на системским основама. У таквој настави сваки ученик ће бити успешан.
 - Књиге, дидактички материјали, други извори знања постоје у школи, и морају бити на располагању ученицима. Ученици не носе књиге кући. У школи уче и раде задатке. Нема домаћих задатака. Ове задатке завршавају на посебним часовима само-сталног рада под руководством наставника који је задао задатке.
-

Евалуација ученичких поступнућа

- Праћење и вредновање рада ученика одвија се паралелно са одвијањем наставног процеса. На крају сваког часа ученици знају резултат, знају шта су научили, а шта не. Тиме се елиминише слабост традиционалне школе у којој се настава одвија у условима стално покиданих веза. Нема повратне информације па ученици не знају на чему су.

- У електронској мултимедијалној учионици (двоканалној, тро-каналној, вишеканалној) симултано се прати квалитет рада ученика.
 - Примењује се разрађен инструментаријум за праћење и вредновање укупне активности ученика који обухвата знања, навике, потребе, интересовања, ставове, залагање, услове рада и друге елементе (и образовну и васпитну компоненту).
-

Образовање

наставника

Основ за моделовање наставног плана и програма за студенте наставничких факултета треба да буду функције наставника у савременој школи и школи будућности. Наставници треба да се оспособљавају за остваривање функција – организаторске, инструктивне, дијагностичке, аниматорске, слободног времена.

- Образовање наставника се прилагођава ступњевима у образовно-васпитном систему. Другачији профил наставника је потребан основној него у средњој школи. Наставник основне школе треба да буде оспособљен да предаје више предмета (на пример, математика и српски језик). За основну школу је важнија дидактичко-методичка припрема (како) него стручна (шта).
- Разредна настава у основној школи би требало да траје од првог до шестог разреда (не само четири године) јер обезбеђује ефикаснији педагошки рад са ученицима. Разредни старешина треба да води ученичко одељење од првог до шестог разреда.
- У моделовању програма образовања наставника (посебно за основну, а посебно за средњу школу) треба разликовати научна знања за предметне области од педагошко-психолошких знања. Многи научни садржаји који се изучавају на наставничким факултетима немају педагошко-психолошку вредност за учитеље млађих разреда, педагоге, психологе. Примера ради учитељима је довољно средњошколско математичко образовање за даљу методичку надоградњу. Увођење више математике и неких других предмета представља сметњу за њихово потпуније педагошко-психолошко и дидактичко-методичко образовање. Ти предмети и неки други на факултетима су сметња за њихово потпуније дидактичко-методичко образовање.

- У моделовању студијских програма на наставничким факултетима треба применити интегративни приступ јер то захтева интегративна настава у основној школи. Дете доживљава свет целовито, а не парцијално. У науци је све присутнији интегративан приступ у коришћењу и управљању знањем.
-

Стручно усавршавање

наставника

- Стручно усавршавање је обавезан облик сталног иновирања знања током професионалне каријере наставника. Оно треба да буде плаћено боље од часова обавезне наставе. Усавршавање треба материјално стимулисати јер од тога зависи квалитет образовно-васпитног процеса.
 - Стручно усавршавање наставника треба да организују и воде наставнички факултети, самостално или у сарадњи са заводима за педагошку службу и центрима за иновације.
-

Величина школе

и одељења

- Школа као заједница ученика и наставника треба да буде тако капацитирана да се ученици и наставници међусобно знају. Наставници треба да познају своје ученике целовито, да знају њихове одлике, интересовања, наклоности, потребе, услове живота и рада.
- у школама са мањим бројем ученика квалитетнији је васпитно-образовни рад. Школа не треба да има више од 500 до 650 ученика.
- У одељењу треба да буде од 20 до 24 ученика што омогућује квалитетнију наставу и остале педагошке активности. У школама са превеликим бројем ученика слабији је рад. Квантитет руши квалитет.
- Због смањивања ученичке популације не треба смањивати број одељења него број ученика у одељењу и тако омогућити индивидуализовану наставу.

- У школама треба укинути рад у две или више смена, јер је то узрок слабијег квалитета наставе и осталих педагошких активности. Сви видови рада (настава, самостални рад, слободно време, културне активности) треба да буду распоређени и остваривани кроз целодневни рад школе. Неопходно је урадити стратегију преласка школа са сменског на целодневни рад поштујући поступност и полазећи од материјалних могућности. Смањењем прираштаја деце не треба смањивати број одељења треба постепено укидати сменски рад и прелазити на целодневни рад школа. У сеоским срединама је то могуће брже остварити.
-

Сарадња са

родитељима

- Родитељи су учесници и сарадници у реализацији неких важних образовно-васпитних задатака. Они су извори информација о ученицима и битни чиниоци у формирању личности ученика.
- Функције родитеља у реализацији образовно-васпитних задатака треба да буду саставни део програма школе.

Социо-емоционална

клима

- Социоемоционална клима се заснива на поштовању личности ученика. Радна атмосфера је опуштена и пријатна. Наставници подстичу ученике охрабривањем и подршком. Нема претњи оценама и казнама.
 - Наставници су заинтересовани за сваког ученика и труде се да сви буду успешни. Делују васпитно, баве се дететом, а не само образовним садржајима.
 - У школи се стално догађа нешто позитивно, Влада сарадничка атмосфера, нема малограђанских оговарања.
 - Наставнички колектив је хармоничан, делује као складан и увежбан оркестар.
-

Литература

1. Бојанин, С.: *Школа као болест*, Просвета, Београд, 1991.
2. Вуд, Џ.: *Ефикасне школе*, Центар за усавршавање руководиоца у образовању (ЦУРО), Београд, 1996.
3. Gardner, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
4. Герин, Д.: *Препреке и отворени путеви учења*, Иновације у настави 1/1999, Београд.
5. Glasser, W.: *The Quality School*, Harper & Row, New York, 1990.
6. Гоцер, Ђ.: *Школски програм и друштвени проблеми* у зборнику Ч. Недељковића *Путеви образовања*, Београд, 1996.
7. Greene, V.: *Nove paradigme za stvaranje kvalitetne škole*, Alinea, Zagreb, 1996.
8. Грлић, Д.: *Лексикон филозофа*, Напријед, Загреб, 1983.
9. Делор, Ж.: *Образовање скривена ризница* (извештај Унеска), Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1996.
10. Дјуи, Џ.: *Педагогика и демократија*, Геца Кон, Београд, 1934.
11. Deming, W. E.: *The New Economics for Industry, Government, Education* Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1993.
12. Денисон, Џ.: *Технологија, високо образовање и економија* у зборнику Ч. Недељковића *Путеви образовања*, Београд, 1996.
13. Elklit, A.: *Univerzitetska nastava kao propovedni ritual* u zbormiku Č. Nedeljkovića, *Putevi obrazovanja*, Beograd, 1996.
14. Ивић, И. и сар.: *Активно учење*, Институт за психологију и Чигоја штампа, Београд, 1997.
15. *Јапанско образовање за 21 век*, издање Централног савета при Министарству просвете Јапана, Директор 1/1998, Београд.
16. Klafki, V.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Berlin, 1965. 1
17. Коменски, А.: *Велика дидактика*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд, 1952.
18. Крстић, Д.: *Психолошки речник*, Савремена администрација, Београд, 1996.
19. Lundgren, U.: *New Challegens for Teachers and ther Education, anting Conferece of Europen Ministers of Education*, Backgrind Report, Concil of Europe, Strazbur, 1987.
20. Lewis, R. & Smit, D.: *Тотални квалитет у високом образовању*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
21. Ratzki, A.: *Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Detschland. Ein provokanter Vergleich*. U: Aurenheimer G. (Hg. 2006): *Schieflagen im*

- Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 2 überarb. uerw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
22. Сузић, Н.: *Интеракција као вид поучавања и учења*, Образовна технологија 3-4/2001, Београд
 23. Тофлер, А.: *Шок будућности*, Грмеч, Београд, 1997.
 24. Урошевић, С.: *Технологија у Економском лексикону*, Савремена администрација, Београд, 1975.
 25. Швајцер, В.: *Група као субјекат образовања*, Матица хрватска, Загреб, 1964.
 26. *Школе и квалитет*, извештај Организације за економску сарадњу и развој – ОЕЦД, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
 27. Штамбук, В. и Мрђа, Н.: *Кибернетика*, (скинуто са интернета), Факултет политичких наука, Београд, 2005-2006.

Phd Mladen Vilotijevic
Belgrade

THROUGH CHANGES TO A MORE EFFICIENT SCHOOL OF THE
FUTURE
- THE NEW PARADIGM FOR SCHOOL ORGANIZATION OF THE
FUTURE SCHOOL

Resume: The historical development shows that the changes in the socio-economical and spiritual sphere lead to the change of the school character. The beginnings of the education according to the principle "one student one teacher" within the changed conditions became an "intermission" which was resolved by the great reformist Jan Amos Komensky by means of his concept of education and school. However, his magnificent innovation in the contemporary society became an "intermission" in the organization of education according to the size and possibilities of students. Only when a certain technology, like the mentioned one, which was introduced into the educational practice by Komensky, is completely exploited, the breakthrough of the new one is possible only by phenomena of the new educational technology. It was considered that Rubicon became old-fashioned, thus a new information paradigm has become actual. It shall enable systematic establishment of education and victorious learning of every student.

Key words: future school, paradigm of teaching process according to Komenski, information paradigm of teaching process.

dr. sc. Sofija Vrcelj, red. prof.
dr. sc. Anita Klapan, red. prof.
Siniša Kušić, asistent
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju, Hrvatska

Научни рад
UDK 37.013

HOMO ZAPPIENSI – KREATORI NOVE ŠKOLE

Sažetak: U radu se razmatraju novi „tipovi“ učenika koji uče na bitno drugačiji način od homo sapiensa; uslijed razvoja tehnologije, nastali su homo zappiensi koji su nova generacija djece kojoj su osobno računalo, Internet, mp3, mobitel i iPod te svi „stari“ mediji, prirodno okruženje za odrastanje. Multi-tasking je vještina tipična za homo zappiense. Oni su u mogućnosti obavljati više poslova istovremeno pa vrlo često u isto vrijeme pišu zadaću, slušaju muziku, komuniciraju s prijateljem putem mobitela i surfaju Internetom. Homo zappiensi su navikli ubrzano primati informacije i uspješno se nositi sa preopterećenošću informacija. Zbog njihovih sposobnosti, potrebno je redefinirati ulogu škole u suvremenom, visoko tehnologiziranom svijetu te uvažiti „neke nove klince“ kojima današnja škola nije mjesto za učenje.

Ključne riječi: homo zappiensi, homo sapiensi, škola, obrazovanje, učenje

Od kada postoji, škola je bila (i ostala) predmet mnogih proučavanja i čini se da je temeljno pitanje u tim proučavanjima kako urediti školu. Traženje odgovora na pitanje najboljeg uređenja škole u sadržajnom i organizacijskom smislu nužno uključuje i traženje odgovora na pitanje što je čovjek.

Čovjek (učenik) je kompleksno biće i on nije smo biće kulture (homo culturalis), homo faber, misleće biće (homo sapiens), učeće biće (educator - educans), već sve to s potencijalima za još nešto. Reducirajući čovjeka na jednu (ili nekoliko) dimenzija, od obrazovanja se očekuje proizvodnja uporabljivog proizvoda. Za većinu je škola karakteristično da na učenika gledaju kao na homo sapiensa, a njegova „mislenost“ se mjeri količinom zapamćenih odnosno reproduciranih informacija. U skladu s takvim poimanjem, efikasnost škole mjeri se „kognitivnim postignućem“ uz pomoć testova. Zbog toga, reforme škola se vrlo često kreću od jedne krajnosti na drugu (od „reformске šminke koja znači „više istoga“ ka psihosocijalnim pitanjima“) gubeći stalo iz vida cjelovita čovjeka.

Većina reformi obrazovanja zbog potrebe „dobrog“ uređenja škole, nastoje snabdjeti rastuće tržište, produljujući pri tome godine ob-

veznog (nametnutog) obrazovanja, a standardizacija potreba postaje imperativ obrazovnih institucija. Većina institucija koje su stvorene da bi zadovoljile zahtjeve postavljene od države su dovoljno stabilne i one preživljavaju nestanak društveno-kulturalnih uvjeta koji su ih u nekom trenutku legitimizirali i opravdavali. Preobrazbe koje doživljavaju obrazovni ciljevi i sadržaji obrazovanja (koji bi trebali biti u funkciji postavljenih ciljeva) kao i stalno obnavljanje obrazovnih ideja, reflektiraju se u školske institucije i dovode do određenih promjena. Međutim, promjene pojavnosti teško dovode do suštinske promjene jer obrazovanje (obrazovni sustavi) nisu sposobni eliminirati sadržaje kojima nedostaje povijesni legitimitet. Isto tako, opterećenost prošlošću otežava otvaranje prema budućnosti koja je odavno počela. Reforme škole trebale bi se fokusirati na stjecanje znanja; raspravljanje znanja, objelodanjanje interesa podrazumijeva da u činu učenja postoji određena konstrukcija(e) počevši od ostalih „djelića“ znanja koji uključuju razumijevanje, kritizam i sumnju. Sa stajališta sa kojeg se shvaća stvarnost ne može se zanemariti da je znanje duboko ukorijenjeno u stvarnom životu, tako nerazdvojivo spajajući misao i akciju.

Promjene u tehnologiji stvaraju efekt koncentričnih krugova na vodi, a time mijenjaju temeljne i dugo uvriježene poglede. Neka područja su visoko podložna promjenama, dok su neka konzervativnija. U područjima manjeg osobnog interesa, novi pristupi i tehnike ne smatraju se prijetnjom. Kako se promijene više primiču našoj osnovi, poprimaju sve veći osjećaj prijetnje. Niti na jednom području ovo nije vidljivije nego u procesu obrazovanja i učenja. Stvarni život današnjih škola je takav da je tehnološka revolucija promijenila homo sapiensa: on se pod utjecajem dinamičnog okruženja transformirao u homo zappiensa.

Osim što kreira nova okruženja i izazove, tehnologija utječe na naš mozak, te ga čak i mijenja. Restak (2003), razmatrajući osnovno razumijevanje neuroznanosti – plastičnost, ističe kako se “plastičnost odnosi na sposobnost mozga da se mijenja”. Naš se mozak konstantno mijenja, razvija i reagira na transformacije unutar našeg okruženja i alate koje koristimo. Novi alati ne samo da zahtijevaju adaptaciju od strane korisnika, već mijenjaju njihov način razmišljanja.

Današnji učenici su se radikalno promijenili. Oni nisu promijenili samo odjeću i stil u odnosu na prijašnje, nego na potpuno drugačiji način razmišljaju i obrađuju informacije od svojih prethodnika. Današnji učenici prolaze i doživljavaju drugačija iskustva od prijašnjih učenika. Različite vrste iskustava dovode do različitih struktura mozga stoga je vrlo vjerojatno da su se mozgovi učenika tjelesno izmijenili i drugačiji su od prijašnjih generacija, a sve to kao rezultat načina na koji su odrasli

(Prensky, 2001b). Bez obzira je li ovo doslovno tako, sigurni smo da se je promijenio način na koji oni obrađuju informacije.

Oblinger (2003) smatra da se u obrazovnom sustavu javljaju “novi” učenici koji su se formirali pod utjecajem svjetskih zbivanja i novih tehnologija. Ti učenici nisu pasivni konzumenti obrazovnih izvora znanja. Krajem 80-ih godina prošlog stoljeća djeca su rađana u naprednom tehnološkom okruženju. Današnji učenici, od vrtića do fakulteta, prva su generacija koja je odrasla uz digitalnu tehnologiju, sa računalnim mišem u ruci, daljinskim TV upravljačem, mobilnim telefonom, iPodom i drugim elektroničkim uređajima za komunikaciju i zabavu. Ta ista generacija očekivana je posljedica uključivanja suvremenih digitalnih tehnologija u svakodnevni život, gdje se sve tehnološke prednosti redovito koriste u svrhu jednostavnije komunikacije, učenja ili igranja. Mnogi alati digitalnog doba kao što su računalne igre, Internet, e-pošta, messenger, wiki i blogovi integralni su dijelovi njihovog života (Veen, 2003). Došlo je vrijeme osobnih i participirajućih medija. Upotreba mass medija opada, dok online komuniciranje s vršnjacima, pretraživanje informacija i zabava na Internetu, svakim danom postaje sve popularnije (Wijngaards, 2006). Tehnologija je drastično promijenila način na koji današnja generacija djece (učenika) živi.

Riječ je o homo zappiens generaciji, djeci (učenicima) kojoj su osobno računalo, Internet, mp3, mobitel i iPod, te svi „stari“ mediji, činili prirodno okruženje za odrastanje. Homo zappiens predstavlja generaciju koja je rođena sa računalnim mišem u rukama i računalnim ekranom kao prozorom u svijet (Tapscott, 1998). Izraz Homo zappiens osmislio je i prvi put javno predstavio na konferenciji u Oslu, 2000. godine, nizozemski sveučilišni profesor Wim Veen, koji se godinama bavi utjecajem informacijsko-komunikacijske tehnologije na obrazovanje i pedagogiju. Naziv homo zappiens izveden je iz latinske riječi „homo“ (čovjek) i onomatopeje mahanja laserskim oružjem „zap-zap-zap“ odnosno prebacivanja televizijskih kanala uz pomoć daljinskog upravljača.

Homo zappiens igraju računalne igrice, komuniciraju 24/7 uz pomoć raznih alata i softvera, uz f2f prijateljstva sklapaju i virtualna prijateljstva, preferiraju Internet i mobilne telefone umjesto tiskanih medija (Veen & Vrakking, 2006).

Homo zappiens vole igrati računalne igrice u kojima nema pobjednika i gubitnika, bez početka i kraja i u kojima je moguće kontinuirano mijenjati pravila igre (Veen, 2003). Igrice zahtijevaju proaktivne igrače koji rješavaju probleme te osiguravaju okruženje u kojemu djeca eksperimentiraju preuzimajući razne uloge. Igrice potiču istraživački pristup učenju s obzirom da ih djeca vrlo često počinju igrati iako ne znaju koji je

krajnji cilj igrice (Gee, 2003). Oni sami definiraju svoje ciljeve i odgovarajuće strategije kojima će postići postavljene ciljeve. Popularne su računalne igrice na mreži koje nemaju ograničen broj sudionika, tako da se svatko tko je zainteresiran može pridružiti u igri i na taj način kroz igru komunicirati s ljudima različite životne dobi i različitih svjetonazora. Svi sudionici igre pokušavaju riješiti različite strateške probleme putem kontinuirane međusobne interakcije.

Današnja djeca (učenici) komuniciraju uz pomoć e-pošte, SMS-a, MSN-a, chatova, foruma, wiki stranica, blogova, video klipova... Na taj način učenici mogu komunicirati sa bilo kime, bilo gdje u svijetu, u bilo koje vrijeme. Komunicirajući uz pomoć soba za čavrljanje (chat rooms) i foruma učenici mogu razmjenjivati mišljenja sa ekspertima iz raznih područja o pojedinoj temi i tako stvarati zajednice znanja i prakse. Komunicirajući uz pomoć raznih digitalnih alata učenici mogu preuzimati i različite identitete eksperimentirajući na taj način sa socijalnim ulogama (Turkle, 1997). Kako bi olakšali i ubrzali komunikaciju homo zappiensi su čak razvili i novi oblik komunikacije odnosno pisma pa se njihove poruke sastoje od mnogo skraćenica koje oni razumiju.

Kako bi došao do informacija o nečemu što ga zanima, homo zappiens će prvo pretražiti internet tako što će upisati ključne riječi u tražilicu (npr. Google) ili će uzeti mobitel i nazvati svoje prijatelje. Razni sadržaji nude se i kroz wiki stranice i blogove (videoblog, fotoblog, crtež, audio zapis) te se mogu vidjeti, kreirati, razmijeniti, komentirati. Jednostavno rukovanje digitalnim zapisima, brojni i jednostavni softveri te besplatni medijski prostor u cyber spaceu osigurali su mlađoj populaciji kreiranje vlastitog medijskog svijeta.

Homo zappiensi su naučili snalaziti se u svijetu informacija i uspješno se nositi sa preopterećenošću informacija klikanjem (npr. PC miša) (Veen, 2003). Naučili su na koji način kvalitetno i učinkovito navigirati kroz mnoštvo informacija, kako komunicirati i na vrlo lagan i brz način razmjenjivati informacije (dokumente, slike, glazbu, aplikacije...) te priključiti se mreži vršnjaka. Oni su svjesni da postoji ogromna količina znanja koja je, uz pomoć tehnologije, brzo i lako dostupna te izgrađuju svoj profil znanja u trenutku kada ih to zanima i kada procijene da im to treba za zapošljavanje, hobi ili nešto drugo. Upravo zbog ovakvog razmišljanja mijenja se razumijevanje procesa obrazovanja, mjesta, vremena i načina na koje se ono provodi te se sve više aktualiziraju koncepti i ideje „učenja u pravo vrijeme“ (just-in-time learning), „učenja na zahtjev“ (learning-on-demand), „učenja samo koliko je potrebno“ (just enough learning) i „učenja samo za tebe“ (just for you learning).

Stajališta koja na znanje gledaju kao cjelinu sastavljenu od “Znati što” (eksplicitno) i “Znati kako” (prešutno) bivaju zamijenjena s “Znati gdje”. Upravo je za homo zappiense vrlo važno znati gdje se može pojedina informacija pronaći, način na koji će pojedinu informaciju kritički obraditi i staviti je u društveni kontekst te na koji način najlakše, najbrže i najučinkovitije ostvariti komunikaciju s drugima. Kroz to iskustvo djeca (učenici) razvijaju istraživački pristup učenju te konstruiraju i daju značenje informacijama. Uz pomoć istraživačkog pristupa učenju razvijaju se mnoge meta-kognitivne vještine koje su vrlo važne za proces učenja (Veen & Vrakking, 2006). Spajanje obilježja pojedinih medija odnosno miješanje teksta, audio i video elemenata te interaktivni pristup navedenim elementima čini homo zappiense aktivnim kreatorima i korisnicima ponuđenog.

Homo zappiensi predstavljaju generaciju za koju je učenje igra. Njima škola predstavlja mjesto za druženje s prijateljima, a ne mjesto za učenje (Veen, 2003). Ta generacija djece (učenika) odrasla je uz tehnologiju i uči kroz računalne ekrane, ikone, zvukove, slike i računalne igre, istražujući i ispitujući druge. Kao očekivana posljedica javio se je i drugačiji način zaključivanja, nelinearan pristup učenju, informacije se usvajaju brže, radi se više zadataka odjednom (multi-tasking) itd. S obzirom na navedeno možemo, reći da homo zappiense karakteriziraju 4 vještine (Veen & Vrakking, 2006):

1. ikoničke vještine
2. multi-tasking
3. istovremena obrada različitih vrsta informacija
4. nelinearni pristup učenju

Današnji učenici uče intuitivno i puno se bolje snalaze u okruženjima s ikonama (Windowsi, Internet). Snalaženje na stranicama koje su prepune ikona, boja, slika, Flash i Java aplikacija, zvučnih efekata njima ne predstavlja nikakav problem.

Multi-tasking je vještina tipična za homo zappiense. Oni su u mogućnosti obavljati više poslova istovremeno pa vrlo često u isto vrijeme pišu zadaću, slušaju muziku, komuniciraju s prijateljem putem mobitela i surfaju Internetom. Homo zappiensi navikli su ubrzano primati informacije, vole obrađivati i raditi nekoliko poslova istovremeno.

Jednako tako, oni preferiraju nelinearni pristup učenju i ne snalaze se dobro kada je sadržaj organiziran linearno, a upravo su današnje škole analogne i uglavnom linearne (Veen, 2003). Linearno učenje kod homo zappiensa izaziva stres i nemotiviranost. Oni uče tako da sami preslaguju sadržaje, na način koji njima trenutno odgovara, a ne da sadržaj prenosi

nastavnik odnosno udžbenik u jednom zauvijek određenom slijedu. Homo zappiensi su navikli na hipertekst, koji ima pruža takve mogućnosti za razliku od običnog teksta.

Sve navedeno u suprotnosti je s prijašnjim generacijama. Neka- dašnja djeca učila su racionalno, a osnova učenja bilo je čitanje. In- formacije su apsorbirali jednu po jednu i bavili su se isključivo jednom radnjom u isto vrijeme odnosno razvijali su sposobnost mono-taskinga. Naučili su da rade sami, da se postavljaju natjecateljski i da razlikuju učenje od igre.

Način na koji homo zappiensi pristupaju informacijama i komu- niciranju, kao što smo već spomenuli, razvija sasvim drugačije generičke vještine kod djece, drugačije sposobnosti, pa shodno tome i sposobnosti učenja. Upravo se zbog svojih karakteristika, sposobnosti i vještina homo zappiensi razlikuju od homo sapiensa s obzirom na to kako uče. U sljedećoj tablici prikazana je usporedba karakteristika homo zappiensa i homo sapiensa u procesu učenja.

Homo zappiens		Homo Sapiens
Velika brzina	◇	Konvencionalna brzina
Širok raspon pažnje	◇	Dug raspon pažnje
Više zadataka istovremeno (multitasking)	◇	Jedan zadatak istovremeno (monotasking)
Holistički pristup učenju	◇	Analitički pristup učenju
Nelinearni pristup učenju	◇	Linearni pristup učenju
Ikoničke vještine	◇	Vještine čitanja
Umreženost	◇	Individualnost
Suradnja	◇	Natjecanje
Aktivnost (stvaranje znanja)		Pasivnost (slušanje i reprodukcija)
Učenje traženjem informacija	◇	Učenje memoriranjem informacija
Učenje kroz igru	◇	Učenje se razlikuje od igre
Učenje putem eksternalizacije	◇	Učenje putem internalizacije
Upotreba mašte	◇	Orijentiranost na realnost

Tablica 1. Karakteristike Homo Zappiensa i Homo Sapiensa (prema Prensky)

S obzirom na navedeno u tablici, bitno je napomenuti da su homo sapiensi u potpunosti analogni za razliku od homo zappiensa koji su u ci- jelosti digitalni (multi-tasking) te da je proces učenja evaluirao od individualne aktivnosti internalizacije znanja prema socijalnoj aktivnosti eksternalizacije znanja. Iako su mnoge teorije učenja naglašavale soci- jalnu aktivnost u procesu učenja mnogo prije nego što je tehnologija

zadominirala životima učenika, tek su uz pomoć tehnologije ljudi (učenici) postali čvorovi tehničkih i društvenih mreža. Društvene mreže na internetu možemo opisati kao mjesta susreta, komunikacije i stvaranja znanja, a društveno umrežavanje, koje je olakšano raznim društvenim softverima, glavna je aktivnost u konstrukciji znanja.

Homo zappiensi su samousmjeravajući učenici, „nano“ učenici, digitalni mislioci,iskusni komunikatori i kreativni rješavači problema te su razvili nove vrijednosti u suprotnosti s vrijednostima prijašnjih generacija pripremajući se za kreativno i kaotično društvo. Oni žele i vole surađivati i raditi u grupi, aktivni su i jednostavno uče kroz igru. Homo zappiensi smatraju da imaju pravo profilirati svoje interese. Njima je sve dostupno i žele raditi samo ono što ih u tom trenutku zanima.

Kako bi naglasio razliku između nove generacije učenika i prijašnjih generacija Prensky (2001a) je upotrijebio termine digitalni urođenici i digitalne pridošlice. Današnje učenike nazvao je digitalnim urođenicima jer su oni izvorni govornici digitalnog jezika računala, igrice i Interneta. Nas ostale, koji nismo rođeni u digitalnom svijetu, ali smo se u jednom trenutku života našli okruženi novom tehnologijom, naziva digitalnim pridošlicama. Digitalne pridošlice socijalizirali su se na drugačiji način i uvijek će jednom nogom ostati u prošlosti. Razlika između digitalnih urođenika i pridošlica vidljiva je i u nekim svakodnevnim poslovima koje obavljamo pa tako npr. digitalni urođenik neće printati svoju e-poštu i dokument će uređivati i čitati direktno na računalu.

Veliki problem u obrazovanju je činjenica da nastavnici (digitalni pridošlice) govore jezikom preddigitalnog doba i poučavaju generaciju koja taj jezik ne razumije odnosno homo zappiense koji govore potpuno drugačijim jezikom.

Frاند (2000) navodi listu faktora koji oblikuju način razmišljanja u informacijskom dobu, a uključuje: Internet je bolji od televizije, praksa je važnija od teorije, izvođenje više zadataka odjednom je način života, a učenje više nalikuje Nintendo nego logici. Frанд zaključuje da “moramo razmišljati na način da je potrebno transformirati obrazovno iskustvo kako bi ono postalo važno za učenike informacijskog doba”.

Istraživanja dječjeg ponašanja često idu u prilog da djeca mnogo nauče uz pomoć računalnih igrice i online komuniciranja. Usprkos tome, mnoge obrazovne institucije, nastavnici i roditelji se žale na današnju generaciju djece i mnogi od njih smatraju da su sve te tehnološke naprave i softveri gubitak vremena, da loše utječu na zdravlje djece i da vode u socijalnu izolaciju.

Obrazovni sustavi nove generacije podcjenjuju i tretiraju kao poremećaj te neomogućuju njihov razvoj. Upravo se o homo zappiensima

često govori kao o djeci s poremećajima pažnje i ponašanja te se ističe njihova preopterećenost mrežom. Škole, nastavnici i roditelji žale se kako današnja djeca imaju kratki raspon pažnje (npr. ne mogu slušati ni 5 minuta kada im se nešto priča), ponašaju se hiperaktivno (npr. ne mogu se koncentrirati na jedan zadatak ili posao), nedisciplinirani su (npr. zaboravljaju svoje udžbenike i školski pribor, roditeljima ne prenose poruke nastavnika) i nemaju poštovanja prema starijima od sebe (smatraju da su nastavnici i oni jednaki).

Današnji nastavnici ne cijene nove osobine koje posjeduju homo zappiensi. Nastavnicima su njihove vještine u potpunosti strane. Vrlo često možemo čuti nastavnike „Ja sa njima jednostavnu ne mogu raditi. Nemogući su mi na satu“. Nastavnici cijelo vrijeme pretpostavljaju da će metode, oblici rada i aktivnosti koje su njima bile dostupne i djelotvorne kao učenicima, djelovati i na njihove današnje učenike. Homo zappiensi ne pridaju nikakvu pozornost onome što nastavnici predaju u usporedbi sa svim ostalim što doživljavaju. Nastavnici i roditelji se često čude kako njihova djeca mogu učiti, slušati glazbu i gledati televiziju. Digitalne pridošlice to nisu u stanju, jer to nisu vježbali za vrijeme svog razvoja.

Neki kritičari školstva, preciznije, nastavnih programa, metoda rada i općenito tradicionalnog pristupa nastavi, poučavanju i školstvu rekli su: “Mnoge su naše škole dobre škole, da je ovo 1965!” (Stoll, L. i Fink, D., 2000). Dizajn i organizacija današnjih škola ukorijenjeni su u Taylorizmu. Organizacijska struktura utemeljena je na hijerarhiji, masovnoj proizvodnji, standardizaciji, planiranju i kontroli. Iako je industrijska era prošlost, današnje škole i dalje opstaju iako su dizajnirane prije 150 godina. Škole, kao ovakve, bile su primjerene institucije za industrijsku eru, a danas bi ih trebalo promatrati kao muzeje.

Za današnje škole možemo reći da su konfekcijske škole. Drugim riječima, u svim školama se kroz razredno-predmetno-satni sustav ostvaruje isti nastavni plan i program uz iste ili približno iste objektivne uvjete. Dominira nastava orijentirana na nastavnika. Učionice su uređene i opremljene za frontalnu nastavu u kojoj učenici sjede u potiljak, a nastavu organizira nastavnik ispred njih na svom stolu uz pomoć ploče ili suvremene nastavne tehnologije. Za većinu nastavnika je važno kako se u školi ostvaruje propisani nastavni program. Za vrijeme ostvarivanja nastavnog programa učenici moraju sjediti, slušati i gledati te učiniti ono što im je naređeno. Malo je pedagoških situacija koje karakteriziraju strategije aktivnog učenja (problemsko učenje, učenje istraživanjem, projektna nastava, simulacije i igre) i učioničkih aktivnosti koje homo zappiensi omogućuju da koriste njihove vještine.

Škola se mora prilagoditi diskontinuitetu suvremenog doba koji tradicionalno orijentiranu prosvjetnu koncepciju čini prilično nestabilnom. Digitalna tehnologija postala je dio obrazovanja i utječe na potrebe današnjih učenika, nastavne planove i programe te na cjelokupnu organizacijsku strukturu obrazovnih institucija. On što homo zappiensima treba je fleksibilniji sustav obrazovanja. Proces učenja pripada njima i oni postaju klijenti koje je potrebno opslužiti. Stoga, fleksibilnost se mora očitovati u ciljevima i zadacima učenja, sadržaju, strategijama, metodama i oblicima rada, provjeri znanja, tehnologiji i medijima, vremenu i okruženjima za učenje. U sljedećoj tablici prikazana su neka važnija organizacijska obilježja tradicionalnih i budućih škola:

	Tradicionalne škole	Buduće škole
Program	Standardiziran (isti za skupine iste dobi)	Neovisan o dobi (ovisan o individualnom napretku)
Teme	Po nastavnim predmetima	Interdisciplinarne
Grupe	Razredi od 30 učenika	Radne grupe od 1-100 učenika
Učenje	Nastavni sat (45 minuta)	Situacije učenja i nastave u trajanju od 4 sata

Tablica 2. Organizacijska obilježja tradicionalnih i budućih (suvremenih) škola (Veen & Vrakking, 2006)

Neovisno učenje nemoguće je kvalitetno i u cijelosti organizirati unutar razredno-predmetno-satnog sustava. Učenici trebaju raditi neovisno i surađivati s drugima na interdisciplinarnim sadržajima (temama) koristeći tehnologiju (npr. razni oblici e-učenja). Individualiziranost procesa učenja za svakog učenika, što je u skladu s konstruktivističkom teorijom učenja, moguće je organizirati uz pomoć didaktičkih ugovora. Provjera znanja više nije samo nastavnikova obveza, već u velikoj mjeri i obveza učenika. Upotreba digitalnih portfolia za svakog pojedinog učenika učinkovit je način na koji homo zappiensi mogu prikazati svoje kompetencije.

U skladu s navedenim, svi subjekti procesa nastave i učenja moraju preuzeti nove uloge i odgovornosti. Uloga nastavnika više nije uloga predavača nego uloga voditelja, suradnika, organizatora, istraživača. Nastavnici su većinom, ne svojom krivnjom, osposobljeni samo da isporučuju činjenice i onda provjeravaju jesu li one prihvaćene. Oni se moraju odmaknuti od modela prijenosa prema ulozi voditelja ili savjetnika. Umjesto da samo prenose znanje, nastavnici bi trebali kreirati strukture i mreže koje će stimulirati učenje i vještine učenja. Model „učionice“ snažna je metafora za proces učenja temeljenog na kontroli te će prepuštanje i

otvaranje modelu učenja temeljenog na učeniku za mnoge nastavnike prizvati krizu identiteta.

Promijenila se je i uloga učenika. Sama ideja da je netko učenik gotovo da unaprijed stvara pasivnost. Međutim, homo zappiensi sami postavljaju vlastite ciljeve i zadatke učenja, aktivno stvaraju znanje iz različitih tokova informacija, surađuju i pružaju povratnu informaciju svojim vršnjacima te pomažu svojim nastavnicima da i oni usvoje njihove nove vještine. Bitno je napomenuti, da proces učenja prelazi u njihove „ruke“ i oni postaju odgovorni za svoje učenje.

Osobitu pozornost treba posvetiti nastavnicima te njihovu ulogu promatrati u međuzavisnosti s ostalim preduvjetima. Stoll i Fink (2000) kažu da je potrebna njihova prilagodba potrebama učenika, a ne političkim ili birokratskim ukazima. Nastavnik mora biti dobro obučen za rada sa tehnologijom i treba znati granice njenog korištenje. Drugim riječima, nastavnik mora znati zašto, kako i kada će primijeniti određeni medij, te zbog čega je taj medij najbolji za pojedini nastavni sadržaj s obzirom da različiti mediji razvijaju različite vještine. Tradicionalni mediji poput knjiga su statični i stvaraju dojam da je sve jednako važno te omogućavaju samo jedan način dolaska do informacija i jednosmjernu komunikaciju što uvjetuje razvoj pasivnosti kod učenika. Suvremena informacijsko-komunikacijska tehnologija, uz koju odrastaju današnje generacije učenika, omogućila je dvosmjernu komunikaciju i različite putove dolaska do informacija i na taj način utjecala na razvoj dinamičnosti i aktivne participacije učenika u procesu učenja.

Tehnologija i mediji su se promijenili. Izmijenjeno je i društveno okruženje. Svijet je postao umrežen i povezan. U ovom okruženju ogromnih promjena, metodologija dizajniranja koja se koristi za unapređenje učenja ostaje neobično staromodna – stvorena za vrijeme i potrebe koje više ne postoje. Često se govori da je vrijeme da se odbaci sadašnji model obrazovanja, školski model, odnosno industrijski model, u korist onoga koji više odgovara svijetu s kojim će se učenici suočiti nakon završetka školovanja, modelom koji prepoznaje razliku između obrazovanja i cjeloživotnog pothvata zvanog učenje odnosno modelom učenja ili kako ga još naziva C. Libmann, “znanje-dob” modelom (Lackney, 2001).

Unutar odgoja, obrazovanja, učenja i nastave kao temeljnih pojmova didaktike, odvijaju se složeni i dinamički procesi. Želimo li učiniti iskorak iz nekih tradicionalnih koncepata koji nedovoljno zadovoljavaju individualne, intelektualne, socijalne, emocionalne, moralne i neke druge potrebe učenika, holistički pristup proučavanju odgojne stvarnosti daje nove poglede koji se temelje na interakciji različitih dinamičkih pojava. U holističkoj obrazovnoj paradigmi poučavanje više nije transmisija gotovih

znanja, već živa transakcija i transformacija zasnovana na interakcijama i dijalogu uz aktivnu ulogu učenika. Učenje uključuje memoriranje, ali se ne svodi na gomilanje i uskladištavanje znanja, već se sagledava kao cjelovita misaona i čuvstvena aktivnost koja je vrlo značajna za pojedinca i koja je tim kvalitetnija što se u većoj mjeri odvija kao proces samostalnog traženja i razmišljanja u ozračju suradničkih odnosa.

Uvažavajući „neke nove klince“, škole se trebaju prilagođavati njima; umjesto zapamćivanja i reprodukcije dobivenih informacija, valja provocirati intelektualnu revoluciju u razredima. Međutim, postoje mišljenja da je isprobani način rada u školama dobar te da tehnologija nije promijenila paradigme pedagogije. Prema D. Thornburgu, u Thornburg institut ističe se: “Promjene paradigma dolaze kad tehnologija prekida *status quo*” (Lackney, 2001). S obzirom na to, možemo sa sigurnošću reći da zasad tehnologija nije stvorila promjenu paradigmi u obrazovanju. Naš osnovni model učenja gotovo je isti kao i prije izuma računala. Prošlih godina doticali smo rubove reformi u debatama o Deweyu, Piagetu, Gardneru, Vigotskym i drugim velikim misliocima pedagogije. Unijeli smo suradničko učenje i druga poboljšanja u strategije podučavanja, ali je osnovna pretpostavka bila da su srž škole, nastavni plan i program te pedagogija zdravi i ne trebaju pretvorbe.

Međutim, uvažavajući one koji se u školama obrazuju, obrazovne sustave i institucije trebalo bi redizajnirati u cijelosti. Tradicionalna frontalna predavanja, standardizirani kurikulumi i provjere znanja te grupe učenika iste dobi (razredi) neprikladna su organizacijska struktura u današnje vrijeme i za potrebe današnjih učenika – homo zappiensa. Sa sigurnošću možemo tvrditi da nam je u današnje vrijeme nužno potreban radikalni prekid sa istrošenim načinima u pedagogiji i redizajniranje postojećih obrazovnih sustava i institucija te nema nikakve sumnje da će tehnologija u tome odigrati glavnu ulogu. Iako su mnoge zemlje uložile ogromne napore i novac za redizajniranje starih gospodarstava i ekonomija prema modernim društvima, to se ipak nije dogodilo i sa obrazovnim sustavima. Valja vjerovati da će homo zappiensi nametnuti potrebu njihova uvažavanja i da će kreirati buduću školu. Oni je i već sada kreiraju ali još uvijek ih se pokušava ignorirati jer „tehničari dječjih duša“ određuju što i kako učiti.

LITERATURA

1. Frand, F. L. (2000). The Information-Age Mindset. Educause. Preuzeto 20.05.2008. s <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0051.pdf>
2. Gee, J.P. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan

3. Lackney, J. A. (2001). Classrooms of the Future: Thinking Out of the Box. School Design Research Studio, University of Wisconsin-Madison. Preuzeto 12.11.2007. s <http://schoolstudio.engr.wisc.edu/futureclassrooms.html>
4. Negroponte, N. (1995). Being Digital. Vancouver USA: Vintage.
5. Oblinger, D. (2003). Understanding the New Students. Educause. Preuzeto 19.05.2008. s <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf>
6. Prensky, M. (2004). Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill.
7. Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Preuzeto 16.12.2007. s <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
8. Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001. Preuzeto 16.12.2007. s <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
9. Rastek, R. (2003). The new brain: How the Modern Age is Rewiring Your Brain. New York, NY: Rodale.
10. Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for Digital Age. Elearnspace. Preuzeto 16.02.2008. s <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
11. Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb: Educa.
12. Strugar, V. (2001). Škola je mjesto promjena – put do prepoznatljivosti, u: Puževski, V. (ur.): Poruke 11. križevačkih pedagoških dana – Podanašljenje hrvatskog školstva. Križevci: HPKZ Zagreb – Križevci.
13. Tapscott, D. (1998). Growing up Digital, The Rise of the Net Generation. New York: McGraw-Hill.
14. Turkle, S., (1997). Life on the Screen, Identity in the Age of the Internet. New York: Simon & Schuster.
15. Veen, W. & Vrakking, B. (2006). Homo Zappiens, Growing up in a Digital Age. London: Network Continuum Education.
16. Veen, W. (2003). A new force for change: Homo Zappiens. The Learning Citizen, 7, 5-7.
17. Wijngaards, G., Fransen, J., Swager, P. (2006). Teenagers and their digital world: What teachers and parents should know (Original title – Jongeren en hun digitale wereld: Wat leraren en ouders eigenlijk moeten weten. Centre for eLearning, INHOLLAND University for Applied Sciences. Assen: Van Gorcum.

HOMO ZAPPIENS' – THE CREATORS OF NEW SCHOOL

Summary: *The paper deals with new "types" of students that tend to learn in a different way than Homo sapiens; Homo zappiens' have come to existence because of the technology development. They are a new generation of children which see personal computers, Internet, mp3, mobile phones, iPods and all of the "old school" media as their natural surroundings for growing up. Multi-tasking is a typical skill of a homo zappiens. They have the ability to do more tasks at the same time, so they often do homework, listen to music, communicate with their friends via mobile phones and surf the Internet at the same time. Homo zappiens' are used to receiving information very quickly and they learn to deal with information overload. Because of their abilities, it is necessary to redefine the role of school in a contemporary, highly technological world and acknowledge these "new kids" which do not perceive the school of today as a place for learning.*

Key word: *Homo zappiens', Homo sapiens', school, education, learning*

ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ У НАСТАВИ – ПАРАДИГМА ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ

Апстракт: Педагошка наука последње деценије двадесетог и почетком двадесет првог вијека афирмише се и тиме што се почиње студиозније бавити и футуролошким проучавањима и истраживањима васпитно-образовних феномена. У фокусу интересовања већег броја савремених педагога налазе се фундаментална питања школе будућности. И поред тога, још увијек нису теоријски осмишљене, нити емпијски уобличене педагошке концепције школе будућности, које би биле на нивоу предстојећих научних, техничко-технолошких и друштвених потреба. Међу педагозима футуролошке оријентације постоји сагласност да школа будућности сигурно треба имати све битне одреднице квалитетне школе. Без обзира на различита и често супротстављена схватања самог појма квалитетне школе, већ сада су препознатљиве њене битне одреднице. То се посебно односи на теоријска утемељења и неке изведбене моделе квалитетног наставног процеса.

У фокусу нашег интересовања нашло се питање интерактивног учења у настави, као битна одредница квалитетног наставног процеса, али и као једна од парадигми школе будућности. Критички су анализирани и приказани односи између парадигматског промишљања васпитно-образовних феномена и стваралаштва наставника и ученика. Сагледавани су смисао и суштина интерактивног учења у настави и критички вредновани његови домети, али и ограничења. У раду смо указали на перспективе интерактивног учења у настави, засноване на мултимедијским образовним технологијама у школи будућности.

Кључне ријечи: квалитетна настава, интеракција, интерактивно учење, социјална подршка, парадигма, парадигматско промишљање.

1. Квалитетна настава – основна одредница школе будућности

Крајем прошлог вијека у већем броју земаља рађене су посебне стратегије за конципирање и развијање квалитетне школе. Конструисан је и већи број изведбених модела такве школе. У педагошкој теорији проблем квалитетне школе фокусиран је, сасвим оправдано, само на један њен сегмент – изграђивање теоријских основа

квалитетне наставе. О основним одредницама квалитетне наставе писао је већи број савремених аутора. Свакако да најцјеловитију структуру квалитетне наставе приказује Hilbert Meyer (Н. Меуер, 2005). Према његовом схватању, квалитетна настава има десет битних обиљежја, према којима се она препознаје у односу на традиционалну, али и све друге врсте наставе. У таква обиљежја Х. Мајер убраја: 1. Јасно структурирана настава; 2. Висок удио стварног времена за учење; 3. Подстицајна атмосфера за учење. 4. Јасноћа садржаја. 5. Успостављање смисла комуникацијом. 6. Разноликост примјене наставних метода. 7. Индивидуално подстицање. 8. Интелигентно вјежбање. 9. Транспарентност очекиваних постигнућа и 10. Припремљена околина. На основу критичке анализе наведених обиљежја Н. Меуер закључује да „можемо емпиријски доказати да одређена обиљежја добре наставе придоносе трајно високом успјеху у учењу ученица и ученика“ (Н. Меуер, 2005, стр. 127). Исто тако, према његовом схватању, могуће је доказати да наведена обиљежја квалитетне наставе имају и не мали број ограничења, али „добре наставнице и добри наставници могу надокнадити недостатке на једном подручју обиљежја снагом у другом обиљежју“ (Н. Меуер, 2005, стр. 130). Не спорећи вриједност било којег од наведених десет обиљежја квалитетне наставе, нити њихових конститутивних компоненти, наводимо и образлажемо неке битне одреднице, без којих, према нашем схватању, та настава не може носити назив квалитетна настава. Дакле, квалитетна настава препознатљива је по сљедећим критеријумима:

1. Прецизно дефинисаним циљевима и задацима, те на основу њих објективно процијењеним и емпиријски провјереним исходима учења, који су унапријед познати свим субјектима директно или индиректно укљученим у процес учења у настави (ученицима, наставницима, родитељима, руководством школе, стручно-педагошким службама).
2. Избором адекватних садржаја и њиховом јасно утврђеном унутрашњом функционалном структуром, која је примјерена циљевима и исходима учења.
3. Избором, разрадом и креативном примјеном нових дидактичко-методичких поступака, у чијој се основи налази настава усмјерена не само према циљевима учења, већ и према ученику.
4. Развијеном подстицајном атмосфером за учење, у којој се успоставља међусобно повјерење, заједничка подјела обавеза и одговорности за процес учења и његове исходе, различитост у темпу

- учења, флексибилност у кориштењу расположивог времена, као и динамичношћу и оригиналношћу наставног процеса.
5. Развијеност социјалних односа у групи и ученичком колективу, узајамно уважавање, самоуважавање и поштовање других, прихватљивост облика социјалног понашања, кооперативност и развијеност вишесмјерних комуникација у процесу учења.
 6. Непрекидност повратних информација, познавање норми процјењивања исхода учења, оспособљеност за критичко процјењивање остварених исхода и самооцјењивање резултата властитог рада.
 7. Организована и функционално уређена материјално-техничка основа наставе, у којој су препознатљиви организовани простори за учење, савремена мултимедијска средства, естетика наставног процеса и естетски обликовани простори за рад.

Обиљежја квалитетне наставе су, додуше, нумерисана, али то не значи да је њихов редослијед постављен по важности. И површнија анализа указује на сву сложеност веза и односа између наведених обиљежја квалитетне наставе. Још сложенији проблем представља мјерење и вредновање квалитета наставног процеса. Са аспекта едукометрије треба идентификовати индикаторе и утврдити стандарде квалитета. Међутим, „индикатори никада неће представљати одраз свега онога што се подразумева под квалитетом образовања; они могу само да обезбеде парцијалну слику како су то, без оклевања, признали заговорници развоја индикатора“ (Школе и квалитет, 1998, стр. 72). Но, поред тих битних обиљежја, њихових међусобних односа и индикатора квалитета, специфичне су и теоријске основе квалитетне наставе. То се прије свега односи на теоријско схватање о функционалном јединству или комплементарности све три педагошке стратегије учења: поучавање, учење и самоучење. Оне се налазе у самом „језгру“ теорија квалитетне наставе и њихово појединачно или одвојено дограђивање и обогаћивање омогућава методичко структурирање процеса поучавања, учења и самоучења, у квалитетној настави.

2. Суштина интерактивног учења у настави

Као и код квалитетне наставе, тако и код интерактивног учења у настави поставља се проблем смисла и суштине таквог облика учења. Суштину интерактивног учења у настави чини интеракција између субјеката који уче, садржаја које уче и наставног процеса у

којем се учи. Стога се суштина интерактивног учења изражава у међузависности и међудејству, односно међуутицају субјеката који заједнички уче. Јер, "сваком су за задовољавање властитих потреба неопходни други људи. То се не односи само на материјалне, већ пре свега, на социјалне и психолошке потребе, које су изузетно важне за добро психолошко здравље појединаца" (Roeders, 2003, стр. 47). Према интеракционистичкој теорији у процесу учења, поред интеракције наставник – ученик, постоје и друге интергрупне и међугрупне комуникације. Чак и појединац "може бити сам са собом у интеракцији само посредно кроз разне улоге и статусе које обавља, већ непосредно тако што на менталном плану преузима позицију другог, или се односи на себе самог у различитим временским тренуцима и ситуацијама" (Босанац, 1977, стр. 247). Поред тих релација, за интерактивно учење битна је одредница активног учења, која се у педагошкој прошлости конкретизовала бројним традиционалним, а у новије вријеме и иновативним прагматичним рјешењима.

Критичка опсервација интерактивног учења у настави показује да је оно засновано и на кооперативности и кооперативним односима међу субјектима који заједнички уче. Отуда један број педагога суштину овог начина учења и термилошки изражава као кооперативно-интерактивни начин учења. У таквом термилошком склопу кооперација има значење сарадње или социјалне интеракције у остваривању антиципираног циља учења. Поред тога, психолошке основе интерактивног учења налазе се и у кооперативности, као посебној и веома сложеној црти личности. Та се способност у процесу учења практично манифестује кроз спремност за рад са другима (рад у колективу, групи или пару), спремност за успостављање равноправних и реципрочних односа са другима, те на повјерењу и толерантности према другима са којима се учи. Кооперативност, као особина личности, детерминисана је развијеношћу емпатијских способности, а посебно способности за контролисање властитих емоција. Свакако да сви ученици нису оспособљени за кооперативни рад, али позитивна педагошка искуства указују на то да се кооперативност може развијати и вјежбањем у настави. Посматрано са тог аспекта, наставни процес може бити, садржински али и процесуално, повољна педагошка атмосфера за упознавање и развијање кооперативних способности не само ученика, већ и наставника. Сасвим је разумљиво да је у том процесу учења потребна социјална подршка. А та социјална подршка налази се управо код „особа које заједно рјешавају задатке, теже ка истим циљевима и узајамно обезбјеђују

потребна средства за излазак на крај са ситуацијама које изазивају стрес, а уз помоћ сопствених психичких резерви“ (Roeders, 2003, стр. 47). Уз социјалну подршку, интерактивно учење, самостално или комбиновано са другим облицима учења, може се проводити и у традиционалним наставним облицима (фронтални, групни, рад у паровима, индивидуални), али, сигурно, са различитим педагошким ефектима. Према неохербартовској концепцији наставе утемељеној на резултатима мањег броја емпиријских истраживања, преимућство над интерактивним учењем има предавање (поучавања) ако је комбиновано са савременом наставном технологијом. Интеракција и кооперативност, према њиховом схватању, представљају само „украс“ и манифестни облик иновiranог наставног процеса.

Интерактивно учење засновано на интеракцији, кооперативности и социјалној подршци, да би остварило своју суштину мора имати специфичну и веома флексибилну унутрашњу микроорганизацију наставног процеса, препознатљиву по интензивној динамици. Стога, један број савремених педагога појам интерактивно учење у настави "подиже" на ниво наставног система (интерактивна настава) пренаглашавајући домете овог, начина учења у настави. Вриједности и домети интерактивног учења нису још увијек експериментално провјерени. Позитивна педагошка искуства показују бројне предности овог у односу на традиционалне облике учења у настави. Без обзира на вриједности интерактивног учења као нове парадигме, није увијек могуће, нити педагошки оправдано примјењивати поступке интерактивног учења у свим случајевима. Неке варијанте интерактивног учења, истина под другим терминолошким одређењима, примјењиване су и у оквиру традиционалних облика учења и наставе. На таквим досадашњим позитивним искуствима, али и новим теоријским сазнањима, могуће је и традиционалне методичке поступке и моделе обогатити различитим облицима интерактивног учења. То обогаћивање може се постићи и помоћу неких других савремених облика учења, као што су учење путем рјешавања проблема, стваралачко учење или учење помоћу компјутера.

За нове методичке поступке у интерактивном учењу треба оспособити не само наставнике, већ и ученике. За њихово оспособљавање нису примјерена предавања, већ систем вјежби чији су програми засновани на поступности и континуитету. Те вјежбе могу се изводити према слиједећим корацима: а) вјежбе интерактивно-кооперативног учења у паровима, б) вјежбе интерактивно-кооперативног учења у мањим групама (3-5 ученика), в) вјежбе интер-

активно-кооперативног учења у средњим групама (6-9 ученика), и г) вјежбе интерактивно-кооперативног учења у већим групама (15-30 ученика).

Анализирајући практична искуства из организације и извођења интерактивног учења у настави, поред наведеног система оспособљавања, Апел (Н. Ј. Apel, 2003, стр. 69-70) наводи три битна захтјева, без чијег испуњавања није могуће остварити суштину овог облика учења у настави: а) наставник и ученици треба да располажу специфичном, за одређен наставни садржај одговарајућом, упућеношћу у садржаје учења, б) сврховитије је припремити се за неку лекцију, него након одслушаног предавања накнадно учити из записа са предавања, и в) измјењивање облика поучавања и учења, као и различитих подстицаја за учествовањем, чиме се обезбјеђује динамично обликовање наставног часа и повећава пажња.

Наша досадашња скромна практична искуства и резултати прелиминарних емпиријских истраживања показују да је интерактивно учење, без обзира о којем нивоу интеракције је ријеч, најефикасније у групама. Практично, основни проблем интеракције у групи јесте проблем успостављања јединства у групи, које се остварује кроз међузависност њених чланова. Та међузависност, са педагошког аспекта, испољава се кроз подјелу рада, усмјереност ка циљу (рјешавању проблема) те кроз остваривање групног вођства. С обзиром на сву сложеност процеса поучавања, учења и самоучења, посебно је битно успоставити педагошку ситуацију у којој се ученици у групи међусобно охрабрују, подстичу на активност, помажу једни другима у свим фазама процеса учења. То значи да социјални контекст вршњачких група обезбјеђује "прилике за ученике да критички испитују податке, анализирају их у сарадњи са другима и тако дођу до закључка" (Шевкушић, 1995, стр. 141). Интерактивно учење у настави (учење и самоучење) није покушај потпуног напуштања традиционалних облика учења у настави (поучавање). Оно је, свакако, педагошка парадигма окренута будућности, али не треба заборавити да свака „снажнија оријентација према будућности изазива већу носталгију за прошлошћу“ (А. Hargreaves, 1995, str. 15). Стога, на достигнутом нивоу теоријске утемељености и практичних искустава могућа је, али и неопходна, функционална комбинација интерактивног учења са другим савременим облицима, не искључујући и традиционалне облике учења у настави.

1. Интерактивно учење као парадигма

Последњих година почело се и у педагогији промишљати парадигматски о веома сложеним проблемима личности и суптилним процесима васпитања. Конституисан је већи број парадигми у учењу и настави. Између њих посебно је значајна парадигма интерактивног учења у настави. Парадигмама се стварају мање или више флексибилни обрасци за осмишљавање одређених проблема, али и практично дјеловање. У одређеним сферама педагошке мисли или компонентама васпитања парадигме су омогућиле нове продоре, како у педагошкој пракси, тако и у теорији. Критичари парадигматског промишљања педагошких феномена, посебно методичког карактера, упозоравају на могућности шаблонизације и формализације наставног процеса. Стога се постављају питања стваралачког приступа у парадигматском промишљању и пракси заснованој на парадигмама. Без обзира на могућа неслагања, па и спорења између креативног и парадигматског промишљања, треба указати на све слабости антиномијског тумачења парадигматско – стваралачко. Та два начина у теоријским промишљањима и практичним остварењима не налазе се на антиподима процеса мишљења. Свакако да на континууму промишљања између аутора парадигми и њихових протагониста постоје битне разлике. Јер, за парадигматско промишљање педагошких феномена превасходан је стваралачки чин за оне који откривају и уобличавају парадигматске обрасце. За остале који се парадигматски понашају или им парадигме служе као основа за практичне активности, парадигме имају далеко нижи ниво стваралаштва. И поред тога слиједи логичан закључак да примјена педагошких парадигми није могућа без креативног приступа наставном процесу.

Педагошке контраверзе настају у оним ситуацијама када парадигматско промишљање и учење према парадигмама, постају доминантни у васпитно-образовном процесу. Или, практичније, када се сазнајни процеси успоставе, одвијају и вреднују само у односу на одабране парадигме. Поједини критичари парадигматског промишљања иду тако далеко да постављају питање вриједности исхода парадигматског васпитања. Или, прецизније, да ли ће и колико личност која се васпитава на парадигмама постати парадигматска личност? Са тог аспекта могуће је критички превредновати парадигматски процес васпитања или бар неке компоненте општег циља

васпитања и образовања (развијање критичког мишљења и стваралаштва).

Постмодерна педагогија, као и друге постмодерне науке, не трага за “сугласјем” на теоријском, нити практичном нивоу. Према схватањима већег броја постмодерних педагога и процес учења треба заснивати на спорењима, изношењем различитих, па и супротстављених схватања. У том контексту, васпитни процес није могуће исказати на различитим парадигматским дискурсима. Протагонисти педагошких постмодернистичких схватања прогнозирају “музејску судбину” за већи број постојећих традиционалних, али и неких нових парадигми учења и васпитања. За такву процјену они наводе аргументацију према којој теоријске поставке о већем броју педагошких парадигми нису изведене из педагошке стварности, већ су конструисане само за ту стварност. У педагошкој теорији друге половине двадесетог вијека конструисан је већи број образаца васпитно-образовног рада, који имају парадигматски карактер. Њихови аутори, али и шири круг педагошких практичара, пренаглашавају њихову апликативну вриједност. Са методолошког аспекта треба указати на сазнања према којима су парадигме израз или исказ нормативне педагогије. Недостају нам критичка промишљања и експериментална истраживања вриједности и домета практичне примјене конструисаних парадигми.

И наш критичан однос према педагошким парадигмама није усмјерен на негирање свих вриједности парадигми, већ потребу да се укаже само на ниво стваралаштва у парадигматском промишљању. Сазнање о ограничењу педагошких парадигми са аспекта стваралаштва у васпитно-образовном процесу стечено је на основу проучавања и истраживања већег броја парадигми, које су уобличене у педагошкој теорији или се примјењују у васпитно-образовној пракси. И поред тога поједини педагози с правом наглашавају да постоје и парадигме које су засноване на најновијим сазнањима педагошке и психолошке науке. На нове парадигме у области интеракцијских улога (васпитна парадигма) указивали су Е. König и Р. Zedler. Они, с правом, упозоравају „да не постоји исправно рјешење за конкретне проблеме. У коначници само дотична полазница може протумачити значење које та ситуација има за њу“ (Е. König и Р. Zedler, 2001, стр. 162). То суштински значи проналажење „свога Ја у туђем Ти“.

За валоризацију вриједности, домета и ограничења парадигми у педагогији, потребно је указати и на још нека сазнања. Наиме, не

постоје или су веома ријетке „голе парадигме“ издвојене из основа и језгра конкретних педагошких теорија. Оне (парадигме), уствари, исказују „изведбене моделе“, најчешће сасвим конкретних педагошких схватања. Исто тако треба указати и на још једно сазнање према којем се ниједна педагошка теорија не подудара са једном конкретном парадигмом. Критичари парадигматских промишљања указују и на сазнање према којем у педагогији, па, чак, нити у методикама, не постоје парадигме које нису у неким парадигматским поступцима биле прекршене.

4. Перспективе интерактивног учења у настави

У савременој педагошкој литератури објављени су бројни радови о унапређивању традиционалне наставе. Теоријски смисао тих новина манифестовао се кроз захтјеве за напуштање доминације стратегије поучавања и постепено увођење иновација заснованих на стратегијама учења и самоучења. Већ је наглашено да је традиционалну наставу могуће унаприједити уз примјену интерактивног учења. Поред те могућности, постоје и бројне друге, које су настале под утицајем нових мултимедијских технологија. Под снажним утицајима тих технологија крајем двадесетог вијека у традиционалним облицима наставе, па и у интерактивном учењу, настају новине које обогаћују и процес учења и наставу у цјелини. Теоријски је утемељено и практично уобличено више модела интерактивне наставе и учења. Неки од тих модела задржани су у оквирима традиционалних наставних облика (рад у пару, рад у групи, рад у колективу). Исто тако конструисани су и модели интерактивног учења, засновани на новим образовним технологијама, као што су: а) интерактивно учење у настави уз помоћ мултимедија, б) интерактивно виртуелно учење, и в) интерактивно учење помоћу конзервираних садржаја учења.

Интерактивно учење у настави уз помоћ мултимедијских технологија могуће је изводити помоћу унапријед конструисаних мултимедијских програма који "допуштају слободан избор радног времена, нуде интерактивно учење с тренутачном повратном оба-вијести о томе је ли неки задатак ријешен тачно или нетачно" (Апел, 2003, стр. 101). У таквим облицима учења наставник индиректно, преко добро конструисаног програма, може смањивати предавачку функцију у учењу, а ученици у пару или групи кроз самосталну дјелатност (самоучење) могу стицати одређена знања. У таквом интерактивном учењу у настави постоје веома специфичне интер-

акције. Оне се остварују не само као интеракције са другима са којима се учи, већ и са садржајима учења, али и интеракције „сам са собом“. И такве интеракције представљају обогаћивање не само традиционалних парадигми, већ и интерактивне парадигме учења.

Свакако да су перспективе интерактивног учења у/и помоћу савремених образовних технологија, детерминисане рјешавањем бројних других теоријских и методолошких проблема. Интерактивно учење на садашњем нивоу педагошко-теоријске осмишљености и практичне изводљивости показује да ће имати будућност. Оно неће брзо припадати "музеју", само ако се изврше радикалније промјене како у педагошким стратегијама учења, тако и у дидактичко-методичким компонентама. Дакле, и овај интерактивни облик учења у настави може имати перспективу, али неће замијенити све облике учења, већ ће, увјерени смо, опстати само као један од облика учења у настави школе будућности. Основна промјена, од које зависе перспективе интерактивног учења састоји се од промјена позиције ученика у настави и процесима учења. Од послушног слушаоца (присуствовање предавању, слушање и биљежење садржаја предавања) ученик у интерактивном учењу мора постати битан субјект који активно (критички и стваралачки) учествује у свим фазама и токовима наставног процеса. На тај начин педагошка концепција поучавања (монолошки облик излагања наставника) може постати комплементарна са концепцијама учења (учење у паровима и групама) и самоучења (учење помоћу мултимедијских технологија). Дакле, класични облици учења у настави имаће у будућности бројне "супарнике". Колико ће традиционализам у будућности опстати "овиси о дидактичко-реторичкој изобразби и даљњем усавршавању предавача" (Апел, 2003, стр. 121). Добро обучени наставници ће, умјесто препричавања садржаја лекција, уз помоћ квалитетних уџбеника и мултимедијских презентација, тумачити садржаје и наводити научну аргументацију за нова сазнања. Интерактивно учење „прописаних садржаја“ све више ће замјењивати неуспјешне облике монотоних излагања, препричавања и диктирања. У интерактивном учењу у настави неопходне су и битне промјене у сфери педагошких комуникација. Постојећа једносмјерна комуникација од наставника ка ученику, у будућности биће замијењена већим бројем двосмјерних и вишесмјерних комуникација (наставник – група; група – група; група – појединац; група – колектив;). И кроз те нове врсте комуникација мијењаће се позиција ученика у процесу учења и настави.

Будућност интерактивног учења свакако ће зависити и од оспособљености наставника да у свој наставни рад укључи мултимедијске технологије или да га бар мултимедијски обогати. У будућој утакмици традиционалног учења са интерактивним учењем, обогаћеног мултимедијским технологијама, резултат сигурно неће бити на страни традиционализма. То не значи да ће интерактивно учење засновано на новим технологијама бити аутоматски супротстављено свим традиционалним облицима учења и наставе. Исто тако, протагонисти интерактивног учења обогаћеног савременим образовним технологијама, сагласни су ће та педагошка парадигма опстати не као једина, већ као веома битна педагошка парадигма школе будућности.

Литература

1. Apel, H. J.(2003): *Predavanje – uvod u akademski oblik poučavanja*, Zagreb, Erudita.
2. Bosanac, M., Mandić, O., Petković, S. (1977): *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*, Zagreb, Informator.
3. Бранковић, Д. (1999): *Детерминанте позиције васпитаника у образовно-васпитном процесу*, Педагогија, бр. 1-2, Београд.
4. Бранковић, Д. (1999): *Интерактивно учење у проблемској настави*, у: Интерактивно учење, Бања Лука, Министарство просвјете.
5. Бранковић, Д. (2000): *Интерактивно учење у стваралачкој настави*, у: Интерактивно учење, Бања Лука, Министарство просвјете.
6. Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003): *Методика информатичког образовања*, Бања Лука, Филозофски факултет, Београд, Медиаграф.
7. Бранковић, Д. (1999): *Педагошке теорије (Научне основе и развојни токови)* Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука.
8. Бранковић, Д. (1998): *Теоријска схватања односа педагогије и кибернетике*, Радови бр. 1, Бања Лука, Филозофски факултет.
9. Вилотијевић, М. (1996) *Системско-теоријске основе наставног процеса*, Учитељски факултет, Београд.
10. Вилотијевић, М. (1999): *Од традиционалне ка информационој дидактици*, Београд, Педагошко друштво Србије.
11. Vud, E.(1996): *Trening uma i pamćenja*, Beograd, IP BABUN.
12. Giesecke, H.(1993): *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb.
13. Glasser, W.(1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Educa, Zagreb.
14. Gudjons, H.(1994): *Pedagogija – temeljna znanja*, Educa, Zagreb.
15. Даниловић, М. (1993): *Значај, улога и могућности нове образовне технологије у реализацији образовног процеса*, Зборник бр. 25, Београд, Институт за педагошка истраживања.
16. Ивић, И., Пешикан, А. и Антић С. (2001): *Активно учење*, Београд, Институт за психологију.
17. Квашчев, Р. (1978): *Моделирање процеса учења*, Просвета, Београд.
18. Klaus-Jurgen Tillmann (1994): *Teorije škole*, Educa, Zagreb.

19. Кнежевић, В. (1981): *Модели учења и наставе*, Просвета, Београд.
20. König, E., Zdeler, P. (2001): *Теорије знаности о одгоју*, Zagreb, Educa,
21. Кркљуш, С. (1998): *Дидактички диспут*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.
22. Крнета, Д.(2006): *Интерактивно учење и настава*, Бања Лука, Факултет за политичке и друштвене науке.
23. Kuhna, T.S. (1962): *Struktura znanstvenih revolucija*, Frankfurt.
24. Lewis, R.G., Smith, D.H. (1998): *Тотални квалитет у високом образовању*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
25. Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д. (1998): Увод у општу и информатичку педагогију, Београд, Учитељски факултет.
26. Meyer, H. (2005): *Šta je dobra nastava*, Erudita, Zagreb.
27. Mužić, V. Rodek, S. (1987): *Kompjutor u preobražaju škole*, Zagreb, Školska knjiga.
28. Neuweg, G.H. (2008): *Šutnja znalaca – Strukture i granice iskustvenog znanja*, Zagreb, Erudita.
29. Paulsen, F. (1919): *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Bd.I.Leipzig.
30. Поповић, Н. (1994): *Комуникативне интеракције у плурализму*, Београд, Институт за политичке студије.
31. Поткоњак, Н. (1978): *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, Београд, Просвета.
32. Roders, P. (2003): *Interaktivna nastava*, Filozofski fakultet, Beograd,
33. Stol, L. I Fink, D.(2000): *Mijenjajmo naše škole*, Educa, Zagreb.
34. Сузић, Н. (1999): *Интеракција као вид учења и поучавања*, у: Интерактивно учење, Бања Лука, Министарство просвјете.
35. Schulz, L. i Tausch, T.(2003): *Kako se razumljivo izražavati*, Educa, Zagreb.
36. Thun, F.S. (2001): *Kako međusobno razgovaramo – smetnje i razjašnjenja*, Erudita, Zagreb.
37. Hargreaves, A. (1995): *Renewal in the age of paradox*, Educational Leadership, 52 (7).
38. Hentig, H.(1997): *Humana škola*, Zagreb, Educa.
39. Шевкушић, С. (1995): Кооперативно учење у разреду, Зборник бр. 27, Београд, Институт за педагошка истраживања.
40. *Школе и квалитет* (1998), Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

PhD Drago Branković, professor

Faculty of Philosophy

Banja Luka

INTERACTIVE LEARNING IN THE EDUCATION – PARADIGM OF THE SCHOOL OF FUTURE

Abstract: During the last decade of the twentieth and the beginning of the twenty first century the pedagogical science was affirmed and it started dealing with the futuristic studies and researches of the educational phenomenon more thoroughly. Within the fouds of interest of the majority of the contemporary pedagogues are fundamental issues of the school of the future.

Besides the said, the pedagogical conceptions of the future schools have not yet been either theoretically conceived or empirically modelled, which should be on the level of the forthcoming scientific, technical, technohological and social needs. Among the pedagogues of the futuristic orientation there is an agreement that the school of the future should have all necessary guidance of the competent school. Regardless of different and usually opponent understandings of the term "competent school" itself, its guidelines can already be recognised and distinguished. This specifically refers to the theoretical and certain performative patterns of the competent educational process.

In the focus of our interest is the question of the interactive learning in education as the important point of the competent educational process, but as well as the one of paradigms of the future schools. Relation between paradigmatic thinking about the educational phenomenon and creation of teachers and students has been critically analyzed and presented. Also the essence and sense of the interactive learning in education have been analyzed. In the same time its limitations and ranges have been critically assessed. In the study we have referred to the perspectives of the interactive learning in the education based on the multimedia educational technologies in the school of the future.

Key words: competent education, interaction, social support, paradigm, paradigmatic thinking.

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА КАО ОСНОВНА ДИДАКТИЧКА ПАРАДИГМА ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ

Резиме: У овом раду полази се од неспорне тезе према којој се ученици истог разреда, односно одељења, међусобно разликују по интелектуалним, емоционалним, мотивационим, социјалним и другим особинама. Због тога је неприродно да се и данас суштина наставе, као најорганизованијег процеса поучавања и учења, заснива на потребама и могућностима тзв. „просјечно способног ученика”.

Да би настава нудила оптималније услове за развој свих психофизичких потенцијала ученицима, различитих особина, она се мора организовати на савременијој, квалитетнијој, флексибилнијој и знатно другачијој основи. Другим ријечима, наставу је потребно индивидуализовати и организовати управо на овој, релативно новој, дидактичкој парадигми. То имплицира моделовање флексибилније организације наставе и учења која ће моћи да идентификује и уважи разлике у способностима, склоностима и амбицијама сваког појединца. Сходно тим захтјевима, нужно је у процесу савремено организоване наставе стварати такав васпитно-образовни амбијент, у коме ће се цијелисходно индивидуализовати и диференцирати циљеви, садржаји, методе, средства и облици поучавања и учења. Ријеч је, заправо, о настави будућности, која би морала обезбиједити знатно повољније претпоставке за оптималан развој свих потенцијала ученика, а све у циљу што ефикаснијег подстицања и формирања његове слободне, стваралачке, здраве, демократске и цјеловите личности.

Кључне ријечи: дидактичка парадигма, индивидуализована настава, индивидуалне разлике, облици индивидуализације, школа будућности.

У в о д

Вјековима подржаван петрифицирани став према иновацијама, школа почиње полако да напушта тек у посљедњих пет – шест деценија. Истина, она то чини под све снажнијим притиском научно-технолошког и опште-цивилизацијског развоја, који генеришу експлицитне захтјеве да се ефикасност њеног рада континуирано подиже на већи ниво. У условима све наглашенијих потреба за стицањем

квалитетног и масовног образовања, у школи традиционалног типа готово је немогуће организовати адекватну наставу за све припаднике исте генерације и обезбиједити им једнаке шансе за учење, напредовање и самоостваривање. Ово тим прије, ако се има у виду чињеница да је цјелокупна организациона и програмска структура школе прилагођена потребама и могућностима „просјечног” (фиктивно замишљеног) ученика. Управо на тим њеним премисама пројектовани су циљеви, садржаји, методе, облици, темпо и ритам рада, као и очекивани васпитно-образовни исходи. Ово сазнање је тим апсурдније, ако се има у виду чињеница да се ученици једног одјељења по свом психофизичком потенцијалу најчешће међусобно значајно разликују. Ријеч је, дакле, не о хомогеним, већ напротив о веома хетерогеним групама, односно њиховим појединцима, који се не разликује само по општој интелигенцији, већ и по интензитету напредовања, нивоу расположивог знања, мотивацији за рад и способностима социјалне адаптације. У таквим групама физичке разлике међу појединцима су најлакше уочљиве. Стога их готово нико и не доводи у питање, док су интелектуалне, емотивне и друге разлике међу ученицима знатно скривеније. Евидентно је да се управо тим особинама, од најзначајнијег утицаја на школски успјех и развој индивидуе, ни данас, не посвећује довољно пажње. Имајући у виду ту реалност, с једне, и неспорну чињеницу да је у нашим школама, још увијек, све примјерено могућностима и потребама просјечног ученика, с друге стране, поставља се питање како се у тако унифицираном васпитно-образовном амбијенту осјећају они изнад и испод просјечни. Чини се неспорним само то, да су први углавном препуштени сами себи, док ови други, због школског неуспјеха, постају све озбиљнији лични, породични, просвјетни и општедруштвени проблем. Ако је то тачно, онда је несхватљиво зашто су креатори готово свих фундаменталних промјена и иновација у школским системима, потребе даровитих и ученика који заостају у развоју – посебно, сасвим маргинализовали. Такав однос је резултирао све масовнијом регрутацијом „армије” изгубљених, неуспјешних, фрустрираних и отуђених личности. Да је ова тврдња произвољна и неутемељена, вјероватно се, данас, не би ни отварало питање организације нове школе – школе будућности. Уважавајући све досадашње, у педагошкој теорији и пракси, познате покушаје да се настава цјелисходније организује, чини се да је савремено конципирана и флексибилно организована индивидуализована настава један од прихватљивијих модела за ефикасно рјешавање овог, истина не сасвим новог, али зато данас веома актуелног проблема.

1. Појам индивидуализације у процесу наставе и учења

У доступној педагошко-психолошкој и дидактичко-методичкој литератури, сусрећемо озбиљна неслагања, противуријечности и недоумице аутора око консеквентног поимања и кориштења синтагми: »индивидуална настава«, »индивидуални облик наставног рада«, »индивидуализовани приступ у настави«, »диференцирана настава« и »индивидуализована настава«. Извјесно је да се ови појмови и њихове одреднице не могу користити као синоними, будући да међу њима постоје значајне семантичке и функционалне разлике. Под синтагмом **индивидуална настава** подразумевамо организовани процес континуираног поучавања и учења у ком симултано учествују један наставник и један ученик. У оквиру овог организационог модела није тешко обезбиједити потребан ниво индивидуализације. Овдје ће квалитетан наставник, уз незнатно додатно ангажовање, лако успјети да прилагоди васпитно-образовне циљеве, програмске садржаје, методе, средства и приступе, објективно датим способностима, потребама и интересима само једног ученика. Ријеч је о једном од најстаријих, али истовремено и најнеекономичнијих модела организације наставе, који се данас користи на умјетничким академијама или за припреме кандидата који ће учествовати на престижним стручним, научним, умјетничким или спортским такмичењима.

За разлику од овог модела, **»индивидуални облик наставног рада«**, поред фронталног, групног и организације наставе у пару, спада у ред најзаступљенијих облика организације наставе, у чијем оквиру ученици самостално извршавају све постављене васпитно-образовне задатке. Његова организациона форма у наставној пракси реализује се кроз два модалитета, и то: а) у виду самосталног рада ученика при рјешавању идентичних задатака постављених одјељењу као релативно хомогеној васпитно-образовној групи, и б) у виду самосталног рада и ангажовања појединца при рјешавању задатака различите тежине, сходно његовим способностима, склоностима и хтијењима (С. Јукић, 2001, 259). У оба случаја ријеч је, заправо, о индивидуалном облику организације наставног рада, само што се у другој варијанти - тежина задатка, темпо, методе и средства за рад - прилагођавају процијењеном предзнању, способностима и склоностима појединца, тако да он поприма карактеристична обиљежја индивидуализованог приступа.

Треба имати у виду и чињеницу да је извјестан степен индивидуализације могуће остварити унутар групног, или облика организације наставе у пару, уз нужан услов да се у њиховим појединачним оквирима издиференцирају васпитно-образовни циљеви и задаци, те интензитет и екстензитет изучавања наставног садржаја. Уз све то, нужно је извршити прилагођавање темпа, средства и метода рада, објективно утврђеним способностима, потребама и афинитетима појединца, групе, односно пара. У оваквом контексту схваћена индивидуализација не имплицира перманентно прилагођавање и диференцирање садржаја, средстава и путева из свих наставних предмета, а још мање примјену само овог модела на свим наставним часовима одржаним током школске године.

У непосредној вези са претходно апострофираним формама и моделима организације наставе јесте и синтагма **»диференцирана настава«**, под којом подразумевамо “низ друштвених, школских, наставних и организационих мера, помоћу којих школа покушава да одговори различитим способностима и интересима ученика и ученичких група, имајући у виду становиште о јединственој школи” (Педагошки лексикон, 1996, 123). Евидентно је да се овдје диференцијација схвата као модалитет за задовољавање способности и аспирација хомогених група ученика и њихових појединаца, а све у циљу стварања нужних предуслова за њихов оптимални развој. „То је настава у којој се ученици настоје разврстати (класификовати) у што хомогеније групе на основу истих или сличних критеријума” (Н. Поткоњак, 2000, 348). Сврха тог разврставања је, заправо, да се свакој групи, односно њеним члановима организује најцјелисходнија настава с обзиром на тежину наставног садржаја, ниво и врсту постављених захтјева; стил, начин и темпо учења; облик и врсту вредновања остварених резултата, при чему се морају уважавати њихове индивидуалне психофизичке способности, потребе и интересовања. Значајно је нагласити да је појам и суштина диференцијације наставе шири од појма индивидуализације, будући да сваки покушај индивидуализације, није ништа друго до варијанта њене диференцијације. Међутим, свака диференцијација у настави не мора да обезбијеђује квалитетну индивидуализацију, или не у оној мјери која је пожељна за ученике хетерогених општих и посебних способности. Према томе, могли бисмо рећи да суштину диференциране наставе чини низ педагошких, наставних и организационих мјера, помоћу којих школа покушава да задовољи различите способности и жеље ученика, хомогенизованих према неком јединственом критеријуму. За разлику

од ње, *индивидуализована настава* је релативно специфичан дидактички систем у коме „је целокупни наставни рад, или бар највећи део наставног рада, организован тако да ученици раде индивидуално и самостално, при чему се максимално уважавају индивидуалне разлике међу ученицима у свим, или већини, наставних предмета“ (С. Јукић, 2001, 259).

Није, дакле, овдје у питању игра ријечи, нити су у питању синтагме које могу да се схватају и користе као синоними, већ о етимолошко сличним али истовремено семантички и функционално међусобно веома различитим одредницама, чију је суштину потребно добро познавати, критички преиспитивати и правилно користити у савременој педагошкој теорији и пракси.

2. Настанак и суштинско одређење индивидуализоване наставе

Неспорно је да су ученици истог разреда међусобно различити по сазнајним, емоционалним и мотивационим особинама које су од пресудног значаја за успјешно школовање, учење, рад и њихов индивидуални развој. Сходно тим сазнањима, идеја, потреба и захтјев да се наставно-образовни процес (колико је то год могуће) прилагођава особеностима сваког ученика, није нова. Под синтагмом индивидуалне разлике подразумијевамо општи израз „који се односи на проучавање свих оних начина на које се појединци релативно перманентно разликују“ (Л. Богнар и М. Матијевић, 2002, 238). Те разлике условљене су антрополошким закономјерностима људског развоја и његове личности, на што први указује Аристотел. Он, између осталог, инсистира да се у процесу васпитања уважавају природа и способности воспитаника. То сазнање упућује на закључак да је настава у том времену по свом облику била индивидуална, а по врсти индивидуализована. Ову концепцију знатно касније подржава и Квинтилијан, сматрајући да васпитач мора, прије свега, познавати ум (интелект), воспитаника, као најзначајнији предуслов успјешног кориштења његових знања у прагматичне сврхе. Потребу за индивидуализовањем процеса поучавања и учења јасно су истицали Коменски, Русо, Песталоци и други најнапреднији педагошки ствароци из тог времена. Међутим, организованији покушаји да се у педагошку праксу уведу елементи индивидуализације наставе забиљежени су тек у посљедњој деценији деветнаестог вијека. Ту идеју је успио

да разради и у наставну праксу имплементисао амерички педагог П. Серш. Њено непосредно оживотворење почело је у граду Гублоу, по коме је и сам пројекат назван „Губло – план”. Ову концепцију је студиозније разрађивао Ф. Барк, чија су сазнања успјешно имплементисана у пројектима Винетка – план и Далтон – план. На европским просторима модел индивидуализоване наставе најприје је примијењен у раду са ученицима који заостају у интелектуалном развоју, да би он, након извјесног времена, био експериментално имплементисан у наставу намијењену свим осталим категоријама ученика. Ове идеје су посебно разрађивали и у педагошкој пракси снажно подржавали Фребел, Декроли, Монтесори, Сикингер, Петерсен, Клапаред, Дотран и други. Нешто касније на њиховим проучавањима, прилагођавањима и примјени ангажују се Колингз, Килпатрик и Дјуј (Д. Бранковић и Д. Мандић, 2003, 80-81). Треба рећи да су развоју и афирмацији индивидуализоване наставе, поред ових педагошких хуманиста и стваралаца, допринијели и психолози, међу којима су, свакако, најистакнутији Ајзенк, Олпорт, Гибонс, Гањ и Квашев.

Да бисмо отклонили бројне и озбиљне нејасноће у вези схватања појма и суштине *»индивидуализоване наставе«*, позваћемо се на компетентне ауторе и њихове дефиниције, дате у референтним стручним и научним публикацијама. Према мишљењу Р. Дотрана ријеч је о посебном моделу наставе који се темељи на сазнањима да се свако дијете разликује једно од другог и да има властите карактеристике: степен и природу интелигенције, манифестацију свога темперамента и карактера (Р. Дотран, 1959, 18). Руски педагог Кирилова под суштином индивидуализоване наставе подразумијева посебно разрађен систем метода и организације наставног процеса примјерених одређеним типовима ученика. Полазећи, при том, од организационо-дидактичког критеријума класификовања појма и суштине индивидуализоване наставе он разликује чак пет њених модалитета, и то: а) формирање хомогених група према знању, интересовању и степену самосталног извршавања постављених задатака; б) интеродељенска индивидуализација наставних задатака у хетерогеним одјељењима; ц) обрада наставних садржаја убрзаним или успореним темпом, зависно од квалитета образовне групе; д) формирање одјељења од ученика промјенљивог састава; е) организација наставе уз наглашену партиципацију кибернетичких метода учења. У вези с тим, амерички аутори Гејц и Берлинер, према наводима Д. Бранковића и Д. Мандића (2003, 81 - 84), кажу да окосницу индиви-

дуализоване наставе представљају диференцирани задаци, посебно припремљени и обликовани материјали за учење, те селективно бирани садржаји, средства и приступи прилагођени објективним способностима и потребама ученика.

Према Педагошкој енциклопедији синтагма индивидуализована настава дефинисана је као »дидактички принцип који обавезује школу и наставника да наставне циљеве, садржаје, методе, односе и помоћ у настави прилагођавају ученику, да откривају, уважавају и развијају научно признате разлике међу ученицима и да настоје да групно поучавање и учење што више индивидуализују и персонализују, да ученику омогуће релативно самостално и самоиницијативно учење усклађено са друштвеним и општим задацима наставе, да подстичу сопствено стваралачко мишљење ученика и признају оригиналност његове личности, да потпомажу његове хобије, жеље и потребе, иако оне немају општи значај« (Н. Поткоњак и П. Шимлеша, редактори, 1989, 265). Из ове дефиниције проистичу експлицитни захтјеви и обавезе школи и наставницима да све елементе наставе и њене организације прилагођавају идентификованим и објективно датим разликама међу ученицима који сачињавају један разред, односно исто одјељење.

Појам и суштину индивидуализоване наставе Т. Продановић схвата у широком и веома флексибилном смислу, тврдећи да се њена организација мора заснивати на познавању и уважавању разлика међу ученицима. Управо из тих разлика проистиче потреба за рационалним прилагођавањем наставних садржаја, организационих облика, приступа и форми поучавања и учења, с претензијом да се сваком појединцу понуде приближно једнаке шансе за учење, напредовање, развој и самореализацију. Он, између осталог, тврди да је ријеч о веома сложенем моделу организације наставе чија се припрема, организација, реализација и евалуација спроводи преко шест међусобно повезаних и условљених етапа. У вези с тим, проф. Продановић посебно инсистира на уважавању општих особина (узраст и предзнање), али и оних посебних које проистичу из интелектуалног, карактерног и емоционалног склопа сваког ученика као непоновљиве личности (Т. Продановић, 1974, 393 – 394).

Организацију индивидуализоване наставе Н. Поткоњак посматра, прије свега, у функцији цјелисходног диференцирања процеса поучавања и учења. У том смислу он каже: „Док у старој школи и систему наставе полазиште чини просечни ученик, према коме се одређују садржаји, темпо, ниво, задаци, укупна организација, изво-

ђења и вредновања резултата наставе, у индивидуализованој настави полазиште чини сваки појединачни ученик са свим својим особеностима (способностима, могућностима, потребама, нивоима аспирација, степену личне развијености, темпу напредовања, могућностима самореализације и слично), али и према алтернативним могућностима учења у настави, који одговарају индивидуалним особеностима ученика” (Н. Поткоњак, 2000, 351-352). Он појам и суштину индивидуализоване наставе посматра у ширем контексту, преферирајући различите облике и форме њеног организовања. „Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују властитим темпом и према својим могућностима” (Ј. Ђорђевић, 1997, 394).

Сходно наведеном, могли бисмо рећи да суштину индивидуализоване наставе сачињава посебан систем и приступ, иманентан њеној суштини и намјени у којем су циљеви, садржаји, организациони облици, методе и наставни медији, те темпо и стил васпитно-образовног рада примјерени когнитивним, конативним, афективним, социјализацијским и другим особеностима појединца. Овакав модел организације наставе не примијењује се у школи као циљ сврсисходан самом себи, већ као једно од најефикаснијих средстава за подстицање оптималног психофизичког развоја појединца и минимизирање ризика од евентуалног његовог школског неуспјеха.

3. Улога критеријума за идентификовање особина ученика од значаја за организовање индивидуализоване наставе

Квалитетна организација индивидуализоване наставе темељи се на перманентном праћењу и принципијелном разврставању ученика према способностима и другим особинама од релевантног значаја за успјешно савлађивање програмских садржаја из једног или низа наставних предмета. Та сазнања драгоцјена су наставнику у фази избора најсврсисходнијих васпитно-образовних циљева, садржаја, поступака и приступа, односно њиховог прилагођавања особинама појединца коме је конкретна настава фактички и намијењена. Уколико су у питању ученици чији расположиви психофизички потенцијал омогућује нормално похађање наставе, утврђено је да сваки такав

ученик посједује неспорне диспозиције за успјешно праћење бар неке научне области, врсте умјетности, односно дјелатности. Ову тврдњу додатно оснажују истраживања заснована на Кателовој теорији упута и Ајзенковој теорији типологије личности, која показују да се школски успјех појединца може објаснити само ако се, поред интелектуалних способности, имају у виду и остале особине личности, укључујући и његову мотивацију за постигнуће. Том приликом, између осталог, утврђена је висока корелација између резултата ученика постигнутих на тесту интелигенције, тесту личности и тесту мотивације, те оствареног успјеха у школи (Ћ. Ђурић, 2002, 41). Постоје индикације да ова три фактора у школском успјеху појединца партиципирају егалитарно и то сваки са око 25%. Неки сматрају да се примјеном овог обрасца могу објаснити чак три четвртине индивидуално остварене успјешности у школи. Ако је то тачно, поставља се питање који фактор, или више њих, ситуирају ону преосталу четвртину. Према мишљењима еминентних познавалаца ове проблематике, у питању су разноврсни утицаји, које психолози сврставају у групу ситуационих фактора.

Све то, заправо, указује на озбиљне тешкоће у фази праћења и поузданијег идентификовања најутицајнијих фактора на школско постигнуће ученика. Очигледно је да интелектуалне способности, иако веома битне, нису једини фактори од значаја за успјех индивидуе у школи. То, заправо, значи да и ученици скромнијег менталног склопа и инертнијег нервног система, могу успјешно извршавати школске обавезе, уз нужан услов да се оне прилагоде њиховим способностима, потребама и аспирацијама. Другим ријечима, не постоји ученик који бар на једном школском пољу не може бити успјешан. Ту његову најјачу особину потребно је на вријеме открити и на њој заснивати пројекцију индивидуализованог учења, ангажовања и развоја, те постепеног професионалног усмјеравања и формирања. Ово древно, али истовремено и веома битно сазнање, има охрабријући подстицај, не само за ученике, њихове родитеље, већ и за наставнике. Сходно томе, наставник би морао да уложи максималне напоре како би што објективније и потпуније упознао све особине ученика од значаја за успјешно извршавање школских обавеза. У вези с тим, постоје бројне тешкоће, ограничења и недоумице. Чини се да је, у овом тренутку, најозбиљнији проблем у недостатку јасно утврђених критеријума и инструмената, чијом би се досљедном примјеном могле објективније идентификовати способности и друге особине

ученика као фундаменталног исходишта сваке успјешно организоване индивидуализоване наставе и учења.

Умјесто тога, још и данас, прибијежиште се проналази у различитим импровизацијама, тако да школа од почетка школске године квази покушава да идентификује разлике међу ученицима, али их ни она сама не прихвата све до краја првог класификационог периода, када је и дефакто присиљена да их обзнани. Тим чином она, заправо, ученике разврстава само према формално утврђеном постигнућу и то најчешће у пет категорија. (Љ. Коцић, 1998, 73). Да је овдје ријеч о задоцњелој диференцијацији и погрешном приступу не треба посебно доказивати. Ако би се пројекција индивидуализоване наставе темељила на тако идентификованим разликама, онда би то увијек било постфестум. У том случају наставници би задржали право да чекају све дотле док ученици не заврше разред, добију оцјене, као једине показатеље појединачне успјешности. На основу тих и таквих оцјена, наставницима остаје да просуђују да ли су и у којим случајевима гријешили у раду и приступу. Дисперзија датих оцјена упућује, заправо, на закључак да су њихови ученици ипак различити по особинама од примарног значаја за успјешно учење и напредовање. Наравно, школско постигнуће, исказано оцјеном – може али и не мора - да буде један од индикатора за пројектовање индивидуализоване наставе. Овај критеријум се може узимати у обзир само уколико су оцјене колико – толико објективан показатељ индивидуалног ученичког постигнућа и уз нужну претпоставку да се индивидуализација наставе пројектује за наредни класификациони период, односно разред. Међутим, ако би се школске оцјене узимале као једини критеријум за индивидуализацију наставе, онда се њена пројекција не би заснивала на објективним особеностима ученика, већ на формално оствареном успјеху појединца на крају одређеног класификационог периода. Мада је поузданост овог критеријума веома проблематична, он се ипак – уз хронолошку доб и формално стечено предзнање, односно образовање ученика – мора узимати у обзир као незаобилазни предуслов сваке диференцијације и индивидуализације наставе. Поред тих, више формалних, а мање суштинских критеријума, сматрамо да је индивидуализацију наставе нужно заснивати и на најмање два додатна упоришта, и то: индивидуалној слободи ученика, и објективно утврђеним способностима појединца. Неспорно је да су ови критеријуми међусобно условљени, јер афирмација првог у педагошкој пракси не доводи у питање улогу и значај другог критеријума и обрнуто. Када је ријеч о индиви-

дуалној слободи, као исходишту индивидуализације, то не значи препуштање ученика стихији, доколици или бесциљном трошењу времена. Напротив, под њеном суштином подразумевамо стварање таквог наставног амбијента у коме ће појединац моћи да ради без оптерећења, ослобођен принуде и страха од евентуалног неуспјеха.

Овај други критеријум може да буде релативно поуздан индикатор за индивидуализацију наставе уколико се истински у наставној пракси уважава први критеријум. Значи, да би ученик могао да испољи извјесну способност, склоност и умијеће, претходно му се за то мора обезбиједити довољно слободе, самосталности, услова и времена. Није овдје, као што је то већ речено, довољно само извршити увид у школски успјех из једног или више наставних предмета. Наиме, у пракси је потврђено да су, од школског успјеха, манифестованог оцјеном, знатно поузданији индикатори објективно дате способности, склоности, односно таленат за одређену област, испољени током непосредних активност у школи, које подразумевају креативност, снажљивост и истрајност појединца у раду и учењу. На овакав начин идентификоване особености појединца, могу имати високу поузданост и представљати најсигурније упориште наставнику у процесу трасирања путева за даљу индивидуализацију наставе и учења. На жалост, овај критеријум се у педагошкој пракси ријетко користи, због недостатка адекватних услова и недовољне разрађености класификатора, према којима би се поузданије могле идентификовати типолошке особине ученика, као релеванти показатељи за сврсисходније планирање и пројектовање индивидуализоване наставе (С. Милановић – Наход и Н. Шарановић – Божановић, 2003, 20-21).

Све ово само оснажује претходно саопштен став којим се тврди да индивидуализовану наставу није лако, нити једноставно организовати. Она се, прије свега, мора заснивати на јасним критеријумима према којима ће се утврђивати индивидуалне разлике међу ученицима, како би се на тим сазнањма сваком ученику нудили најпримјеренији програми рада и учења. Да би се овакви програми и приступи успјешно примјењивали у наставној пракси, неопходно је организовати перманентно праћење и евидентирање способности, склоности, залагања, успјешности и темпа напредовања сваког појединца. Императив је, заправо, упознати опште и специфичне способности ученика, његове радне навике, ниво аспирација, истрајност и самосталност у раду; идентификовати индивидуалне склоности према одређеном предмету, укључујући и способност појединца за

рационално кориштење разноврсних извора знања и слично. Ако су ученици међусобно различити по многим особеностима, што надамо се не треба даље доказивати, онда је на креаторима образовних програма и друге школске инфраструктуре, укључујући и наставнике ангазоване на њиховој непосредној имплементацији – посебно, крупна обавеза и одговорност да те разлике у педагошкој пракси коначно и почну уважавати. Међутим, за сада је извјесно само то да без темељитог и објективног познавања особина појединца од релевантног значаја за рад и учење, свака индивидуализација постаје више фиктивна а мање цјелисходно моделована дидактичка стварност.

4. Разлике међу ученицима као исходиште индивидуализоване наставе

Актуелна педагошко-психолошка сазнања указују на постојаност не тако малих разлика између ученика истог разреда, односно одјељења. Овдје ћемо апострофирати само оне разлике које су од најзначајнијег утицаја на школски успјех и постигнуће појединца, на примјер:

1. Разлике у физичким особинама су најизраженије у тјелесној тежини и висини, код ученика старости око четрнаесте године. У том периоду разлике у висини, између најнижег и највишег ученика, могу да се крећу до 38 цм, а у тежини и до 37,5 кг. Истина, оне се нешто касније смањују, мада су разлике по оба основа, на примјер, веће код двадесетогодишњака, од оних које су идентификоване код ученика у осмој години живота. Озбиљне разлике су, такође, идентификоване код ученика исте генерације у капацитету плућа, мишићној маси, снази, издржљивости, експлозивној брзини, скочности, моторици, координацији покрета и слично. Оне код појединца нису само од значаја за организацију наставе из предмета физичког васпитања, већ и за успјешно извршавање многих других обавеза у школи и изван ње.

2. Разлике у хронолошкој доби међу ученицима истог одјељења, објективно постоје већ од првог разреда основне школе. Наиме, код првог уписа у школе законски прописи толеришу разлике у хронолошкој доби ученика чак до једанаест мјесеци, што заправо износи једну шестину живота ученика старости од шест година. У

вишим разредима та разлика расте и достиже кулминацију при завршетку основног, односно средњег образовања.

3. Разлике у менталном развоју ученика такође могу бити веома значајне. Међутим, проблем је у томе што оне нису тако лако уочљиве, као што је то случај са разликама у тјелесном развоју. Истраживања показују да међу ученицима исте хронолошке доби, чији се развој сматра нормалним, могу постојати разлике чак и до десет година менталног развоја (Ј. Марковац, 1970, 11). Оне се углавном манифестују у нивоима и квалитету опажања, перцепције, брзини памћења и реаговања, темпу учења, контроли и артикулацији мисли, репродукцији онога што је научено, те могућностима примјене стеченог знања у разноврсним наставним и ваннаставним ситуацијама.

4. Разлике у знањима и општој информисаности такође могу бити озбиљне. Оне се код ученика у нижим разредима основне школе испољавају у способностима брзог и тачног читања, степену разумијевања прочитаног садржаја, комбиновању математичких појмова и могућностима њиховог апстрактног схватања, те способностима интерпретације онога што се прочитало, обрађивало – изучавало. Ријеч је овдје, између осталог, о једном од критеријума за идентификацију и хомогенизацију ученика у групе, на којем се може темељити организација индивидуализоване наставе.

5. Код ученика истог разреда евидентиране су разлике и у погледу интересовања за изучавање одређеног подручја, области науке, културе, умјетности. Сходно тим појединачним афинитетима, природно је да су неки ученици више заинтересовани за темељитије изучавање садржаја из једног или више сродних наставних предмета, а други из других и слично.

6. Запажене су, такође, не мале разлике међу ученицима у подручју мотивације и истрајности за рад, учење и стицање знања. Једни се максимално труде да што више науче, постигну и досегну највећи степен образовања. Други школу доживљавају као принуду, губљење времена, успутну станицу – коју треба што прије напустити (Ј. Коцић, 1998, 67).

Ова анализа јасно показује да међу ученицима истог разреда, односно одјељења постоје веома озбиљне разлике у способностима и свим другим карактеристикама личности од значаја за успјешно учење, развој и формирање њиховог појединачног индивидуалитета и субјективитета. Тиме се само додатно аргументује став да је сваки ученик личност за себе; да он има свој идентитет и персоналитет,

који би се у процесу наставе и учења морао уважавати више него до сада. Ако су ученици различити по анатомско-физиолошким, психомоторним сензорним, интелектуалним, емоционалним, мотивационим, социјализацијским и другим карактеристикама, онда је сасвим природан захтјев да се програмски садржаји, интензитет и екстензитет њихове обраде, те стил и начин организовања наставе и учења, прилагођавају тим посебностима. То, дакле, имплицира добро познавање свих особина ученика и објективно идентификовање разлика у њиховим индивидуалним способностима, као фундаменталних исходишта сваке квалитетно организоване индивидуализоване наставе и учења.

[1] 5. Облици индивидуализовања наставе

У литератури сусрећемо различита полазишта и облике индивидуализовања наставе. Будући да је сваки покушај да се организује индивидуализована настава, у нашим условима, веома деликатан, не-реално је очекивати да се понуди један „најбољи“ и опште прихватљиви модел. Због тога, бар за сада, и не постоје научно верификовани тзв. чисти модели или су они у теорији и наставној пракси веома ријетки. У вези с тим, познати су различити облици, форме и модалитети индивидуализације, на примјер: а) индивидуално планирана настава, б) индивидуализација наставе примјеном задатака различитог нивоа сложености, ц) индивидуализација посредством програмиране наставе, д) индивидуализација примјеном групног облика наставе, е) индивидуализација наставе посредством електронских медијских и мултимедијских система. Ову подјелу треба прихватити условно, јер се у наставној пракси неки облици међусобно преплићу и комплементарно допуњују. Имајући ту чињеницу у виду, овом приликом апострофираћемо најзначајније карактеристике претходно наведених облика.

Индивидуално планирана настава је релативно специфичан облик наставе, чија се суштина своди на захтјев и потребу да се за сваког појединца дефинише програм наставе и учења, саображен његовим индивидуалним способностима, могућностима и интересима. То подразумева не само утврђивање тренутног нивоа знања појединца од значаја за успјешно савлађивање наставног садржаја из одређеног предмета, односно конкретне тематске цјелине, већ и његових интелектуалних, емоционалних, вољних, карактерних и других

особености. Уз све то, приликом конципирања индивидуалног програма учења, треба имати у виду материјално-технолошке, социјалне и друге услове рада и живота појединца у школи и изван ње.

Индивидуализација наставе примјеном задатака различитог нивоа сложености може се успјешно реализовати у пракси уколико се направе збирке задатака чија се тежина диференцира (степенује) по интензитету и екстензитету изучавања и познавања садежаја из једног или више наставних предмета. У оквиру овог модела могућа је диференцијација одјељења у три групе, тако да једну групу чине лошији, другу средњи а трећу групу најбољи ученици. С тим се процес диференцијације и индивидуализације – посебно не завршава. Нужно је унутар тих група извршити прилагођавања тежине задатака, темпа и начина рада мањим и хомогенијим групама, па и појединцима у мјери у којој је то објективно могуће. Оваква диференцијација и индивидуализација мора се заснивати на претходно организованој поузданој провјери знања ученика и добром познавању њихових појединачних способности од значаја за усвајање нових знања из одређеног предмета или научне области. Експериментално је потврђено да организација наставе по оваквом моделу максимално покреће сваког појединца на активан рад и учење. Она се показала најефикаснијом за напредовање лошијих, нешто мање ефикасном за напредовање средњих и најмање цјелисходном за напредовање и развој најбољих ученика.

Индивидуализација посредством програмиране наставе заснива се на цјеловитом и консеквентно уређеном дидактичком систему. Како ће се диференцирати и којим интензитетом ће се изучавати конкретни наставни садржаји, односно какви ће бити коначни ефекти ове наставе обезбјеђује се још у фази избора и дидактичког обликовања одређеног програмираног материјала. Мисли се ту првенствено на квалитет одабраних наставних садржаја, флексибилност програмом предвиђених корака за њихово усвајање, квалитет постављених питања и цјелисходност понуђених повратних информација. Неспорно је да – селективно одабрани стручни садржаји, дидактички обликовани у цјелисходно програмиране чланке и веће програмске секвенце, уз обавезну партиципацију флексибилне информационе технологије – нуде оптималне услове за индивидуално учење и напредовање ученика различитих сазнајних и других способности.

Индивидуализовање настава уз примјену групног онлика рада може се релативно успјешно реализовати у школској пракси

уколико се одјељење подијели у мање групе – саставе од три до пет ученика. У овом случају наставник је обавезан да припреми диференциране материјале за учење, водећи рачуна да они буду што примјеренији могућностима и потребама ученика који сачињавају састав појединих група. Овакав вид индивидуализације може бити цјелисходан само под условом да су групе хомогене по најрелевантнијим особинама за успјешан рад, учење и напредовање. Будући да је овај услов у наставној пракси готово немогуће обезбиједити, овај се модел диференцирања, односно индивиду-ализовања наставе не препоручује као основни нити једини – посебно. Умјесто тога, потребно је наставне садржаје и захтјеве прилагодити нивоу знања, темпу учења, истрајности у раду, интересима за изучавање одређених тематских цјелина, могућностима и потребама сваког поједннца.

Индивидуализована настава посредством електронских медијских и мултимедијских система подразумева примјену посебно дидактичко-информатички обликованог образовног садржаја, прилагођеног за проучавање уз подршку адекватне електронско-информатичке инфраструктуре. Законитостима наставе и учења прилагођен информациони систем, на примјер, нуди наставнику широке могућности за евидентирање, ажурирање, сучељавање и анализирање разноврсних података од релевантног значаја за трасирање путева најоптималнијег развоја за сваког ученика. Правилним избором наставних медија и друге адекватне образовно-технолошке и дидактичко-методичке апаратуре, стварају се знатно повољније претпоставке за цјелисходније примјеравање наставних садржаја, тежине и темпа рада појединим образовним групама и њиховим члановима. У оваквим условима могућа је потпуна индивидуализација свих етапа процеса организовања наставе и учења. Ријеч је о веома флексибилно постављеним образовним програмима, подржаваним функционалном електронском апаратуром, који нуде готово неисцрпне могућности кориштења додатних стручних и научних информација. Посебан квалитет ове технологије, и на њеној инфраструктури утемељене наставе, јесте у обезбјеђењу правовремених и перманентних повратних информација, укључујући и неограничене могућности консултовања разноврсних извора, односно база знања. У процесу овако организоване наставе и учења, знање појединац може да стиче онда када му то највише одговара. Овдје му није готово ништа детерминисано. Наставни садржај и интензитет њиховог изучавања ученик може да прилагођава сопственим могућностима, потребама и интересима, без обзира на доба дана, радно или слободно вријеме, те

просторне, школске и друге услове. Имајући у виду изузетно флексибилне могућности примјене електронских медијских и мултимедијских система у процесу наставе и учења, многи сматрају да је на тој основи утемељена технологија поучавања и учења нужан услов, не само за квалитетну имплементацију индивидуализоване наставе у педагошку праксу, већ и најзначајнија претпоставка за организовање и функционисање школе будућности.

Полазећи од општедруштвеног захтјева и потребе да се сачува јединственост школског система, неспорно је да се у педагошкој пракси комбинују различити модалитети и форме индивидуализације. Извјестан степен индивидуализације, поред редовне наставе, може се остварити и у оквиру других врста и форми њеног организовања. Мисли се ту, прије свега, на допунску, продужну, додатну, изборну и факултативну наставу, те наставу на дистанци и слично. Све су оне, или би требале бити, у функцији стицања што квалитетнијег знања и оптималног развоја ученика приближно истих, али неријетко и веома различитих способности. Колико ће који облик наставе бити ефикасан, првенствено зависи од начина његове припреме, организације и непосредне реализације, односно од степена примијењене и прилагођене образовне технологије, не само специфичностима сваке њене појединачне фазе, већ прије свега потребама и могућностима ученика, као најзначајнијих субјеката у изузетно сложеном васпитно-образовном процесу.

6. Социјализација у процесу наглашено заступљене индивидуализоване наставе и учења

Индивидуализована настава, као релативно самосталан дидактички систем, ма колико била квалитетно организована, не може бити довољна и једина врста наставе у школи будућности. Ово тим прије, ако се има у виду чињеница да ученик није изоловано, већ (прије свега) друштвено биће. У савременом васпитно-образовном процесу треба му омогућити оптималне услове да комуницира са особама из свог школског окружења, како би, поред интелектуалних, могао несметано да развија и задовољава духовне, емоционалне, социјалне и друге потребе. Стога се у настави не може прихватити индивидуализација као једини дидактичко-методички приступ, а посебно уколико она подразумијева дистанцирање ученика од колектива; ако појединцу пријети опасност од интелектуалног, морал-

ног и социјалног отуђења. Да би се предуприједили овакви и слични ризици, индивидуализована настава, без остатка, мора бити прожета елементима колективизма. Императив је креирати такав педагошки амбијент у коме ће ученици бити у перманентној комуникацији са својим колегама, разноврсним изворима знања и наставницима. Уз овај нужан, али не и сасвим довољан, услов могуће је код ученика изграђивати осјећај за његовање колективног духа, другарства, пријатељства, солидарности и сарадње. У настави, организованој на овим премисама, стварају се услови за уважавање особености и склоности појединца, с једне, и заједничких потреба конкретне релативно хомогене васпитно-образовне групе, с друге стране. Штавише, та је сарадња, међусобно разумијевање, непосредност и слободна комуникације, услов и претпоставка за конституисање и у педагошкој пракси функционисање школе по мјери ученика. Окосницу том пројекту будућности, без сумње, чини индивидуализована настава, али се она не смије организовати тако да ученике изолује једне од других, већ, напротив, да их упућује једне на друге. »Када говоримо о индивидуализованој настави немамо у виду такав облик наставе који би потпуно одјелио дјецу једну од других попут неког затвора« (Р. Дотран, 1959, 25). Према томе, уколико се примијени наглашена индивидуализација у процесу наставе и учења, она не смије да се претвори у стихију; да измакне контроли, а још мање да код појединца развија егоизам, нарцисоидност и анимозитет према другим ученицима или властитом социјалном окружењу. Дакако, „социјализација високо развијених индивидуалитета могућа је једино у групама, колективима и колективним облицима живота” (Н. Трнавац и Ј. Ђорђевић, 2002, 125). Евидентно је, дакле, да индивидуализација и социјализација нису супротстављени, већ међусобно комплементарно повезани педагошки принципи и приступи. Уколико у васпитно-образовном процесу дође до њихове међусобне конфронтације, тако да се група претпоставља појединцу, или да се пак појединац претпоставља групи, у тим сукобима нема побједника, али су зато сви у њима егалитарни губитници. Индивидуализована настава је, дакако, не само пожељна, већ и нужна, уз услов да буде организована с наглашеним педагошким осјећајем за мјеру. Другим ријечима, потребан ниво индивидуализације може да се оствари у пракси, уз адекватну партиципацију савремене образовне технологије, тако да се она не одвија на штету социјалног развоја ученика. У оваквој настави, као и у свакој другој, морају се обезбиједити оптимални услови за социјализацију њених учесника. Према нашем мишљењу, индивидуализована настава може да буде кључна пара-

дигма школе будућности у оквиру које се принципи индивидуализације и социјализације међусобно не конфронтирају, већ комплементарно допуњавају и прожимају.

7. Претпоставке за успјешно организовање индивидуализоване наставе

Без обзира на то што традиционална школа и у њој организована настава разредно-предметно-часовног типа имају бројне недостатке, нереално је очекивати да ће се она у догледној будућности супституисати неким сасвим новим системом. Ово тим прије што овај систем има извјесне предности над свим другим, у педагошкој теорији и пракси, познатим моделима. То не значи да ће он и даље остати шематизован са свим својим традиционалним елементима, формама и структурама. Напротив, он ће бити знатно флексибилније постављен, иновиран и обогаћен савременијим облицима, организационим моделима, медијима и приступима. У том контексту треба посматрати индивидуализовану наставу као доминантну дидактичку парадигму школе будућности. Вјерујемо да она може имати веома запажену улогу у трансформисаној и организованој школи у којој ће ученик као појединац имати оптималне услове за индивидуални развој, напредовање и формирање властите лићности. Ријеч је о организацији наставе на знатно флексибилнијој основи у оквиру које ће се тежиште наставе све више помјерати од колективног поучавања ка индивидуализованом ангажовању, раду и учењу. То значи да би организација индивидуализоване наставе могла да добије примарну улогу у школи будућности уз нужан услов да се за то обезбиједе: флексибилније нормативно-правне претпоставке; поузданији критеријуми класификовања ученика према способностима за учење, рад и напредовање; шире могућности за избор и диференцијацију наставних садржаја; цјелисходнија архитектонска, ентеријерска и интеријерска школска инфраструктура; избор и кориштење савремене наставне технологије, те ангажовање квалитетнијих стручно и дидактичко-методички оспособљенијих и адекватније мотивисаних наставника.

Извјесно је да нема континуиране и квалитетно организоване индивидуализоване наставе у школи без веома широко и флексибилно постављене **нормативно-правне регулативе**. Савремено конципираним законским и подзаконским октима нужно је обезбиједити

цјелисходну нормативно-правну основу на којој ће се темељити модерна организација школе и њене наставе. Ова акта би требало јасно и принципијелно да регулишу само фундаментална питања на којим се заснива функција, мисија, организација, финансирање и контрола рада школе. Сва друга питања би требало да уређују стручне служне, органи и тијела појединих васпитно-образовних установа, својим правилницима и уредбама, која би претходно морала да добију сагласност надлежног просветног органа, службе, односно министарства.

Будући да се организација индивидуализоване наставе заснива на темељитом познавању сваког ученика, било би неопходно **јасно дефинисати општеприхватљиве критеријуме** за идентификовање свих особина појединца од значаја за његов успјешан рад и учење, које би користиле стручне службе школа, односно њихови наставници. Не мисли се овдје само на идентификацију интелектуалних, већ и свих других, општих и посебних, способности, персоналних особина и карактеристика, укључујући материјалне, социјалне и породичне услове у којима појединац живи, учи и развија своје психофизичке и друге потенцијале.

Познато је да се настава организује ради што рационалнијег савлађивања одређених **наставних садржаја**. Током изучавања предвиђених образовних садржаја на различитим нивоима разумјевања, појединци стичу драгоцјена знања и искуства, развијајући истовремено властите психофизичке потенцијале. У настави савременог типа више се не може инсистирати на енциклопедијском изучавању образовних садржаја, већ на селективном избору квалитетних егземплара, који ће најцјелисходније подстицати развој ученика, различитих сазнајних и других способности. Ако се опредјељујемо за организацију индивидуализоване наставе као фундаменталног модела школе по мјери ученика двадесет и првог вијека, онда није довољно само индивидуализовати програмске садржаје већ, прије свега, васпитно-образовне циљеве, методе, форме и приступе, те вријеме за рад и учење, укључујући и потребу дефинисању поузданијих инструмената за евалуацију индивидуалних постигнућа, не само ученика, већ и наставника.

Нема сумње да је за успјешну организацију индивидуализоване наставе нужно обезбиједити адекватне **школске објекте и њихову функционалну опремљеност**. То значи да наставне просторије и њихов намјештај морају бити лако адаптибилни, мобилни, функционални и прикладни за рад у групама различитог састава,

паровима или појединачан рад. Савремена школа би, уз то, требало да располаже функционално пројектованим и адекватно опремљеним библиотекама, медијатекама, кабинетима, лабораторијама, радионицама, полигонима, школским вртovima, економијама и слично. У таквим условима групе ученика и појединци не само да могу стицати драгоцену теоријску знања, већ им се пружају оптималне могућности за истраживање, откривање, експериментисање и непосредну примјену стеченог знања у пракси. Овдје је сваки појединац у прилици да на најобјективнији начин упознаје и тестира властите способности и склоности. Није овдје ријеч само о посебним условима за максимално ангажовање појединца у настави, већ и о могућностима његовог непосредног учешћа у избору садржаја и начина њене организације и реализације. У цјелисходно опремљеним објектима оваквог типа, могуће је стицати драгоцену знања и искуство из готово свих наставних дисциплина, уважавајући, при том, индивидуалне разлике међу ученицима. Према томе, сви ови објекти јесу, и треба да буду, у функцији унапређења непосредне организације и реализације индивидуализоване наставе.

Извјесно је да ће *савремена образовна технологија* имати све запаженије мјесто и улогу у процесу организовања индивидуализоване наставе. Њена функција и суштина схваћена у ужем смислу своди се на цјелисходан избор и синхронизовано комбиновање различитих техничких уређаја за наставу, рад и учење; обезбјеђење разноврсних извора знања; кориштење интернета и других мултимедијалних пакета за учење, примјерених потребама њихових корисника, а чијом се употребом не омета рад других група и појединаца, који користе заједничку учионицу. Неспорно је да образовни мултимедијски системи пружају најфлексибилније могућности за ефикасно организовање квалитетне индивидуализоване наставе. Но, у вези с тим, требало би ријешити читав низ веома деликатних питања. Првенствено се ту мисли на потребу креирања адекватног образовног софтвера, као есенцијалног предуслова за ефикасну примјену информатичке технологије у наставном процесу. Ријеч је о изузетно актуелном проблему који успорава темпо информатизације школе и сваку другу модернизацију наставе, а успјешнију њену индивидуализацију – посебно. Овдје је на наставницима велика одговорност и обавеза да одаберу оне наставне технологије које ће имати најцјелисходније сазнајне и дидактичко-методичке вриједности, а при том уважавајући особености група и појединаца, којима је конкретна настава и намијењена.

Наша анализа додатно потврђује раније постављену тезу да је индивидуализована настава веома деликатан и организационо захтеван дидактички систем. Због тога је наставницима неумјесно нудити било какве унапријед дефинисане сценаријуме, према којима би они требало да поступају у одређеним ситуацијама. То сазнање, разумије се, захтијева широко образоване и квалитетно **стручно и дидактичко-методички оспособљене наставнике**, како би, зависно од конкретне ситуације, услова и потреба, могли интервенисати на најпримјеренији начин. Приликом избора циљева, садржаја, облика и форми индивидуализације од наставника се не тражи само добро познавање струке, већ и завидно педагошко-психолошко знање. Он је обавезан да, на темељу перманентног праћења склоности, ангажовања и оствареног постогнућа појединца, изврши што правилније њихово груписање и сходно идентификованим карактеристикама предложи за конкретну групу и њене појединце најпримјеренију организацију и технологију наставног рада. То, заправо, значи да суштину индивидуализоване наставе, између осталог, ситуира и богатство интерактивних односа, а не само плурализам у садржајном, организационом и методичком приступу. Неспорно је да ће на савременој образовно-технолошкој основи утемељена индивидуализована настава условити озбиљније промјене положаја и улоге наставника. Природно је очекивати да ће се тежиште његовог непосредног професионалног ангажовања све више помјерати од класично предавачког, ка сфери планирања, програмирања, координирања, истраживања, дијагностицирања, савјетовања и вредновања. Та релативно нова улога имплицира потребу за перманентним образовањем и несебичним ангажовањем наставника чији рад мора бити знатно боље материјално и на друге начине адекватније друштвено валоризован.

Нема сумње, да је проблем индивидуализације процеса наставе и учења једно од фундаменталних питања савремене и будуће школе. Његово успјешно рјешење захтијева трансформацију традиционалног и пројектовање новог дидактичког система. Ово тим прије ако се има у виду чињеница да се данас све више инсистира на потреби организовања развијајуће наставе, која имплицира примјену индивидуализоване наставе, односно разноврсних њених облика, врста и модалитета.

Закључак

Организација савремене индивидуализоване наставе претпоставља прилагођавање цјелокупне њене структуре појединачним способностима, потребама и интересима ученика. Стога је овај наставни систем неопходно заснивати на добром познавању укупне личности појединца. Уз тај нужан, али не и сасвим довољан услов, ваља обезбиједити и такав амбијент за рад у коме ће ученик моћи максимално да ангажује и оптимално развија све расположиве психофизичке потенцијале. Само тако пројектован и обликован педагошки миље, може инспирисати појединца на континуирано активно учење, експериментисање и истраживање. Зато је ученику потребно омогућити несметано кориштење разноврсних извора и образовних медија, те перманентно разњењивање знања и искуства са колегама, наставницима и другим особама из његовог школског и ширег социјалног окружења. У таквим условима, он као личност, може бити (и фактички) у жижи укупног васпитно-образовног интересовања, што би требало да буде један од фундаменталних постулата школе будућности. Она, дакле, мора да понуди флексибилно организовану наставу у којој се истовремено усвајају најновије стручне и научне информације, истражује, живи, профилише и формира цјеловита личност; стиче драгоцјено знање, пријатељство и искуство, неопходно појединцу за успјешно сналажење у друштву, које све брже учи, мијења се, демократизује и развија. У том контексту схваћена и на савременој дидактичкој парадигми утемељена индивидуализована настава може представљати окосницу школе будућности, уз нужан услов да њену имплементацију у педагошкој пракси безрезервно подржава адекватна нормативно-правна, финансијска, архитектонска, организационо-технолошка и кадровска инфраструктура.

Л и т е р а т у р а

1. Блажић, М.: *Увод в дидактико медијев, „Педагошка обзорја”*, Ново Место, 1998;
2. Богнар, Л. и Матијевић М.: *Дидактика, „Школска књига”*, Загреб, 2002;
3. Бранковић, Д. и Мандић, Д.: *Методика информатичког образовања, „Филозофски факултет”*, Бањалука, 2003;

4. Дотран, Р.: *Индивидуализована настава*, „Веселин Маслеша”, Сарајево, 1959;
5. Ђорђевић, Ј.: *Настава и учење у савременој школи*, „Учитељски факултет”, Београд, 1997;
6. Ђурић, Ђ.: *Индивидуалне разлике међу ученицима – основа за диференцијацију наставе*, (у зборнику: Особине ученика и модели диференциране наставе), „Учитељски факултет”, Сомбор, 2002;
7. Јукић, С.: *Настава у којој ученик мисли*, „Висока школа за васпитаче”, Вршац, 2001;
8. Коцић, Љ.: *Могућности примене диференцираних наставних програма у основној школи*, (у зборнику: Наша основна школа будућности), „Учитељски факултети Србије”, Београд, 1998;
9. Марковац, Ј.: *Настава и индивидуални развој ученика*, „Школска књига”, Загреб, 1970;
10. Мијановић, Н.: *Образовни медији у функцији ефикаснијег организовања индивидуализоване наставе*, (у зборнику: Технологија-информатика-образовање, бр. 2) „Институт за педагошка истраживања”, Београд, 2003;
11. Мијановић, Н.: *Школа без слабих ученика - реалност или утопија*, (у зборнику: Школа без слабих ученика) „Филозофски факултет, Пула, 2004;
12. Милановић-Наход, С. и Шарановић-Божановић, Н.: *Настава и индивидуалне особености ученика*, (у зборнику: Уважавање различитости и образовање), „Институт за педагошка истраживања”, Београд, 2003;
13. Поткоњак, Н.: *XX „век ни век детета” ни век педагогије*, „Учитељски факултет”, Београд, 2000;
14. Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (редактори): *Педагошка енциклопедија, том I*, „Завод за уџбенике и наставна средства”, Београд, 1989;
15. Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј.: *Педагогија*, „Научна књига”, Београд, 2002;
16. Вилотијевић, М.: *Дидактика, књига I*, „Завод за уџбенике и наставна средства” и „Учитељски факултет”, Београд, 1999.

PhD Nikola Mijanović, professor
Faculty of Philosophy, Nikšić

INDIVIDUALISED EDUCATION AS THE BASIC DIDACTIC PARADIGM OF THE SCHOOL OF FUTURE

Resume: As the starting point, this study has the undisputable thesis which claims that students of the same grade, i.e. class do differ among themselves in the sense of the intellectual, emotional, motivational, social and other characteristics. Due to the said, it is unnatural that the essence of the education nowadays is based on needs and skills of so called "average capable students", as it is the most organised process of research and learning.

The education should be organised towards more contemporary, competent, flexible and significantly different basis, so that the education can offer more optimal conditions for the development of all psychological and physical potentials of students with different skills. This implies models of more flexible organization of education and learning which will be able to identify and acknowledge differences in skills, talents and ambitions of every individual. Due to the said requests, it is necessary to create such an educational atmosphere within the process of contemporary organised education where the whole aim will be individualised. Together with these objectives, contents and utilities the methods of teaching and learning should be distinguished. The main concern herein is the education of the future, which should provide significantly favourable circumstances for optimal development of all students' potentials, whereas all of the said is for the purpose of the more efficient encouragement and creation of is free, creative, healthy, democratic and complete personality.

Key words: didactic paradigm, individualised education, individual differences, patterns of individualisation, school of the future.

INFORMATIČKA KONCEPCIJA NASTAVE U ŠKOLI BUDUĆNOSTI

Uvod

Razvoj informacione tehnologije i stalno inoviranje obrazovne tehnologije uslovljava promene u metodama i oblicima nastavnog rada, te organizaciji koja bi bila optimalna u eri masovne primene interneta i elektronskih izvora znanja. Obrazovanje se, po pravilu, sporije otvara prema novim tehnologijama u odnosu na proizvodnju, saobraćaj, uslužne delatnosti. i dr. Ipak, mladi ljudi koji kod kuće i van škole žive u tehnološki bogatom okruženju očekuju promene u obrazovanju u skladu sa imperativima obrazovanja za 21. vek. U tom smislu već se polako u obrazovanje uvode multimedijalni sistemi, učenje na daljinu, virtuelne škole i druge tehnologije koje dovode do povećanja aktivnosti učenika, kvalitetnijeg vrednovanja znanja i napredovanja učenika u skladu sa individualnim sposobnostima i predznanjima.

Opšti aspekti obrazovanja na daljinu

Obrazovanje potpomognuto informacionim tehnologijama podrazumeva najmanje tri osnovne komponente:

- 1) Kompjuterski podržano učenje (Computer Assisted Learning – CAL)
- 2) Kompjuterski podržano istraživanje (Computer Assisted Research)
- 3) Učenje na daljinu (Distance Learning - DL)

1. Kompjuterski podržano učenje se najčešće koristi i veoma je pogodno za ostvarivanje interakcije između učenika i računara kako bi se unapredila postojeća tehnologija učenja, nastava učinila očiglednijom, dinamičnijom i interesantnijom uz angažovanje više učeničkih čula u sticanju novih znanja. Kompjuterski podržano učenje uključuje multimedijalni obrazovni softver, računarske simulacije, virtuelnu realnost, veštačku inteligenciju i dr. Korišćenjem informacionih tehnologija predviđeno je individualno sticanje znanja, stalna povratna informacija i praćenje napredovanja učenika što nastavniku pomaže da realnije vrednuje znanje učenika i da ih upućuje na druge didaktičke medije kako bi uspešnije ovladali novim znanjima. Kompjuterski podržano učenje se koristi relativno dugo u obrazovanju, ali se u poslednjih pet godina kompjuterska tehnologija značajno usavršila tako da je obrazovni softver od jednostavnih DOS aplikacija usavršen do trodimenzionalne virtuelne realnosti kojom se podiže unutrašnja motivacija studenata i postaju veoma interesantni.

2. Kompjuterski podržano istraživanje se, danas, značajno koristi, na visokoškolskim institucijama za teorijska istraživanja literature iz različitih oblasti i za empirijska istraživanja uz upotrebu adekvatnog statističkog softvera (STAT VIEW, SPSS i sl.). Teorijsko istraživanje literature skoro je nezamislivo bez upotrebe kompjuterske tehnologije, jer se, danas, skoro sve značajnije knjige, radovi, studije i zbornici sa stručnih i naučnih skupova prevode u elektronska izdanja i smeštaju na WEB portale izdavačkih kuća, fakulteta, biblioteka, škola i sl. Trend brzog dolaženja do svih značajnijih informacija korišćenjem pretraživača na globalnoj računarskoj mreži nastaviće se i u sledećoj deceniji kada se očekuje da će zavodi za izdavanje udžbenika i drugi izdavači ponuditi svoja knjige u elektronskom izdanju.

3. Učenje na daljinu korišćenjem kompjutera, telekomunikacija, kablovske televizije sve se češće primenjuje u obrazovanju. Mnogi univerziteti u svetu su, u želji da ujednače nivo znanja koji se daje učenicima, umesto dosadašnje prakse po kojoj su profesori putovali na druge fakultete, uveli praksu razmene ideja korišćenjem telekomunikacione tehnologije. Naime profesori drže predavanja na matičnom fakultetu, a to se prenosi putem interneta na druge lokacije. Time je ostvarena dugogodišnja namera rukovodilaca u obrazovanju da umesto ljudi putuju ideje, što znatno smanjuje materijalne troškove fakulteta. Obrazovanje na daljinu predstavlja instrukcioni način rada sa učenicima koji ne zahteva prisustvo učenika i predavača u istoj prostoriji. Razvoj obrazovanja na

daljinu datira od polovine prošlog veka kada su korišćene radio emisije i dopisna škola kako bi obrazovanje bilo dostupno i onim studentima koji nisu mogli da se transportuju do škola ili nisu mogli svakodnevno da prisustvuju nastavi.

U uslovima brzih tehnoloških promena i promenljivih tržišnih uslova, američki obrazovni sistem je imao zadatak da obezbedi povećane obrazovne mogućnosti bez povećanja materijalnih sredstava. Mnoge obrazovne ustanove na ovaj izazov odgovaraju razvojem programa daljinskog obrazovanja. Na svom osnovnom nivou, daljinsko obrazovanje se odvija kada su nastavnik i učenici fizički odvojeni velikim rastojanjem i kada se za premošćavanje ovog jaza koristi tehnologa (tj. govor, video, podaci i štampa), često u skladu sa komunikacijom licem u lice. Ove vrste obrazovnih programa odraslim osobama mogu pružiti drugu šansu za dobivanje fakultetskog obrazovanja, mogu dopreti do onih koji su ograničeni vremenom, udaljenošću od fakultetskih centara ili fizičkom hendikepiranošću, a mogu i osvežiti znanje i usavršavati se u skladu razvojem nauke i tehnologije u svojoj delatnosti.

Da li je daljinsko obrazovanje uspešno?

Mnogi prosvetni radnici pitaju da li udaljeni učenici nauče isto kao učenici koji se školuju na tradicionalan način u učionici. Istraživanja koja upoređuju daljinsko obrazovanje i tradicionalno školovanje ukazuju da nastava i učenje na daljinu mogu biti jednako uspešni kao tradicionalna nastava ukoliko se koriste odgovarajući nastavni metodi i tehnologije, ukoliko postoji interakcija između učenika i ukoliko postoji blagovremena povratna veza između nastavnika i učenika (videti reference Moore & Thompson, 1990; Verduin & Clark, 1991). Multimedijalni didaktički materijali u digitalnoj formi obezbeđuju veću očiglednost, dinamičnost, mogućnost individualizacije u skladu sa sopstvenim interesovanjem studenata. Intenzivan razvoj telekomunikacionih tehnologija i računarskih sistema, stalna veza sa internetom i učenje bazirano na hipermedijalnim sistemima omogućilo je kvalitetniju primenu kompjuterske tehnologije u nastavi. Kompjuterska nastava obezbeđuje fleksibilnu organizaciju aktivnosti, predavanja i proučavanja materijala i kompleksno vrednovanje rada učenika.

Prema istraživanjima razvijenih zemalja u kojima se obrazovanje na daljinu koristi u poslednjoj deceniji dvadesetog veka uočene su prednosti u odnosu na tradicionalnu nastavu koje se ogledaju u sledećem :

- nastava se individualizuje stvarajući mogućnost učeniku da napreduje tempom koji odgovara njegovim psihološkim i perceptivnim sposobnostima, kao i predznanjima iz određene oblasti,
- u kombinaciji sa drugim elektronskim izvorima informacija (elektronske enciklopedije, časopisi, biblioteke i WWW) obezbeđuje se istraživanje najaktuelnijih sadržaja u skladu sa sopstvenim interesovanjima
- stalnom ili povremenom interakcijom sa izvorima informacija povećava se aktivnost učenika i razvija kritičko mišljenje, te sposobnosti analiziranja i zaključivanja,
- interakcija se uspostavlja ne samo sa nastavnicima nego i sa učenicima iz drugih škola, čime se razmenjuju znanja i iskustva, te ujednačava nivo znanja u različitim školama,
- na obrazovnim institucijama u kojima nema dovoljno nastavnika iz svih predmeta obezbeđuje se da umesto ljudi putuju informacije čime se značajno smanjuju troškovi,
- obrazovni softver koji prati obrazovanje na daljinu projektovan je tako da obezbeđuje povremenu evaluaciju znanja u fazi učenja, tako da se pored vrednovanja znanja u interakciji sa nastavnikom ili sa drugim učenicima vrši samovrednovanje korišćenjem obrazovnog softvera,
- obezbeđuje se angažovanje najboljih stručnjaka iz određene oblasti čime se kvalitet nastave podiže na viši nivo,
- na fakultetima i u školama koji imaju praksu u školama, medicinskim centrima, fabrikama i drugim institucijama omogućava se praćenje i kritičko preispitivanje prakse što nastavu čini efikasnijom i smanjuje troškove
- obrazovanje na daljinu, svakako, predstavlja značajnu inovaciju koja u kombinaciji sa tradicionalnom nastavom doprinosi poboljšanju kvaliteta nastave

Kako se izvodi daljinsko obrazovanje?

Nastavnik koji predaje na daljinu ima na raspolaganju širok dijapazon tehnoloških opcija koje se mogu podeliti u četiri glavne kategorije:

Govor - U nastavna audio pomagala spadaju interaktivne tehnologije: telefon, audio konferencije i kratkotalasni radio. U pasivna (tj. jednosmerne) audio pomagala spadaju trake i radio.

Video - U nastavna vidio pomagala spadaju nepokretne slike kao npr. slajdovi, prethodno napravljene pokretne slike (na primer, film i video trake), kao i pokretne slike snimljene uživo i kombinovane sa audio konferencijama (jednosmeran ili dvosmeran video i dvosmeran audio).

Podaci - Računari šalju i primaju podatke elektronski. Zbog toga se izraz "podaci" koristi za opis ove široke kategorije nastavnih sredstava. U računarske aplikacije za daljinsko obrazovanje spadaju:

- Nastava uz pomoć računara (Computer-Assisted Instruction, CAI) - koristi računar kao samostalno nastavno pomagalo za prezentaciju pojedinih lekcija.
- Nastava pod kontrolom računara (Computer-Managed Instruction, CMI) - koristi računar za organizaciju nastave i praćenje znanja učenika. Sama nastava ne mora da se odvija preko računara, mada se CAI često kombinuje sa CMI.
- Obrazovanje posredstvom računara (Computer-Mediated Instruction, CME) - opisuje računarsku aplikaciju koja olakšava nastavu. U primere ovakvih aplikacija spadaju: elektronska pošta, faks, računarske konferencije uživo i Web aplikacije.

Štampa - To je fundamentalni element daljinskog obrazovanja i osnova od koje su evoluirali svo drugi nastavni sistemi. Postoje razni štampani formati u upotrebi: knjige, priručnici, skripta, nastavni planovi i praktični primeri.

Koja tehnologija je najbolja?

Mada tehnologija igra ključnu ulogu u daljinskom obrazovanju, u centru pažnje nastavnika moraju ostati rezultati nastave, a ne tehnologija nastave. Ključ za uspešno daljinsko obrazovanje je, pre izbora nastavnog sistema, detaljno proučavanje potreba učenika, zahteva nastavnog sadržaja i ograničenja nastavnika. Ovaj sistematski pristup obično će dovesti do mešavine medijuma koji služe specifičnoj svrsi. Na primer:

- Veći broj štampanih materijala može pružiti većinu osnovnog nastavnog sadržaja u formi teksta predmeta, kao i liste neophodnih dokumenata za čitanje, nastavnog plana i svakodnevnog rasporeda.

- Interaktivne audio i video konferencije mogu obezbediti živu interakciju licem u lice. Ovo je takođe odličan i ekonomičan način za dovođenje gostujućih predavača i predmetnih stručnjaka.
- Računarske konferencije ili elektronska pošta mogu se iskoristiti za slanje poruka, vraćanje urađenih domaćih zadataka i druge usmerene komunikacije sa jednim ili više članova razreda. Oni su mogu koristiti i za povećanje interakcije između učenika.
- Prethodno snimljene video trake mogu se iskoristiti za izvođenje nastavnih lekcija i prikazivanje vizuelno orijentisanog sadržaja.
- Faks se može koristiti za distribuciju domaćih zadataka, za slanje poslednjih izmena, za primanje urađenih domaćih zadataka i za blagovremeno saopštavanje podataka o rezultatima.

Zadatak nastavnika je da primenom ovog integrisanog pristupa pažljivo izabere jednu od nekoliko tehnoloških opcija. Cilj je napraviti mešavinu nastavnih medijuma da bi se zadovoljile potrebe učenika na način koji je didaktički optimalan uspešan i ekonomski prihvatljiv.

Uspešno daljinsko obrazovanje

Uspešni programi daljinskog obrazovanja, počinju sa pažljivim planiranjem i potpunim razumevanjem predmetnih zahteva i potreba učenika. Odgovarajuća tehnologija može se izabrati samo pošto su ovi elementi detaljno analizirani. Materijali se ne stvaraju spontano; oni nastaju teškim radom i svesnim naporom mnogih pojedinaca i organizacija. Ustvari, uspešni programi daljinskog obrazovanja zasnivaju se na sistematskom i udruženom radu učenika, nastavnika, asistenata, pomoćnog osoblja i administratora.

Ključni faktori u daljinskom obrazovanju

U ovom odeljku kratko opisujemo uloge ključnih igrača u daljinskom obrazovanju i njihove zadatke.

Učenici - Zadovoljavanje obrazovnih potreba učenika je osnova svakog uspešnog programa daljinskog obrazovanja i predstavlja test po kome se mere svi naponi u toj oblasti. Bez obzira na nastavne uslove, primarna uloga učenika je da dolaze do novih saznanja. To je težak zadatak i pod najboljim uslovima, jer zahteva motivaciju, planiranje i sposobnost za

analizu i primenu nastavnog sadržaja koji se predaje. Kada se predavanja obavljaju daljinski, postoje i dodatni izazovi jer su učenici često odvojeni od drugih koji imaju isto predznanje i interesovanje, imaju malo ili nimalo prilika daneposredno komuniciraju sa nastavnicima van časova i moraju se pouzdati na tehničke veze da bi premostili jaz između fizički odvojenih učesnika.

Nastavnici - Uspeh svakog daljinskog obrazovanja leži u najvećoj meri na nastavnicima. U tradicionalnoj učionici, odgovornost nastavnika obuhvata planiranje nastavnog sadržaja i razumevanje potreba učenika. Nastavnici koji predaju na daljinu suočavaju se sa posebnim izazovima. Na primer, nastavnik mora:

- Razumeti karakteristike i potrebe učenika sa ograničenim, ili nikakvim, kontaktom licem u lice.
- Prilagoditi stil predavanja uzimajući u obzir potrebe i očekivanja višestruke, često različite, publike.
- Razvijati razumevanje tehnologije, ali ostati usredsređen na svoju nastavnu ulogu.
- Funkcionisati uspešno kao vešt asistent i predavač.

Asistenti - Nastavnici često smatraju korisnim ukoliko postoji asistent koji služi kao most između učenika i nastavnika. Da bi bio uspešan, asistent mora razumeti studente i uskladiti svoje aktivnosti kako bi ispunio njihove potrebe i očekivanja nastavnika. Još važnije, asistent mora biti voljan da sledi direktive koje ustanovljava nastavnik. U slučajevima u kojima materijalni i tehnički uslovi to dozvoljavaju, uloga asistenata se povećala čak i kada imaju malo predmetnog znanja. Njihova minimalna odgovornost je da postavljaju opremu, skupljaju domaće zadatke, nadgledaju ispite i služe kao oči i uši nastavnika.

Pomoćno osoblje - Oni su nezaobilazan faktor daljinskog obrazovanja i obezbeđuju da bezbroj detalja koji su neophodni za uspeh programa budu pravovremeno rešeni. Većina uspešnih programa daljinskog obrazovanja podrazumeva i registraciju učenika, kopiranje i distribuciju materijala, naručivanje knjiga, pribavljanje prava za kopiranje, pravljenje rasporeda, obradu izveštaja sa ocenama, održavanje tehničke opreme i tako dalje.

Administratori - Mada administratori obično učestvuju u planiranju programa daljinskog obrazovanja neke ustanove, kada program postane operativan, oni često gube kontakt i prepuštaju kontrolu tehničkim direktorima. Međutim, administratori uspešnog daljinskog obrazovanja moraju biti više od samo ljudi koji daju ideje. Oni blisko sarađuju sa tehničkim i pomoćnim osobljem da bi obezbedili da se tehnološki resursi

efikasno koriste u cilju unapređenja akademske misije nastavnika. Još važnije, oni održavaju akademski fokus ustanove shvatajući da je zadovoljenje obrazovnih potreba udaljenih učenika njihov krajnji cilj.

Preduslovi za realizaciju modela

Organizacione preduslove možemo podeliti na:

1. obrazovne; i
2. tehnološke

U kategoriju obrazovnih preduslova ulaze:

- prihvatanje učenja na daljinu kao regularnog načina studiranja na konkretnoj instituciji,
- sposobnost pripreme nastavnog materijala u skladu sa tehnologijom izvođenja učenja na daljinu,
- sposobnost izvođenja nastave
- sposobnost kontrole kvaliteta nastave i učenja
- sposobnost davanja podrške studentima-korisnicima učenja na daljinu
- Tehnološku komponentu organizacionih preduslova čine:
- Sposobnost korišćenja tražene tehnologije od strane studenta
- Dovoljan stepen znanja tehničkog osoblja na strani obrazovne institucije koji obezbeđuje kvalitetan i permanentan rad svih elemenata tehničkih preduslova za realizaciju sistema daljinskog učenja

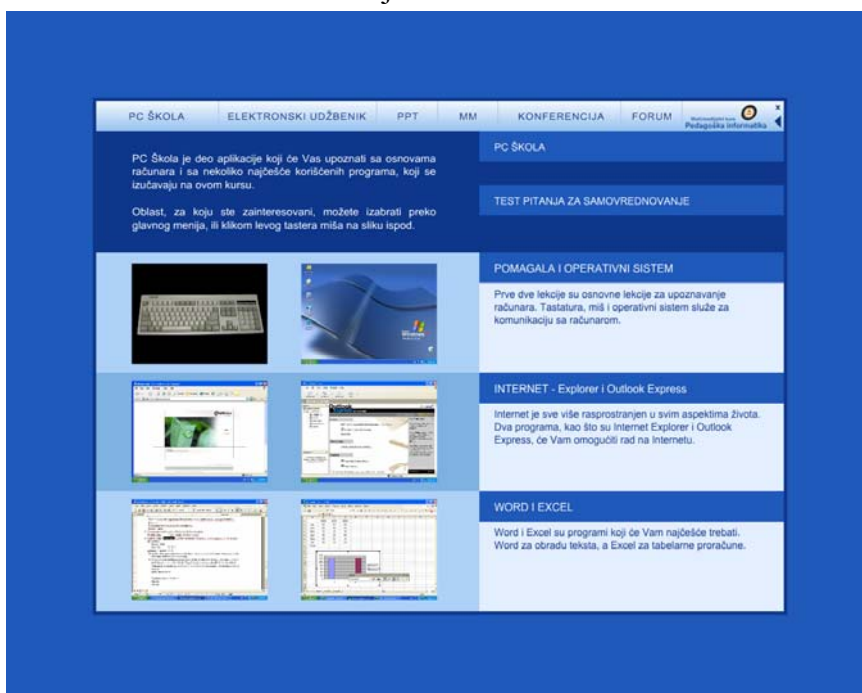
Sposobnost brzog reagovanje na tehničke ispade sistema

Predlog tehnološkog rešenja učenja na daljinu

U okviru projekta planirano je modelovanje i izrada softvera koji omogućava pristup studenata radnim materijalima (pretvorenim u digitalnu formu) za sve nastavne predmete.

U radnim materijalima je predviđeno da studenti posredstvom Intraneta (sa fakulteta или škola) ili Interneta (od kuće) pristupaju svim radnim materijalima za formalno i neformalno obrazovanje. Sadržaji bi bili struktuirani tako da se omogućava:

1. Pristup nastavnim sadržajima
 - a. Auditivni mediji;
 - b. Vizuelni mediji;
 - c. Tekstualni mediji;
 - d. Animirane lekcije (prezentacija sa tekstom i audio zapisom).
2. Pristup predavanjima profesora (video konferencija sa više učesnika)
 - e. On-line jednosmerno;
 - f. On-line dvosmerno (sa učešćem više učenika ili predavanja. Limitiran broj učesnika propusnim opsegom veze).
3. Zajednički rad studenata/učenika
 - g. Rad na vežbama;
 - h. Rad na projektima;
 - i. Konsultacije.



Slika 1. Modul vezan za Informacione sisteme

On-line video komunikacija koja može biti:

- a. Jednosmerna , učesnici slušaju predavanja
- b. Dvosmerna, učesnici razgovaraju sa predavačem

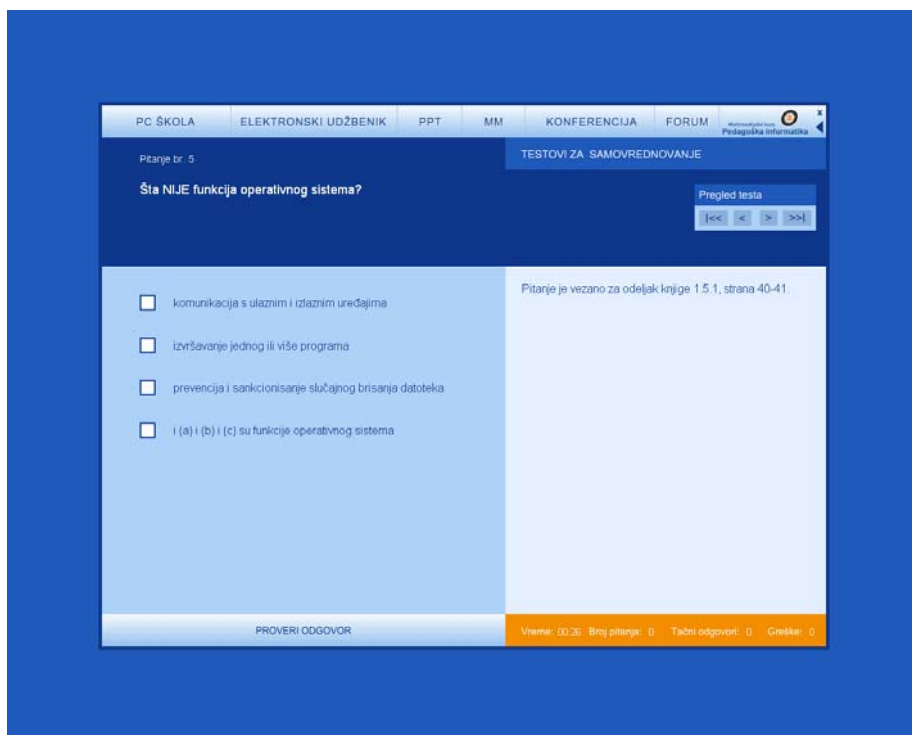
Kvalitet video komunikacije zavisi od brzine prenosa. Sa većim brzinama se povećava i kvalitet/veličina slike kao i veći broj učesnika koji istovremenoučestvuju u konferenciji. Sve video konferencije je moguće snimiti za kasniju analizu.

Osnovni moduli i način realizacije nastave na daljinu

Osnovu softvera čini Learning Management System (LMS) čiji zadatak je da upravlja bazama podataka, da omogući korisnicima da na jednostavan način pristupe željenim materijalima, da pretraže sadržaje i dr. U modulu za fakultetsko obrazovanje predviđeni su sadržaji vezani za osnovnu literaturu iz svakog predmeta u hipertekstualnom obliku, predavanja profesora u pisanoj formi i u Power Point-u, sekvence videoklipova sa predavanja profesora, zadaci za vežbu, primeri realizovanih projekata, ispitna pitanja, uputstva za pripremu ispita i sl. Svaki predmet bi imao rezervisan diskusioni forum preko kojeg bi studenti mogli da pročitaju odgovore na najčešće postavljena pitanja, da postavljaju nova pitanja i dobijaju odgovore, da šalju seminarske i diplomske radove i dobijaju povratne informacije i uputstva kako da izvrše korekcije i što kvalitetnije završe svoje obaveze. U ovom modulu su predviđene i kompjuterske konferencije preko kojih bi studenti srodnih fakulteta mogli da prate nastavu u isto vreme sa različitih fakulteta, međusobno komuniciraju i razmenjuju znanja., što bi obogatilo njihova iskustva, podiglo motivaciju i stvorilo preduslove za interaktivnu nastavu na različitim fakultetima. Slična praksa postoji na univerzitetima razvijenih država i realizuje se tako da saradnik organizuje studente koji preko bim projektora i interneta prate predavanja, a kada žele da postave pitanja aktivira se kamera i mikrofoni koji su smešteni u učionicu čime se ostvaruje stalna interakcija u sinhronoj tehnologiji nastave. Broj dolazaka gostujućih profesora se, na taj način, smanjuje, reduciraju se troškovi, a vreme racionalnije koristi. Modul za studente bi sadržavao testove za pripremu ispita sa višestrukim izborom i sa otvorenim ajtemima, kao i testovi za periodične provere znanja koje bi se nastavniku slale elektronskim putem

na mailbox. Na ovaj način nastavnik bi mogao da prati i analizira napredovanje studenata i kvalitetnije finalizira ispite.

U ovom modulu je predviđen i diskusioni forum za svaki predmet tako da studenti mogu da postavljaju pitanja, a nastavnici ili saradnici odgovaraju, čime se smanjuje potreba za dolaskom studenta na fakultet i obezbeđuje stalna interakcija između studenata i nastavnika.



Slika 2. Testovi za proveru znanja

Posebno je značajno osmisliti organizaciju nastave koja bi se uskladila sa zahtevima Bolonjske deklaracije i nacrtom Zakona o univerzitetu po kojem se broj ispitnih rokova smanjuje, što znači da mora da se poveća angažovanost nastavnika i studenata i da se češće vrše provere znanja (merenje, praćenje i vrednovanje različitih aktivnosti) studenata. Informaciona tehnologija sa tzv. inteligentnim softverom može da bude od velike pomoći nastavniku da prati, ne samo, ishode nego i proces kojim student ostvaruje ishode. Svaki korak u procesu rešavanja zadatka bi se vrednovao, ukazivalo bi se na eventualne greške i student bi dobijao uputstva za pravilno rešavanje zadataka. Posebno je značajno naglasiti da

informaciona tehnologija ne isključuje niti umanjuje značaj nastavnika u obrazovnom procesu, nego mu daje sofisticiraniju ulogu kojom se smanjuje vreme za izlaganje nastavnih sadržaja koje studenti mogu samostalno da pročitaju, a ostaje više vremena za razvoj kreativnih potencijala, kritičkog mišljenja i razvoj razumevanja principa rešavanja zadataka.

Zaključna razmatranja

Učenje na daljinu je projektovano tako da sadržaji prate nastavni program nastavnih predmeta, ali bi korišćenjem hiperlinkova bila data i mogućnost temeljitijeg izučavanja pojedinih oblasti, što odgovara individualnim interesovanjima studenata (učenika) i svih drugih koji bi ove didaktičke materijale koristili za formalno ili neformalno obrazovanje. Ovi sadržaji bi bili posebno interesantni iz oblasti informacionih tehnologija, menadžmenta, makroekonomije i drugih oblasti koje izučavaju budući menadžeri. i teorije nastave za koji bi bili zainteresovani svi nastavnici osnovnih i srednjih škola, kao i roditelji.. Javni pristup WEB portalu popularisao bi učenje na daljinu, a hiperlinkovi sa interesantnim internet lokacijama popularisalo bi učenje stranih jezika i stvaralo bi svest ljudi da korišćenjem Interneta mogu da dođu do skoro svih informacija značajnih za njihovo usavršavanje ili bolje informisanje u oblasti njihovog interesovanja. Potrebno je, takođe, da se permanentno vrši evaluacija elearning sistema i njegovo usavršavanje u skladu sa promenama koje se događaju u razvijenim državama sveta, kao i na osnovu iskustava i stavova nastavnika i studenata u praksi. Javni pristup WEB sadržajima nalaže potrebu zaštite privatnosti informacija o studentima, te se predviđa posebna baza informacija o studentima koja bi bila zaštićena šifrom i dostupna samo ovlašćenim licima. Datoteka u kojoj bi bili smešteni rezultati napredovanja studenata mora se zaštititi i arhivirati na CD-ove, ne samo zbog zaštite privatnosti već i zbog izbegavanja eventualnih zloupotreba od strane studenata. Ipak, u ovoj početnoj fazi, vrednovanje znanja studenata korišćenjem elearning sistema bilo bi samo dodatna informacija nastavniku, a nikako jedina, te će se u periodu eksploatacije, svakako, nametnuti nova organizacija prilagođena društvenom okruženju u kojem živimo.

Literatura

1. Branković, D.; Mandić, D. *Metodika informatičkog obrazovanja sa osnovima informatike*, Filozofski fakultet u Banjoj Luci, Banja Luka, 2003.
2. Laudon, K.; Laudon, J. *Management Information Systems*, Prentice Hall, 2002.

3. Ellsworth, J.: *Internet business book*, John Wiley and sons, New York, 1996.
4. Mandić, D. *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*, Mediagraf, Beograd, 2003.
5. Mandić, P. *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao*, Sarajevo, 1972.
6. Vilotijević, M.: *Od tradicionalne ka informatičkoj didaktici*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 1999.
7. Vilotijević, M.: *Didaktika III*, Naučna knjiga, Beograd, 1999.

Abstract: - After period of using graph scope, slide projector and video projector, possibility of introducing more innovations in education by applying information technology and distance education is becoming more real and almost necessary in innovating curricula.. Changing traditional work with students needs much more interactive learning, and reducing frontal form of teaching. Within the last two years development of interactive distance learning system has been intensified providing effective exchange of information among educational institutions with the possibility of individual learning using computer network

Key-Words: - Informational Technology, Education, Multimedia, Curriculum, Evaluation, Teaching,, Distance education

МАТЕРЊИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ У ШКОЛИ НОВОГ МИЛЕНИЈУМА

Абстракт: У овом раду аутор указује на значај систематског учења језика и књижевности на млађем основношколском узрасту. Књижевни текстови, одмерени захтевима програма и потребама развоја, доприносе развоју ученика – он постаје реципијент који своја знања почиње функционално користити и у другим областима. Учитељ није само преносилац знања, већ нови човек који ће се ослобађати шема и модела, мислиће у различитим приликама креативно и такав свој начин размишљања у откривању језичко-књижевних елемената преносиће ученицима.

Кључне речи: Савремени приступ, матерњи језик и књижевности, креативност, нове школе.

Ученици одрастају и живе у свету који их окружује и изазива. Школа мора да их усмерава и подстиче на размишљање, да им од самог почетка указује на путеве којима ће одређене проблеме решити, али никада готову идеју или готову мисао не треба изнети. Уз помоћ књижевних дела које читају на свом узрасту моћи ће да пронађу "златне кључиће" за своју душу, отвориће им се вратици о којима су маштали и том приликом ће се преображавати њихова психофизичка личност. Развијајући мисао на тај начин, богатећи је, ученик ће поступно схватити какву улогу има знање које ће стицати, у којој мери ће му то образовање помоћи да се развија у савремену личност. Истовремено ће постати свестан себе и непрекидно тежити усавршавању.

Богат речник отвара свакојака врата одраслима, а и лично-стима у развоју, гради ауторитет, подстиче даљи развој духовности. Ученици стварају свој језик кроз игру и језик игре, измишљају или изврћу речи, стварају нови тзв. "тајни језик" у коме осећају своју слободу у споразумевању. "У игри се дух увек нечим заноси, а често и оштри"- каже Коменски у својој Великој дидактици. Та игра која није обична, већ смислена, омогућава да током читања књижевних

дела за децу пронађу елементе језичких игара јунака, прихвате или се поистовете са њима, надграде их. То значи да се ученик у таквим ситуацијама одваја од реалности, условно речено, и живи са световима јунака који му испуњавају дух и проширују сазнања. Такав ученик који може да успостави комуникацију са књижевним делом, може да је успостави и са својим вршњацима, учитељем и родитељима. У свему томе велику улогу има учитељ јер он прати како тече процес сазнања ученика те на тај начин остварује двосмерну комуникацију, има увид у рецепцијску моћ ученика и његова интересовања. Том приликом може открити или препознати даровитог ученика у говорењу, писању, глуми и другим активностима.

За напредовање ученика у области сазнавања језика и књижевности битна је повратна информација у којој ће ученик у свакој прилици знати докле је стигао и куда ће га водити следеће етапе наставног рада. Изнад свега битан је правилан ток процеса формирања појмова, а самим тим, и процес сазнања у коме учествују сви ученици у зависности од својих способности и интересовања. У модерној школи велику улогу имају и заузимају задаци за самостални рад са више нивоа сложености. У настави језика и књижевности могућности за њихово коришћење су велике, а у вези с тим и улога учитеља се мења: он припрема задатке за самостални рад, држи се одређених критеријума, рангира их по тежини, подстиче ученике, мотивише и усмерава. Једном речју, активно учествује у њиховом решавању проблема, прати напредовање у учењу, богаћењу речника, усменом и писменом изражавању, отклања грешке које коче развој мисли, предлаже нова решења на која ученици настоје да дају одговоре итд.

Савремени токови у литератури за децу омогућавају да ученици продру у симболику и значење матерњег језика, језика медија који су им доступни. С обзиром да је "дух једне речи увек пространији од саме те речи" – по писању Н. Велимировића, ученик се труди да оно што схвати читањем или слушањем правилно и прецизно усмено или писмено изрази. Довољно је било произвољности у учењу: ученик научи градиво, али не уме научено да каже чистим и правилним језиком. Нов однос према настави језика то не сме допустити. У циљу остваривања тих захтева, учитељ мора да бира добре текстове, примере који одговарају узрасту ученика и циљевима програма, не само из продукције за децу, већ и из области дечјег стварања – листова и часописа. На одабраним примерима током читања ученици ће схватити функцију речи и реченице и тиме формирати јасне појмове. Уколико је мисао о одређеном проблему

јасна, она ће се касније продубљивати и богатити, ако се полази од оног што је детету већ јасно од кратког дечјег искуства или већ датог материјала. Учитељ је ту да открије и евентуалне сметње које коче развој ученикове личности. Оне могу бити различите природе, али спутавања или превременог форсирања у раду не сме бити.

Све у животу подвргнуто је одређеним законитостима, па и биолошке и психофизичке способности ученика у развоју. Постоји велика опасност уколико ученик постане свестан својих могућности, стекне одређено знање, користи се њиме неко време у учењу, али није мотивисан да путем креације те способности испољи. Није довољно да ученик научи најосновнија граматичко-правописна правила, зна описне дефиниције уколико путем тог знања не може да уради један писмени састав који ће се разликовати од састава осталих ученика. Неопходно је да такви ученици, а и остали схвате да није довољно познавати граматичко градиво, читати књиге за децу до бесконачности, илустровати књижевне текстове, већ схватити да све то у датој ситуацији треба показати увек изнова. У супротном ће се остварити песничка мисао Д. Радовића која гласи: "Свако је паметан само онолико колико памети може да употреби, а не онолико колико је има". Тиме се потврђује теза коју заступа нова школа, да знања која ученици примају морају бити оперативна, а онда и стваралачка.

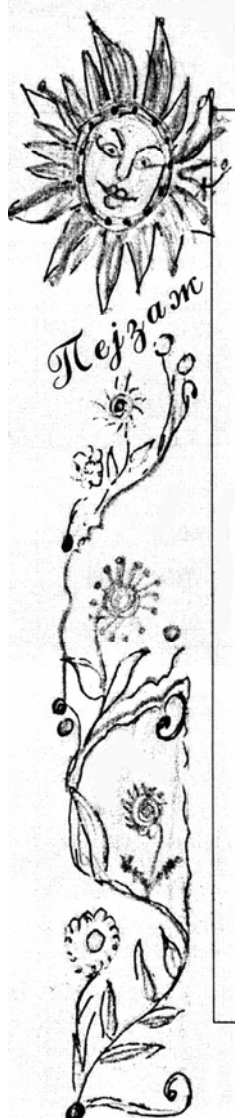
Различити начини приступа сазнањима омогућавају учитељима нов однос према ученицима и упознавање њиховог духовног света. Може се том приликом уочити жеља ученика да из одређене области продуби своје знање, задовољи радозналост читањем књиге из нове књижевне продукције за децу, потреба да се језички изрази, писмено и усмено обогати, интересовање за испољавањем глумачких или аниматорских способности и др. У оваквом раду наилазиће се на многе препреке и тешкоће, али, сваки ученик, скривеним духовним силама и јаком вољом, успеће да оствари постављене циљеве.

У учитељевом раду, исто тако, не сме бити посустајања. Он није више обичан преносилац знања, већ нови човек који ће се ослобађати шеме и модела, мислити у различитим приликама креативно и такав свој нов начин размишљања у откривању језичко-књижевних елемената преносити на ученике. Нпр. у току савлађивања језичког градива, ученици вежбају и своје мишљење, откривају и проглед у везу између језика и осећања, своје знање примењују у писменим или усменим вежбама, лако успостављају дијалог и умеју да саслушају говор другог, развијају осећај да схвате говор друга, учитеља, члана породице. На тај начин се и његова духовна личност богати,

дечја усамљеност смањује, приближавају се ставови о датим проблемима или се износе другачији, анализира се своје и уважава друго мишљење. Довољно је подстаћи ученике да искажу своју мисао о неком језичком проблему из њиховог психичког света, нпр. шта су ружне, а шта лепе речи и схватити како се њихова мисао зачиње, тече и исказује језиком. Различитост индивидуа ученика доприноси да се јаве изузетне мисли, праве мудрости десетогодишњака са којима је направљена анкета у једној основној школи. Неке примере можемо навести: Ученици истичу да се лепим речима богати речник, улепшава говор, подиже култура, њима се исказује доброта и љубав, срећа и мисли о животу. И ружне речи су део говора човека. Ученици су одсечни у размишљању о њима. Они кажу да такве речи буде и подстичу негативну енергију, кваре и скрнавe речник, говоре о култури оних који их изговарају. Мисли ученика прочитане са анкетних листића откривају њихове ставове, али и нов однос учитеља према матерњем језику.

Претходна тврђења могу се поткрепити примерима активног учења граматичких и књижевно-језичких садржаја. Одабрана су два: првикоји представља формирање појма пејзажа у I разреду и други-подела речи на слоге у трећем разреду.

*Не заборави да причање
шреба да буде сликовито*



1. Марија је ђак првак. Почела је да пише домаћи задатак, али га није довршила. Покушај да га ти довршиш у својој свесци!

Био је зимски дан. Падао је снег.
Другари су пошли на клизање. Кретали су се уз стрму и клизаву страну реке ...

2. Прочитај другу строфу песме *Свирач*.

Пронађи стихове који дају изглед шуме и реке.

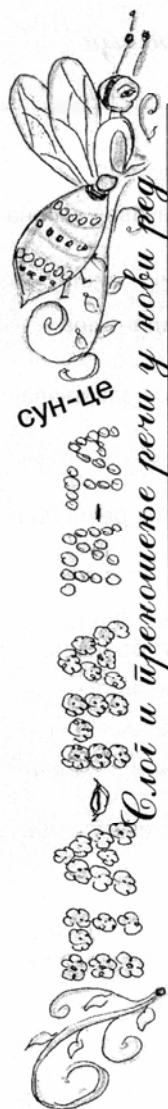
3. Подвуци сликовите речи.

4. Позови и ти своју машту, па насликај природу у јесен. Покушај да то напишеш лепим и добро повезаним реченицама.

5. Прочитај и неку песму о пролећу.

Слика природе у песми и причи зове се пејзаж.

Пословица: Уста су да зборе, а
речи да творе.



Бе-ло звон-це
це-ва у шра-ви
о-но не-ја
и-ра-ју мра-ви. (Добрица Ерић)

1. Од чега се састоји реч ?
2. Како се изговарају гласови у речи?
3. Погледај наведене стихове у наслову.

Речи су у стиховима подељене у групе гласова који се изговарају једним отвором уста. Ти гласови које изговарамо једним отвором уста чине слог.

4. Подели на слоге следеће речи: чорба, борба, боранија, јаглика, грожђе, мајка, отац, гвожђе, коврџа.

При писању се дешава да реченица не може да стане у један ред. Тада се она прекида на некој речи, од које се један део преноси у нови ред.

Реч се најпре дели на слоге и прекида иза гласова а, у, е, и, о, понекад и р .

Гласови: а, е, и, о, у, зову се самогласници. Осталих 25 гласова који се групишу у изговору око самогласника, зову се сугласници.

Глас р у нашем језику може бити и сугласник и самогласник.

Прекидане речи на крају реда обележавамо цртицом. Једно се слово никад не преноси у нови ред.

5. Следеће стихове подели на слоге:

Сунце има
зраке,
зраке
дугокраке.

Загонетка: Пуна школа ђака,
сви ћуте, а један говори.

(језик и зуби)

Наведени примери говоре о могућим креацијама часова активне наставе, али и о томе да је унапређивање наставе и учења важан задатак. То је и процес којим се тежи осавремењивању наставе и учења граматичког градива кроз задатке за размишљање и дискусију, решења ребуса, графичког представљања, правилног избора примера и задатака за самостални рад. Савремено схватање васпитно образовног процеса, психичког света деце, нове образовне технологије стимулисаће ученика на нове активности, а тиме ће школа новог миленијума бити хуманија.

PhD Stana Smiljković, professor
Teacher Training Faculty
Vranje

MOTHER TONGUE AND LITERATURE IN NEW MILLENNIUM SCHOOL

Abstract: In the paper the author points out to the significance of systematic language and literature learning for young learners. Literary texts, adapted to the programme requirements and to children's development needs, contribute to pupils' development – he/she becomes a recipient who can use his knowledge functionally in other areas. A teacher is not only a person who conveys knowledge, but also a person who will get rid of schemes and models, who will think creatively in different occasions and also convey this kind of thinking to his/her pupils

Key words: contemporary approach, mother tongue and literature, creativity, new schools.

Prof. dr Biljana Ratković Njegovan
Fakultet tehničkih nauka Novi Sad
Momčilo Bajac
Fakultet za menadžment Novi Sad

Научни рад
UDK 371.3.333

MULTIMEDIJI I INTERAKTIVNOST U ŠKOLSKOJ NASTAVI

Abstrakt: *Promene koje je donela digitalizacija medija i pojava interneta, omogućile su njihovo efikasno korišćenje u obrazovnom procesu, posebno u multilateralnoj komunikaciji. Kroz ovaj oblik posredovanja školskog gradiva nastavnici i učenici mogu sami da biraju, organizuju, pamte i porede informacije i analiziraju njihov sadržaj, dakle, da koncipiraju novo znanje. Uvođenje multimedija u nastavu kompleksan je proces koji zahteva izgradnju medijskog okruženja, tj. definisanje principa za dizajniranje multimedijalnih alata, stvaranje hipermedija okruženja i interaktivnu multilateralnu komunikaciju (cyber space). U novim okolnostima, uspešan nastavnik je organizator i voditelj, stručni konsultant, partner na zajedničkom zadatku. Obrazovanje se nužno proširuje i na druge osobe i na druge resurse: nastava se pomiče od pojedinca (klasičnog nastavnika), koji je potpuno odgovoran za učenje u okviru zatvorenih i samodovoljnih učionica, u pravcu širenja i distribucije na više stručnjaka i na različite sadržajne resurse.*

Ključne reči: *multimedija, interaktivnost, okruženje učenja, radna i trajna memorija, multimedijalni nastavni resursi.*

Medijski i obrazovni sistemi su postali toliko uzajamno funkcionalni da snažno međusobno utiču jedni na druge iako nisu u saistorijskom već u interaktivnom odnosu. Medijske tehnologije ulaze u naše živote i utiču na to kako dolazimo do novih ideja, informacija, znanja i – kako ih vrednujemo (Hawkins, J., 2005) [1]. Martin Hajdeger (Hajdegger) je s pravom sugerisao da se princip teorijskog razloga više ne može odvojiti od same ideje tehnike u carstvu njene modernosti i da su najspekulativnija filozofska pitanja suštinski povezana sa tehnološkim praksisom.

U simboličkom svetu u kome dominiraju komunikacijski mediji, nastaju vrednosti i obrasci ponašanja koje mora da prihvati i škola, a sam proces modernizacije nastave implicitno nalaže *obrazovanje za medije i obrazovanje putem medijskih tehnologija*. Svi oni koji su uključeni u

obrazovani proces susreću se sa izuzetnim promenama koje informatičke tehnologije unose u nastavne tehnologije i mejnstrim didaktiku kreirajući novo (virtuelno) *okruženje učenja*.

Ovako proširena pedagoška orijentacija potpomognuta IKT (informaciono-komunikacionim tehnologijama) omogućuje stvaranje prave „zajednice učenja” ili „zajednice znanja”. Ova zajednica uključuje sve, počev od učionice, škole, lokalne zajednice pa do virtualnog okruženja dostupnog preko IKT i multimedija, dekle, sve „unutar i van učionice”.

Primenom multimedijalne interaktivne nastave menja se ukupno okruženje učenja, i to u nekoliko pravaca:

- a) učenje prema modelu: *any time, any place, any pace* – u svako vreme, na svakom mestu, različitim tempom;
- b) visok oportunitet između učenja i ostalog rada;
- c) ekonomičnost (dostupnost informacijama, brzina, udaljenost škole od mesta stanovanja).

1. Multimedija

Multimedija je širok pojam pod kojim se najčešće podrazumeva mogućnost integracije u prenosu različitih formi informacija, povezuje tehničke i softverske dimenzije i omogućava resurse za upravljanje, interaktivnost, kreaciju i komunikaciju. Kako navodi M. Wild (et al., 1994) [2], multimedija *nije stabilan koncept* i primenjuje se saobrazno promenama same tehnologije. Resurs za učenje je definisan kao multimedija pod uslovom da uključuje dva ili više tipova digitalnih informacija. Multimedija najčešće podrazumeva integrisan oblik onlajn učenja (*computer-assisted instruction*), koji uključuje tekst, sliku, grafiku, animaciju, hipermediju, fotografiju, video, audio i dr., odnosno „multimedijalni autorski sistem, grafičko-interaktivno softversko okruženje za kreiranje interaktivnih multimedijalnih aplikacija u obrazovnom softveru” (Nadrljanski, Đ.) [3]. Radi se, dakle, o digitalnom prezentovanju različitih tipova informacija, tako da se sve one mogu uskladištiti u zajednički medijum kao što je CD/DVD-rom ili se kompjuterski skladište.

Multimedija obuhvata četiri krucijalne komponente:

- *kompjuter*, koji omogućava i objedinjuje sve ono što vidimo, čujemo i čime upravljamo (PC, Apple Mac);
- *mrežu – link*, koji nas povezuje sa izvorima informacija i drugim korisnicima (internet ADSL, kablovski internet, *wireless* i dr.);

- *uređaje za navigaciju*, koji omogućava krstarenje Web-om u potrazi za informacijama (Web Browser, *search engine*);
- *softverske alate*, pomoću kojih primamo, obrađujemo i **komuniciramo** vlastite informacije i ideje.

Vrednost multimedijske celine nije u njenoj složenosti ili pukoj upotrebi više medija (slike, teksta, zvuka, videa i dr.), već u sposobnosti da *rešava zadate probleme*. Naime, multimedijaska celina, kao sinhrono korišćenje više konvergentnih medija, predstavlja sredstvo pomoću kojega se *širi informativno jezgro, povećava značenje i punoća posredovanih poruka*, pri čemu se *najmanje gubi od njenih stvarnosnih aspekata*. Multimedijski sistem otvara nove komunikacijske kanale, podstiče kreativni lični (kognitivni) angažman, omogućava valorizaciju i verifikaciju novostečenih znanja.

Multimedija je uticala i na promenu same definicije pismenosti, pa danas kažemo da je pismenost *sposobnost korišćenja digitalnih tehnologija, komunikacijskih alata i mreže za pristupanje, upravljanje, usvajanje, evaluaciju i kreiranje informacija u cilju funkcionisanja u društvu znanja*. Zapravo, najveći doprinos digitalnih medija, odnosno multimedija, je u tome što najzad ukida ograničavajuću *linearnost* tradicionalnih (analognih) medija i omogućava nelinearnu manipulaciju medijskim sadržajima po *slojevima (layer)*. Kako je to moguće?

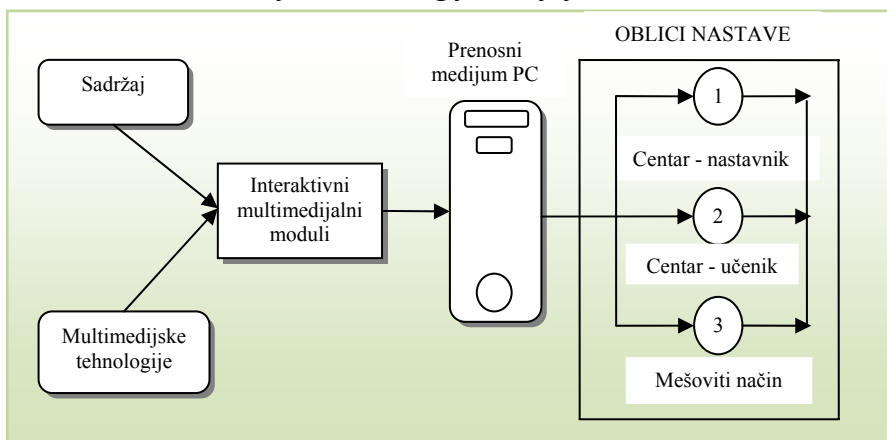
Digitalni jezik se oslanja na binarni brojni sistem. Nizovi bitova se ređaju po određenim pravilima da bi obrazovali „reči” ili *bajtove* koje kompjuter može lako da čita. Sa stanovišta medija to nije posebno značajno. Važnije je to što bitovi, tj. digitalne informacije imaju ključno svojstvo da se mogu *mešati*. Na primer, bitovi korišćeni pri opisu tekstualnih elementa neke nastavne jedinice identični su sa bitovima koji opisuju audio i video elemente. Nikolas Negroponte, u svojoj knjizi *Biti digitalan* (1998), tu karakteristiku duhovito definiše igrom reči i kaže: „bitovi su bitovi” [4]. Za digitalnu tehnologiju, informacija je informacija, ma kojeg porekla i vrste ona bila.

2. Multilateralna interaktivna komunikacija u obrazovanju

Digitalizacija i konvergencija medija ubrzano transformišu postojeće oblike komuniciranja u pravcu *multimedijalne komunikacije*. Papir postaje manje značajan „medij”, a novi, omiljeniji medij danas je nesumnjivo – ekran. Promene koje je donela digitalizacija medija i pojava interneta, omogućile su njihovo efikasno korišćenje u obrazovnom pro-

cesu, posebno u *multilateralnoj interaktivnoj komunikaciji*. Kroz ovaj oblik posredovanja školskog gradiva nastavnici i učenici mogu sami da biraju, organizuju, pamte i porede informacije i analiziraju njihov sadržaj, dakle, da koncipiraju sopstveno znanje. Posledica ovako koncipiranog obrazovnog sistema je oslobađanje potencijala ličnosti, samoaktualizacija, ostvarivanje kreativnih potencijala i konstruisanje sebe u svetu.

Slika 1. *Medijske tehnologije menjaju oblike nastave*



Uvođenje multimedije u nastavu kompleksan je proces (digitalna pismenost svih učesnika nastave se podrazumeva), i zahteva, pre svega, izgradnju *medijskog okruženja*. Prvi koraci u tom procesu su:

- definisanje principa za dizajniranje multimedijalnih alata, saglasno principima čovekove kognitivne arhitekture;
- stvaranje hipermedija okruženja (arhitektura informacija);
- interaktivnu multilateralnu komunikaciju (*cyber space*).

Sledi, zatim:

a) *izbor nastavnih jedinica*¹

¹ Nastavna jedinica (objekt učenja, *learning objects*) obrađena u elektronskoj formi predstavlja bilo koji digitalni resurs koji se može koristiti više puta kako bi podržao učenje. Mora biti samodovoljna, što znači da se može koristiti nezavisno od drugih objekata učenja, ponovo upotrebljavati i grupisati u veće zbirke sadržaja, koji čini nastavne jedinice. Nastavna jedinica sadrži obrazovne jedinice (lekcije) različitog formata, veličine i složenosti i jedinice obrazovnog sadržaja koje je moguće koristiti u različitim situacijama.

- b) *i sadržaja* (kao početnog, *priornog* znanja, koje u ovom kontekstu podrazumeva nastavni sadržaj pohranjen na CD mediju – u formi teksta, slike, zvuka ili videomaterijala i pruža relevantnu pozadinu za dalju nadogradnju kroz lični kognitivni angažman) i njegova priprema u digitalnom formatu (Word tekstu, izbor formi prezentacije nastavnog materijala (ppt, pdf, jpg, mp3, mpeg i dr.), pronalaženje i izbor hiper linkova na onlajn enciklopedijama ili odgovarajućem Web sajtu (www.wikipedia.org...), zatim i izbor i postavljanje ostalih alata za interaktivnu komunikaciju (Web forum, *discussion boards*, *e-mail*);
- c) *dizajniranje nastavne jedinice* podrazumeva izbor i priprema neophodnog hardvera i softvera, podelu zadataka po grupama i ulogama, definisanje termina aktivnosti, dizajniranje nastavnih jedinica po elementima, objedinjavanje jedinica u celinu, provera alata za interaktivnu komunikaciju (hiperlink, forum, *e-mail*), probnu prezentaciju;
- d) *evaluacija*: učenička evaluacija nastave, ocena od strane ostalih zainteresovanih (kolegijuma, uprave, saveta za nauku i nastavu i sl.), refleksije autora i timova, eventualna revizija [5].

2. 1. Definisanje principa za dizajniranje multimedijalnih alata – radna i trajna memorija

Pedagoška teorija, a ni praksa još uvek nisu ponudile jasna i koherentna uputstva za dizajniranje efikasne multimedijalne nastave, uzimajući, pre svega, u obzir složenost čovekove kognitivne arhitekture kao i količinu i sadržaj informacija koje je moguće percipirati posredstvom multimedija. Delimične odgovore na ovo pitanje nalazimo u dve, danas uticajne teorije (nastale na osnovu obimnih istraživanja u periodu od 1988. do 2001. godine): *teoriji kognitivnog opterećenja* (Sweller, J.; u Mayer, R., 2005) i *opštoj teoriji multimedijalnog podučavanja* (Mayer, R., 2005) [6]. U obe ove teorije nalazimo stanovište prema kome informacije treba prezentovati tako da radna memorija bude što efikasnije iskorišćena. Individua, naime, integriše različite izvore informacija, kao što su tekst, slika, zvuk, a kognitivno preopterećenje može da bude velika pretnja uspešnom učenju.

Autori Sweller i Mayer ukazuju na dve vrste memorija: *radnu* i *trajnu*. Trajna memorija ima centralnu ulogu u saznoj aktivnosti čoveka; sve što je u našoj trajnoj memoriji je naučeno u procesu adaptacije na naše okruženje. Čovekove sazajne aktivnosti su, prema tome, determinisane informacijama pohranjenim u našoj trajnoj memoriji. Sazajni

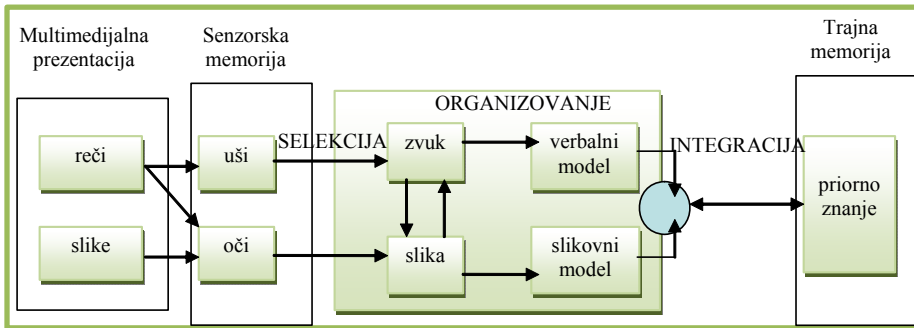
proces možemo predstaviti kroz stvaranje *šema* koje omogućavaju da se kompleksne informacije kategorizuju kao pojedinačni elementi. Saznajne strukture ili šeme su prisutne u našem umu i kao simboličke strukture pisma i jezika kojim se služimo. To su kombinacije slova, reči, fraza i kompleksnih jezičkih struktura, koje smo sposobni da prepoznamo u svakodnevnom govoru. Isto je i sa trajnim znanjem, koje možemo smatrati struktuiranim, kao šeme u koje smestamo predmete, bića, procese, odnose, procedure kao nestruktuirane informacije, dajući im tako kontekstualna značenja. Te šeme se stiču u dugom vremenskom periodu i pohranjuju se u trajnu memoriju.

Radna memorija je sistem koji je odgovoran za procesuiranje informacija relevantnih za odigravanje kognitivnog procesa. Radna memorija je „kapija” između spoljašnjeg sveta i postojećih sazajnih struktura, trajno uskladištenih u memoriji (*long-term memory*). Zbog ograničenog kapaciteta, radna memorija je neka vrsta uskog grla kognitivnog procesa.

Kada se susrećemo sa novim informacijama, radna memorija u interakciji sa trajnom memorijom omogućava objašnjenje, tj. razumevanje. Međutim, radna memorija ima i svoja ograničenja. Prema spomenutima istraživanjima, radna memorija može da zadrži oko sedam elemenata informacija. Bez naknadnih ponavljanja, sadržaj radne memorije se gubi za dvadesetak sekundi. Ako poštujemo ova pravila pri dizajniranju multimedijalnih alata (prezentacija), nova informacija će lakše postati sastavni deo (re)struktuiranog znanja u trajnoj memoriji, što nazivamo *retencijom* ili *zadržavanjem*. U suprotnom, nova informacija će se zadržati u radnoj memoriji tek nekoliko sekundi i ubrzo nestati. Ovo ograničenje je istovremeno i centralni problem pri dizajniranju multimedijalnih alata.

Ljudski um poseduje dva sistema za procesuiranje informacija – jedan za obradu verbalnog materijala, a drugi za obradu vizuelnog materijala. *Selekcija* reči i slike podrazumeva usmeravanje pažnje na relevantne reči i slike iz prezentovanog materijala i stvaranje mentalne predstave zvuka i slike u radnoj memoriji. *Organizovanje* reči i slike znači izgrađivanje veza između izabranih reči i slika, te stvaranje koherentnih (struktuiranih) verbalnih i slikovnih modela u radnoj memoriji. *Integracije* stvaraju veze između verbalnih i slikovnih modela sa priornim znanjem iz trajne memorije.

Slika 2. Šema kognitivne teorije multimedijalnog aktivnog učenja



Put od nove informacije do znanja je sledeći: reči i slike u multimedijalnoj prezentaciji → akustička i ikonička prezentacija u senzorskoj memoriji → zvuk i slika u radnoj memoriji → verbalni i slikovni modeli u radnoj memoriji → znanje u trajnoj memoriji. Multimedia sadrži verbalne i vizuelne komponente, dizajn multimedijalnog okruženja, alate, principe i pravila kojima se omogućava znatno efekasnije učenje, pa Sweller i Mayer anticipiraju tezu da „tehnologije proširuju naše kognitivne mogućnosti i čine nas pametnijima”.

2. 2. Hipermedija okruženje – arhitektura informacija

Suština hipermedija (*hypermedia*) je povezivanje (linkovanje) izvora podataka koji mogu da uključuju tekst, sliku, video, zvuk ili grafiku. Sloboda koju omogućava hipermedija u izboru formi i tokova informacija, rezultuje raznovrsnošću hipermedija edukativnih alata i načina prezentovanja edukativnih sadržaja, najbolje prilagođenih potencijalnim korisnicima.

2. 3. Interaktivna multilateralna komunikacija (*cyber space*)

Cyber space ili virtuelni prostor, virtuelni predeo za učenje, je neka vrsta novog socijalnog konteksta koji omogućava interaktivnost i kooperativnost među osobama koje zajedno rešavaju zadatke, teže ka istim ciljevima, uzajamno obezbeđuju potrebna sredstva za rešavanje problema, bez obzira na to da li su u *face to face* odnosima ili su „s druge strane mreže”.

3. Nova uloga nastavnika

Novo okruženje učenja deluje znatno više u pravcu motivisanosti učenika nego što je to slučaj sa klasičnom nastavom. To podrazumeva *menjanje* same funkcija nastavnika. U prošlosti (u predinformatičkom društvu gde je protok informacija bio ograničen, a nastavnik jedini „vlasnik” informacija), njegova funkcija je bila jasno definisana: nastavnici su bili angažovani u učionici, potpuno zaokupljeni poslovima učenja i podučavanja i – jedini odgovorni za to.



Ove jasno definisane funkcije sada se stapaju i sa drugim funkcijama, u skladu sa fleksibilnijim situacijama učenja. U novim okolnostima, uspešan nastavnik je **voda mišljenja**, stručni konsultant, partner na zajedničkom zadatku. Obrazovanje se nužno proširuje i na druge osobe i na druge resurse: nastava se pomiče od pojedinaca (klasičnog nastavnika), koji su potpuno odgovorni za učenje, u okviru zatvorenih i samodovoljnih učionica u pravcu distribucije i širenja na više stručnjaka i na različite sadržajne resurse. Mogućnosti, koje pruža interaktivna multimedijaska prezentacija nastavnog gradiva, naglašavaju nastavnikovu veću obavezu u koordinisanju više faktora i novih veština učenja, ali omogućavaju proširenje njegovih ličnih, donekle posebnih ili jedinstvenih veština, putem različitih kontakata, rasprava, pa i sukoba. Nastavnik je u situaciji da ne prestando proširuje ličnu bazu znanja, da kreira strategije i taktike izvođenja nastave, a time proširuje svoju misiju.

Ovo, međutim, otvara i neke dileme. Tehnologija se često vidi samo kao pomoćno sredstvo, kao dopunski a ne primarni alat u učenju, uprkos činjenici da je, na primer, znanje o upotrebi kompjutera fundamentalna činjenica kod mogućnosti zapošljavanja. Pitanje je, takođe, kako će ubuduće izgledati multimedijalni nastavni materijali, ko treba da ih priprema, a ko da ih akredituje. Prema sadašnjem stanju, to je kombinacija tradicionalnog obrazovnog materijala (akreditovanih izvan škola) i tehnološke podrške u njegovoj prezentaciji. Ono što se, međutim, zahteva su sofisticirani multimedijalni materijali visokih standarda, bogatih sadržaja, sa detaljnim redosledom tema, uz česte promene sadržaja i dizajna, aktualizacijom kurikuluma, inovacijama u sistemu obuke, zaštitom autorskih prava.

Iako su već u upotrebi brojni multimedijalno opremljeni kompjuteri sa instaliranim specijalnim programima za pojedine predmete, nastavnici uglavnom sami proizvode ove resurse, i to u hodu, kada se aktivnosti učenja na brzinu prilagođavaju potrebama u samoj učionici. Materijali za učenje mogu da brzo izgube aktuelnost (pre svega, zbog tehnoloških inovacija u multimedijalnoj obradi), čime se teško može opravdati veliki budžet za stvaranje skupih i dugoročnih nastavnih resursa. Male, pa čak i škole srednje veličine retko mogu da priušte značajne troškove koje zahteva angažovanje profesionalnog multimedijanskog tima. Zapošljavanje medijskog osoblja u samoj školi uglavnom je isključeno, a angažovanje stručnjaka izvan školske ustanove može da izaziva podozrenje od samih nastavnika, kao što je osećaj da nemaju intelektualno vlasništvo nad svojim autorskim multimedijalnim sistemima i nepriznata autorska prava.

Učenici pak, odrasli uz visokosofisticirane kompjuterske igre i sa već stečenom sposobnošću za brzo objedinjavanje novih multimedijalnih formi, očekuju od svojih nastavnika isto tako dobro uređenje i dizajnirane multimedijalne materijalne. To može pojedine nastavnike obeshrabiti u njihovom angažovanju da nastavne jedinice kreiraju kao interaktivne multimedijalne sadržaje, verujući da njihovo poznavanje multimedija nije veće od amaterskog.

Neki autori (Chapuis, 2003; Kalyuga, 2000), međutim, ohrabruju nastavnike i uveravaju ih u mogućnosti da i sami stvaraju kvalitetne i ekonomične multimedijalne sadržaje. Kada im se pruže odgovarajuća uputstva i podrška, njihovi sadržaji će moći da budu primenjivi u manjim, zasebnim školskim kurikulumima, specifičnim po pojedinim oblastima. Kalyuga ukazuje i na empirijski utvrđen nalaz po kome složene multimedijalne prezentacije visoke uređenosti mogu da imaju negativan efekat na učenje, s obzirom na limitiran kapacitet učenja i saznanje moći učenika: „Postoji tendencija da multimedijски proizvodi budu veliki u dizajnu, u količini informacija... Previše elementa i informacija može da preoptereći radnu memoriju, smanjujući efikasnost učenja. U ovakvim okolnostima, jednostavnost direktnih multimedijalnih objekata učenja može da bude od veće koristi” [7].

3. 1. Ohrabriti nastavnike

Treba li, dakle, da multimedijalne nastavne sadržaje kreiraju specijalisti, odnosno informatičarski timovi? Tačno je da eksperti za medijske tehnologije i informatički stručnjaci mogu da obezbede kvalitet i

profesionalizam i proizvedu visoko kvalitetne multimedijalne materijalne. Tim više, što su takvi nastavni resursi obično i zvanično brendirani, što nije dostupno i nastavnicima.

Razvoj multimedija se najvećim delom odvija i od same sposobnosti nastavnika da uče i podučavaju. Ako nastavnici pokažu da im u celosti odgovara upotreba tehnologije, imaće volju i strpljenje da se i sami poduče o mogućnostima IK tehnologija, pa će uložiti i dodatni napor da dizajniraju različite materijale, specificirane za manje grupe, ili preferencije, ili razrede. To znači i da omoguće veći broj individualizovanih, na tehnologiji zasnovanih situacija učenja. Ovaj kreativni angažman nastavnika delovaće ubedljivo i obavezujuće na njihove učenike, oni neće samo steći poverenje u korišćenje tehnologije kao deo učenja, zapošljavana i života u celini, nego će se i aktivno uljučiti u proces učenja i samoučenja, evaluacije i samoevaluacije. Uvođenje i primena tehnoloških nastavnih objekata učenja u nastavne kurikule može biti katalizator za integrisanja šireg spektra drugih tehnologija u njihovu nastavnu praksu.

Nastavnici treba da budu osetljivi na duboke promene koje moderne tehnologije ostavljaju u našim kognitivnim procesima. S obzirom na kvalitet informacija, kojima danas raspolažu informacione mreže dostupne preko interneta, *upravljanje znanjem* postaje preduslov da bi se lakše saznávalo. Ove kompetencije postaju osnov novog oblika opismenjavanja.

U informacionom društvu nastavnici se ne mogu ceniti samo kao skladišta znanja koje oni prenose mlađim generacijama, već s njima postaju partneri u zajedničkom fondu znanja.

4.Primer multimedijalnog udžbenika sociologije

Multimedijalni udžbenik kao CD ili DVD medijum predstavlja samo „ulazna vrata”, predvorje u virtuelnu zajednicu učenja i znanja, tj. u internet. Fizički medijum koji nosi multimedijalne sadržaje je kompaktni disk ili CD/DVD. Uz pomoć personalnog računara ili kompjutera, CD/DVD medijum iz *Sociologije* funkcioniše u na mreži ili van nje (u *offline* ili *online* modu).

Slika 3. Stranica multimedijalnog udžbenika



U *offline modu* CD/DVD medijum je dovoljan za artikulaciju i usvajanje priornog znanja i informacija neophodnih za izučavanje sadržajima datih nastavnim planom; to je preduslov za interaktivnu multilateralnu komunikaciju uz pomoć web alata. Priorno znanje ili nastavni sadržaji pohranjeni na CD/DVD mediju u formi teksta, slike, zvuka ili videomaterijala, pružaju relevantnu pozadinu za dalju nadogradnju kroz lični kognitivni angažman. Samo sa prethodnim, priornim znanjem (predznanjem), učenik može da kompetentno „čita između redova” etabilirane stručne sadržaje.

U *online modu* CD/DVD medijum omogućava pristup hiperlinkovima, online enciklopedijama, web sajtovima, forumima, elektronskoj pošti i sl., dakle interaktivnost i multilateralnost u punom smislu reči.

Osnovnu arhitekturu multimedijalnog udžbenika sačinjavaju *stranice*, *sekcije* i *jedinice*. Stranica na multimedijalnom disku ima onoliko koliko to zahteva struktura nastavnog gradiva.

Sekcija 1 – „Pročitaj o temi...”

U ovoj *sekciji* su smeštene *jedinice* koje treba da omoguće učenicima sticanje priornog znanja: upoznavanje sa temom, pojmovno-kategorijalnim aparatom, kao i prethodnim znanjima na ovu temu. To pruža neophodnu osnovu za dalje istraživanje, za kompetentni dijalog, interaktivnu komunikaciju „u učionici i van nje” i za samostalnu konstrukciju novog znanja.

U ovoj sekciji ima šest jedinica i svaka predstavlja aktivno dugme na video monitoru kompjutera. Tri jedinice pod nazivom *ppt* predstavljaju Power Point prezentacije. Uloga ovih prezentacija je da na sažet i slikovit način uvedu u materiju, da budu „nit vodilja” u daljem struktuiranju znanja, po principima za izradu multimedijalne prezentacije. Dve jedinice pod nazivom *Tekst* sadrže tekstove u *pdf* formatu; to mogu biti i tekstovi autora multimedijalnog udžbenika, ali i aktuelni tekstovi sa istom ili sličnom tematikom. Jedinica pod nazivom *video clip* sadrži video prilog koji treba da uvede u temu na slikovit, zanimljiv i provokativan način. To može biti autorsko delo samog „pisca” multimedijalnog udžbenika, insert iz neke naučne ili obrazovne emisije, filma, pa čak i ceo film, naučni serijal i sl.

Sekcija 2 – „Interaktivna komunikacija”

Nakon usvajanja tzv. priornog znanja, učenik kreće u virtuelni prostor, tj. na mrežu. Pomoću interaktivnih alata traga za novim informacijama, ukršta stavove sa kolegama iz grupe, timski sarađuje u izradi zajedničkog rada, rešavanju problema, konstruisanju modela. Ovo je temeljna sekcija za interaktivnu, multileteralnu komunikaciju u uslovima multimedijalnog okruženja. Ona takođe sadrži više jedinica – link ka softverskoj platformi *Moodle*, za obrazovanje i komunikaciju na daljinu. Ova platforma je pohranjena na računaru obrazovne ustanove; link ka bibliotečkom fondu Matice srpske; link ka online enciklopediji *Wikipedia*, link ka Web forumu na aktuelnu temu; link ka korespondentnim web sajtovima; linkove ka sadržajima na neograničenoj bazi video materijala – *YouTube*; ulazak u softver za video konferenciju, tj konsultacije učenika međusobno ili sa nastavnikom.

Sekcija 3 – „Učenički radovi”

Sekcija može da obuhvati različite sadržaje u digitalnim formatima. To su video-klipovi koje su izradili sami učenici i sadrže različite

materijale – od najjednostavnijih, snimljenih mobilnim telefonima i digitalnim fotoaparatom, pa do video radova editovanih u nekim od softvera, kao što su *Movie maker*, *Vegas video*, *Adobe Premier* i sl. Eseji učenika, napisani individualno ili u timu, dati su u *ppt formatu*, *Wordu*, *Flashu* ili drugim softverima srednjoškolcima već dobro poznati. Ova sekcija je prostor u kome učenici predstavljaju svoje radove drugovima iz razreda, škole ili čitavog sajber okruženja, afirmišući zapravo svoje znanje i kreativnost na atraktivan i vremenu primeren način.

Sekcija 4 – „Softverska podrška i uputstvo”

Multimedijalni udžbenik ispunjava svoju ulogu jedino ako omogućava svim korisnicima da upotrebljavaju sve sadržaje i alate koji su u njemu ponuđeni. Elektronski formati često zavise od platforme, softverske podrške, operativnog sistema i sl. Da bi bili dostupni većini korisnika, daje se osnovna softverska podrška za čitanje tekstualnih formi, kao i za multimedijalne sadržaje (video-klipove, inserte, filmove, zvuk, muziku i dr.). U ovoj sekciji stoji i pismeno uputstvo za korišćenje multimedijalnog udžbenika, redosled izlaganja i načina komunikacije sa članovima virtualne zajednice učenja.

Sekcija 5 – „Vreme je za predah”

Ova sekcija takođe može biti ispunjena različitim sadržajima, kao što su jednočasovni sistem vežbi, muzički video-klipovi, zanimljivi i smešni video i sl. Oni učenika nakratko rasterećuju od zahtevnog učenja, okrepljuju fizički i mentalno, povećavaju sposobnost koncentrisanog učenja i pamćenja.

Literatura

1. Hawkins, J., (no date), *Supporting Teachers in Changing Roles* (draft), NSF Educational Technologies Workshop, Setting a Research Agenda for Computer Science in Educational Technology. <http://www.cc.gatech.edu/gvu/edtech/nsfws/teachers.html>; tekst na internet adresi od 13. 8. 2005; preuzeto 12. 8. 2008.
2. Wild, M.; Oliver, R.; Phillips, R., Rehn, G. & Dickinson R. (1994), *What is the problem to which multimedia is the solution? Views on the nature, place and value of multimedia in education*, Issues in Educational Research, vol. 4, no. 2, pp. 57–79.

- <http://education.curtin.edu.au/iier/iier4/wild.html>; tekst na internet adresi od 7. 8. 2005; preuzeto 12. 8. 2008.
3. Nadrljanski, Đ., *Obrazovni softver. Autorski sistemi. Savremena obrazovna tehnologija kreiranja multimedijalnih autorskih sistema*, <http://www.ucf.so.ac.yu/joomla/xampp/joomla/docs/katedre/informatika/nadrljanski/ors/ORS2.pdf>; preuzeto 13. 8. 2008.
 4. Negropont, N. (1998), *Biti digitalan*, Beograd: Clio, p.15.
 5. Ratković Njegovan, B.; Bajac, M. (2007), *Multimedijalna nastava i nova didaktička paradigma – multimedijalni udžbenik sociologije*, Obrazovna tehnologija, br. 3, Beograd, 2007, pp. 14–23.
 6. Mayer, R. E., e.d. (2005), *The Cambridge Handbok of Multimedia Learning*, Cambridge: University Press.
 7. Kalyuga, S. (2000), *When using sound with a text or a picture is not beneficial for learning*, Australian Journal of Educational Technology, vol. 16, no. 2, pp. 161–172.
<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/kalyuga.htm>; tekst na internet adresi od 7. 8. 2005; preuzeto 12. 8. 2008.
 8. Chapuis, L. (2003), *Leading Practice with Learning Objects*, *ACTivatED* – Centre for Teaching & Learning Technologies, Department of Education and Training, Australian Capital Territory Government,
http://activated.decs.act.gov.au/learning/word/leading_prac_learning_obj.doc; tekst na internet adresi od 12. 8. 2005; preuzeto 12. 8. 2008.
 9. Steinmetz, R.; Nahrstedt, K. (2004), *Multimedia Applications*, Heidelberg: Springer.
 10. Hofstetter, F. T. (1997), *Multimedia Literacy*, New York: McGraw-Hill.

Biljana Ratković Njegovan
Faculty of Technical Sciences, Novi Sad
Momčilo Bajac
Faculty for Management, Novi Sad

MULTIMEDIA AND INTERACTIVITY IN SCHOOL TEACHING

Abstract: Media digitalization and Internet appearance have brought changes that have made possible their efficient usage in educational process, particularly in multilateral communication. In this way teachers and pupils can choose, organize and memorize school matter, compare information and analyze their content, in a word, they can create new knowledge. Introduction of multimedia into teaching process is a complex process that requires media environment building, principles defining for multimedial tools designing, hypermedia environment creation and interactive multilateral communication (cyber space).

In the new circumstances, a successful teacher is an organizer and a manager, a consultant and a partner in a mutual task. Education is necessarily widening to other people and other resources: teaching process is shifting from an individual (an ordinary school teacher who is completely responsible for classroom learning) to several experts and different resources.

Key words: multimedia, interactivity, learning environment, work and lasting memory, multimedial teaching resources.

КАКО ДО УСПЕШНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: *Наша школа све дубље упада у кризу што захтева одговоре на четири круцијална питања: прво, како је могуће у нашим ограниченим финансијским условима градити успешну школу, којим методама и техникама је такав подухват остварив; друго, мноштво проблема гуше развој садашње школе који су савладиви, првенствено, синергијом наставника, ученика и родитеља као и садејством свих других школских субјеката; треће, наша школа може више, боље и лепше ако има прецизно разрађен пројекат свога преображаја (реструктурације) смештен у средњорочни развојни програм као водич у промене, али под условом да је пројекат претходно плебисцитарно прихваћен од наставника, родитеља и ученика; четврто, у ту сврху нужно је устројити егзактан интерактиван систем праћења и вредновања остваривања планских задатака (feed back) како би се правовремено сазнавало шта се у школи збива (добро или лоше), шта се не збива а требало би да се збива да би се благовремено негативне појаве и процеси отклањали а позитивни стимулисали.*

Кључне речи: *криза, синергија, средњорочни програм, преображај, реструктурација.*

Данашња школа у Европи налази се на оштрој раскрсници двеју епоха: у одлазећој и с њом дотрајале традиционалне школе, која се опире и не жели да оде и у долазећој са визијом и концепцијом престижне школе, која се мукотрпно пробија, не одустаје, истрајава и на путу је до успеха. Где је наша школа сада, шта у њој морамо и можемо у нашим условима мењати, шта ново уносити, како сагледавати промене, кориговати и усмеравати у процесе њеног квалитетног преображаја?

Сложени су, осетљиви и тешко докучиви одговори на сва та питања али, упркос томе, наша школа, хтели ми то признати или не, објективно сагледати или не, све дубље улази у кризу. Негативни процеси се настављају *тихо* и скоро *нечујно*, а да при томе нисмо изградили визију нити концепцију модерне школе. Мирење с таквим стањем и таквом инертношћу, да не кажемо могућом школском катастрофом, једноставно не сме и даље да траје, ако желимо досегнути до престижне европске школе или како ми то у српском језику лепше кажемо: *успешне школе*.

Два су се проблема испречила: први је у томе што у последњих петнаестак година официјелне просветне политике нису имале снаге, најчешће ни знања, да се с том реалношћу сусретну, ако треба и сукобе, други проблем је што огромна армија учитеља, наставника и професора није изградила своје непомирљиве ставове према феномену *школске кризе*. Они је, истина, примећују, али се према њој бенигно односе сматрајући је пролазном. Још већа неизвесност за будућност наших школа јесте у односима на убрзани технолошки развој, големе друштвене трансформације и евидентно заостајање за *модернизацијом* европских школа.

Наставници, ученици и њихови родитељи, а према истраживањима у Војводини (2002–2006) у популацији од 3215 респодената (1354 ученика, 993 наставника, 868 родитеља) не виде перспективу својим школама. Нико им до сада није понудио визију школе у будућности; таква концепција и пројекција у Србији и не постоји. Ипак, наставници невољно, чак и пригушено, перципирају недовољно стање својих школа и уочавају њихову неизвесност. Виде је како, као дотрајала лађа негде плута по узбурканом мору, или као расклиману дилижансу по ровитом путу, па је неизвесно куда и докле може да стигне. Отуда је крајње време да одговоримо на питање: *Како до успешније школе?*

Фактори кризе школе

Простор не допушта да детаљније образложимо узроке кризе, зато ћемо само у тезама подсетити на неке проблеме, који муче данашњу школу и све дубље је нагризају:

- фрагментација науке и наставе (прекомерно умножавање тзв. научних и наставних дисциплина);
- окоштали разредно-предметно-часовни систем;
- предимензионирани наставни планови и програми;

¹ Под *модернизацијом* не мислимо само на технизирање наставног процеса, већ првенствено на радикално измењену васпитно-образовну технологију која се састоји у промени односа наставник – ученик – родитељ, синергијском деловању међу њима, у остваривању циљева и задатака образовања, у оживљавању мотивације ученика и студената према њиховом не само школском већ и животном успеху.

- преминација предавачке, претежно вербалне наставе;
- занемаривање диференцијације, индивидуализације и индивидуалне наставе;
- приватна инструктажа компензира слабости фронталне наставе;
- слаба је примена знања итд.

Све то доводи до ниске ефикасности учења и студирања:

- понављања, осипања и закашњавања у учењу и студирању;
- многи узроци неуспеха су и у слабој организацији наставе (распореду часова, испита, тестова, итд.);
- инсуфицијација је педагошке науке у пракси школског и породичног васпитања;
- нејака је просветна реч; штампа је ограничила своје просторе школству у односу на културу и спорт иако је у образовању ангажовано преко милион ученика, студената, наставника и другог особља и још толико родитеља везано је за школство (четвртина становништва).

Последице школске кризе по државу Србију и све грађане у њој су огромне, дугорочно гледајући катастрофичне, али проблем је у томе што су оне замађене из више разлога:

1. Наши реформатори не владају новијом филозофијом и методологијом образовања, дакле ни одговарајућом стратегијом образовних реформи. Методолошки недостатак наших тзв. реформатора јесте њихов априоризам; они су унапред уверени у непољуљану правилност најважнијих исходишта реформе. А и најплеменитија идеја губи утицај на стварност, ако није произашла из научних сазнања.

2. Велики промашаји у досадашњим стратегијама школских реформи јесу у томе:

- што су се спроводиле *одозго*, са врха државе (од образовног система) према *доле* ка школи – све такве реформе пропале су и у другим државама;
- промене се могу успешно проводити само *одоздо*, тамо где треба да се и остварују – у школама;
- не могу се успешно проводити административним мерама, нити политичким принудама, никако фронтално и масовно, већ еволутивним путем, од конкретне школе према *горе*.

3. Само високошколске и академске титуле нису гарант да се разуме феномен школске реформе, још мање даје право на експертизу и пројекцију школства личностима оптерећеним властитим путевима свог ранијег школског образовања.

4. Досадашњи покушаји у преображају школства редуковани су на пројекције *образовање ради образовања*, уместо да се реформа пројектује заједно са: *техно-сферама, социо-сферама и инфо-сферама*. Без тих сфера школство је празно, само је себи сврхом.

5. Све су то разлози да се занемарују и многобројни спољни фактори који снажно делују на васпитање младих; они, чак, надјачавају и школу и породицу, нарочито су неповољне реперкусије делинквенције, хулиганства, дроге и других порока који агресивно *насрћу* на омладину.

6. И валоризација у образовању није само српски, већ и светски проблем. Зато UNESCO захтева *валоризацију валоризације* како би свака школа преиспитала свој систем вредновања и долазила до ефикаснијих метода и инструмената правовременог и објективног самооцењивања и оцењивања. Зато је за похвалу захтев Министарства за просвету Србије (2004) да у циљу унапређивања школског образовања предложи самовредновање. Идеја, неоспорно, вредна пажње али је главни проблем што није у школама добро схваћен тај захтев, што не постоји одговарајућа методологија нити ваљани инструменти за самооцењивање.

7. Неповољна је и школска клима, заправо школски амбијент је хладан, мало се уважава различитост ученика, све је подложно просечности, слабо је партнерство између ученика и наставника, деце и родитеља, а нема ни одговора на честе захтеве ученика и студената: *Facta, facta, non verba!*

8. Ни издалека у Србији нисмо регистровали све школске проблеме, као што су то, пре сваке реформе, учиниле скоро све европске земље. Тако, на пример, у Словенији су водећи научници, експерти за образовање, у ту сврху објавили *Белу књигу* у којој су показали шта се мора мењати а шта и надаље у школи може опстати да би школа постала не само компатибилна са европском већ и компетентна и компетитивна на светском образовном тржишту.

Фактори конституисања успешне школе

Није лако установити, понајмање прецизирати, шта у школи није добро. Најчешће расправе *pro et contra* остају на разини негирања, чак нихилистичког односа према школи. Још теже је и рискантније предлагати *иновације*, које се додуше често и *ad hoc* прихватају, да би, неретко, у школи биле одбачене пре него што у њу уђу или се у зачетку напуштају ради комодитета наставника, најчешће због њихове непримењивости. Но, то је тема за себе, тема школске стратегије коју, на жалост, немамо. Од нас се, ако смо већ регистровали неке проблеме, с правом очекује да бар у тезама истакнемо и могућности њиховог савладавања на путу до *успешне школе*.

Фактор 1

Успех је средишњи циљ који највише обавезује три стуба школе: ученика, наставника, родитеља. Ако је добро остварен, онда је школа успешна. Овде под појмом *успех* сублимирамо све врлине које ученик стиче у школи и носи их: на даље школовање, у рад и у конкретан живот.

Фактор 2

Развојни програм – пројекат реформе школе. Ако смо се сложили да реформа образовања може започети и успешно се остваривати само тамо где се интенцијално васпитање и образовање и конкретно и реализује, а то је школа, онда је учињен први корак у пројектовању таквих активности. Према нашим истраживањима, таквој функцији најбоље одговара *средњорочни програм школе*. То, свакако, није облик досадашњих годишњих програма, јер они и нису имали развојни карактер, већ су препуни статистичких података: број ученика, број предмета, број часова, број одећења, број... Све је стрпано у некакве статистичке податке. Сви плански параметри личе једни на друге – разликују се само у величини исказаних података па су такви документи преписивани и зато пејоративно називани: *ресавски програми*.

Развојни програм има друге циљеве, задатке и садржаје. Он може бити успешан само ако је дело свих наставника и стручних служби у школи. Од њих се захтева *највиши облик мисаоне активности* (Рубинштајн) да би створили есецијални документ – водич у будућност.

Јер:

- планирањем одређују развојни пут своје школе најмање за 4–5 година;
- структуришу школу као функционалан, флексибилан, продуктиван, оптималан и еволутивни систем способан да без „поремећаја“ и „стресова“ прелази из садашњег *неповољног стања* „А“ у ново, *мењајуће боље стање* „Б“;
- такав развојни програм већ у процесу његовог конципирања, израде и обликовања омогућује наставницима да сагледају развојни пут своје школе, наравно и своју будућност у њој, да осмишљавају методе и домете промена, да се за њих правовремено припреме како их не би затекле и иритирале;
- истина, то захтева напоре од сваког наставника, уноси међу њих не само интелектуалан немир већ и стваралачку радост, подижући њихов академски визионарски ниво;
- ако се тимови наставника нађу пред проблемима, дилемама, нејасноћама у планирању, увек постоји излаз – ангажовање експерата за школско развојно планирање.

Немамо намеру дубље улазити у садржаје и методологију израде средњорочног програма школе – заправо њеног развојног пројекта, зато подсећамо на што је нужно одговорити:

Где је школа сада? Шта у њој функционише и не треба да се мења, шта је паразитско и штетно и шта треба одстранити, шта је пасивно и инертно и шта је нужно активирати?

Како промене остваривати? Радикалним изменама постојећег стања, иновирањем традиционалног образовања или у еволутивним процесима? Док је традиционална школа инертна на промене, радикалне промене се тешко прихватају и оне су често у конфликту са окружењем и саме са собом, фрустрирају њене реализаторе и, по правилу, имају слабе ефекте. Еволутивне промене су најмање конфликтне, имају развојни карактер и успешно се остварују.

Како правовремено сагледавати успешност – неуспешност промена? Праћење, контрола, евалуација, дакле повратна спрега (*feed back*) захтева да школа напореда са пројекцијом развојног програма пројектује методе и инструменте за евалуацију програмских задатака како би се правовремено сазнавало: *шта се у школи збива, шта се не збива а требало би да се збива*. Такав инстру-

ментаријум омогућује да се благовремено негативне појаве, процеси и творевине отклањају а позитивне подупиру и стимулишу.

Фактор 3

Школа као целовит, динамичан и добро организован систем може успешно функционисати. То конкретно значи да у њој прецизно функционише *образовни циклус: планирање, програмирање, реализација, праћење, вредновање (feed-back)*. Ако било који од ових компонената – елемената није добро осмишљен или лоше функционише, долази до изобличења школе. Она има намеру да ефикасно делује, али су јој неки елементи образовног циклуса заказали – зато су резултати фелерични и ниски.

Фактор 4

Школски менаџмент јесте други услов да школа успешно делује. Менаџмент је тек завирио у наше школе и још увек није у њима устоличен. У педагошкој лексици најчешће се изједначаје са руковођењем. Међутим, менаџмент је веома широк појам и обухвата мноштво функција: циљеве школе, организовање, управљање, планирање, одлучивање, спровођење, маркетинг, руковођење... Проблем је што у школству још није сазрела свест да је *менаџмент прича нашег времена о успеху* (Друкер). Али, то није соло одлучивање менаџера или, у нашим приликама само директора већ школи је *нужан тим-менаџер, људи који мисле, људи од акције, прави људи*. Ако *наставничко веће* не делује тимски снагом свог интелекта (а то је у нашим школама често), онда ни менаџмент ни руковођење у њему немају успеха.

Фактор 5

Ученичка различитост. Познато је да нема два иста ученика. Генетичари су ову тезу потврдили и учврстили својим открићем да човек рођењем у себи на свет доноси десетине хиљада гена и да је могућа њихова комбинација 10^{200} што је вртоглава цифра. Толико су и ученици међусобно различити.

То је пољуљало читаву једну филозофију, психологију и целу педагогију, али није уздрмало праксу у школама. Ученике је немогуће класирати, селекционисати квантитативно, како то сада школе претежно чине, већ је нужно уочавати индивидуалност али и комплексност сваког од њих. То је велики изазов наставницима, јер се од њих тражи да сваком ученику приступају индивидуално, да и фронтални рад прилагођавају индивидуалним разликама, да тим разликама подређују и остале облике, методе и технике свог рада као и

праћење и вредновање ученика. Значи, племенита идеја о једнакости (хомогености) ученика у одељењу јесте само илузија, супротно људској различитости – такве једнакости продукују неједнакости.

Фактор 6

Мењање и осавремењивање разредно-предметно-часовне наставе. Ученик није аритметичка средина свих ученика, како их разредно-предметно-часовни систем сам по себи разврстава чему одговара и класична организација наставног 45-минутног часа. Свесни смо чињенице да је тај систем укореењен, наоко изгледа и непроменљив, али постоје могућности његовог осавремењавања факторима које даље истичемо.

Фактор 7

Растерећењем ученика предимензионираним наставним плановима и програмима, неефикасним васпитно-образовним методама. *Хиперобразовање* (хипередукација) није термин који је ушао у нашу педагошку лексикку иако је у врху кризе данашње школе. Користимо овај појам у неколико значења: крцати наставни програми, често претрпани некорисним и преживелим садржајима, превелики захтеви према ученицима, студентима и наставницима, нерационално трошење њихових интелектуалних потенцијала, као и низ других оптерећења. Све то доводи до засићења, замора, исцрпљености, боли, досаде, чак и гађења, губљења воље за учењем, *одустајањем*, дестабилизације ученика и студената, неретко нарушава њихово ментално и физичко здравља.

Круцијални проблем је у томе што сва досадашња заклињања о растерећењу ученика, студената и наставника (рад тзв. експертских комисија), резултирао је сталним бујањем образовних школских програма, који су досегли енормне размере и постали реметилачки фактори не само у школи већ и у породици. Њих не могу више успешно (и до краја) савладати ни ученици и студенти високе интелигенције и велике марљивости.

И организација наставе недовољно води рачуна о прекомерном трошењу енергије ученика, студената и наставника, а и сами неки наставници, особито веома ревносни и изразито амбициозни, а у жељи да се истакну, да покажу свој енциклопедизам, и докажу стручни и научни дигнитет, проширују и тако превелике програмске габарите.

Фактор 8

Наставници рационализатори према сопственој оцени и педагошким императивима обавезни су да на властиту одговорност, врше синтезу наставне грађе, лучећи битно од небитног, главно од споредног,водећи број појмова на најважније. Тако се долази до лекције која постаје савладива ученицима, лакше се памти, јер је ослобођена прекомерних захтева. Овде наставник улази у сложену процедуру, јер у синтези мора да сачува интегралност сваке лекције и њему битну појмовну апаратуру.

Такву методску јединицу није нужно припремати и интерпретирати по класичним методичким шаблонима, већ одмах прећи на садржаје и изложити их у 10 до 20 минута. Остатак времена посветити расправи с ученицима о томе како су нову лекцију разумели, шта је јасно, а шта им је нејасно остало. Тако се јавља повећан активитет – дијалог ученика и наставника у продубљивању знања и његовој могућој примени.

Фактор 9

Примена знања је други проблем у школском учењу. Само у примени знања или бар у симулацији примене, у комуникацијама с тим знањем, ученици не само да боље памте и разумевају оно што уче, богате свој вокабулар, већ развијају и своје стваралачке потенцијале. Математичке формуле постају им „опипљиве“, блиске, страни језици употребљиви, материњски језик функционалан, историја жива, филозофија и социологија водичи у друштвену стварност итд. Коначно мора се и у нашем образовању и науци схватити да више нису у предности ни она друштва ни оне индивидуе које имају гомиле некаквих знања – у предности су оне земље и они људи који први примене то знање и пласирају га на тржиште роба и услуга.

Фактор 10

Креација и интелигенција су две независне димензије што обара тезу да се ствараоци регрутују само из редова талената. Стваралаштво у школи овиси од климе у којој се негује homo creator. Проблем је у томе што се у нашој школи јалово расправља, превише ламентира о креативности, а ефеката нема. Емпиријска истраживања преузела су контролу на *васпитањем за креативност* и утврдила да то не припада само обдареним, срећним особама већ да зависи од тога како школа и наставници развијају код својих ученика: концентрацију, памћење, асоцијације, употребу аналогije, снагу апс-

тракције, способност генерализације, мотивацију, уз уважавање емоција које имају покретачку снагу у укључивање ученика и студената у подухват, страсно и с ентузијазмом.

Фактор 11.

Ученика учити мислити је средишњи циљ васпитања. Од бубања апсолутних истина, небитних и неразумљивих података, наставник и ученик имају више штете него користи. Бертол Брехт (Brecht) упозорава: од ученика, од којег тражимо да напамет научи $2 \times 2 = 4$ никада неће бити математичар. Бубање и утвљивање детету лекција у главу је мучно и грубо. А када на испиту мора да наизуст одговара (на универзитету често из пожутелих скрипти), онда је то апсурд над апсурдима. Дете или студенти то осећају као насиље. Свако живахно дете има прецизан индикатор да разликује *природне педагошке утицаје* на њихов мозак од *насилних* који га сакате. И ово је праисконски задатак учитеља, али упркос томе, још увек ваљаног одговора на питање КАКО – нема.

Фактор 12

Самосталност ученика је најважнији педагошки задатак, значајнији од меморисања било каквих података и лепих препричавања лекција. Јер, када овлада вештинама самосталног учења и решавања сложених животних проблема, ученик иде и даље: сам савладава задатке и трага за новим знањима. Тежак је то, сложен и дуготрајан задатак, који тражи много такта и умешности, али ако родитељи и наставници у томе успеју – остварили су *крунски васпитни задатак*.

Фактор 13

Мотивација јесте покретачка снага учења и зато би требало да буде први задатак породице и школе, наставника и родитеља. Истина, то је сложен посао и наш претежан педагошки персонал није довољно припремљен, као ни већина родитеља да успешно мотивишу своју децу и своје ученике. Још увек у пракси потицаји за учење црпе се из следећих стимуланса: награђивање, кажњавање, такмичење или *претерано лансирање* успешних ученика и студената, односно пренаглашено *потискивање* неуспешних. Недостаје храбрење и буђење нарочито „посрнутих“. Изостају *опрези* према сложеним и осетљивим индивидуалним васпитним поступцима без нужне педагошке тактичности.

Ученику морамо објаснити циљ којем треба да тежи и шта добија ако га успешно остварује, а шта губи ако циљ не досегне. Ако

смо успели да му то објаснимо, да га у то уверимо, мотивација је постала његова трајна унутрашња (интризична) преокупација.

Фактор 14.

Партнерство ученика, родитеља и наставника је могуће и оствариво од раног детињства па кроз цело време учења и студирања. Проблем је што ученичке манифестације сводимо најчешће на дечије, младалачко понашање – понашања за толеранцију и забаву. А објективно није тако. Већ од најмлађих дана, нарочито од тренутка када почињу да мисле, када им вокабулар бива оперативан, а реченице логичне, комуникативне, већ тада почињу да живот посматрају пажљивије, опрезније, да не кажемо и конструктивно, критички. Већ с краја четврте-пете године, а посебно уласком у шесту, дете се уозбиљује, реакције су одмереније. Пред собом имамо личност не само за мажење већ и уважавање његових ставова и захтева. То је и зачетак прихватања одговорности, а све што се млади даље развијају, они прихватају озбиљне и сложене задатке. То показује да дете, ученик и касније студент, нису више само *подређени*, а родитељи и наставници само *надређени*, већ се појављују као саговорници за респект, још боље ако се међу њима успостављају партнерстички односи.

Појам партнер (енгл. *партнер*, франц. *партнаире*) не налазимо у нашим педагошким реченицима, ретко га сусрећемо и у стручној литератури о образовању иако је та реч фреквентна чак *посрбљена* у нашем језику.

Партнерство је супротно *ауторитарности* без обзира долазила она од наставника или ученика и студента. Две су противречне форме: ауторитарност и контраауторитарност. Прва захтева васпитање „послушних“, „насмешених“, „симпатичних“, „лажно оптимистичних“, „добро прилагођених“ ученика и студената, а друга се испољава кроз „анархично“, „ослобођено“ понашање и „благод“ наставника која ништа не кошта.

Родитељи неретко немају успешну комуникацију са својом децом и најчешће су далеко од партнерства. Ученици често с њима не „деле“ сваку оцену и све друге животне тегобе и радости, успехе и падове. Све то потврђује тезу да без партнерства између ученика и наставника, односно између родитеља и детета нема ефикасног васпитања. Наша истраживања су показала да је искрена, коректна сарадња наставник – ученик не само могућа, већ, ако је узајамно-функционална, даје мултидимензионалне резултате.

Фактор 15

СО-систем – комбиновано и напоребно самооцењивање и оцењивање. Показала су наша истраживања да ученици имају еволутивне могућности. Самооцењивање их је разврстало у три групе (међу 300 ученика II и V разреда основне школе): првој, најбројнијој групи припадају ученици који имају објективну слику о свом знању (њих 93%), другој, мањој групи, припадају ученици који су себи одредили нижу оцену од оне која им припада (5%), а само појединци (испод 2%) прецењивали су своје знање.

Сваку самооцену наставник проверава: прихвата је, повећава или смањује.

Резултати паралелног самооцењивања и оцењивања показали су: раст успеха, повећан дијалог наставник – ученик, повећана интересовање за систематично учење. Показало се да је то и пут за објективније оцењивање и ликвидацију многих облика субјективизма у доношењу коначне оцене. Ако томе додамо да је напоребно самооцењивање и оцењивање брџана куповини оцена, диплома и другим облицима школског криминала, онда је то епохално решење великог школског проблема у Србији.

Фактор 16

Синергија ученика, наставника и родитеља, садејство међу њима у здруженој и доследној сарадњи не само да потврђује остваривост и вредност интризичне мотивације и партнерства, већ показује огромну моћ успешног школовања, нарочито у смањивању осипања, понављања, бежања са часова, незаинтересованост за наставу и одбојност према њој.

Зашто смо истакли појам *синергије*?

Грчког је порекла, састављена из две речи: *sin = заједно, ergu = рад*. Значи чврсте, трајне и квалитетне везе и акције у остваривању циљева и задатака успешног школовања – *темељ успешне школе*. *Синергија* се употребљава и у значењу неговања и оплемењивања људи у њиховом слободном садејству ради стицања успеха, блаженства, перспективности и егзистенционалне безбедности.

Наша, на почетку поменута, истраживања, показала су да је не само могућа него и успешно остварива синергија у васпитању и образовању. Ако је континуирана, трајна, добро успостављена и интерактивна, обезбеђује:

- повећање успешности школовања;

- побољшања понашања ученика;
- интензификује наставу;
- повећава интерес за учењем и студирањем;
- смањује понављања и осипања;
- радоснији је долазак у школу и боравак у њој.

Синергијом се успешно, ефикасно и мање болно савлађују големи проблеми:

- деликвенције,
- хулиганства,
- дрогирања,
- других порока који уништавају младе.

Ако је све ово тачно, а наша сазнања показују да јесте, онда се поставља питање: *Зашто синергија до сада не делује, када позитивним законима у школству, постоји обавеза остварења садејства између ученика, наставника и родитеља?*

Одговор је једноставан и јасан: сва три субјекта тријаде (и ученик, и родитељ, и наставник) међусобно односе свели су само на минималне официјелне контакте без међусобног дубљег разумевања и прожимања вредности тих веза и односа. Зато су облици и садржаји сарадње: повремени, испрекидани, недовољно искрени, сведени на најмању меру или их уопште нема. Упркос томе, стихијном, чак умртвљеном стању, ипак се ти односи могу успоставити и трајно, и квалитетно у целости, без великих напора и без повећања финансијских средстава. У њиховој доследној реализацији школски трошкови би били смањени, односно рационализовало би се трошење ионако ситног школског динара.

Седам приступа у стварању успешне школе

Желимо ли стварно досегнути до *успешне школе* или како се то на европским просторима каже *престижне школе*, компетентне и компетитивне на светском тржишту знања, умења и запошљавања, онда је крајње време да зналачки, дакле без промашаја, узбурканости и нервозе, мудро и веома осетљиво покренемо наше школе на темељите преображаје у смислу њихове модернизације. А то значи да се вођење школства не сме и даље поверавати високо ранжираним политичким личностима нити ад хоц формираним гремијумима,

понајмање бирократизованој администрацији, већ људима који теоретски и практично владају филозофијом, методологијом и организацијом образовања и који схватају да се реформа школства не може проводити *одозго*, са врха државе, већ да мора зачињати и остваривати се у школи, дакле, тамо где се процеси учења и студирања конкретно и остварују.

Друго, нужно је прихватити ноторну чињеницу да је главни носилац промена, кључна фигура реформе наставник и да по природи свога посла не може бити слепи државни чиновник, нити било чији послушник, не само извршилац већ и креатор промена, дакле у жижи преображаја школе. Проблем је у томе што тзв. „реформатори“, истраживачи, саветници, надзорници, администратори, отимају образовање из руку практичара који не могу даље издржавати њихове растуће критичко-коментаторске анализе које су саме себи циљ. Сва та патерналистичка структура тврди како наш наставник није дорастао том сложенем задатку – *преображају школе*. И да је то полуистина, чак и цела истина (а сигурно није), онда кривицу и не можемо наћи у наставнику, већ у оним структурама које су га припремале за педагошку функцију или у оним структурама које су одобравале и подржавале такво њихово школовање, посебно стручно усавршавање као есенционално оспособљавање за школску реформу.

Треће, реформа школа не може се спроводити масовно и фронтално, нити бити усмерена на целину васпитно-образовног система, као до сада, понајмање административним мерама и политичким принудама, већ једино активним учешћем свих субјеката и актера тих промена и њиховим аутентичним интересом. Оне се не могу проводити нити само иновирањем традиционалне школе, јер је она инертна на промене и трајна је у конфликту са окружењем, нити радикалним превратима, јер се такве промене тешко прихватају, често су у конфликту са окружењем и саме са собом, фрустрирају њене реализаторе и по правилу имају ниске ефекте. Једино су *еволутивне* промене најмање конфликтне, имају развојни карактер, дакле трајне су и успешно се остварују; оне комбинују најбоље традиционалне елементе са провереним и у пракси потврђеним иновационим елементима.

Четврто, промене се не могу линерално и истовремено проводити у свим школама: једне ће школе то остваривати брже, друге спорије, једне шире и дубље, друге уже и плиће. То ће водити ка различитој динамици њиховог мењања, што ће зависити од структуре и квалитета наставника, ученика, родитеља и подршке окру-

жења школској реформи. То доводи и до конкуренције међу школама и отвара борбу за њихов педагошки престиж, као поуздан метод повећања квалитета у образовању и зачетака укидања школског монопола.

Пето, умни реформатори предвиђају и отпоре променама, јер су школе, због честих реформских промашаја сакупиле инерцију против промена и зато теже ка статусу *quo* као природном стању чак и по цену властитог губитка. То је разлог да школска традиција *надживи кризне моменте промена* и преображај школе се враћа у предреформско стање. А да би се кризни моменти (пут до успешне школе) превазилазио, или бар ублажио, реформом је нужно гарантовати:

- а) да ће реформисани облици образовања бити успешнији;
- б) да ће рад у реформисаним школама бити боље награђен.

Шесто, школа у преображаје може улазити тек када је обликовала *пројект промена* и сместила га у свој средњорочни развојни програм у којем прецизно стоји: а) садржај промена, б) субјекти промена, поименично, ц) материјални услови за остваривање промена, д) методе и технике промена, е) динамика промена, ф) инструментариј за праћење и вредновање промена.

Седмо, према нашим сазнањима *реструктуриација* је најефикаснији и најрационалнији методолошки процес преображаја сваке школе. Такви поступци су једноставни и зато су лако оствариви. Трансформација може започети тек када је утврђено стање у школи, када се анализом сазнало: а) шта је рационалном и објективном критиком доказано да добро у њој функционише и шта се и даље и у нову структуру *може* уградити; б) шта је штетно и паразитско и шта се из школе *мора* одстранити; ц) шта је пасивно или недовољно активно и *може* се у новој структури активирати; д) шта се иновативно а проверено у нову реструктурирану школу може уносити. Процеси реструктуриације проводе се тако да школа не престаје с радом, да се ученици, наставници и родитељи не узнемирују већ се преображаји мењају у ходу, истина уносећи интелектуални немир међу ауторе и извршиоце али и стваралачку радост која прераста у трајање. Преображај школе и треба да се остварује као пермантан процес – толико је вредан колико је трајан.

На крају кажимо и то: приступ овим променама не произилази из конфронтације истакнутих двају фактора – нити оних који проузрокују кризу садашње школе, нити оних који отварају перспективу

њеном успешном развоју. Напротив, њиховим продуктивним елементима и компонентама се сублимира успешна школа, али *само тамо где се буде остваривала доследна синергија наставника, ученика, родитеља и других субјеката не само у школи, већ и у њеном окружењу.*

Детаљније објашњење ових теза можете наћи у књигама:

1. Ратковић, М. (2007), *Школа – криза и перспективе*, Мисао, Нови Сад.
2. Ратковић, М. (2008), *Успешна школа*, Мисао, Нови Сад.
3. Ускоро излази и нова М. Ратковића: *СИНЕРГИЈА ученика, наставника, родитеља.*

Milan Ratković, acamedician

HOW TO REACH SUCCESSFUL SCHOOL

Abstract: Our school is gradually nipping into crisis which requires the answers to four, crucial questions: first, how to build and develop successful school in our limited financial conditions, what are the methods and techniques that should be engaged in such a process, second, plenty of problems which present an obstacle for the development of the current school, but which can be overcome, mainly by synergy of teachers, students and parents and with the cooperation of all other school subjects, third, our school can do more and better if it has detailed project of its transformation (restructuring) which is placed in the medium-term development programme as the guidelines for changes, under the condition that the project has been previously adopted by teachers, parents and students, fourth, for that purpose it is necessary to define the exact interactive system of observation and evaluation for the purpose of realization of the planned tasks (feedback), so that we can be introduced on time about the ongoing events in school (either bad or good), what is not happening in school, but should be happening, in order to restrict negative events and processes on time, and on the other hand stimulate the positive ones.

Keywords: crisis, synergy, medium-term programme, transformation, restructuring

ШКОЛА УСПЕШНИХ УЧЕНИКА

Резиме: Рад се бави питањима успеха ученика у школи и указивањем на путеве ка побољшању успешности у школском учењу. Школа, као васпитно-образовна институција у којој се стичу знања, развијају способности и припремају млади људи за даље образовање усмерена је ка постизању успеха. У будућности, али и у данашњим условима успешност школе постаје веома актуелно питање, али истовремено и одговор на потребе савременог друштва да има успешну школу, успешне ученике, односно успешне појединце који својим каснијим доприносом кроз рад утичу на успех друштва у целини.

У другом делу рада разматрају се могућности за побољшање успешности ученика у школи, пре свега кроз стварање хуманије атмосфере у школском окружењу, развој партнерских односа ученика и наставника, развијања поверења у ученике и њихове потенцијале. Значајна пажња посвећена је потреби промене ставова наставника о природи способности потребних за школско учење, значају добро организоване средине и превазилажењу традиционалних метода и облика рада.

Кључне речи: успешност, школа, ученици, наставници, средина.

Уводни део

Свако друштво тежи ка успеху, сваки рад појединца, групе или институције у друштву вреднује се са аспекта његове успешности. У оквиру сваке људске делатности постоје утврђени критеријуми и норме путем којих се може одредити успех или неуспех. У васпитно-образовној делатности постоје поред општих и посебни критеријуми за утврђивање успешности појединаца или институција који су у складу са природом делатности динамични, променљиви тако да се, с правом, може говорити о релативности ове категорије и њеној интерактивној природи. Релативност и интерактивност проистичу, пре свега, из чињенице да је граница између успеха и неуспеха динамична и да се може кретати у једном или другом правцу у

зависности од интеракције са другим бројним факторима, што проблем одређивања успешности чини изузетно сложеним и комплексним.

У таквој сложеној констелацији утицаја различитих околности на систем вредности, школа као институција од посебног друштвеног значаја има значајну улогу, јер од њеног успеха зависи у великој мери и успех друштва у целини. Сама школа као установа за васпитање и образовање на основу утврђених критеријума дели ученике на оне који постижу успех и оне који су неуспешни. Постизање успеха или неуспеха ученика у школском учењу у директној је вези са системом вредности прихваћеним у друшву, зато и само друштво не може остати равнодушно у односу на ову појаву. На значај и сложеност ове појаве указују и бројна истраживања која интердисциплинарно, са аспекта педагогије, психологије, социологије и других наука настоје да протумаче и објасне проблеме везане за школски успех односно неуспех.

Чини се да је интересовање за успешност школе, а самим тим и ученика, сасвим оправдано, ако се има у виду да основна школа представља темељ нашег васпитно-образовног система, да се у њој стичу елементарна знања, развијају способности и склоности и припремају млади за даље образовање. У циљу унапређења рада школе разматрају се различити проблеми везани за циљеве и задатке, методе и облике рада, личност учитеља и наставника, као и чиниоце везане за оцењивање и успех ученика уопште. Ова питања веома су битна, а њихов значај проистиче из њихове суштинске важности за развој педагошке науке, из високог степена сложености самих појава и, пре свега, из потребе друштва да има успешну школу, успешне ученике, односно успешне појединце који својим каснијим доприносом кроз рад утичу на успех друштва у целини. Успех од школе очекују и родитељи, посебно када је у питању млађи узраст деце, па се зато с правом може рећи да је школа усмерена на постизање успеха.

Постизање успеха у школи, као и на другим пољима савременог живота, веома се цени и уважава у друштву и има повратно мотивационо дејство за постизање још бољих резултата јер „ништа не успева тако добро као успех”. Насупрот томе, неуспех представља најосетљивије питање у целом васпитно-образовном раду. Из тог разлога, велики број истраживача на пољу васпитања и образовања трага за факторима и узроцима неуспеха у школи, у циљу што бољег тумачења и ублажавања ове појаве. И овај рад је један од покушаја у

том правцу, покушаја да се потражи одговор на питање који све чиниоци детерминишу где ће се појединац наћи на скали успешности-неуспешности. Његова специфичност се огледа у томе што тежи да сагледа део утицаја који школа, њено окружење и њена организација и унутрашња динамика имају на успешност ученика у учењу.

Неуспех тешко подносе и ученици и наставници, мада свакодневна пракса показује да га најтеже прихватају родитељи, или барем тако манифестно изгледа. Непостизање школског успеха у складу са очекивањима родитеља може бити извор незадовољства и неугодности који битно могу утицати на породичну атмосферу и односе између чланова породице. Међутим, може се претпоставити да постоји и утицај у супротном смеру, тј. да породична атмосфера и односи који владају међу члановима породице детерминишу у извесној мери, поред других чинилаца, какав ће бити школски успех детета.

Познато је да успех ученика зависи од више различитих и међусобно повезаних чинилаца. У педагошким студијама помињу се: интелектуални, материјални, социјални, економски, културни фактори, који преко друштвене средине делују на школски успех. Чиниоци од којих зависи успех ученика могу бити разврстани у неколико група - они који се налазе у ученику, у наставним садржајима, у настави уопште и другим објективним околностима. У области изучавања школског успеха постоји више класификација чинилаца утичу на успешност ученика, а сама школа представља доминантан и незаобилазан део сваке од њих. Организација живота и рада у школи, наставни садржаји, квалитет наставника, њихова мотивација и спремност да деци пруже подршку и помоћ у учењу, као и општа атмосфера у школској средини, значајно утичу на успех детета у школи. Стимулативно и добро организовано школско окружење може повољно деловати на ученике у циљу постизања успеха у учењу, развоја успешних појединаца који могу дати свој пуни допринос заједници у којој живе.

Успех и неуспех у школи

Премда је школа као васпитно-образовна институција усмерена ка успеху, проблем неуспеха присутан је у свим школама света јер, готово да нема ученика који у одређеном периоду не буду неуспешни у неком наставном предмету. Свакако да и у нашој школској пракси постоји извешан број ученика који показују незадовоља-

вајући успех из једног или више предмета. С обзиром да је неуспех константан проблем који прати школску праксу, јасно је да изазива велико интересовање теоретичара и практичара свих профила: педагога, психолога, методичара, социолога. Њихови ставови везани за проблеме неуспеха су готово јединствени када је у питању идентификовање узрока неуспеха који су, као што смо већ поменули, многобројни и могу се сврстати у неколико ширих категорија: породица, личност ученика, васпитно-образовни рад у школи, наставници и др. Док с једне стране постоји јединство ставова аутора код идентификације великог броја узрока неуспеха, са друге стране наилазимо на велике разлике у мишљењима и схватањима око тога како отклањати неуспех.

Научна сазнања од којих се полази у спречавању неуспеха указују на три важна момента: први је сазнање о могућности сузбијања неуспеха, други моменат је сазнање о улози интелектуалних способности у учењу и, трећи, сазнање о могућности повећања нивоа интелектуалног развоја детета. Ова три момента, по мишљењу Ј. Марковца, (Марковац, Ј., 1973:131) чине општу теоријску основу свих активности у школи чији је циљ да се постигне што већа успешност.

Једно од основних питања које се овде поставља јесте: постоји ли могућност да школа ефикасно делује на узроке који изазивају неуспех? Ако кренемо од чињенице да су садржаји у наставном програму намењени просечним и надпросечним ученицима, онда је сасвим логично очекивати да један број ученика ван наведених категорија постиже неуспех у школском учењу. Они, дакле, не располажу субјективним капацитетима неопходним за успешно савладавање задатака, па неизбежно морају доживети неуспех. Такође, у пракси је присутно схватање да је неуспех неизбежна судбина неких ученика, па је то постало интегрални део професионалног уверења извесног броја наставника. Наставник, од кога се с правом очекује да буде први и основни чинилац на пољу сузбијања неуспеха, ограничен је судбинским веровањем по којем је он немоћан да било шта учини. Успешност у учењу као резултат свога рада он приписује «вишим силама», деловању наследних фактора код ученика, па је у том смислу свака борба против неуспеха бесмислена и унапред осуђена на пропаст. Овакав став наставника изазива пасивно и резигнирано понашање ученика и један је од главних фактора који инхибирају и паралишу борбу против неуспеха у школи. Јачању

оваквог става доприноси и недостатак поверења у ученика и његове способности.

На подручју односа између ученика и наставника често се јавља сумња и неповерење у ученикове способности. Омаловажавање рада ученика умањује или доводи у сумњу његове могућности, што са тачке гледишта мотивације и учења, може бити и те како значајно. У школској пракси неповерење у потенцијале и снаге које ученик има може довести до непримереног става и понашања наставника, па и до увредљивих примедби и опаски. Такво етикетирање и карактерисање ученикових способности може оставити трајни печат у развоју личности детета. Примедбе у којима се изражава мишљење о малој вредности интелектуалних способности ученика најчешће настају као резултат недовољног познавања ученикове личности.

Поверење у могућности и снаге ученика веома је важно за грађење позитивног односа на релацији ученик - наставник. Без међусобног поверења и подршке између ученика и наставника нема жељених резултата на спречавању неуспеха у школи. Насупрот томе, неповерење у васпитно-образовном раду може имати негативни утицај и изазвати многе неповољне ефекте. На негативни утицај неповерња и васпитно-образовном раду указује Н. Сузић, који сматра "неповерење наставника према ученику резултира неповерењем ученика према наставнику. Овај "circulus vitiosus" пријети да прогута сваког наставника који западне у грешку неповерења према ученицима. Од наставника се очекује висок степен разумјевања и примјена разноврсних модела и теорија мотивисања ученика. " (Сузић, Н., 2005:329).

У школској средини треба предузети све да се развија однос међусобног поверења и уважавања. Поверење представља добру основу за сарадњу у процесу школовања и важну карику у ланцу сузбијања неуспеха. У мотивацији ученика, јачању његове жеље за сазнавањем и откривањем, веома је важна улога наставника, који је иницијатор у процесу грађења поверења и позитивних односа.

Сазнања о улози интелектуалних способности у учењу други су значајан моменат када је у питању сузбијање неуспеха. Може се, наиме, поставити питање које и какве способности су потребне за усвајање наставних садржаја, како се оне развијају и која је њихова улога када је у питању школски успех? Још једно, чини се важније, питање, везано је за правилну обавештеност наставника о природи способности потребних за школско учење. Чињеница је да у овом

делу, када је у питању подручје образовања наставника, постоје извесне слабости. Недовољна информисаност наставника на овом пољу манифестује се као прецењивање специјалних способности потребних за усвајање наставних садржаја или, што је чешћи случај, подцењивање оних недовољно развијених, којима ученик у тренутку учења располаже. Нити један од ових ставова не може бити прихватљив јер доводи до погрешне процене ученикових способности и директно утиче на отежање у процесу сузбијања неуспеха. У оквиру улоге интелектуалних способности у учењу, погрешна схватања могу резултирати, између осталог, поистовећивањем степена њихове развијености са резултатом учења који се њиме остварује. Наиме, резултат учења, изражен слабом оценом или незадовољавајућим резултатом, може довести до закључка да су интелектуалне способности ученика слабо развијене. У том случају, ниво постигнућа одређује величину ученикових способности, односно ниско постигнуће поистовећује се са ниским степеном интелектуалних способности. Свакако да је овакво схватање са научне тачке гледишта неприхватљиво јер учениково постигнуће мора укључити и друге факторе, често знатно пресудније, који утичу на успех ученика.

Тумачење улоге интелектуалних способности у учењу може резултирати још једном појавом која отежава сузбијање неуспеха, а то је поистовећивање брзине учења са степеном развијености ученикових интелектуалних способности. На неадекватну процену стварних ученикових способности може утицати спорост учениковог мишљења и привидан немар у решавању задатака. Споро усвајање садржаја може довести до закључка да су ученикове способности слабо развијене.

И док се у претходном случају способности поистовећују са продуктом, тј. резултатом, овде долази до поистовећивања са процесом учења. Наравно да ове закључке не можемо прихватити јер, иако међу овим величинама - ниво постигнућа, брзина учења, интелектуалне способности - постоје одређене везе и односи, то не значи да их треба поистовећивати. Схватање да слабо учениково постигнуће није увек израз слабих интелектуалних способности отвара перспективу да се у процесу сузбијања неуспеха обухвате и други фактори који утичу на школски успех ученика. Делотворна борба против неуспеха захтева исправну анализу свих, а не само појединих фактора који утичу на вредност ученикових постигнућа. Сазнања о томе помажу да се ослободимо конзервативних схватања по којима се узроци неуспеха траже искључиво у својствима ученикове лич-

ности. То омогућава да се у сузбијању неуспеха усмеримо и на оне факторе који су традиционално изван фокуса.

Научна сазнања на којима ваља темељити сузбијање неуспеха су првенствено везана за могућности прогнозирања, усмеравања и развијања интелектуалних способности деце. Ова сазнања су утолико значајнија јер је знатан део теоријских и практичних поступака у школи заснован на претпоставци која је везана за доминантну улогу наследних фактора. Мишљења по којима преовладавају нативистичка схватања, допуњена ставовима о статичности квалитета и квантитета интелектуалних способности, чине још увек релативно широку основу васпитно-образовне праксе, према схватњима аутора нативистичке оријентације, као што су Ајзенк (Eisenck, H.), Хернштајн (Herrnstein, R.), Шокли (Shockley, W.), а посебно Џенсен (Jensen, A.) «разлике између појединих етничких група и раса су урођене и првенствено се њима могу тумачити резултати које деца постижу у школи.» (Jensen, A. према Kamenov, E. 1983 :21).

Иако је у њиховим истраживањима значај наслеђа несумњиво потврђен, то се не може сматрати и за закључак који је изведен, посебно о непроменљивим расним карактеристикама и узалудности васпитне интервенције. Богатство срединских утицаја битно може допринети корекцији мноштва урођених проблема као што «наочаре коригују проблеме код гледања, а инсулин може да обузда дијабетес.» (Gould, S. J. 1975:148) Чак и када би се испоставило да је ниво наследних варијација константан, из тога не бисмо могли закључити да је васпитна интервенција узалудна, јер би од услова средине зависило у којој ће се мери реализовати. Зато је са педагошке тачке гледишта прихватљивије схватање Бронфенбренера (према Каменов, Е.1975:25), који сматра да је коефицијент наследности под непосредним утицајем срединског фактора који одређује обим у којем ће ти урођени потенцијали бити остварени. Овакво схватање указује да је одговарајући утицај средине, који подразумева и процес васпитања и образовања, значајан управо због присутности деловања фактора наслеђа, а не обрнуто, како су то тумачили наведени аутори нативистичке оријентације.

Гледиште Бронфенбренера потврђују и истраживања аутора по којима развој дететових интелектуалних способности значајно зависи од фактора средине. (A. Bloom, B. Skinner, J. Brunner, V. A. Krutetsky, S. L. Rubinstein, M. & S. Smilanski, G. Dowe, J. Snedslund, H. M. Tjoplenkaja, G. Wildaner.)

Анатомско физиолошка структура представља биолошку основу за развој интелектуалних функција, док се квалитет интелектуалног развоја пре свега обликује у интеракцији индивидуе и средине. Преме оваквом схватању, богатство срединских утицаја има пресудан значај по развој личности. У мноштву тих утицаја несумњиво важну улогу има процес школовања, односно васпитања и образовања. Сазнања ове врсте могу имати пресудну улогу и значај у мењању ставова наставника према интелектуалном развоју ученика, а самим тим и у јачању сузбијања неуспеха.

У прилог оваквом схватању говоре многа истраживања о деловању срединских фактора, од којих ћемо навести нека. Истраживања која су обавили Б. Химович и Д. Хеб (B. Hymovitch i D. Hebb, 1959), дају податке по којима између раног искуства и каснијих способности постоји трансфер који је перманентан и генерализован. Према сазнањима Хеба «у повољним околностима горњу границу интелигенције одређује урођена диспозиција; у неповољним приликама горњу границу одређује средина. Негативни услови у раним годинама живота остављају перманентан негативни траг на развој интелигенције". (Hymovitch, B.i Hebb, D. prema Radonjić, S. 1955:33-35).

Да су утицаји средине веома значајан развојни чинилац указују подаци лонгитудиналних истраживања у којима се испитивала непосредна повезаност између друштвено-економског статуса породице и успеха деце на тестовима интелигенције (Bieshenvel, 1975). Разлике између деце пореклом из екстремних друштвених категорија износиле су око 20 поена и одржавале се од најранијег детињства до младалачког доба. У студијама Досона, Велтмана и Скилса (Dawson, Weltman, Skeels) према наводу Квашчева, Р., 1971:129-130) посебно се проучавају утицаји васпитне и образовне средине на интелектуалне способности. Неповољна средина, недостатак стимулације за интелектуални рад, сиромаштво материјала за игру и недовољна васпитна нега, непосредно се одражава на пораст, односно опадање количника интелигенције. Утицаји средине имају трајни значај, пре свега због трансфера који се врши преко повећаних способности. Средина која је богата утицајима пружа могућност за развој активности у којима се испољава интелигенција - интелигентни родитељи, другови, приступачне књиге, одговарање родитеља на питања. (Радоњић, С., 1959:стр.38.).

Ова истраживања подстакла су многе ауторе да интелектуалне способности више не схватају као процес детерминисан наслеђем

и фиксираним стадијумима, већ као процес у коме значајну улогу има културна и друштвена средина у којој се дете развија, као и активност самог детета. Развој детета тече постепено, а његов квалитет, брзина и домет у значајној мери зависи од врсте активности којима се дете бави, прилика које му се за то пружају, подстицаја и охрабрења, културних добара које среће у својој средини, напора и времена које му се посвећује, односно васпитних утицаја уопште.

Ове чињенице довеле су до промене у схватањима процеса учења, тако да је све више аутора који заступају став да је потреба да деца мисле критички и креативно. Наведена истраживања несумњиво указују на огроман значај фактора средине у којима посебно место заузимају васпитно-образовни утицаји школе на развој личности уопште. Према мишљењу многих аутора променом фактора средине у предшколском и школском раздобљу знатно се може утицати на повећање степена интелектуалног развоја појединих ученика (за 10-20 бодова) и на тај начин створити услови за боље резултате у школском учењу. Истраживања су показала да је степен интелектуалног развоја подложен утицајима, да је то варијабла, а не статична величина, односно да је резултат интеракције ученика и средине у којој живи. Дакле, уношењем позитивних фактора у средину која окружује дете, посебно школску средину, стварамо услове за поспешење његовог интелектуалног развоја, а тиме и услове за постизање бољег успеха у школи.

Добро структурирана школска средина битно се разликује од оне коју представља класична образовна установа, по више обележја на која указује Брунер. Савремено образовање, због изобиља чињеница нагомиланих у култури, више је засновано на причању ван контекста непосредне акције, него на показивању у њему, што често води «бубању бесмислица» (Bruner, J.S.,1971:445.) У таквим условима атмосфера у школи «наглашава интравербалне вештине» - коришћење речи да би се говорило о речима, које се опет односе на друге речи. (Bruner, J.S.,1972:89.). На тај начин учење постаје чин за себе, «припремајући ученике за робовање ономе што је већ сазнато, што је удаљено од онога што је потребно за формулисање сложених идеја» (Bruner, J.S.,1971:445) и представља «начин за слабљење фантазије, имагинације, бистрог погађања и визуализације, за рачун наставе читања и цртања, писања и аритметике.» (Bruner, J.S.,1972:89.).

На чињеницу да школа лишена праве активности може бити извор незадовољства и неуспеха ученика указивали су реформаторски педагози, који су се јавили у првој половини XX века, а

посебно «активне школе». Е. Клапаред (Е. Claparede) јавно указује да «школски рад све више личи на присилни рад тј. на једно занимање за које не постоји никакав интерес, ни за њега самог, ни за циљ коме тежи.»(Claparede, Е. Decroly, О. према наводу Каменов, Е., 1983:38.) и Декроли (О. Decroly) сматра да се у традиционалној школи деца уче пасивности и да се у складу са тим код деце гуши ентузијазам, радозналост, спонтаност, оригиналност, стваралачки дух, проналазачке способности. (Е. Каменов, 1983).

Као недостатак класичне образовне установе наводи се њено недовољно подстицање интелектуалног развоја деце. Недостатак представља то што се у традиционалној школи не развијају све сфере интелекта подједнако. У њој се негује дедуктивно-конвергентна интелигенција, где се путем дедукције тражи једино добро решење, док запоставља долажење до решења интуитивним путем, кроз испитивање разних хипотеза уз напомену да број решења није коначан. Класична школа запоставља развој **практичне** интелигенције која је мануелна, активна и моторна и непосредно решава проблеме. Суштинска замерка традиционалној, класичној школи, са аспекта проблема постизања успеха, односи се на **садржаје** онога што се учи или, што је још важније, нарочито на млађим узрастима, **начин** на који се учи и сврху учења.

У оквиру овог дела, посебна пажња посвећена је указивању на могућности школе у циљу усмеравања, подстицања и развијања интелектуалног развоја ученика. Сазнање о овим могућностима, њихово правовремено идентификовање, прихватање и реализација у пракси може битно допринети стварању услова за постизање бољег школског успеха ученика. Променом фактора у школском окружењу стварају се услови за развој стимулативне, богате средине, која јача интелектуалне потенцијале ученика и чини окосницу у мерама и средствима за сузбијање неуспеха. Мењање начина деловања појединих фактора и увођењем интелектуалних активности које ће својим квалитетом и интензитетом допринети јачању интелектуалних функција ученика, стварају се услови за постизање успеха у школи.

Могућих узрока неуспеха, као што смо већ навели има више. На неке од њих, као што су: материјални положај породице, образовни ниво родитеља, дефицијентност породице, готово да није могуће утицати. Из тог разлога већина аутора у проучавању овог проблема опредељује се за најдоступнији и најефикаснији начин преузимања неуспеха: деловање кроз процес наставе, у самој школи. У традицији наше школске праксе најчешће се помињу три стан-

дардна начина за отклањање неуспеха, а то су: допунска настава, продужна настава и понављање разреда.

Допунска настава је један од доминантних облика у ублажавању и сузбијању неуспеха. Она се организује у току школске године за ученике који имају потешкоћа у савладавању наставног градива, односно slabим и неуспешним ученицима. У допунску наставу могу се повремено укључивати ученици, дакле по потреби, док им је овај облик помоћи потребан. Суштина допунске наставе састоји се у надокнађивању, односно компензацији ученикових образовних дефицита. Тако посматрано, рационална основа допунске наставе садржи све услове да буде успешно «средство за ублажавање, односно сузбијање неуспеха». Међутим, јављају се проблеми када је у питању практично извођење ове наставе због којих она није у довољној мери делотворна. Узроци проблема најчешће леже у недовољном броју часова у којима се недељно она изводи и у непотпуном дидактичком образовању наставника за организацију ове наставе. Наиме, у пракси се допунска настава сматра продужетком редовне наставе, што може изазвати неадекватну примену облика наставног рада, неадекватан избор наставних метода, слабу организацију вежбања и понављања и сл. Такође, треба поменути да наставници данас, у нашим условима, нису мотивисани за извођење ове наставе, јер за њу нису посебно плаћени, па је и не организују. Родитељи су онда приморани да плаћају додатне часове ван наставе.

Оно што највише недостаје допунској настави јесте индивидуални или, још боље, индивидуализовани рад ученика. Функција допунске наставе не може бити остварена у задовољавајућој мери ако се не оствари индивидуални контакт са сваким учеником, ако се за сваког ученика не постави дијагноза и изгради индивидуални програм помоћи. Допунска настава у којој учествују сви ученици једног одељења или групе slabих ученика једног разреда, не остварује свој основни циљ - надокнађивање образовних недостатака код ученика који постижу незадовољавајући успех у школи. Због ових наведених недостатака и слабости допунска настава, таква каква је сада, не може се сматрати успешним средством за ублажавање и отклањање неуспеха, зато је неопходно да школа у будућности посвети више пажње ревитализацији овог облика рада и мотивацији наставника за његову реализацију.

У основној школи присутан је још један облик сузбијања неуспеха који је законом прописан, а то је **продужна настава**. Продужна настава се организује по завршетку редовне наставе као по-

моћ ученицима који у току школске године нису постигли задовољавајући успех из једног или два наставна предмета. Она представља последњи покушај да се додатним наставним радом ублаже или отклоне недостаци, празнине у знању ученика. Суштина овог облика лежи у претпоставци да је могуће смањивање, односно надокнађивање образовних дефицита и да се у кратком временском периоду надокнади оно што се није успело постићи у току школске године. Продужну наставу можемо посматрати у јединству са редовном и допунском наставом, јер је заправо њен циљ да интензивним финалним радом на крају школске године само доврши оно што је започето у редовној и допунској настави. У том смислу треба поменути да она није у супротности са редовном и допунском наставом, већ само представља њихов логични след. Продужна настава нема чаробно дејство којим ће решити проблеме који се нису могли решити током целе школске године, већ има за циљ да процес надокнађивања образовних дефицита успешно оконча. Овако конципирана, продужна настава јесте и може бити значајно средство за ублажавање или сузбијање неуспеха.

У практичној реализацији, међутим, наилазимо на низ недостатака који умањују ефикасност продужне наставе: обим образовног дефицита, време и распоред извођења, емоционално расположење и мотивација ученика и наставника. Имајући у виду време када се ова настава изводи, не сме се занемарити чињеница да мотивација и емоционално расположење ученика и наставника значајно утичу на делотворност и ефекте продужне наставе. Негативно расположење ученика и наставника додатно је појачано чињеницом да су остали ученици и наставници у то време слободни, тј. налазе се на распусту. Осећај сувишности и тежине рада утиче на смањење мотивације, па није редак случај да наставници свесно избегавају држање продужне наставе тако што на крају школске године свим ученицима дају позитивне оцене, стварајући нереалну слику успеха ученика.

Неки аутори с правом помињу питање педагошко-психолошких захтева у продужној настави, везано за питање успешности учења. Наиме, кратко трајање продужне наставе условљава да се релативно велик број наставних часова остварује у кратком временском интервалу, са обрадом велике количине градива. Овакви услови су свакако неповољни за учење и изискују велико ментално напрезање ученика, што доводи до умањења ефектата рада и очекиваних резултата. Наведене слабости значајно умањују ефикасност

продужне наставе и указују на потребу њеног реорганизовања и прилагођавања потребама и захтевима савремене школе.

Понављање разреда представља једну од последица школског неуспеха, мада је раније преовладало схватање по којем понављање представља крајње средство које школа предузима у борби против неуспеха. Ово, иначе традиционално средство, постоји од када постоји и разредни систем наставе, па се може рећи да чини интегрални део основног и средњег образовања. Много је полемика било и контроверзних ставова изречено о понављању разреда, и постоји читав низ разлога који су за и против понављања разреда у основној школи. Шире гледано, то није само педагошко питање, већ је «озбиљно, економско, социјално, психолошко питање са бројним импликацијама...» (Николић, Р., 1998:33.)

У овом делу рада понављање се пре свега разматра као мера и поступак који се примењује у сузбијању неуспеха. У том смислу оно се темељи на претпоставци да се понављаним похађањем истог разреда може надокнадити образовни дефицит код слабих ученика. Претпоставка је, дакле, да ће се понављањем разреда постићи бољи резултати него што их је ученик постигао претходне школске године. Без жеље да се овде бавимо питањем предности и недостатака понављања разреда ученика, ми ћемо се задржати само на једном сегменту чија суштина се може изразити на следећи начин: да ли се путем понављања разреда заиста утиче на побољшање школског успеха и учинка његових знања?

Према мишљењима многих теоретичара, али и практичара одговор на ово питање не потврђује претпоставку по којој понављање разреда можемо сматрати успешним средством у борби против неуспеха. Истраживања показују да понављање разреда и продужавање трајања школовања најчешће води у незавршавање и напуштање основне школе, истовремено могу се јавити психолошке тешкоће и последице, као и стварање менталитета осредњости, губитништва, избегавање напора и стварање лошег односа према раду. Да се понављање не може сматрати делотворним када је у питању надокнађивање и успех ученика, потврђују резултати многих истраживања. Интерпертацијом резултата свог истраживања Фурман и Шефлер (Fuhrmann, P., Scheffler, G., 1972:69) истичу: «повнављање разреда се није показало правом педагошким мером ...», а до сличних резултата у проучавању ове појаве долазе и други аутори - Ото и Естес (Otto, H. J. i Estes, D. M., 1960), Ковиц и Армстронг (Kowitz, G. T. i Armstrong C. M., 1961), Добс и Невил (Dobbs, V. и Neville, D.,

1967), као и совјетски аутори Сумина, Т. П. (1968), Петриченко, С. В. (1963), Иваненко, М. В. (1963), Токарева, Е. Г. (1963) и остали (према Марковац, Ј., 1978:154.). Имајући у виду да ова истраживања потврђују чињеницу да понављање разреда не доприноси већој успешности ученика, може се закључити да је ефикасност овог средства у борби против неуспеха веома ограничена, да изазива бројне негативне последице и да је потребно потражити друга, боља и савременија решења, која ће имати хуманији карактер.

У потрази за делотворним решењима када је у питању утицање на неуспех, односно постизање бољег успеха, веома је важно водити рачуна о индивидуалним својствима ученика. Када је реч о ученику који је неуспешан, онда се нуде две могућности: 1) систематски рад у отклањању неуспеха и 2) проналажење ефикаснијих начина рада у настави који ће предупредити неуспех. (Божановић, Н. Ш., 1976).

Истраживање Н. Ш. Божановић иде у прилог чињеници да се путем наставе као водеће активности на основношколском узрасту може утицати на побољшање школског успеха. Експерименталним путем у овом истраживању се дошло до закључка да је могуће предупредити неуспех у настави применом теорије етапног формирања умних радњи. У истраживању је потврђено да је примена наведене теорије у раду са ученицима који имају проблема у процесу усвајања знања ефикасна. Према овој теорији «проблем усвајања знања треба јасно назначити шта треба да се учи и како треба учити. На тај начин ученик се доводи у ситуацију да усваја не само знање, већ и одређен метод рада, који може применити и у другим ситуацијама, наравно уз максимално ангажовање својих интелектуалних способности.» (Шарановић – Божановић, Н. 1976:81). Посебна вредност овог истраживања је у откривању чињенице да мотивација зависи од метода усвајања новог знања и да се може у овом случају говорити о објективним димензијама мотивације, а личне особине учитеља и ученика јављају се као средство спољашње мотивације.

Закључак

Сваки појединац, група или институција теже ка успешности. Школа, као институција за васпитање и образовање има посебне критеријуме за утврђивање успешности, односно неуспешности ученика. Може се закључити да је интересовање школе за успех уче-

ника, а тиме и за сопствену успешност у потпуности оправдано јер она представља базичну институцију нашег система васпитања и образовања. Организација живота и рада у школи, наставни садржаји, квалитет наставника, њихова мотивација и спремност да ученицима помогну у учењу, као и општа атмосфера у школској средини у битној мери утиче на остваривање успеха. Премда је школа усмерена ка постизању успеха, неуспех представља константан проблем који прати школску праксу. У циљу спречавања односно ублажавања неуспеха важна је улога наставника, његова стручност и квалитет рада, али и позитиван став према ученицима. Сматра се да је поред постојећих мера које школа предузима, неопходно размишљати о развоју стратегије која би се заснивала на следећим основама:

- Развијање хуманијих односа у школи између свих партнера у васпитно-образовном процесу.
- Побољшање односа ученика и наставника.
- Промене у ставовима наставника везане за поверење у ученика, његове снаге и потенцијале.
- Информисање наставника о природи способности потребних за школско учење.
- Стварање структуриране, стимулативне и добро организоване школске средине.
- Промене у начину рада наставника, односно увођење адекватних метода и облика рада примерних неуспешним ученицима.

Сматра се да су ови аспекти међусобно повезани и условљени и да заједнички доприносе стварању позитивне атмосфере у школи која у битној мери може утицати на мотивацију ученика, али и других актера васпитно-образовног процеса. Поменути аспекти нису усмерени само на постизање успеха у процесу учења, већ и на јачање васпитне улоге школе, јер се успешност школе и успех сваког ученика појединачно, огледа у јединственом процесу васпитања и образовања.

Литература :

1. Bruner, J. S. (1972) : *The Relevance of Education*, George Allen & Unwin LTD, London.
2. Gould, S. J. (1975) : *Racist Arguments and IQ*, in Race and IQ.
3. Каменов, Е. (1983) : *Интелектуално васпитање кроз игру*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд .
4. Квашчев, Р. (1977) : *Моделирање процеса учења*, Просвета, Београд.

5. Коцић, Љ. (1988b) : *Чиниоци који неповољно делују на успех ученика*, Настава и васпитање, бр.4, Савез педагошких друштава СР Србије, Београд,
6. Марковац, Ј. (1973) : *Сузбијање неуспеха у основној школи*, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд.
7. Милошевић, Н. (2004) : *Вера у сопствене способности и школски успех*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад .
8. Николић, Р. (1998) : *Континуитет ученика основне школе*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Београд, Београд.
9. Поткоњак, Н. (1999) : *Васпитање-школа-педагогија*, Педагошке стазе 3, Учитељски факултет Ужице.
10. Радоњић, С. (1959) : *Трансфер учења*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд.
11. Сузић, Н. (2005) : *Педагогија за 21. вијек*, Teacher Training Centre, Бања Лука .
12. Fuhrmann, P. i Scheffler, G. (1972) : *Untersuchungen zu den Ursachen des Zurueckbleibens von Schuelern der Unter und Oberstufe*, Berlin.
13. Хавелка, Н. (2000) : *Ученик и наставник у образовном процесу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
14. Шарановић-Божановић, Н. (1976): *Могућност предупређивања неуспеха у настави променом теорије етапног формирања умних радњи*, Просвета, Београд.

PhD Zorica Stanisavljević-Petrović, assistant professor

Faculty of Philosophy, Niš

SUCCESSFUL PUPILS' SCHOOL

Abstract: The paper considers matters of pupils' success at school and it indicates the ways of improving their success. School as an educational institution where knowledge is acquired, abilities develop and where young people are prepared for further schooling is oriented to success achievement. School efficiency is becoming a very urgent matter nowadays and in future, but at the same time it is an answer to modern society needs that requires successful school, pupils and individuals who will later on through their work influence society success on the whole.

In the second part of the paper possibilities for improving pupils' success at school are considered through more human atmosphere creation in school environment, partnership development between pupils and teachers, pupils' confidence and potential development. The paper emphasizes that teachers should overcome traditional way of work and organize better school environment.

Key words: success, school, pupils, teachers, environment.

Проф. др Светозар Милијевић

Универзитет у Бањој Луци,
Филозофски факултет

Научни рад
UDK 37.012

ИНОВАЦИЈСКА ШКОЛА – НОСИЛАЦ ПРОМЈЕНА И РАЗВОЈА

Апстракт: У историјском развоју васпитно-образовног процеса, а у циљу побољшања наставе и организације рада школе, теоријски су се осмишљавале и практично примјењивале дидактичко-методичке идеје које су доприносиле рационалнијем, економичнијем и ефикаснијем извођењу васпитно-образовног процеса, и нарочито, наставног рада. Сваки нови правац или идеја је претходну школу, њену унутрашњу организацију, извођење васпитно-образовног и наставног рада критиковала предлажући при томе, нове, савременије, иновативније, наставно ефикасније и методички пропулзивније методе, облике, средстава, поступке, квалитетнију организацију рада школе и појачано стручно усавршавање наставника.

У том смислу глобално се исказују сљедећи основни правци:

- а) стара школа,
- б) нова школа,
- в) савремена школа, и, у последњих петнаест година,
- г) иновацијска школа.

Аутор, у овом раду, сагледава основне дидактичко-методичке поставке, домете и достигнућа, предности и ограничења иновацијске школе која ће бити, или је већ то, носилац промјена и развоја.

Кључне ријечи: иновацијска школа, стална промјена, повећана ефикасност, специфични облици организације наставе, интерактивна настава и учење.

Напор у сталном рјешавању бројних проблема у организацији школе и њеној васпитно-образовној и наставној дјелатности а тиме и перманентној тежњи за комплетним усавршавањем васпитно-образовног процеса, уношења нових садржаја са становишта циљева, метода, облика, техничко-технолошких рјешења, рационалнијих и ефикаснијих начина рада, наставних модела и поступака у садашње и будуће вријеме, припада *иновацијској школи*. Иновацијска школа настоји побољшати школски систем у цјелини, његову структуру и његове значајне дијелове. Она не претендује да да «тотал-пакет», и тиме ријеши за «сва времена», што је немогуће, нагомилане и сло-

жене проблеме у просвјетној, школској и васпитно-образовној и наставној дјелатности. Она ће тај пакет стално надопуњавати, дограђивати, прихватати оно што је новије, боље, рационалније, економичније, ефикасније. Тај процес комплетирања се никад неће завршити. То није стихијна радикална реформа, већ *стратегија промјена* у школству у облику перманентног процеса иновирања. Отуд би ова школа била *перманентна иновацијска школа*. Она ће бити стално у модернизовању, у развоју и никад неће, али ће њему тежити, достићи максимум. *Она ће свакој школи омогућити не само да прихвата промјене, већ да их и ствара, да буде отворена према свему ономе што је боље, животније ефикасније*. Свакој школи ће пружити шансу да се ослобађа конфекционизма, рутине, шаблонизма, али и да, ако треба, модернизује идеје и облике до којих је дошла традиционална школа. Као стваралачка активност јављаће се у различитим условима и околностима, у предшколским установама, основним и средњим школама, универзитетима; у свим професијама, структурама и профилима струка; у школској изградњи; у циљевима и садржајима, организацији рада, објектима, методама, средствима, облицима, положајима ученика и наставника, припремању наставника и ученика за наставу, добијању повратних информација, сталном стручном усавршавању и свуда гдје се може битније утицати на осавремењавање школе, њену организацију и доприносити васпитно-образовној и наставној ефикасности.

Ова школа прихвата све досадашње и садашње идеје које доприносе побољшању школског система и наставе у њему, било да оне потичу из старе, нове или савремене школе. Све оно што је за данас иновативно, економично, рационално, ефикасно, дидактичко-методички пропулзивно било да се оправдано заговарало у квалитетној школи, школи без разреда, двојном плану прогреса, школи у природи, интернатској школи, приватним и алтернативним школама, јена план школи, Лаборшуле, школи препознатљивог типа, моделу школе број 24 или у оној која ће, пак, доћи. Све то прихвата иновацијска школа тако да постаје оправдано снажна и да се сталним иновирањем потврђује као педагошка неопходност, друштвена неминовност и условљеност. Тако би иновацијска школа све проблеме, на које наилази, усклађивала са достигнућима науке, технике и наставне технологије. Иновацијска школа као друштвена и педагошка неопходност била би прихватљивија, у њу би се улагало и имала би мање проблема на нивоу:

- персоналном (ученици, наставници, стручни сарадници, њихово оспособљавање за иновативнији рад и прихватање политике иновацијске школе),
- медиолошком (опрема, техника, технологија, наставна средства, помагала),
- архитектонском (функционалност школских зграда за потребе иновативне школе, њихов унутрашњи распоред и уређење, систем преградних зидова намјештаја),
- организационом (општа организација школе, управљање, њен склад и функционисање) и сл.

Ова школа би, поред осталог:

- свела на минимум (или би је нестало) ригидност, стереотипност и застарјелу организацију наставног процеса;
- предоминантну улогу наставника свела на мању мјеру или нужни минимум;
- ослободила ученике фрустрације и спутаности ради њихова умног, емоционалног и социјалног развоја;
- непрестано подстицала иницијативу ученика;
- развијала стваралачко мишљење, рјешавање проблема;
- у наставни процес стално уграђивала техничке, технолошке, дидактичке и методичке новине;
- стварале позитивне односе, топлу емоционалну климу између ученика и наставника;
- повећала би се заједничка одговорност ученика и наставника за њихов заједнички и успјешнији рад;
- компетенција ученика у читавој наставној дјелатности избијала би у први план;
- помјерала би се у току наставе активност са наставника на ученике;
- поучавање би се замјењивало учењем, радом, саморадом;
- индивидуално стручно усавршавање наставника би било појачано: од њега би се полазило и њему враћало;
- борба за ефикасност и квалитет рада у школи, посебно наставној дјелатности била би стална итд.

У сваком случају, ова школа би била ефикаснија од било које постојеће савремене школе јер оне рјешавају проблеме школе, њене организације и наставе парцијално, или са неког специфичног аспекта,

а иновацијска школа настоји да се све то рјешава у тоталу свеобухватно, сваки детаљ. *Она на нови, иновативнији, прихватљивији, ефикаснији начин рјешава школске организационе наставне проблеме.*

Њено главно оружје су теоријски осмишљене и у пракси верификоване иновације, доказани модели наставног рада, ефикасније мјере, поступци и начини рада било да се то односи на опште организациони, наставни или ваннаставни рад.

Иновацијска школа ће битније утицати на модернизацију школе, а наставник у њој ће битније утицати на осавремењавање наставе. Дакле, иновацијска школа може, јер прихвата све оно што је наставно ефикасно, провјерено, што сигурно даје резултате, наставу довести на ниво захтјева и достигнућа савремене технике и наставне технологије рада. Она може да испуњава захтјеве садашњих генерација. Иде, ако треба испред њих и прихвата све оно што је педагошко, дидактичко-методичко позитивно наслеђе. Иновацијска школа, користећи све позитивно, провјерено и дидактичко-методички примјерено. Из других савремених школа ће смјелије превазилазити расцјепканост знања и монодисциплинарну изолацију у наставним плановима и програмима, те избјегавати претјерано шаблонизирање образовно-наставног рада. Наравно, иновацијска школа ће «избацивати» на површину нове идеје или ће се бавити реновацијама те тако омогућавати још бржи наставни развој и прогрес.

Ако се знања невјероватном брзином умножавају и том брзином постају употребна опште-друштвена вриједност, онда за њихово усвајање треба интензивнија настава, брза информација, већа активност ученика, свестранија оспособљеност припрема наставника, савременија наставно-образовна технологија, итд. онда тим захтјевима најадекватније може одговорити иновацијска школа.

Иновацијска школа, за разлику од осталих, највише би била у функцији рада и стваралаштва. Она би била по мјери дјетета, а не по мјери наставника. Могла би удовољити захтјеву савремене теорије васпитања, образовања и наставе, а то је «плурализам облика учења» и «педагогије успјеха за све». Она би, као иновацијска школа, могла потпуно афирмисати права на различитост. Подредила би се дјетету-човјеку као највећој вриједности. Стварала би прилике за самопотврђивање, саморада, самоучење, освјешћивање себе – за еманципацију сваког појединца.

Спојила би традиционално и модерно на најуспјешнији начин. Истицала би професионализацију професија. Стварала би најповољније услове, у односу на остале савремене школе. То и због тога јер је наше

вријеме вријеме иновација, иновацијске школе, интеракције, интерактивног учења, образовних алтернатива. Зато је ова школа, њена оријентација и могућност још потребнија овом учећем друштву.

Иновацијска школа базира се на неколико принципа:

- *Интеграције*, што значи да прихвата и у себе уграђује све оне провјерене и у пракси верификоване идеје, начине рада, мјере и поступке које су пропулзивне, економичне, рационалне, наставно ефикасне, дакле, свако позитивно педагошко, дидактичко и методичко наслеђе. Интеграција значи прихватање, не само оног позитивног до чега су дошле «школе» прије ње већ и све оно што се може уградити у иновацијску школу, а потиче из: психологије (опште, дјечије, педагошке, психологије рада, психометрије), методологије научног истраживања, статистике, социологије, етике, кибернетике, физиологије и других наука. Ни једна школа до сада (стара, нова, савремена) није имала наглашене потребе таквог повезивања, такве интеграције и интердисциплинарности као иновацијска школа.
- *Ступњевитости*, односи се на оспособљавање свих кадрова (предшколско, основно, средње) за иновацијску школу, према узрасту дјетета.
- *Креативности*, што изискује појачано и успјешно повезивање теорије и праксе, односно примјену теоријских достигнућа на креативан начин (у пракси), у методици рада. Овај принцип захтијева од наставника свих профила струка да буду што иновативнији, креативнији, да су способни имплементирати научна достигнућа у начине рада која су рационалнија, сврсисходнија наставно дјелотворнија, посебно она која се односе на иновирање образовне технологије.
- *Поливалентности*, захтијева да сви наставници, без обзира о којој се врсти школе ради, морају контролисати што им омогућава нова комуникацијска и иновацијска технологија, свеукупни васпитно-образовни процеси. Наставник иновацијске школе мора бити: планер, дијагностичар, прогностичар, координатор, програмер, комуникатор, организатор, савјетодавац, терапеут, евалуатор, иноватор. Он мора у комуникацијској школи стећи компетенције да: васпитава, поучава, савјетује, процјењује, организује, координира, управља, иновира и регулише васпитно-образовни процес.

У преображавању школства иновацијска школа би прихватила иновирање стратегијом «одозго» (закони, правилници, министарство, администрација), али би више држала до *стратегије «одоздо»* (оспособљавање наставника, рад тимова, примјена резултата акцијских истраживања, нових сазнања и модела ефикаснијих начина рада и сл.). Иновацијска школа и јесте перманентни процес иновирања школског система. Иновацијска школа и јесте перманентни процес иновирања. Да би тај процес убрзала, иновацијска школа треба да појача рад на:

- експерименталним школама гдје би се проводила евалуација предложених или прихваћених рјешења. У овим школама наглашено мјесто имала би акциона истраживања,
- одговарајућој припреми универзитетских наставника за иновативнији рад, интерактивно учење, нарочито на припреми универзитетских наставника-методичара,
- одговарајућем оспособљавању запослених наставника, јер су наставници битан услов за прихватање промјена и пропагирање идеја иновацијске школе,
- оспособљавању студената наставничких факултета за иновативнији рад,
- анимирању мас-медија у циљу протежирања идеја иновацијске школе,
- одговарајућој стручној припреми свих других стручњака који су задужени за праћење и унапређење васпитања и образовања (савјетници, надзорници, инспектори, чиновници министарства за: просвјету, науку, културу и вјеру и сл.),
- превођењу савременије, иновативније литературе о школству, васпитању, образовању, настави, из земаља са развијенијим (иновативнијим школским системима, и ефикаснијом наставном дјелатношћу,
- приближавању резултата емпиријских истраживања познатих стручњака, стручних тимова и експерименталних школа,
- уношењу и заживљавању идеја иновацијске школе на глобалном плану, односно у свим школама,
- појачаној одговорности просвјетне политике за провођење нових идеја иновацијске школе са јавно дефинисаном методологијом иновирања школе и школског система; одговорност државних субјеката од владе, министарства за просвјету, преко наставничких факултета, завода, до школа.

Иновацијска школа подразумијева оснивање *наставних прак-тикума, наставних центара и центара за иновације*.

Наставни центри би, нпр. као виши облик стручног усавршавања, били мјесто гдје би се презентовала, верификовала, тумачила и дисиминирала достигнућа науке из појединих струка; то би било мјесто гдје би се организовали и реализовали огледни и угледни иновацијски часови, часови отворене наставе, мјесто стручних консултација гдје би екстензивност уступила мјесто интензивности, ширина концентracији; мјесто гдје би се обезбиједио континуитет, синхронизација и интеграција иновативног рада. Наставни центри би били «стуб носач» и генерирајући фактор иновацијске школе. Они би дали размах, подстицаја, импулса и стимулацију свакој промјени и новини која доприноси флексибилнијем и ефикаснијем васпитно-образовном раду, когнитивном стилу и стилу учења.

Центри за иновације су у ствари «облик иновације људских материјалних ресурса у функцији промјена у технологији образовања. То је у основи један образовни систем са мултидисциплинарним и мултимедијалним обележјима». И били су на периферији и ван теоријског разматрања до прије двадесетак година. Данас заузимају све више маха у раду стручног усавршавања наставника, у процесу модернизације, осавремењавања васпитно-образовног процеса и његовог иновирања. Њихов настанак је у ствари реакција на споро преовладавање постојеће наставе, устаљеног рада и традиционалне наставне технологије за које се зна да не одговарају школи овог доба. Ови центри би иницирали отварање наставника према новом, према модернијој образовној технологији, према иновацијској школи. Основни им је циљ популаризација, прихватање и дифузија иновација. Оснивају се у многим земљама Европе у намјери да наставницима приближе модернију технику савременију технологију и да им презентују провјерене и у пракси потврђене иновације.

Савременој наставној техници, технологији, микроелектроници, електроници, компјутеризацији иновацијска школа дала би огромно значење и неограничен простор, а педагошким појавама интердисциплинарност. Иновацијска школа, с обзиром да је по својој суштини човјек стваралачко, друштвено и генеричко биће, допринијела би бржој (и потпунијој) еманципацији човјека (ученика) његовој слободи, свестранијем развоју како би и он сам постао креатор себе и постојећих друштвених односа.

У иновацијској школи ће бити мање блокаде и сопствене неефикасности. Образовање ће брже пријећи од репродуктивног ка

активном, од механичког ка стваралачком од непримјењивог ка оперативном, од теоријског ка практичном раду. Образовање и наставна активност биће квалитетнији и ефикаснији. Мијењала би се функција и улога наставника. Наставникова моноемиторна била би замијењена полиемиторном функцијом. Према истраживањима (С. Милијевић, Педагошке иновације у теорији и наставној пракси, 1993) приоритет би добила функција наставника као васпитача младе генерације, те наставника као организатора и усмјеривача наставног процеса. Иста испитивања указују да инвентивни и креативан наставнички кадар са ефикаснијим начинима наставног рада може и ригидан систем унапређивати, јер ако је систем толико ригидан за то није крив он већ његов реализатор. Те и многе друге могућности пружа иновацијска школа.

Иновацијска школа ће прихватити сваки начин рада, вид наставе који остварује принцип рационализације и повећава њену ефикасност. Она ће прихватити све специфичне облике организације наставе, без обзира из којег времена датирају, јер се не може оспорити да специфични облици организације наставе (Бел-Ленастеров систем, Школа учења, Радна школа, Активна школа, Пуебло план, Далтон план, Пројект метода, Школа по мјери, Манхајмски систем, Јена-план, Винетка-план) нису постали као реакција на тада постојећу наставу, њену организацију, њене постојеће облике, методе поучавања, на њихово ограничено дејство и немоћ, да нису тражили боље, организованије, рационалније, иновативније, да нису дали импулс, допринос, или било претече многобројним иновацијама, које ни данас нису потиснуте из школе. Тако нпр. *Бел-Ланкастеров систем* наставе (мониторски систем, узајамна настава) био је претеча организационог рада у паровима па чак и школе без разреда. *Школа самосталне ученичке активности* као организацијски облик даје импулс за индивидуалан рад ученика и индивидуализирану наставу. *Радна школа* је настојала афирмисати рад, школу повезати са производњом и животом, а активна школа даје повода за касније размишљање о индивидуалној и индивидуално-планираној настави.

Далтон-план назире школу без разреда, индивидуално прописану наставу, па чак даје импулсе и за индивидуализовану наставу различитих нивоа тежине. Посебно је подстакао експерименте у Пицбуршком педагошком центру са индивидуално-планираном наставом.

Пројект-метода нпр. утиче и даје повода организацији рада по групама, семинарској настави, тимском раду, школи без разреда,

па донекле и програмираној настави, а манхајмски систем иницира израду програма за надарене, просјечне и исподпросјечне ученике.

Наравно, специфични облици организације наставе су израз тадашњег степена развоја друштва и науке, рађани су из потребе да савладају тешкоће које је императив тога доба избацио на површину; били су иновантни, уносили промјене, док и сами нису постали кочницом за даљи развој, напредак, док и сами нису застарјели.

Према томе, све оно што и дан данас није спорно за квалитетнију организацију школе, економичније начине рада, за рационализацију и ефикаснију наставу може се прихватити.

Све оне квалитетно-ваљане идеје што нам нуди Нова школа, крајем 19. и почетком 20. вијека, а да до данас нису застарјеле, али су донекле модификоване, може прихватити иновацијска школа (тако нпр. да се образовање приближи самообразовању, да се активира ученик, да поучавање уступи мјесто учењу, да се уведу нови начини рада, да се школска архитектура прилагоди извођењу нове наставе, да се у саставу школе, поред учионица граде радионице, лабораторије, кабинети, библиотеке, дворане за састанке и свечности, спортске дворане, уреде терени за игре, одреде простори за узгајање животиња, ураде вртови, огледне парцеле итд.).

Све оно што *нуде многобројне савремене школе* а што би допринијело квалитети иновацијске школе тј. да се она акутелизира, богати педагошким дидаткичким, методичким и другим позитивним промјенама и иновацијама, да оно што наслеђује је боље, економичније, рационалније, ефикасније и пропулзивније од постојећег, она ће то прихватити, инкорпорирати, утврдити као позитивно наслеђе, да би даље, на тим основама, усавршавала своје активности.

Тако, нпр. *квалитетна школа* с обзиром на њене предности, у односу на нову школу, и многе идеје које се могу примијенити, биће прихваћене (развијеност модела и облика образовања, флексибилна организација рада школе, школа без принуде, савременост школа као радионица стваралаштва, перманентно стварање позитивних промјена, педагогизација друштвене средине, диференцирани наставни програм, партиципацијско и демократско управљање, стварање повјерења, сарадње и толеранције, подржавање инвентивности и стваралаштва, уважавање личности ученика, трагање за квалитетом и сл.).

Или, школа без разреда, иако није испитана, провјерена и верификована у нашим условима, има својих позитивних налаза који се могу прихватити и у иновацијској школи (неоправдано задржа-

вање ученика који брже и успјешније уче, присиљавање ученика на понављање градива које добро знају, класификовање ученика на основу постигнућа и способности а не на основу хронолошке доби, напредовање ученика дотле докле дозвољавају његове способности, вредновање рада на основама индивидуалног успјеха у појединим предметима и цјелокупном наставном програму одређене врсте школе, кориштење програмираних материјала, организовање наставе базиране на компјутерима, задржавање разреда као оријентације, а не као нешто фиксно везано за напредовање ученика, вредновање знања, способности, залагања, креативности итд.).

Неке идеје из двојног плана прогреса могле би се узети у обзир (брже испољавање себе, убрзано развијање самосталности, здрава социјализација, развој друштвене свијести; динамизирање наставе, прилагођавање наставе потребама и могућностима младих, укључивање ученика у планирање, реализовање и верификовање свог рада, прихватање позитивних искустава прошлости итд.).

Према свему ономе што је иновативно, квалитетно и ефикасно у приватним и алтернативним школама неће запоставити иновацијска школа (педагошки плурализам, већа прилагођеност школе потребама дјете и родитеља, висок ниво опремљености савременим наставним средствима, високи захтјеви индивидуализације учења и рада и сл.).

Без обзира на многе приговоре, јена план школа и данас нуди неке идеје и рјешења иновацијској школи (самосталан рад, развијање стваралачких потенцијала; слободно самостално и одговорно понашање, самообразовање и сл.). Према неким идејама валдорфске школе, иновацијска школа не може бити неутрална (аутономија програма и методике рада, вријеме реализације градива путем наставних часова није круто схваћено, нема понављања разреда, у први план избија ученик, појединац, а не програм итд.).

Готово сва достигнућа покрета за школу у природи може прихватити иновацијска школа то због тога што најновија истраживања у нас (Р. Николић, 1994. године, Б. и С. Станојловића, 1999. године, М. Галића, 2000. године) указују на изузетан хигијенско-здравствени васпитно-образовни значај школе у природи.

Исто тако иновацијска школа неће се одрећи употребљивих идеја *интернатске школе*.

Не могу се утемељене, експериментално доказане и у пракси провјерене намјере и захтјеви Лаборшуле занемарити (свака наука да

изграђује саму себе, да има простор за истраживање и свој план експериментисања, помоћи дјетету да одрасте, да се снађе у животу и схвата ромјенљиву улогу школе у датом времену, наука и техника мора бити у функцији рационализације, школа треба да ученицима обезбиједи: веселу, опуштenu, љубазну, срдачну и емоционално-топлу атмосферу, да појача одговорност ученика за свој рад, да сваки блок зграде просторно буде структуриран тако да одговара узрасту ученика и захтјевима наставног плана и програма; сву школу просторно структурирати као отворени радни простор, а не као систем затворених учионица, школу и породицу доживљавати као један свијет, дјецу уважавати а не кажњавати и вређати, итд. итд.).

Ако не претендује на општа и сва рјешења већ на дио школског живота наставног или ваннаставног рада (по коме би се нарочито истицала) школу препознатљивог обиљежја треба прихватити баш по тим појединачним обиљежјима, јер их разређује и афирмише до максимума, на најиновативнији начин (истицање у неком подручју вапитања: рад, умјешност, спорт, и сл. у образовној економији; у повезаности школе са породицом; прилагођавање основне школе дјечи каква јесу; истрајавање на диференцијацији, односно индивидуализацији учења; начин праћења и оцјењивања ученика, неке су препознатљиве по школи без понављача; или учењу страног језика од првог разреда; по школи младих математичара, лингвиста, физичара, биолога, експерантиста, информатичара, аеромоделара..., по издању школског листа, такмичарима ван Републике; по уређености спортских терена, топлих леја, разних засада...; по разгласу, видео клубу, медија-центру, стручном усавршавању наставника; центру за иновације и тако слично).

Модел школе број 24 изналази могућности како до нове и боље школе. За овим (како до нове квалитетније и ефикасније школе) трага и иновацијска школа, с тим што то тежи ријешити комплетније, свеобухватније. То је покушај рационализације, економичности, савременије организације и наставне ефикасности у броју ученика и одјељења у школи, у оптерећености ученика и наставника бројем часова, броја учионица, наставника итд. све полазећи од карактеристичног броја 24. Ово је дјелимично покушај реформе школе који не напушта концепт разредно-часовног система већ га иновира и тиме чини педагошки рад оптималнијим и прихватљивијим.

Иновацијска школа, дакле, прихвата сваки квалитет и новији начин наставног рада, дидактичко-методичку концепцију, моделе,

поступке и парадигме који су теоријски осмишљени, у пракси провјерени и потврђени а да у нашим условима доприносе рационалнијем и ефикаснијем наставном или ваннаставном раду. Поменућемо неке од њих.

Тако нпр. осмишљене и провјерене поставке које нуди егземпларна настава, као методичка концепција, којом се настоји савладати супротност између опширности наставног програма и савременог начина извођења наставе, прихватиће иновацијска школа. Наиме, с обзиром на опширност програма, у овој настави се умјесто систематског, конципираног и потпуног третирања (реализације) цјелокупних програмских садржаја узима у обзир само одређен, ограничен и типично егземпларан број репрезентативних тема које имају значај наставног модела, примјера или парадигме за остале аналогне садржаје. Ова реакција на дидактички материјализам и енциклопедизам у настави је сасвим оправдан и за иновацијску школу прихватљив.

Или нема чврстих разлога да наставник не прихвати петминутна провјеравања као поступак у раду јер је ефикасан; не тражи обимније припреме нити посебна материјална улагања. Наставник путем петминутног рада утврђује на једноставан начин (квантитативном и квалитативном анализом) пропустили или схватања појединих ученика за дотичну наставну јединицу, подстиче их и стимулише на рад, а наставнику резултати овог испитивања служе као коректор у раду. Упоришта за петминутна провјеравања налазимо у педагошко-психометријским схватањима и дидактичко-методичким захтјевима, да непосредна понављања и испитивања у настави буду честа и кратка, за ученике мотивациона и подстицајна; да буде наглашенија активност ученика, а поткрепљења и повратне информације сталне, честе и врло брзе.

Исто тако, нема разлога бити индиферентан према индивидуализацији наставе на три нивоа напредовања као вида индивидуализације наставе у којем се наставни процес прилагођава способностима ученика, њиховим претходним знањима, интересовањима, мотивацији, начину учења и напредовања група испод-просјечних, просјечних и надпросјечних ученика, јер овај начин рада, емпиријски је утврђено, доприноси већој продуктивности и наставној ефикасности.

Зашто не прихватити и чешће реализовати групни облик рада који је карактеристичан по унутрашњој динамици и дидактичко-методичким вриједностима. Овим радом уклањамо неке недостатке фронталног рада ученика. То су веће могућности међусобног кому-

низирања ученика, уважавања индивидуалних разлика; ученици су активнији, одговорнији, сарадња директнија, међусобна помоћ присутнија и сл.

Исто тако, све предности рада у паровима треба искористити. Рад у паровима има велики мотивацијски утицај на активност ученика. Ученици се међусобно контролишу и подстичу на рад. У пару је лака контрола, а наглашена самосталност уз активност ученика придоноси даљем њиховом осамостаљивању; интензивнија је комуникација, интравертни ученици лакше се одлучују да саопште своја размишљања другом ученику неголи наставнику итд.

У предавачкој настави у току и на крају сваког часа изостаје повратна информација. То је уједно и слабост традиционално-предавачке наставе. Последица тога је ниска ефикасност, нерационалност. Наставник као управљач не зна како и у ком степену су ученици схватили његово тумачење, излагање. Нема повратне информације, или је доста ријетка и поприлично закашњела (усмено пропитивање, провјеравање, задаци контролног типа). Наставник сазнаје само крајњи резултат мисаоног процеса, а не и сам процес. Све те недостатке, донекле, можемо отклонити програмираном наставом. Вриједност ове наставе је, понајвише у томе што постоји стална повратна информација која омогућава ученицима да исправе евентуалне грешке, а наставнику да коригује свој наставни рад.

Од проблемске наставе, нпр. се очекује да изведе данашњу школу на виши ниво, од стицања знања ка развоју ученичких стваралачких способности. Очекује се да измијењена улога наставника отклони слабости које стално репродукује класична настава; да механичко памћење уступи мјесто мишљењу, репродукција продукцији, опонашање стваралаштву; да ученици рјешавају проблем; да уочавају односе између датог и задатог, познатог и непознатог, откривеног и неоткривеног, старог и новог, да изнађу нова рјешења, битна обиљежја, да долазе до нових знања, закључака, генерализација. Овим би образовни рад учинили рационалнијим, допринијели бисмо његовој квалитети и ефикасности.

Због свих ових карактеристика и могућност комбиновања извођења наставе овог са другим начинима рада, иновацијска школа би не само прихватила досадашње налазе ових извођења, већ их обогаћивала са новим, рационалнијим, наставно ефикаснијим идејама.

Иновацијску школу сагледавамо као трајан процес. Она ће се стално дограђивати. Не само да прихвата све оно што је квалитетно, рационално, ефикасно, педагошко-психолошки и дидактичко-мето-

дички пропулзивно, педагошко позитивно наслеђено, већ ће и сама изнаходити ново, квалитетније и то: у циљевима и садржајима васпитно-образовног, у наставном и ваннаставном раду; у изградњи школе, у методама, облицима, медијима, техничко-технолошким рјешењима; рационалнијим и ефикаснијим начинима наставног рада, у моделима и поступцима. Она ће бити стално у промјенама, модернизовању, развоју, никад неће бити завршено дјело. Она мора бити предводница у примјени теоријски осмишљених, у пракси доказаних иновација, али и у изналажењу нових рационалнијих и квалитетнијих рјешења. У односу на друге школе означава педагошки скок. За разлику од традиционално-стереотипних школа иновацијска је препознатљива по иновативној школској клими, духу и склоности на увођењу новог. Иновацијска школа стално истражује и експериментише. Наставници ове школе имају иницијативу у примјени ефикаснијих облика, те квалитетније врсте наставе и начина рада. Они најчешће раде у малим групама. Не жале вријеме и допунски труд у припремама за час; радо се одазивају на стручна усавршавања, претплаћују се на часописе и другу стручну периодику. Наставници су отворенији према приједлозима ученика. Успјех школе доживљавају као свој лични. У иновацијској школи уз директора у стварању иновативне климе су педагог и психолог, а руководиоци стручних актива су углавном дисеминатори иновација у школи. Они користе савремена наставна средства, обогаћују кабинете, лабораторије и збирке. Максимално подстичу активност и мисаону активност ученика. Вредновање ученикова рада је стално, повратне информације учестале. Тежиште рада наставника је у припремној фази.

Иновацијска школа подстиче да васпитавамо младе за промјене, за самостално критичко размишљање, за креативан рад. Она развија осјетљивост за ново, за рационалније, ефикасније, за будуће које надмашује претходно.

У иновацијској школи састав наставног и другог особља биће нешто разноврснији. Ту ће се наћи, осим предметних наставника, или наставника за групу предмета, још и: програмери, планери, асистенти, лаборанти, специјалисти за наставна средства и вођење збирки наставних материјала (медијатике), организатори наставног рада, специјалисти за вођење и савјетодавни рад, ментори и други стручњаци. У школи ће се више ангажовати књижевници, умјетници, инжењери, изумитељи, политичари, па и родитељи. Наставници ће бити наоружани знањем из информатике, електронике, али и из

педагогије, психологије, андрагогије, иноватике и иновацијама из дидактичко-методичке области.

Новија емпиријска истраживања указала су на чињенице да је неефикасна и нефункционална просторна структура традиционалне школе и да је постала кочница комплетнијој модернизацији и рационализацији васпитно-образовног рада, те да у довољној мјери не омогућује флексибилније, разноврсније и атрактивније активности као и да кочи увођење и рационалније кориштење новије технике и технологије.

Концепција изградње школских објеката била је подређена фронталној организацији рада и предавачкој настави и није подешена за позитивне промјене и новине у раду. Наше истраживање указује да лоше рјешавање просторне структуре школе утиче на снажније испољавање стваралачког рада ученика и наставника а више подстиче духовну инерцију. Сваки други испитани наставник мисли да садашњи школски простори просторно, педагошки, функционално и намјенски дјелимично одговарају за успјешну реализацију програмских садржаја.

Иако су иновације, за иновацијску школу, стуб носач и генерирајући фактор, и без обзира на многе благодети које нам пружају, или могу да пруже, што су оне вриједности и неопходност у подизању нивоа и квалитета васпитно-образовног рада, што доприносе рационалнијем искоришћавању кадрова, времена и средстава, развијају инвентивности, оригиналности и креативности наставника и ученика, што доприносе подизању угледа школе, стварању услова да васпитно-образовна дјелатност постане дјелатност од изузетног друштвеног интереса итд., оне не могу ријешити многобројне нагомилане проблеме у васпитно-образовној сфери, нити могу бити лијек за све, својеврсна панацеја, нити квинтесенца (*quinta esentia*) односно најважнији елемент за разрјешавање бројних питања и нагомиланих проблема у васпитању и образовању, али ће оне одвајати вриједно од невриједног и градиће нове вриједности – нове иновације, а тиме и успјешнију иновацијску школу.

Иновацијска школа, поред осталог, тежи ка:

- преласку са колективног на индивидуално образовање,
- преласку са пасивног на активно образовање,
- прихватању интерактивног учења, помјерање активности са наставника на ученика,
- да поучавање уступа мјесто учењу,

- умјесто досадашњег блока школских година вријеме посвећено образовању распоредиће се флексибилно током цијелог живота,
- испите ће замијенити стално индивидуално провјеравање,
- стручно усавршавање биће стално. Његова основа биће индивидуално стручно усавршавање. Од њега ће се полазити и њему ће се враћати,
- сертификати (као потврда доброг, иновативног, квалитетног, педагошког и дидактичко-методичког, пропулзивног и ефикасно-наставног рада) биће учестали,
- експанзији ваншколског учења,
- јачању интерперсоналних и интраперсоналних способности личности,
- обуци за толеранцију и ненасиље,
- новим мултимедијским изворима знања; обуци за коришћењем медија, мултимедијско учење,
- иновацијска школа ће остварити тежњу, односно биће то училиште еманципацијског и партиципацијског учења, наставе и васпитања,
- овако профилирана иновацијска школа би (можда) могла понудити, али никад завршен, «тотал-пакет» за рјешење бројних нагомиланих и сложених проблема у просвјетно-школској, васпитно-образовној и наставној дјелатности.

У том случају, иновацијска школа би била прави «свјетски институт», односно носилац развоја и промјена.

Литература

1. Benner, D. (1995). Studien zur Didactick und Schultheorie, Juventa Verlag, Weinheim und Munchen.
2. Бранковић, Д. (2000). Интерактивно учење у стваралачкој настави. Интерактивно учење II. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске.
3. Вилотијевић, М (1999). Дидактика 3. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
4. Матијевић, М. (1991). Основна школа у свијету. Загреб: Институт за педагошка истраживања.
5. Милијевић, С. (1999). Интерактивно учење у егземпларној или парадигматској настави. Интерактивно учење. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ.
6. Милијевић, С. (2003). Интерактивна настава математике. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.

PhD Svetozar Milijević, professor
University in Banja Luka
Faculty of Philosophy

INNOVATIVE SCHOOL – CARRIER OF CHANGES AND DEVELOPMENT

Abstract: In the historical development of the educational process regarded in the sense of the improvement of education and organization of school work, didactic and methodological ideas were theoretically conceived and practically applied. Those ideas contributed to the more rational, economical and effective performance of educational process and especially, educational work. Each new direction or idea criticized the previous school, its inner organization and performance of the educational work, suggesting new, more contemporary, innovative, educationally more effective and methodologically more applicable methods, patterns, means, actions, more professional organization of school work and more intense professional training of teachers.

In that sense, the following basic directions have been distinguished globally:

- a) old school
- b) new school
- c) contemporary school, even during the last fifteen years
- d) innovative school

The author in this study considers basic didactic and methodological settings, scopes and achievements, advantages and limitations of innovative school which shall be, or is already, the carrier of changes and development.

Key words: innovative school, constant change, improves efficiency, specific models of education organization, interactive education and learning.

ШТА ЋЕ БИТИ ОСНОВНИ ИЗАЗОВ БУДУЋЕ ШКОЛЕ¹

Резиме: У раду се разматра будућност српске школе из социолошко-педагошког угла. Основна тврдња у раду коју аутор покушава да докаже, је да будућа школа најдиректније зависи од концепта друштва које се остварује. Указује се на различита социолошка предвиђања будућег развоја светског друштва чије су крајности глобализација националних друштава и агресивни индивидуализам и хедонизам који разарају заједницу. У другом делу се наводе основе промене у школи које ће се десити у блиској будућности (наставни програми, нова знања, нове вредности, наставне методе, нове технологије). У другом делу се излажу принципи модернизације образовања (флексибилност, интердисциплинарност, практичност, наставник који успешно комуницира). У трећем делу се указује на социјално-моралну аномију која ће задесити будућу школу. Наводе се разлози за тако нарастајући проблем. У закључном делу се подвлачи да ће посебно поглавље бити област сукоба нарастајућег ученичког агресивно-анархистичког индивидуализма и социјано-моралних васпитних норми.

Кључне речи: школа, будућност, модернизација, социјално-морални проблеми.

Школа будућности одговараће друштву будућности. А какво ће бити то друштво? Пројекције су разнолике. Социологија друштвеног развоја разматра и питање будућности друштва у глобалним светско-историјским оквирима као и предикције појединачног друштвеног развоја. Основни појмови социологије будућности су »пост-индустријско друштво«, »гигантизам«, »слика будућности«, »мондијализација«, »нови светски предак«, »глобализација«, »светско друштво« (Ранковић, 1995, 1998).

Проблемски оквир социологије будућности одређује се према оним критеријумима по којима зависи опстанак човечанства, а то су

¹ Чланак представља резултат рада на Пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

пре свега раст становништва, мањак хране, енергије, загађивање природе. Проблем је, другим речима, у брзом раубовању природе и продубљивању јаза између малог броја постиндустријски развијених држава и великог дела сиромашних народа света.

Од рационалног мишљења, у великој мери, зависи опстанак човечанства. Социологија развитка треба да пружи увид у најдубље покретаче постиндустријског друштва, заправо који су антропо-лошки и друштвени темељи »болести напретка«. Да ли је такав захуктали развој конструкција напретка (глобализације) или је иманентан западно-протестантској етици рада? Визије будућности нису усаглашене. Будућност светског друштва разматра се на различитим нивоима и са различитом аргументацијом.

Истраживачи будућности указују на неколико могућих изгледа будућег друштва - убрзани економски раст, пораст броја становника планете, глобализација људских активности, ширење међународне сарадње, пораст значаја политичког одлучивања о укупном друштвеном развоју. Међутим, фактори развоја светског друштва не крче само пут благостању већ и стварању нових проблема са којима се суочава образовање. Глобализација "прогреса" ствара и глобализацију "кризе". Тако, шири се сиромаштво, убрзава се бекство са села, криминал је у порасту, расте број "искључених из друштва", губе се корени (угроженост идентитета). У сенци слављења глобализације стоји збуњени појединац, угрожен у својој егзистенцији. Свет увећава сигурност али још више и своју несигурност. (Ранковић, 1995, 1998)

Друга слика друштва изазива дубоки неспокој. Неки социолози сматрају да се ствара транснационална елита која диктира развој светског друштва у правцу новог тоталитаризма. У тоталитаризму 21. века долази до приватизације јавног добра друштва, заправо до тријумфа парцијалних и егоистичких интереса и разарања националних држава. Вредности националне заједнице замениће «слободно лебдећи индивидум» коме држава служи само као сервис. Агресивни индивидуализам и хедонизам ће порушити темеље људске заједнице (Папарин, А.С., 2001).

У зависности од тога који правац друштвеног кретања превагне, биће одређена «судбина» будуће школе. Литература о односу школе и друштва углавном се на формалистички начин бави проблемом о коме је реч (Аврамовић, 2003). Недостаје проблематизација школе у садашњем и будућем социјалном контексту.

На образовање се и даље гледа као на полугу, услов развоја локалне заједнице, државе и човечанства. Истовремено, образовање треба да на пресудан начин допринесе личном развоју. Суштински

циљ образовања треба да буде у томе да сваком појединцу омогући развој способности формирања судова и ставова и деловање у складу са својим мишљењем. У тежњи да оствари ова два основна задатка, теоријски мислиоци образовања тврде да треба повезати сва четири стуба образовања - знање за учење, знање за рад, знање за живот у заједници, знање за постојање (Образовање - скривена ризница, 1996).

У амбијенту друштва које се брзо мења потребно је формирати "друштво које стално учи", или "друштво образовања". Другим речима, образовање у будућности значи "учење у току целог живота". Од појединца се тражи да током целог живота стиче и обнавља (допуњава) знање из рада и социјалног и индивидуалног живота. Концепт "учења у току целог живота" заснива се на формалном и неформалном образовању. Формално образовање обухвата класичне ступњеве - основно ("пасош за живот"), средње (учење и рад), високо (ризница знања и место стварања знања). Поред формалног образовања појединац током свог живота стиче знања и вештине на неформалан начин - породица, друштвена средина, радно место, медији, самоиспуњење (културно богаћење личности). Најзад, концепт "учење током целог живота" укључује и образовање одраслих у свим секторима знања (базично образовање, ванредне студије, језички курсеви, стручно оспособљавање и преквалификација, курсеви разних удружења и синдиката, настава на даљину).

Учити током целог живота значи учити и за способност живота у држави и друштву. Данас ова врста знања покрива знања о демократији, грађанском друштву и људским правима. Најпре, друштво треба да оствари једнако право на образовање, доступност ресурса информационог друштва (образовних технологија), финансијски избор (приватно-јавно). Када је реч о социјалном образовању, онда треба рећи да се од њега очекује да реши једну противречност. Образовање ствара разлике међу ученицима (успехом, избором професије и каснијом наградом професије), а самим тим доприноси слабљењу друштвене кохезије. Истовремено од образовања се очекује да буде фактор који доприноси међусобном разумевању и солидарности између појединаца и група. Образовање за грађанско друштво је образовање за плурализам. Школа треба да буде модел демократске праксе, а ученик излази из школе обучен за играње своје грађанске улоге (избор свог живота, избор власти).

Образовање треба да омогући веће разумевање, осећање солидарности, већу одговорност у условима јачања регионалних и континенталних интеграција. Колико ће у томе успети? Образовни системи европске заједнице се чвршће повезују (пример су Декларације о

образовању у Паризу, Болоњи). Доносе се програму чији је циљ да појачају процес вишедимензионалног повезивања образовања. Програм ERASMUS има за циљ обавезно усклађивање програма на 1700 универзитета; програм COMETT повезује универзитета и привредне лабораторије, програм EUPRIO повезује универзитета и привредна предузећа.

Савремено друштво је у знаку брзине, диференцијације, ширења и фрагментације свести. Карактеристично је за модерно друштво да се одвија убрзана подела рада. Стварају се нове професије, нови организациони модели (државни и недржавни сектор). У том погледу, управљање образовањем биће суочено са разним изазовима и сваки облик одлучивања мораће да води рачуна о следећим динамичким елементима образовања: планирање будућих образовних потреба, планирање одговарајућих образовних организација, финансирање образовања, прилагођавање образовног система привреди и друштву, стварање система за мерење ефикасности система образовања.

Образовање за XIX век биће основни ресурс привреде и друштва. То значи да ће се трагати за новим знањима и иновацијама. Отуда од образовања се очекује хватање корака са друштвом које се убрзано мења.

Организација образовања суочава се сада, а у будућности још више, са *променама*. Размишља се о новим облицима организације традиционалне школе као и о перманентном образовању. Под утицајем нових информатичких технологија лансирају се концепти "кућног образовања", "покретног школовања", "учионице без зидова". Предлажу се иновације са тзв. менторима у настави, односно са укључивањем стручњака из разних области рада у наставу. Има идеја и о организацији наставе путем "уговора о учењу", што значи да се учи оно што ученик жели. Брзе друштвене промене захтевају и промене у образовању. Знања застаревају, појављују се нова знања.

Промене обухватају и концепцију *наставног програма*, однос између униформних и диференцираних наставних програма. Нови погледи на структуру наставних програма садрже идеју о напуштању дисциплинарно-предметне наставе. Предлажу се интердисциплинарни предмети, проблемски предмети, алтернативни извори знања, опречне интерпретације.

Отвара се питање *нових знања* (техничких и социјалних) и применљивости знања које се стиче у настави. Актуелизована је дилема о односу фактографског знања и развоја мишљења. Да ли је важније знање које нас оспособљава за начин учења од знања које изражава стање науке. Питање - како учити је захтев друштвене и привредне

динамике. Свако ко учи треба да научи како селекувати чињенице? Како поставити и решити проблем? Како вредновати информације? Како мењати стечена сазнања када се појави ново? Како мењати идеје?

У области социјалних знања порастао је значај знања о међуљудским односима и одлучивању. Модерно друштво усамљује појединца, његова комуникација са околином је све тежа, лако се губе пријатељства а самим тим и поверење у друге људе. У моди су "психолошке технике" групног приближавања. Када је реч о одлучивању сви учесници образовног процеса треба да стекну знања о једном од најзначајнијих проблема у животу појединца и раду институције. Постоји велики број одлука и постоји сложеност процеса одлучивања. Питање је како се нешто бира и како се доноси одлука?

Појава нових *вредности* је околност на коју будуће образовање мора рачунати. Образовне установе суочавају се са изазовима глобализације и потребом очувања националних, традиционалних вредности. Школа треба да преноси чињеничко знање али она не може да избегне вредности у свом раду (вредновање личности, догађаја, идеја, итд). Образовне установе би морале да развијају и способности ученика за избор личних вредности (смисао живота, самосталан избор вредности, способност дискусије о сексу, политици, религији).

Образовне установе ће се суочавати и са новим *наставним методама* и њиховом применом. Класична фронтална метода, класично предавање се напушта. Све више се истиче улога ученика, студента као субјекта наставе. Ученици "играју улоге", пишу семинарске радове, дикутују о неком проблему.

Нове технологије улазе у образовање. Интернет, компјутер, мултимедијалност не могу се мимоићи у конципирању модерног управљања. Памћење података и комуникацију пружима нова технологија. На такве услове рада мора се навикавати савремени менаџмент.

Управљање у будућности биће суочено и са класичном расподелом *политичке власти у друштву*. Без обзира на демократске институције, образовање неће моћи да се отргне утицаја политичке власти. Однос према политици треба да буде уравнотежен и толерантан уз потребу очувања аутономије образовања.

х х х

Промене у савременом образовању условљене су друштвеним променама и педагошко-дидактичким иновацијама. Није могућно да се друштво мења, а да школа остане иста. Промене у друштву условљавају и промене у организацији образовних установа као и садржаје знања која се предају и остварују. Проблем је у томе што се нај-

већи број промена у српској школи одвија под сенком модернизације схваћеном у западноевропском смислу. И српско друштво се реформише по моделу и захтевима Запада. «Комесари модернизације и мисионари вестернизације» (Панарин, 2001) размилели су се по свим друштвеним делатностима па тако и у српском образовању.

Нова слика света пресудно утиче на модернизацију сваког националног образовања. Шта се у таквој будућности брзих промена очекује од школе? Визије српске школе 21 века крећу се у правцу њене потпуне: 1) технологизације, 2) промене метода рада, 3) редукције знања, 4) успостављању васпитног минимализма, 5) нарастање социјалних сукоба.

Шта подразумевамо под модерним образовањем, које је *клица* будуће (српске) школе? На питање о мернизацији образовања не може се одговорити без увида у однос између врста знања и потреба друштва, привреде, културе, сазнајних потреба ученика. Индикатор модерности је и однос старих и нових знања којима се бави наука и универзитет. Трећи значајан показатељ модерности јесте однос између субјекта који сазнаје и сазнајне организације која предаје знање. Да ли су ученици само «потрошачи» знања која која им сервира установа или су «тражиоци» нових знања, нових наставних метода, нових односа у образовној установи?

Модерно образовање се разликује од традиционалног уз помоћ три критеријума – друштво и образовање, принципи образовања, структурни елементи образовања. Међутим, модерност у образовању се огледа пре свега у изразитој оријентацији према његовим практичним или пословним ефектима. Образовање је саставни део пословања али и средство развоја пословних односа. Напредак образовања је први чинилац економског развоја. Држава није данас једина установа која се бави образовањем. У тај посао укључују се компаније, невладине организације, струковне професије.

Модерно образовање има тенденцију да се приближи привреди (пракси). Такав смер образовања диктира и развој образовања – диференцирање знања условљава иницијативу субјекта који сазнаје. Наставни програм се дели на скуп обавезних и изборних предмета. Развој личних способности, вештина и знања такође је карактеристика модерног образовања.

Наводимо неколико принципа модерног образовања. На првом месту то је динамика нових и старих знања. Привредно и пословно стваралаштво добија убрзање, а знање је показатељ промена у друштву. Модерно образовање је модерно по томе што је отворено за нова знања и брзо их прихвата.

Да би се потврдила отвореност према новим знањима, биће потребна *флексибилност*, односно осетљивост за промене. Образовне установе не могу ићи путем модернизације а да се не ратосиљају тромости, спорости, чувања традиција под чиме се обично крије очување стеченог статуса.

Будућа школа биће наглашено *интердисциплинарна*. Сваки систем образовања заснован је на систематском проширивању основних и средњошколских знања да би се на високом појачала специјализација. Али са растом друштвене сложености знања не могу бити више парцелисана, секторска, фаховска. Потребна су интердисциплинарна знања која се баве граничним проблемима.

Будуће образовање рачуна са имплементацијом, са знањима која ефикасно решавају проблеме у друштву, привреди, политици. Знање ради знања припада делом научним истраживањима, а знање које се предаје у школама и факултетима треба нечему да користи. Зависно од врсте знања степен *практичности* се мења, али тенденција је таква да нико неће «узалудну наставу».

Тржишна верификација диплома је такође један од принципа будуће школе. Негдашње вредновање дипломе замењује њен успех на тржишту. Слоган «покажи шта знаш» долази на место «покажи шта имаш од дипломе».

Ученик/студент се у модерном образовању пита шта ће да учи и студира. Он неће да буде врећа у коју се сипа знање већ хоће да утиче на свој сазнајни и интелектуални развој. Поштовања *сазнајног индивидуализма*, биће такође принцип модерног знања.

Дискусија о модерном образовању обухвата и све унутрашње елементе образовне делатности. То се односи пре свега на нове наставне програма, нове методе рада, усаврашавање наставника, евалуацију резултата и нове социјалне односе у образовању. Наставни програми треба да нађу равнотежу између фактографског и рефлексивног, између националног и иностраног садржаја. Стварање модерног наставног програма припада пре свега стручњацима, док је израда традиционалног била у рукама политичке власти. Савремен наставни програм ставља тежиште на проблемско учење будући да знање, вредности и вештине које се стичу у образовним установама изражавају искуство живота а истовремено нам помажу да решавамо проблеме у личном и општем искуству.

Модерно образовање подразумева наставника који се стручно, методички и педагошки усавршава, наставника који демократски комуницира, наставника који ће, како је то одлично изразио Макс Вебер у тексту «Наука као позив», *предавати тако да ученик/сту-*

дент доноси властите судове и који ће научити ученике/ студенте да постоје неугодне чињенице. То је покретљив наставник, наставник који мења школе, одлази у научне институте да реализује пројекте а не наставник који четрдесет година проведе за једном катедром (Вујачић, Аврамовић, 2008).

Модернизација захтева један опрез који није неопходан у тржишном престојавању предузећа, трговине, делатности. Образовање је рад са људима и знањима и по својој природи то је инертна делатност континуитета. Систем предметно-разредне-часовне наставе већ три века остаје непромењен (Поткоњак, Промене у образовању не подносе наглост и револуционарност. Не треба имати илузија да ће наставник који деценију и више по декретираним променама мењати навике и лако прихватати новине. Али, од тога је много важније да се прихвате принципи модерног образовања, а прилагођавање тим принципима је процес, не чин.

Социјално морална аномија будуће школе

Програм модернизације српске школе, припрема за корак у 21. век, затвара очи пред кључним изазовом који се пред њу већ сада поставља. Све напред наведене промене у школи, биће у сенци социјалних и моралних односа који се буду успостављали у учионици, односно између наставника и ученика и ученика и ученика. Уколико се не изграде социјално складни, морално прихватљиви односи између наставника и ученика, цео пројекат о модернизацији српске школе неће успети. Улагање у инфраструктуру је неопходно, али и најбоља школска опрема неће допринети ученичким постигнућима ако се социјално-морални односи у учионици буду погоршавали.

Какво је стање социјалне атмосфере у српским школама данас? Такво, да изазива зебњу пред долазећим годинама. О томе постоје три групе извораних обавештења.

Искуство извођења семинара у основним и средњим школама током 2006 (28 школа и 696 наставника) и 2007 (77 школа и 2705 наставника) уверило ме је да је водећи проблем школе у Србији нарастајући поремећај васпитних норми или пораст социјално-моралних прекршаја ученика. У разговору са учитељима и наставницима, могао сам да чујем невероватно велики број аномичног понашања ученика и то у различитим облицима - од вербалних испада према наставницима и учитељима до физичких насртаја. Наравно, била би

неопходна искуствена истраживања, али и лични контакти са учитељима и наставницима могу да послуже као искуствена евиденција.

Други показатељ пораста социјално-моралних проблема у српским школама су медијске информације. Учестала су насиља и сукоби како међу ученицима тако и између наставника и ученика. Ево неких наслова: «Тужба против ученика који је истукао учитељицу», *Политика*, 29.9. 2007; «Жестоки основци» (двојица петака физички напали професорку српског језик), *Политика*, 13. 4. 2007. «Настава не може нормално да се одржи на 70 одсто часова», *Политика*, 16.1.2008.

Трећи показатељ су подаци добијени емпиријским истраживањима. Агресивно понашање међу ученицима испољава се на нивоу вређања или претњи (64% у основној и 28% у средњој школи, отимање ствари (18%, 5%) туче (9% , 4%) присиљавање на употребу алкохола, пушења, дроге (5%). У истом истраживању, половина испитиваних ученика основних и трећина средњих школа указује на агресивно понашање наставника (неоправдано кажњавање, вређање и исмејавање ученика, итд). Методска слабост овог истраживања је што није испитивано и понашање ученика према наставницима (С.Милановић - Наход, В.Спасеновић, 2002)

Када имамо пред собом овакве чињенице аномичног понашања ученика, логично је питање да ли ће се стање поправљати у позитивном смеру или ће се погоршавати? Постављам претпоставку да ће се погоршавати и да ће у школи блиске будућности социјално-морални односи између ученика и група ученика и ученика и наставника (учитеља) бити проблем број један. Другим речима, наставни програми, уџбеници, наставна средства, образовна инфраструктура, наставници, неће бити сложенији проблеми него што су били у 20 веку. Однос између социјалног окружења (глобализација, тржиште, медији, породица) и школе ће избити у први план сложености и конфликтности.

Одакле потиче социјална претња (аномично социјално понашање ученика) будућој школи? Наводим само три основна узрока нарастања социјалне конфликтности у српским школама:

1. Ширење идеологије и праксе грађанског друштва у чијем је средишту концепт агресивног индивидуализам.

Неке од карактеристика грађанског друштва су: 1) универсализовање америчко-западноевропског модела друштва и схватање грађанина као *homo economicus*-а, 2) утемељење отвореног друштва са појединцем који се ослања на моћ властитог разума у решавању економских, социјалних и политичких проблема. Појединцу се постављају високи захтеви - да буде одговоран за свој избор, да устоличи разум као

апсолутни критеријум за мишљење и понашање појединца и заједнице. Где је у таквом друштву место за емоционално богатство личности и доживљајни однос према свету? Има ли места за дионизијски живот у грађанском друштву? Као да концепт образовања за грађанско друштво жмури пред основним мотивима људске природе - глад, љубав, срећа, жудња за влашћу, 3) Грађанско друштво је свим својим елементима окренут правима и потребама појединца. У односу на државу он је тај који испоставља захтеве. Таква концепција грађанског друштва нужно потхрањује егоизам, компететивност, сепаратизам, локализам., 4) Негде скривено, негде отворено пројекат за грађанско друштво заобилази институције државе и нације (моћ и колективна осећања). Само се у држави могу користити грађанска права и слободе. На ову околност упозорава Ралф Дарендорф у чланку из 1997. "Ко стално објављује смрт националне државе нехотице разара и основе правне државе и демократије које су за сада могуће само у оквиру националне државе" (О томе више у мојој књизи *Држава и образовање*, 2003).

Идеологија грађанског друштва, видели смо, темељи се на човеку који је закупљен својим интересима које остварује на тржишту, све више глобалном, а све мање националном. О његовом смислу живота треба да одлучује профит-оријентација, а не религија, уметност, идеологија, нација, држава. Да ли је таквом човеку потребна национална култура, када је целокупна његова мисаона енергија усмерена на материјални опстанак?

2. Из оваквог структурирања модерног друштва следи доминација транснационалних модела над националним у свим областима живота, па тако и у образовању. Некритички се преузимају транснационални школски модели из чега следи сазнајна редукција (избацивање националног идентитета из уџбеника). На страницама *Буквара*, *Читанке*, *Света око нас*, књигама за први разред основне школе, нигде се не помиње Србија, земља у којој живе ђаци. Помиње се «јеврејска народна песма» али не и «српска народна песма» (Антонић, 2008). Оваквим избегавањем имена Србије најдиректније се ради на промени идентитета. А идентитет је име (Аврамовић, 2006).

3. Све слободније и анархичније понашање ученика у школи. Узмимо пример некритичког ширења идеологије дечијих права. У уџбеницима за основну школу опширно се излаже идеологија грађанског васпитања са одбраном дечијих права у средишту. По актуалном уџбенику та права крше родитељи и наставници, а не други социјални актери (другови, медији, политичке организације, итд). Према уџбенику, облици говорног и телесног насиља су: «подсмева ми се», «почупао ме је за

косу». У другој рубрици, деца треба да упишу ко је извршилац овог насиља – друг, родитељ или наставник (Антонић, 2008).

Када се овако постави питање дечијих права, онда се морамо упитати каква је улога родитеља у процесу васпитања и да ли наставник и родитељ треба да делује у сталном страху да ће угрозити дечија права. Друга нејасноћа се тиче преопширног одређења појма дечија права («право на срећно детињство»). Да ли свака непријатна реч треба да буде позив на узбуну?

Треће, учење права не може да се одвија без обавеза или самокритичности. Ако некога образујете само за властита права а не и за права другог, онда ће се деформисати однос према себи и другоме. У школи не може да се васпитава за права ако се једнако не разматрају и права учитеља и наставника (данас ћете од учитеља и наставника чути да ученици могу све јер знају да их штити и идеологија дечијих права и закони).

Проблем са дечијим правима је и у томе што их најагресивније промовишу НВО, мале организације лица непрозирне професионалности, који се намећу као ауторитет у школским стварима. Оне захтевају да се законом успоставе механизми пријављивања насиља над децом у кући и школи. Деца треба да «правовремено обавесте надлежне институције» а за то треба да се образују путем грађанског васпитања («Родитељски шамар – насиље над дететом», Глас Јавности, 3. 10. 2007).

УНИЦЕФ је покренуо акцију Школа без насиља. На једном плакату пише: «груба реч, модрице, понижење, злостављање доживљени у школи остављају неизбрисиве трагове у дечијем сећању» (УНИЦЕФ, 2007). Међутим, према истраживању истог УНИЦЕФ-а сваки четврти наставник сматра да је забрињавајуће колико су ученици вербално али и физички агресивни према њима» (Политика, 24. 10. 2007.)

Овакаво стање у школама навело је просветне раднике «да траже статус службеног лица, јер сматрају да су угрожени од појединих агресивних ђака и родитеља» (Политика, 28.4.2008)

Нема никакве сумње да оваква кретања у друштву остављају снажан печат на школу, заправо на социјалне и моралне односе у учионици. Социјални и морални односи у околностима грађанског друштва (доминација индивидуализма), потирања националног идентитета, и идеологије дечијих права, неки су од основних чинилаца слабљења васпитних вредности које се утемељују у друштвеном и моралном животу.

Закључак

Каква ће бити школа будућности? На то питање је тешко одговорити. Непознат је пут који ће нације и савремено светско друштво изабрати. Модернизација школе не мора да кореспондира са друштвеним променама. Преовлађујући процеси данас сутра могу бити застарели и одбачени. Отворено је питање да ли ће се одржати децентрализација, до које мере ће се прожимати друштво и образовање, да ли ће се одржати еластична организација образовања, а посебно је питање да ли је могућно укидање разредно-предметне-часовне наставе.

Будућа школа у Србији сигурно ће се «развијати» технолошки, програмски, уџбенички, наставнички. Свака модерна реформа школе ће бити унутрашња, а то значи стручна и научна подлога, настава, програми, мотивација наставника.

Међутим, будућа школа неће моћи да реформише друштво и његову растућу комплексност. Посебно поглавље биће област сукоба нарастајућег ученичког агресивно-анархистичког индивидуализма и социјално-моралних васпитних норми. Друштвено «ослобађање» ученика наилазиће на брану васпитних друштвених норми и то ће бити простор сукобљавања у школи између наставник и ученика, а с друге стране, ученика и ученичких група.

Литература:

1. Аврамовић, З. (2003): Држава и образовање, ИПИ, Београд
2. Аврамовић, З. (2007): Апорије образовања за демократију, ИПИ, Београд
3. Антонић, С. (2008): Културни рат у Србији, Завод за уџбенике, Београд
4. Бубањ, Б, Влајков, М, Пејовић-Себић, Т, Флекач, К. (2007): Демократија и људска права: Приручник из грађанског васпитања за ученике 1. и 2. разрада средњих школа, Завод за уџбенике, Београд
5. Бубањ, Б, Влајков, М, Пејовић-Себић, Т, Мали, С (2006): Ја и други: грађанско васпитање- сазнање о себи и другима, уџбеник за први и други разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд
6. Вујачић, М, Аврамовић, З. (2008): Ставови наставника о значајним питањима наставе, Педагогија, 2. стр. 234-244. Београд
7. Образовње-скривена ризница (1996) Извештај Међународне комисије о образовању за 21 век, Београд
8. Димитријевић, В. (2005): Нови школски поредак, Легенда, Чачак
9. Херера, А. и П. Мандић (1989): образовање за 21 столеће, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, Београд
10. Панарин, А.С.(2001): Народ без елите: између очаја и наде, Савременик, Београд
11. Поткоњак, Н. (2000): «Основни проблеми у покушајима реформе наставе током 20. века», Настава и васпитање, бр. 1-2, стр. 41-48., Београд
12. Ранковић, М. (1995, 1998): Социологија и футурологија, Институт за социолошка истраживања, Филозофски факултет, Београд

13. Милановић, С.-Наход, Спасеновић, В. (2002): «Шта треба мењати у основној школи», Зборник: Изазови демократије и школа (пр. З. Аврамовић, С.Максић), ИПИ, Београд

Zoran Avramović

The Institute for Pedagogical Research

Belgrade

WHAT SHALL BE THE CHALLENGE FOR FUTURE SCHOOLS

Resume: The work considers the future of the Serbian school from the socio-pedagogic point of view. The main statement of the work which the author tries to prove is that the future school is directly dependant on the concept of the society which is being realized. The different sociological predictions of the future development of the world's society have been pointed out. The extremes of these societies are globalization of the national societies and aggressive individualism and hedonism which are destroying the community. The second part of the work contains the basic changes within school which shall occur in the near future (curriculum, new knowledge, new values, educational methods, new technologies). Apart from this, the second part contains the principles of the education modernization (flexibility, interdisciplinary approach, practicality, a teacher who successfully communicates). In the third the work discusses the social and moral anomaly which shall occur in the future school. The reasons for the growing problems have been provided as well. The conclusion emphasizes the fact that the special chapter should be provided and it will relate to the conflict of the growing students' aggressive and anarchistic individualism and social and moral educational standards.

Key words: school, future, modernization, social and moral problems.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА И КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА УЧЕНИКА

Резиме: На основу три сета наставничких компетенција, које су развили различити експертски тимови, аутор анализира општа подручја рада, задатке и улоге наставника за које треба да буде посебно оспособљен: за нове начине рада са ученицима, за унапређивање свог професионалног развоја доживотним образовањем и усавршавањем, за примену савремене информацијско-комуникационе технологије у процесу учења и наставе.

Наставничке компетенције, као систем знања, вештина, способности и вредности, које су стечене професионалним образовањем и педагошким искуством, третирају се као изузетно важан чинилац квалитета образовања ученика. Због тога се анализирају појам, одређења и индикатори квалитета образовања и указује на ограничења праксе да се квалитет процењује само на основу исхода учења (outcomes). Ова ограничења могуће је превазићи ако се квалитет образовања ученика процењује целовито, полазећи од циља и задатака образовања, курикулума, организације и облика наставе, положаја и активности ученика у учењу, као и самог исхода образовања.

Кључне речи: наставничке компетенције, професионални развој наставника, квалитет образовања ученика, доживотно образовање и усавршавање наставника

Увод

Компетентни наставници су, по општој сагласности стручњака, одлучујући чиниоци квалитетног образовања ученика. Они ће то свакако бити и у будућој школи, мада ће се њихови задаци и улоге мењати. При томе, појам компетентног наставника обично подразумева његове важне особине: као стручњака (познаје свој предмет, широко образован, држи занимљива предавања, подстиче, подржава и помаже ученике, уважава и стимулише њихова мишљења и шири интересовања...), као особе са позитивним односом према ученицима (правичан, непристрасан, емоционално топао, постојаног односа...), као човека (љубазан, природан, добро расположен, весео, оптимистичан...).

Резултати истраживања особина наставника и њихове повезаности са школским постигнућем ученика (Б. Ђорђевић и Ј. Ђорђевић, 1988) коришћени су као индикатори компетентности просветних радника којом је објашњавано школско постигнуће ученика. Ови резултати су релативно мало коришћени при избору кандидата за наставнички позив, као и за програмирање њиховог иницијалног образовања и стручног усавршавања у току рада.

Квалитет образовања одавно је привлачио пажњу наставника, родитеља, ученика, просветних власти, а посебно привредника, који су запошљавали и користили услуге образованих кадрова. Интереси једних били су усмерених претежно на обезбеђење општеобразовне основе за интеграцију младих у друштво и за даље образовање, а других, за непосредно припремање стручњака за одређено занимање, посао или чак за одређено радно место. У складу са овим оријентацијама, оцењиван је и квалитет образовања. Са друштвеним развојем и усложњавањем рада и друштвеног живота уопште, образовању - као важној делатности, те наставницима и ученицима - као непосредним учесницима те активности, постављани су све сложенији задаци и захтеви да ефикасније и квалитетније одговоре новим индивидуалним и друштвеним потребама.

Осамдесетих година двадесетог века, у многим земљама, посебна пажња била је посвећена проучавању чинилаца квалитета образовања, подстакнута нарочито економским потребама најразвијенијих земаља – чланица ОЕЦД за квалитетним образованим кадровима и за њиховим слободним кретањем на тржишту рада. То је, надаље, подстицало и захтеве за извесним уједначавањем образовних система и квалитета образовања, посебно на простору Европске уније. Поменуте тенденције развоја образовања још су јасније постављене у појединим декларацијама (болоњској, лисабонској), затим стручним разрадама ових докумената и закључака конференција министара просвете и економије, комисија и експертских тимова, као и анализом стања и резултата истраживања образовања у земљама Европске уније. У новије време, ови подстицаји долазе и од међународних истраживања постигнућа ученика (PISA, TIMSS).

Компетенције наставника

Проучавања квалитета образовања у земљама Европске уније вршена су у контексту наглашене пројекције ове заједнице као најдинамичније и најконкурентније „економије знања на свету, посебно за

трајан економски раст... и највећу социјалну кохезију“ (Conseil europeen, Lettre VST, Lisbonne, 2000). То је допринело да се последње деценије пажња стручњака усмери нарочито на компетенције наставника и стандарде, као важне чиниоце образовања, који су повезани, како међусобно тако и са циљевима, курикулумима, организацијом рада и са образовним исходима. Поменути појмови помињу се, међутим, у различитим контекстима, а неретко и недовољно доследно. У појединим документима користе се шире прихваћена одређења појединих врста компетенција уопште и наставничких компетенција посебно, те се нека наводе и у овом раду.

Кључне компетенције представљају „скуп знања, вештина и вредности који су нужни сваком појединцу да би могао деловати као успешан члан заједнице“ (*Key Competences*, 2002, 19). Појам компетенције коришћен је најпре у стручном образовању, у смислу „способности обављања одређеног посла...(Romainville, 1996, 13), а касније и у општем образовању као „способност употребе одређених знања“ или као „опште способности деловања које се темељи на знању, искуствима, вредностима и диспозицијама које је појединац развио при укључивању у образовну праксу“ (Coolahan, 1996, 13). Појам компетенције одређује се још шире као „способности за обављање задатака и улога који су потребни за постизање очекиваних стандарда“ (Day, 1999, 57; Раздевшек-Пучко, Ц., стр.5).

Уопштено узевши, компетенције представљају одређене способности, знања, вештине, искуство и вредности које чине оспособљеност појединца да успешно извршава поједине задатке и улоге. Компетенције се зато посматрају у функцији квалитета рада и остваривања искуствено постављених стандарда, те се и процењују преко нивоа успешности у обављању задатака и улога.

У складу са општим одређењем појма, компетенције наставника обухватају важна знања, вештине и ставове као својства која се развијају професионалним образовањем и стицањем педагошког искуства у васпитно-образовном раду. Оне се односе на врсту и ниво оспособљености наставника за обављање бројних, сложених и разноврсних улога и задатака. Отуда се у дефинисању наставничких компетенција обично полази од њихових савремених, делом и традиционалних, али и од нових улога, насталих услед нових развојних потреба друштва („друштва које учи“, „друштва знања“) и промена у образовној делатности.

Важност која се придаје наставничким компетенцијама потврђује и тенденција заснивања образовања на компетенцијама (com-

petency-based education - Bowden,1995), настала најпре у образовању наставника, шездесетих година двадесетог века, у САД, да би се касније проширила на високо образовање уопште. Покрет за компетенције (competency movement) наглашава важност усмерености образовања на исходе учења и на њихово мерење, као опажљивих варијабли у постизању стандарда квалитета образовања.

У документима ОЕЦД, Европске уније, Европског савета и просветних институција појединих земаља, наводе се посебно два општа захтева образовању, из којих следе и општи задаци наставника: *први*, да сви чланови друштва треба да стекну образовање које ће им омогућити да развију своје потенцијале и да стекну општекултурну основу за активно учешће у друштвеном животу заједнице и у даљем образовању; *други*, да стекну квалитетно професионално образовање и одговарајућу оспособљеност за учешће у раду и у учењу током целог живота, пратећи и иницирајући промене у раду и друштву. Оба општа захтева образовању посматрају се као међузависни динамички процеси усклађивања развоја појединца – грађанина и развоја друштва и рада.

Променљивост и брзина техничко-технолошког развоја рада и огромно повећање људског знања (које се према неким проценама, удвостручује сваких пет година), поставља образовању нове и другачије захтеве. Због тога би оно требало да антиципира будуће промене и захтеве, те да припреми појединца за живот у будућности. Другим речима, образовање би требало, на основу садашњих захтева и тенденција друштвеног развоја, да допринесе одговарајућој припреми људи за непознату будућност и за њихове будуће улоге. Овај задатак образовање не може остварити ако ученицима обезбеди само усвајање знања, као коначних и довољних за цео живот. Образовање ће допринети припреми људи за будућност ако, у складу са ширим одређењем учења - као мењања личности, буде усмерено на *сам процес учења, на учење учења, на усвајање принципа и методологије стицања знања и вештина, ставова и вредности и на њихову примену у новим ситуацијама, на активно - самостално и тимско – учење, на учење као процес конструкције знања, на учење као интеракцију и комуникацију учесника овога процеса, на учење у виду решавања проблема и стваралачког учења, на трансфер учења и на трансферну вредност исхода образовања, на усвајање филозофије доживотног (целоживотног) учења – не само младих већ и одраслих грађана.*

У овим, унутрашњим променама у образовању, повезаним са променама у друштвеном окружењу, посебну улогу имају професионално оспособљени и компетентни наставници.

Наведена и друга очекивања од образовања могу се операционализовати у више посебних задатака који би требало да усмеравају формирање компетентних наставника, оспособљених за своје професионалне активности и улоге. Међу овима су важни нарочито следећи:

- упознавање индивидуалних и групних карактеристика ученика, на теоријском и практичном нивоу, као основи за организацију диференцијације и индивидуализације учења и наставе,
- уважавање не само општих и заједничких већ нарочито посебних, специфичних потреба и интересовања ученика,
- подстицање развоја унутрашње мотивације ученика за учење, развој и постигнуће,
- неговање стваралачке атмосфере у разреду и активности ученика,
- оспособљавање за самостални и тимски рад ученика,
- замена претежно традиционалне, рецептивне наставе и објекатске позиције ученика облицима респондентне, стваралачке активности, субјекатским положејем и усмереношћу на учење као процес конструисања знања и искуства,
- организовање креативних, истраживачких и практичних активности у настави, школи и локалној средини,
- примена облика рада са активним учешћем ученика, вежбањем и испробавањем могућности новог структурисања садржаја учења, откривањем суштинских идеја и решавањем проблема, проналажењем нових примера и могућности примене знања и вештина,
- вежбање у развијању малих пројеката истраживања и експериментисања ради откривања узрочних односа међу појавама и извођења генерализација у виду правила и законитости,
- интеграција сродних садржаја више наставних предмета, откривање сличних и различитих аспеката појава и знања, те формирање вештина критичког и стваралачког мишљења,
- подстицање радозналости, тежње за постигнућем, учења начина избора и формулисања јасних и описивих личних и заједничких циљева ученика,
- развој и неговање конструктивних особина личности ученика: самоиницијативе, упорности, интересовања и позитивних ставова према учењу и раду,

- неговање емоционално топлих и пријатељских односа према другима, толеранције и уважавање различитости међу људима, учење етичког и алтруистичког понашања,
- активно учешће наставника у размени и коришћењу позитивног искуства, у заједничком раду и истраживањима са ученицима и колегама у школи, као и у активностима професионалних удружења и локалне заједнице и др.

Наведени су неки задаци и активности за које наставници треба да развију професионалне компетенције. Многи наставници данас успешно остварују неке од поменутих и друге сличне задатке, али то не значи да питање њиховог образовања и развој њихових професионалних компетенција није актуелно и данас. Поменути задаци и активности наставника сврставају се у савремене приступе рада са ученицима, али њихове вредности и могућности још увек нису исцрпљене. Један од узрока тога стања је претежно традиционална припрема наставника за професионалне улоге и недовољно развијене њихове професионалне компетенције. Уз наведене и друге задатке, стручњаци у земљама Европске уније додају и неке нове захтеве за оспособљавање наставника (Eurydice, 2003, 6), посебно за:

- коришћење савремене информационо-комуникационе технологије у процесу учења,
- интеграцију деце са посебним потребама у одељењу,
- рад у групи са различитом децом, посебно из мултикултурално мешовитих скупова,
- менаџмент школе и различити административни послови и захтеви наставнику да у њима активно учествује,
- решавање конфликта у одељењу, школи и локалној заједници,

Посебна пажња при утврђивању важних улога наставника посвећена је анализи нивоа усклађености између образовних потреба и улога наставника, с једне и програма њиховог припремања, с друге стране, као и уоченим недостацима у овим програмима. Међу недостацима у постојећем образовању наставника, нарочито се наглашава: *претерани академизам*, изражен у стицању претежно теоријских и општих знања; *недовољна практична оспособљеност и неадекватна повезаност са школом* током професионалног образовања. Овоме треба додати и недовољно, а често и неадекватно, *психолошко, педагошко, дидактичко, методичко и социолошко оспособљавање*, што отежава професионални развој наставника.

Један од начина да се отклоне недостаци у савременом образовању наставника налази се у изради система наставничких компетенција, образовних стандарда, нових курикулума и др. Ради општег увида у ове активности, наводе се три сета наставничких компетенција, које су израдили чланови појединих експертских група: Европске уније, америчке професионалне асоцијације наставника и ранијег Центра за професионални развој запослених у образовању (Београд, 2003).

Експертска група Европске уније, на основу Лисабонске декларације о стратегији развоја образовања у Европској унији до 2010. године, сачинила је документ о компетенцијама наставника (*Improving education of teachers and trainers*). Документ, иако се не сматра завршеним, може да послужи уједначавању система образовања наставника. Компетенције су сврстане у пет подручја оспособљености наставника:

- за *нове начине рада у разреду*, изражене у адекватном приступу и уважавању социјалне, културне и етничке разноликости састава одељења, унапређењу мотивације ученика за учење, тимски рад са другим ученицима, наставницима и сарадницима;
- за *радне задатке изван разреда*: у школи, са родитељима, другим партнерима у социјалном окружењу, у развијању курикулума и евалуацији резултата рада;
- за *развијање нових компетенција* и новог знања ученика, посебно за учење током целог живота и усмереност на процесе учења;
- за *развијање своје професионалности*, изражене у усмерености наставника на истраживање, решавање проблема и доживотно учење и усавршавање, на поседовање специфичних знања и умења која му омогућују да их стручно и аутономно користи при доношењу важних наставних одлука;
- за *примену савремене информацијско-комуникацијске технологије* у процесу учења и наставе.

Ове компетенције су додатно описане навођењем појединих задатака и активности, за које би наставници требало да буду професионално оспособљени.

Америчке професионалне асоцијације наставника (*American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association*) поставиле су *стандарде наставничких компетенција*, 1990. године (*Standards for Competence in Educational Assessment of Students*). У овом документу, најпре је дефинисан појам стандарда, приступ у њиховом развијању, њихова сврха,

подручја наставникових улога и одговорности за процену знања ученика и наставничке компетенције.

Документ садржи седам општих компетенција наставника које су додатно описане и конкретизоване и које се могу проверавати преко процене образовања ученика. Ове компетенције се односе на оспособљеност наставника за следеће активности:

- да бира одговарајуће методе процене ради доношења одлука у настави,
- да развија одговарајуће методе процене за одлучивање у настави,
- да управља, оцењује и интерпретира резултате добијене методама процене, како екстерних истраживања тако и оних које сам врши,
- да користи резултате процене када доноси одлуке о поједином ученику, планирању учења, развоју курикулума и побољшању рада школе,
- да развија ваљане поступке оцењивања ученика,
- да саопштава процене резултата ученицима, родитељима, другим васпитачима и јавности,
- да препознаје неетичке, незаконске и друге неодговарајуће методе процене и употребе информација о процени постигнућа ученика.

У ранијем Центру за професионални развој запослених у образовању у Београду, сачињен је радни материјал о наставничким компетенцијама, које се односе на пет подручја активности наставника, конкретизованих у више облика ужих компетенција (Наставничке компетенције, 2003, 1-6). Овај добро постављени и корисни материјал још увек чека даљу разраду и примену. Због тога се наводе само основна подручја општих компетенција, уз њихов сажети опис).

Компетенција развоја и употребе професионалног знања и вредности обухвата теоријско-методолошку и практичну оспособљеност наставника да користе знања и вештине, стечене током професионалног образовања и искуства у области психологије, педагогије, дидактике и методике, како у практичном раду тако и у планирању и извођењу истраживања у области професионалног образовања и да делују у складу са етичким стандардима и друштвеним очекивањима.

Компетенција комуникације и интеракције наставника са ученицима, родитељима, колегама и локалном заједницом обухвата оспособљеност да ствара повољан контекст за учење, да познаје процесе учења и развоја ученика, да разуме, подржава и култивише ученике и

њихове потребе, да упознаје, разуме и уважава индивидуалне разлике међу ученицима, да развија и подстиче њихова интересовања, мотивацију за школу, учење и за постигнуће и др.

Компетенција за планирање, програмирање и управљање наставом и учењем подразумева нарочито дидактичко и психолошко оспособљавање наставника за интерпретацију општег програма и креирање сопственог програма, за операционализацију циљева и задатака учења и наставе, избор одговарајућих стратегија наставе и подесних облика учења са нагласком на активни и диференцирани приступ и уважавање особина личности, искуства и предзнања ученика и др.

Компетенција за посматрање и оцењивање напредовања ученика манифестује се као оспособљеност наставника да користи различите облике праћења и вредновања развоја и напредовања ученика и да води досје ученика, да укључује ученике у евалуацију и самоевалуацију њиховог учења и напредовања и др.

Компетенција за планирање и евалуацију сопственог континуираног професионалног усавршавања подразумева да је наставник оспособљен за критичко преиспитивање начина и успешности свога рада, да их анализира, истражује, користи резултате других истраживача и добру праксу и искуства колега - ради унапређења свога рада, да планира своје доживотно стручно усавршавање.

Општи приказ три сета наставничких компетенција указује на њихову усклађеност са савременим захтевима који се постављају образовању и наставницима. Њихова даља операционализација и уградња у систем професионалног развоја наставника допринела би да се отклоне неки недостаци у постојећем припремању наставника и да се унапреди њихов професионални развој.

Приказани системи наставничких компетенција изражавају сличну оријентацију у оспособљавању наставника. Неке разлике су изражене у наглашавању важности појединих аспеката у формирању наставника или у њиховом сврставању у посебна подручја, али су у суштини захтеви комплементарни. Они се могу свести на три опште категорије:

- оспособљеност наставника за нове улоге, развој и употребу професионалних знања и вредности, за нове начине рада са ученицима усмерене на процесе учења и уважавање индивидуалних и групних особина и способности ученика, на оспособљавање ученика за перманентно - самостално и тимско - учење кроз интеракцију са наставницима, са другим ученицима, родитељима и

социјалним окружењем, као и за континуирано праћење, евалуацију и самоевалуацију развоја и напредовања ученика ;

- унапређивање професионалности и професионалног развоја наставника, израженог у оспособљавању за рефлексивно процењивање свога рада и резултата сопствених и других истраживања, за усвајање специфичних теоријских и практичних знања и вештина и за њихово коришћење у раду, за аутономију при доношењу одлука у планирању, програмирању и управљању процесом учења и наставе, за планирање и евалуацију свога континуираног учења и усавршавања;
- оспособљеност наставника за примену савремене информацијско-комуникацијске технологије у настави и учењу, за рад са ученицима различитог социокултурног и етничког порекла, различитих способности и постигнућа, за решавање конфликта у разреду, школи и у локалној заједници, као и проблема које изазивају друштвеноекономска криза и масовне неинфективне болести, које данас погађају нарочито младе.

Три опште категорије компетенција обухватају широка подручја професионалног развоја и оспособљености наставника и професионализације њиховог рада, заснованих на знању, вештинама, способностима и вредностима, које им омогућују да своје задатке и улоге остварују целовито и квалитетно на нивоу који превазилази програмске захтеве појединих предмета. Може се рећи да су ове компетенције предметно независне и да обезбеђују теоријску и практичну основу наставничке професије. Развој ових компетенција, међутим, заснива се на конкретним захтевима и садржајима курикулума, усвајању специфичних психолошких, педагошких, андрагошких, дидактичких, методичких и академских знања и практичних активности, како у иницијалном образовању тако и у доживотном усавршавању.

Разматрања компетенција наставника упућују на потребу преиспитивања система образовања овог кадра, посебно у смислу процене да ли може да одговори постојећим и новим задацима у формирању просветних радника за школу будућности и шта би требало мењати или другачије поставити да би наставници и ученици испунили очекивања. У том циљу, потребно је нарочито афирмисати захтев за већом професионализацијом и практичним оспособљавањем, побољшањем друштвеног и материјалног положаја и уопште бржем усклађивању образовања наставника са реформским циље-

вима које, на овом плану, предлаже Европска комисија за земље Европске уније (Визек-Видовић, В.).

Квалитет образовања ученика

Захтеви за квалитетом образовања уопште постављају се данас више него икад раније. У „друштву знања“, „друштву које учи“ квалитет образовања постаје главни фактор конкурентности и развоја. У условима масовног факултетског образовања, може се очекивати да ће при запошљавању све више одлучивати ниво стварне компетентности за одређене улоге и професионалне активности, стечене квалитетним образовањем и радом појединца. Проучавања квалитета образовања често су претходила истраживању професионалних компетенција, као што је случај са земљама ОЕЦД, у којима је ово једно од главних питања образовања више од двадесет година (Schools and Quality, OECD, 1989). Данас, када се све више ради на формулисању и имплементацији образовних стандарда, јасно је да ће се њима постићи очекивани квалитет образовања само ако се истовремено унапређују компетенције и професионални развој наставника. Квалитет образовања је још шири проблем пошто се не може посматрати и процењивати само као исход и резултат (outcomes), већ узимајући у обзир и све активности и контекст у коме се одвија образовни процес: од циља и задатака, наставних програма, метода рада, положаја и активности ученика, ученика, материјалних услова, мотивације, оспособљености наставника до вредновања резултата. Реч је, несумњиво, о интегрисаним динамичким процесима који треба да доведу до унапређења квалитета образовања (Поткоњак, 1996).

Појам квалитета обично се не дефинише, већ се подразумева. За унапређивање исхода образовања као делатности, то подразумевање значења појма «квалитет» није довољно. Да би се квалитет образовања могао унапређивати, потребно је јасно одредити шта се под тим појмом подразумева и како се може процењивати и мерити. Зато је потребно проучити важне критеријуме за одређење овога појма или индикаторе помоћу којих би се квалитет могао дефинисати и процењивати (Ђурић и Салај, 1990). У следећим одређењима, наводе се неки индикатори квалитета образовања (Ђурић, Крајиновић, Папић, 1974).

Квалитет образовања често се одређује као *степен изврсности постигнућа ученика*. То подразумева да је остварен изузетно висок квалитет знања, вештина и способности појединца или групе

ученика, који у великој мери превазилази уобичајене нивое успеха. Изврсност постигнућа ученика као критеријум квалитета претпоставља да су јасно дефинисани нивои успеха или да постоји сагласност процењивача о оствареном изузетно високом нивоу процењиваног постигнућа. Међутим, овим критеријумом се наглашава само изузетно висок квалитет а не одређују његови нижи нивои. Због тога је критеријум релативизован и обично се може користити при поређењу постигнућа ученика једне групе или одељења када се жели да издвоји само највиши или изузетно високи ниво успеха. Његова се вредност може повећати ако се објективизују извесна мерила процене, нпр. ако су прецизирани образовни захтеви на нивоу минимума, оптимума и максимума, у погледу степена захтева или тежине задатака.

Одређење квалитета образовања може да подразумева *меру остварености циљева* образовања. Овај критеријум претпоставља да су циљеви и задаци учења јасно постављени и довољно операционализовани, те да је њихово остваривање могуће квалитативно и/или квантитативно мерити или процењивати на скали од недовољног и малог до високог или веома високог степена. При томе, појам квалитета обично је резервисан за означавање високог или веома високог постигнуће, док се за одређење других нивоа квалитета обично додају допунске ознаке (осредњи, довољан, недовољан и сл.). Тешкоћа у примени овога критеријума за процену квалитета образовања произилази нарочито из уопштено формулисаних циљева учења и наставе. Отуда и захтеви за њиховом конкретизацијом, диференцијацијом и индивидуализацијом, да би тако прилагођени допринели развоју потенцијала сваког ученика. За овај задатак наставника, потребна је несумњиво висока оспособљеност пошто подразумева индивидуализован и индивидуални приступ ученику, како при постављању циљева тако и при организацији учења и при процени образовних исхода.

Квалитет образовања могуће је дефинисати *степеном остварености образовних стандарда*, који су постављени за одређени ниво образовања. Ова оријентација је веома изражена у земљама Европске уније. Примена овога критеријума подразумева да су образовни стандарди за програме предмета и за нивое школовања, јасно постављени, објашњени и довољно инструктивни за наставнике, да постоје адекватни и поуздани индикатори за различите нивое, као и методе за њихово мерење или процену, те да су наставници оспособљени за њихову примену. У складу са наведеном оријентацијом у

земљама Европске уније, у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања у Београду сачињени су предлози образовних стандарда за крај обавезног образовања (Трбојевић, 2008). Примена ових стандарда требало би да допринесе изради нових курикулума, оспособљавању наставника и њиховим потпунијим професионалним развојем, унапређењу наставничких компетенција, квалитетнијем раду школа и исходу образовања.

Квалитет образовања може се одредити и процењивати *компетентношћу или успешношћу ученика* на крају једног разреда или циклуса школовања, на пријемном испиту и успешном наставку школовања, у квалитетном обављању професионалне активности и напредовању у професији. То би значило да су ученици стекли потребна знања, вештине и оспособљеност који су вредновани и потврђени, како унутрашњим мерилима у школи тако и спољашњим, у другој образовној установи или у радној организацији.

Свако наведено одређење појма квалитета може да буде прихватљиво ако се доследно примењује на мерење исхода образовања. Из тога става произилази да се квалитет образовања процењује његовим исходима као мерљивим манифестним варијаблама. Често се, при томе, запоставља контекст стицања и испољавања исхода, као и други аспекти квалитета образовања (циљ и задаци, курикулум, организација и начин рада наставника, положај и активност ученика у учењу и др.). Овај став неки истраживачи критикују, сматрајући да на исходе образовања утичу и многе персоналне и разне ситуационе варијабле, затим да се неки исходи не манифестују непосредно након учења већ после дужег периода времена, а неки остају у домену личног и доживљајног или посредног испољавања. Због тога је потребно имати у виду ограничења тенденције да се квалитет образовања мери само објективним и манифестним показатељима исхода, као изразима тејлористичких, позитивистичких и бихејвиористичких претеривања. Ова ограничења, међутим, не значе да се негира потреба мерења квалитета образовања уопште, па и преко исхода учења као критеријума.

У процени квалитета образовања оправдано је, уз поменута ограничења, да се пође од *циљева и ефеката* наставе и других облика васпитнообразовног рада и од *компетенција наставника* за обављање важних улога. У школи ученик стиче знања, вештине и навике, развија способности, мотивацију и друге особине, формира ставове и вредности, развија своје емоционалне и социјалне односе, изграђује своју личност. Ови исходи учења, као и производи мате-

ријалне природе, имају одређене квалитете. На примеру знања ученика, која се обично сматрају главним исходом образовања, могуће је, лакше него у процени васпитних ефеката у ужем смислу, илустровати својства квалитета.

Квалитет знања представља комплекс обележја, међу којима су најзначајнија: ваљаност, поузданост, трајност, функционална примена и стваралачка примена.

Ваљаност као одлика квалитета знања односи се на степен усвојености суштинских одлика знања која су постављена циљевима и курикулумима учења. Оно обухвата усвајање извесних конкретних информација али и генерализованих знања, у виду принципа, правила, закона, као и развој неопходних интелектуалних вештина.

Поузданост подразумева својство усвојеног знања које се у истим или сличним ситуацијама изражава у истом степену, што значи да се ученик може поуздано ослонити на своје знање, да га може користити за стицање новог знања или применити у раду.

Трајност знања означава задржавање исхода учења у памћењу и могућност коришћења током дужег периода времена и поред извесних промена које настају под утицајем других активности и усвајања нових знања и вештина.

Функционална применљивост или функционалност знања изражава се као могућност примене знања у истим или сличним ситуацијама, односно да оно служи сврси.

Стваралачка применљивост изражава могућност креативног коришћења усвојеног знања у конструкцији новог знања и идеја, у развоју способности расуђивања и интелектуалних вештина, у доношењу важних одлука и предвиђању њихових последица и сл.

У процени квалитета знања битну улогу имају циљ и задаци који су постављени при учењу. Стицање знања могуће је операционално одредити на више нивоа: као усвајање чињеница, појмова, принципа, закона, развијање нових облика мишљења (пробабилистичког, експерименталног, продуктивног, релационог). Због тога, при дефинисању циљева учења потребно је да се прецизира: *шта, како и до ког нивоа ученик треба нешто да научи*. Остваривање овога циља зависи од компетенција наставника и образовних стандарда за одређени ниво образовања, али и од индивидуалних особина, способности и активности ученика у учењу, њихове мотивације, начина, облика и организације учења и наставе, као и од критеријума вредновања.

У односу на циљеве који су постављени ученику при учењу, могуће је разликовати хијерархијски различите нивое, који подразумевају и различите квалитете знања. Наиме, знање се може стицати и испољавати на неком од следећих нивоа:

- *препознавање* неког садржаја као раније већ ученог,
- *дословно репродуковање* стеченог знања,
- *усвајање* основних чињеница у одређеном садржају учења,
- *примена* стеченог знања у истим или сличним ситуацијама,
- *слободно интерпретирање* садржаја учења,
- *упоређивање, анализа, синтеза и класификовање* знања као трансформативни процес побољшања интелектуалних способности и вештина,
- *уопштавање знања и формулисање законитости*, правила, норми,
- *стваралачка примена* стеченог знања на нове задатке и иновативно понашање.

Наведени нивои знања могу бити важна обележја квалитета образовања ученика, посебно када су подстицани и усмеравани јасно постављеним циљевима учења и када су постављени критеријуми и методе процене. Због тога, успех у постизању циљева учења може бити важан критеријум за процену квалитета образовања, као и за подстицај развоју наставничких компетенција.

Да би циљеви и задаци образовања утицали на постизање и процену квалитета потребно је да буду операционализовани, конкретизовани за одређени наставни предмет, за области предмета и за наставне јединице. Ова улога се не може остварити преко општег циља васпитања и образовања који изражава општу хуманистичку визију и идеал друштва. Из њега произилазе и у његовој су функцији операционализовани циљеви и задаци. Ту конкретизацију и операционализацију врше наставници и њихови активи, за шта је потребно да развију одговарајуће компетенције. Тако се поново потврђује кључна улога наставника и његове оспособљености у остваривању квалитета образовања ученика и постизања образовних стандарда. У томе, међутим, важне улоге имају и други чиниоци: развијеност и повезаност средине и школе, положај и ангажованост ученика у процесу учења, организација и материјална основа образовања, статус и углед наставника и образовања као делатности, те различити чиниоци вредновања целог образовног процеса а не само исхода у виду знања и вештина. Без адекватног вредновања није могуће утврдити квалитет образовања, нити допринос појединих чинилаца, као што су, на пример, компетенције наставника. Резултати вредновања, пак,

могу да допринесу корекцији постојећих или постављању нових, реалистичнијих циљева и активности у остваривању квалитета образовања.

Закључак

Савремени друштвени и техничко-технолошки развој, као и нове социокултурне потребе појединца и друштва, постављају нове захтеве образовању, са циљем да потпуније допринесе припреми грађане за будућност. Општи интеграциони процеси и повезаност света одражавају се и на образовање, посебно захтевима за хармонизацијом образовних система, за квалитетом образовања кадрова, као и за њихово слободно кретање на тржишту радне снаге.

Један аспект ових процеса у образовању, о којима се расправља у овом раду, односи се на потребу да се формулишу системи наставничких компетенција и сагледа њихов допринос квалитету образовања ученика. Наставничке компетенције су дефинисане као систем знања, вештина, способности, ставова и вредности, које наставник стиче професионалним образовањем, педагошком праксом и доживотним стручним образовањем и усавршавањем, а које одлучујуће делују на његово остваривање задатака и улога.

У раду су анализирани савремени задаци наставника и приказана три сета наставничких компетенција које су формулисали различити тимови експерата. Констатована је њихова усклађеност са новим задацима и улогама наставника, те формулисана општа подручја његове оспособљености: за нове улоге и начине рада са ученицима, за унапређивање своје професионалности доживотним образовањем и усавршавањем, за примену савремене информационо-комуникационе технологије у настави и учењу, за решавање конфликата и проблема у разреду, школи и локалној заједници.

Да би наставници развили компетенције за нове задатке и улоге и унапредили своју професионалност, како би потпуније допринели остваривању квалитетнијег образовања ученика, потребно је да ове компетенције буду јасно дефинисане, операционализоване и уграђене у систем образовања и целоживотног усавршавања наставника.

У настојању да се оствари „друштво знања“, „друштво које учи“, постизање квалитетног образовања прворазредни је задатак наставника, ученика, родитеља, локалне заједнице, стручних и уп-

равних просветних служби и организација. Пошто се појам квалитета образовања различито дефинише, анализирани су поједина одређења и индикатори квалитета образовања ученика, као што су: степен изврсности постигнућа, степен остварености циља и задатака учења, остваривање образовних стандарда, развој компетенција ученика за наставак школовања или за рад. Наведена одређења, као и педагошка пракса, заснивају процену квалитета углавном на исходима образовања, посебно на стеченом знању ученика. Будући да је овај приступ квалитету образовања ограничен на само један аспект, наглашена је потреба да се квалитет образовања процењује целовито, обухватом свих аспеката и чинилаца процеса учења: циља и задатака, наставних програма, организације, облика и метода учења и наставе, положаја и активности ученика у том процесу, као и самог исхода образовања.

Литература

1. Bowden, J. A. (1995): Competency-based Education, file://F:/competence_files/018bowden.htm
2. Vizek-Vidović, Vlasta: Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanja i razvoj obrazovanja, <http://www.idi.hr>
3. Day, Ch. (1999): *Devoping Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press.
4. *Defining competencies and curriculum*, European reference points for the teaching profession, Prepared by Eurydice for study visit (England, April 2003).
5. *Definition and Selection of Competencies* (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations, OECD, DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9
6. Ђорђевић, Б. И Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања
7. Ђурић, Ђ., Крајиновић, Л. Папић, С. (1974): *Школа и квалитет*, Нови Сад: Друштво за унапређење квалитета и поузданости САП Војводине
8. Ђурић, Ђ. (1990): Социјално-психолошки индикатори квалитета ефикасности образовања, Нови Сад: *Зборник Института за педагогију*, Филозофског факултета Нови Сад, свеска осма, 9-15.
9. *Key Competencies* (2002), Survey 5. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
10. Lettre VST – standards, competences de base et socle commun, Institut national de recherche pedagogique Lyon, [http://www.inrp.fr/vst/Lettre VST/ Juin, 2005.htm](http://www.inrp.fr/vst/Lettre_VST/Juin, 2005.htm)
11. Наставничке компетенције (2003); Београд: Центар за професионални развој у образовању, непубл.

12. Поткоњак, Н. (1996): Квалитет образовања, у: *Систем квалитета у образовању*, Београд: Универзитет "Браћа Карић" и Завод за уџбенике и наставна средства
13. Professional standards for teachers, <http://www.tda.gov.uk/teachers.aspx>
14. Razdevšek_Pučko, Cveta: Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, <http://www.see-educoop.net>
15. Schools and Quality -An International Report (1989), Paris: OECD
16. Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, Buros Institute of
17. Mental Measurements, <http://www.unl.edu./bimm/html/article3.html>
18. *Teachers for Tomorrow's Schools*, 2001 Edition, Paris: UNESCO Publishing. www.unesco.org/publications
19. Трбојевић, Т. (2007): Нерешена питања образовања, Београд: *Просветни преглед*, 2378 (8), 5.

PhD Djordje Djurić, professor

Novi Sad

COMPETENCES OF TEACHERS AND COMPETENT EDUCATION OF STUDENTS

Resume: Based on three sets of teachers' competences, which have been developed by various expert teams, the author analyzes the general fields of work, tasks and roles of teachers which require special qualifications: for new methods of work with students, for improvement of his/her professional development by life-long education and progress for application of the contemporary information-communicational technology in the process of learning and education. Teachers' competences as a system of knowledge, skills and values which are acquired by professional education and pedagogical experiences analyze the term, definition and indicators of education quality and refer to the limitations of the practice that competences are being assessed merely on the basis of learning (outcomes). Those limitations could be overcome if the quality of the students' learning is assessed as a whole, beginning from aims and tasks of education, curriculum, organisation and methods of teaching, status and activity of students in the process of learning, together with the educational outcomes

Key words: Teachers' competences, professional development of teachers, quality of students' education, life-long education and training of teachers.

MONTESORI ŠKOLA – ŠKOLA BUDUĆNOSTI

Rezime: U raspravi se izlažu obuhvatno i argumentovano razlozi i mogućnosti za Montessori školu u budućnosti. Pošto je pedagoško delovanje M. Montessori prožimalo njen lični život, i obrnuto, autor izlaže najpre najvažnije datume i događaje iz njene biografije, osobeni put njenog stručnog izgrađivanja, dovodeći sve to u vezu sa idejama i projektima koje će tokom svog višedecenijskog života ostvarivati. Sledi tumačenje i izlaganje temeljnih načela i ishodišta koncepcije škole u čijoj okosnici se nalazi ekološko mišljenje i iskustvo, kao i vizija kosmičkog vaspitanja. Potom se obrazlažu didaktička načela i organizaciono-metodički aspekti Montessori škole, a rasprava završava plodnim dijalogom sa kritičarima Montessori pedagogije.

Ključne reči: Duh deteta, slobodni rad, normalizacija, kosmičko vaspitanje, ekološko mišljenje, škola i društvo

Kako bi trebalo da izgleda škola budućnosti? Koja obeležja i strukture oblikuju školu XXI veka? O tome razmišljaju mnogi naučnici, pedagozi i praktičari, roditelji i političari. Nacionalne i internacionalne organizacije ispituju uspešnost školskog sistema i daju predloge za njegovo popravljjanje. Pri tom se javljaju posve različite ideje i predlozi.

Međutim, preovlađuje jedinstvo o tome da očigledna heterogenost današnjeg društva iziskuje organizaciju škole koja vodi računa o različitosti dece i mladih i sadrži strukture koje omogućuju da mladi ljudi stignu dotle koliko im omogućuju posebnosti razvoja. Otuda će individualizacija i diferencijacija postati osnovno obeležje škole budućnosti. Uz to, škola mora da priprema za život u demokratiji i da omogući svakome, od ometenih do vrlo darovitih, da se razvijaju shodno svojim sposobnostima.

Pravo na obrazovanje je elementarno ljudsko pravo. Svakome se mora omogućiti da postigne osnovno naučno obrazovanje na visokom nivou, jer je naš svet suštinski određen naukom i tehnikom. Niko ne može bez jednog takvog naučno orijentisanog obrazovanja samostalno i kompetentno sarađivati na oblikovanju budućnosti društva. Pri tom se ne radi,

kao u prošlosti, o posredovanju jednog fiksiranog kanona znanja, iako znanje u današnjem društvu znanja ima veliki značaj. Briga će se sastojati mnogo više u tome da podstiče samostalno mišljenje, posreduje sposobnosti i stavove, da se usvoje potrebna znanja, kao kod odraslih. Doživotno učenje je neophodno. Jačanje ličnosti biće pre svega u prvom planu. Radi se o tome, da se kod mladih ljudi podstiče globalna svest i mišljenje, kao i globalna odgovornost i moral solidarnosti i tolerancije, bez kojih je čovečanstvo osuđeno na propast.

Postoji li koncept škole koji uzima u obzir takve ideje za školu budućnosti? Da li je moguće da su te ideje, ne samo skicirane nego i realizovane, možda ne savršeno, nego se u hodu popravljaju, da bi se približili postavljenim ciljevima? Autor ovog priloga je uverenja da modeli škola iz vremena reformne pedagogije mogu da pruže značajne podsticaje za takvu školu budućnosti. Posebna aktuelnost pripada nacrtu pedagogije Marije Montessori, lekaru i pedagogu (Paedagogin). U tekstu koji sledi, pokušaću ovo da pokažem.

Razmislimo najpre o sledećem: Ni jedno shvatanje iz vremena reformne pedagogije – sto godina posle njenog nastanka – nije danas tako rasprostranjeno širom sveta kao pedagogija Marije Montessori. Na jubilarni Montessori kongres u Rimu 2007. godine došlo je 1200 zvanica iz blizu 50 zemalja. U 110 zemalja, širom zemaljske kugle, postoji na hiljade ustanova u kojima se praktikuje njena pedagogija: Na prvom mestu se nalaze u industrijskim državama i u zemljama u razvoju, kod različitih naroda, kultura i religija. Montessorijeva se zalagala za decu svih socijalnih slojeva i različitih sposobnosti, za ometene i neometene kao i za njihovo zajedničko (integrierte) vaspitanje i obrazovanje, ali i za podsticanje vrlo darovite dece¹. Takođe se može primetiti u zemljama istočne Evrope, danas, kao i u prethodnom periodu, živo interesovanje za Montessori pedagogiju, ali isto tako i za druge pravce reformne pedagogije. Sama M. Montessori je posvetila svoj život širenju svojih ideja po celom svetu. Retko su kod bilo kojih drugih velikih ličnosti u pedagogiji tako tesno međusobno isprepletani njihovi život i delo. Stoga ću ukratko reći nešto o njenom životu i delu.

¹ Vgl. Grindel, E.: Lernprozesse hochbegabter Kinder in der Freiarbeit der Montessori-Paedagogik – Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien in Montessori-Grundschulen, Berlin/Muenster 2007.

1. Maria Montessori – život i delo

Marija Montessori rođena je 1870. godine u italijanskoj provinciji Ankona u Kiaravali. Tu je rasla u građanskoj porodici. Godine 1875. otac sa službom prelazi u Rim. Tu su postojale bolje mogućnosti za školovanje i obrazovanje nego u provinciji. Posle osnovne pohađa srednju tehničku školu u kojoj su devojčice bile prava retkost. Ovakav životni put, odabran svojom voljom, nastaviće se i na studijama medicine koje tada u Italiji nisu bile otvorene za devojke. M. Montessori prevazilazi sve teškoće i 1896. postaje prva žena doktor medicine u Italiji. Iste godine, socijalno angažovana mlada doktorka predstavlja sa velikim uspehom italijanski ženski pokret na Internacionalnom kongresu žena u Berlinu. Njen tamošnji govor i misli o emancipaciji žena i danas su aktuelni.¹

Doktorka Montessori počinje da se bavi pedagogijom preko dece ometene u razvoju sa kojima je došla u kontakt radeći kao lekar asistent na psihijatrijskoj univerzitetskoj klinici. Ona je shvatila da problem ove duhovno zaostale dece, smeštene u to vreme u ludnicama, nije samo medicinski, nego je vrlo složen, a primarno pedagoški. Oslanjajući se na dva zaboravljena francuska lekara XIX veka, Žan Mari Itara (1775-1838) i Eduarda Segena (1812-1880), čija je dela pomno studirala, skicirala je razvojni program za ovu decu i otpočela je sa predavanjima o tome. Osnovna ideja joj je bila da preko aktiviranja čula, uprkos oštećenjima, usmeri i razvija zaostale duhovne potencijale ove dece.

Dato joj je da rukovodi Institutom za nastavnike specijalnih škola u kome je i sama predano držala nastavu. Osvrćući se na taj rad, pisala je: "Ove dve godine prakse predstavljaju za mene prvo i pravo pedagoško iskustvo."² Na zaprepašćenje mnogih, ona je uspela da se neka od duševno zaostale dece toliko razvije da su mogli ravnopravno učestvovati na javnom ispitu sa decom iz normalnih škola. Montessorijeva je potom razmišljala i o tome da li bi stečena saznanja u radu sa ometenom decom mogla da se koriste i u vaspitanju i obrazovanju normalno razvijene dece. Ona prekida rukovođenje Institutom i školom i počinje – iako je već poznata i priznata ličnost – nove studije, pre svega antropologiju, di-daktiku i školsku pedagogiju. Na to je moglo uticati to što je u to vreme zauvek raskinula odnose sa svojim kolegom, doktorom Montesano, ocem

¹ Vgl. z.B. Schiersmann, Ch.: Fraunleben – im Lichte Montessoris, in: Fuchs, B./ Harth-Peter, W. (Hrsg): Montessori-Paedagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart, Wuerzburg 1989, S.116-127.

² Upor. Montessori, M., Otkriće deteta, Beograd 2001, str 29.

njihovog vanbračno rođenog sina Maria. Po završetku ovih studija, predavala je od 1904. godine pedagošku antropologiju na univerzitetu u Rimu. Suštinske impulse za dalji razvoj svoje pedagogije, široko obrazovana univerzitetska nastavnica dobija u novom praktičnom iskustvu sa decom. Ona je, naime, prihvatila ponudu jednog građevinskog stambenog preduzeća da u siromašnoj rimskoj četvrti San Lorenzo otvori ustanovu za decu od 2 do 6 godina iz radničkih porodica koje su tamo živele. Tako je 1907. otvorena prva Casa dei Bambini ("Dečija kuća"). U radu sa duhovno neometenom, ali socijalno ugroženom decom, italijanska doktorka i pedagog nastavlja da stiče nova saznanja.

Suštinski značaj ima njeno zapažanje da su, čak, i mala deca oko tri godine sposobna za jednu neobično postojanu koncentraciju ukoliko postoje uslovi da slobodno biraju predmete sa kojima će manipulirati saglasno svojim potrebama. Montesorijeva označava ovo kao fenomen "polarizacije pažnje". Ona je utvrdila široko obrazovno dejstvo takve koncentrisane dečije aktivnosti koja se tiče celokupne ličnosti deteta. U ovom kontekstu govori takođe o "normalizaciji" deteta, tj. o ponovnom uspostavljanju pravih pozitivnih mogućnosti kojima dete prirodno raspolaže, ali koje su usled neadekvatnog tretmana odraslih skrivene ("Deviationen"). "I od tada, rezimira Montesorijeva, javlja se moje traženje materijala za vežbanje koji omogućuje koncentraciju. I dalje sam savesno istraživala okolinu koja nudi najpovoljnije spoljašnje uslove za koncentraciju. Tako je počela da se stvara moja metoda."¹

Neobične vaspitne i obrazovne rezultate koje je postigla M. Montessori sa decom iz San Lorenca, brzo su postali poznati. Posetioci iz mnogih zemalja su dolazili u Rim da bi se u to lično uverili. Došlo je do osnivanja novih dečijih kuća. Ona odlučuje da okonča svoju nastavničku delatnost na univerzitetu u Rimu, kao i poslove dečijeg lekara. Želi da se posveti isključivo širenju i daljem razvoju svojih pedagoških ideja: predavanjima, publikacijama, kongresima, kursevima za obuku vaspitača i učitelja (Paedagogen), kao i osnivanju pedagoških institucija. Njena prva knjiga izlazi 1909. godine.² Još pre Prvog svetskog rata počinje da se širi njena koncepcija po brojnim zemljama sveta. Ona otpočinje jedno veliko putovanje koje će je odvesti u mnoge zemlje sveta i trajće do njene smrti. U međuvremenu je razvila i isprobala svoju pedagogiju u osnovnoj školi, tj. za decu od 6 do 12 godina. Uz to je objavila jedno obimno delo

¹ Montessori, M.: Dem Leben helfen, Kleine Schriften 3, Freiburg 1992, S.44f.; 2. Aufl.2007.

² Montessori, M.: Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, Città di Castello 1909.

kao nastavak svoje knjige iz 1909. godine.¹ Seli se u Barselonu 1916. godine. Tamo katolička reformatorka (Reformpaedagogik) sprovodi religiozno-pedagoške ideje o kojima će kasnije pisati.²

Posle Prvog svetskog rata (1921) sarađuje u "Svetskom savezu za obnovu vaspitanja" ("New Education Fellowship") i započinje intenzivnu razmenu mišljenja sa vodećim reformatorkama pedagogije onog vremena. Tu se mogu prepoznati njene nove ideje za oblikovanje osnovne škole i nacrt za srednju školu.³ Godine 1929. osnovano je Međunarodno Montessori društvo (Association Montessori Internationale = AMI) koje i danas postoji. Ono i dalje izgrađuje svoju pedagošku koncepciju. Angažuje se, pre svega u tridesetim godinama, iznova na vaspitanju za mir⁴ i u svojim razmišljanjima teoretski oblikuje koncepciju i forme realizacije "kosmičkog vaspitanja"⁵ Godine 1936. mora napustiti Barselonu zbog španskog građanskog rata i nastanjuje se u Holandiji. Za vreme Drugog svetskog rata, zbog ratnog stanja, primorana je da se zadrži u Indiji. Važnija poglavlja njenog poznog dela nastaju tamo.⁶ Već 1946. vodi u Londonu međunarodni seminar za vaspitače. Po povratku u Holandiju, iako ima 80 godina, neumorna je i aktivna, drži i dalje predavanja po svetu. Umrle je u Nordviku, u Holandiji, 1952. kada je sa svojim sinom Mariom, koji je bio njen najbliži saradnik, upravo razmišljala o jednom putovanju u Ganu da bi pomogla izgradnju tamošnjeg sistema obrazovanja.⁷

¹ Vgl. Montessori, M.: *L' autoeducazione nelle Scuole Elementari*, Roma 1916. (Napomena: Na nemački jezik je najpre preveden samo prvi, opšti deo: *Schule des Kindes – Montessori – Erziehung in der Grundschule*, Freiburg 1976, 8. Aufl. 2007. Tek je pre nekoliko godina izašao nemački prevod drugog, praktičnog dela: *Entwicklungsmaterialien in der Schule des Kindes*, Doerfler 2003.

² Vgl. Montessori, M.: *Kinder, die in der Kirche leben*, Freiburg 1964; Montessori, M.: *Gott und das Kind*, *Kleine Schriften* 4, Freiburg 1995, 3. Aufl. 2007.

³ Montessori, M.: *Od detinjstva do adolescencije*, DN Centar; Beograd 2007.

⁴ Vgl. Montessori, M.: *Frieden und Erziehung*, Freiburg 1973; Dies.: *Die Macht der Schwachen*, *Kleine Schriften* 2, Freiburg 1989, 3. Aufl. 2007.

⁵ Vgl. Montessori, M.: *"Kosmische Erziehung"*, *Kleine Schriften* 1, Freiburg 1988, 8. Aufl. 2007.

⁶ Upor. Montessori, M.: *Upijajući um*, DN Centar 2003. U odlično prevedenoj knjizi sa italijanskog jezika, Mirjana Sovrović je usvojila neke terminološke sugestije ovog prevodioca, ali nije želela da naslov prilagodi originalnom prvom izdanju: *Duh deteta* i sadržaju same knjige. Bila bi to, takođe, dobra asocijacija na, kod nas poznatije delo, *Vek deteta* – prim. I.G.)

⁷ Vgl. zur Biographie u.a. Kramer, R.: *Maria Montessori – Leben und Werk einer grossen Frau*, Frankfurt a. M. 1995.

Pred kraj svog života, često je razmišljala o tome šta zaista predstavlja njen životni doprinos. Pri tom je naglašavala da je u osnovi pogrešno videti ga u razvoju nove *metode* vaspitanja. Pojam "metoda" koji je ona sama ranije upotrebljavala da označi svoju koncepciju bio je, u stvari, suviše uzak. Tu se mnogo više radi o obuhvatnom podsticanju ljudske ličnosti. "Mora se imati u vidu čovekova ličnost"- piše ona – "a ne metoda vaspitanja: Zaštita deteta, naučna spoznaja njegove prirode, proklamovanje njegovih socijalnih prava moraju stupiti na mesto fragmentarnih mudrosti koje koncipiraju vaspitanje. Naočigled činjenice da je "ljudska ličnost" zajednička svakom ljudskom biću, i Evropejac, kao i Indijac, i Kinez je čovek. Ovo se tiče svih ljudi koji žive na Zemlji, ukoliko možemo da ustanovimo životne uslove koji podstiču ljudsku ličnost"¹

2. Opšte osnove koncepcije škole

Sistematski posmatrano, za Montesorijevu je program "kosmičkog vaspitanja" "kamen temeljac vaspitanja u školi".² Ona je ovu koncepciju razvila teorijski i praktično tek u svom poznom delu, otprilike od 1935. Osnovu te koncepcije formira celovito shvatanje čoveka i sveta. U nju su integrisani ranije razvijeni elementi Montesori pedagogije koji su pritom dobili drugačije mesto i vrednost. "Kosmička teorija", kako ona naziva svoj pogled na svet, oslanja se na dve centralne teoreme: Ekološko mišljenje i teoriju evolucije.³

2.1 Ekološko mišljenje kod Marije Montesori

Ona pripada malom broju stručnjaka koji su mnogo pre ekološkog zaokreta u javnom mnjenju od početka sedamdesetih godina XX veka upotrebljavali pojam ekologija i ekološke forme mišljenja. M. Montesori je bila pod jakim uticajem biologije i pratila je razvoj ove nauke sa najvećim interesovanjem celog svog života. U upotrebi načina mišljenja iz biologije leži naročita snaga, ali i slabost njenog pedagoškog mišljenja.

¹ Montessori, M.: Ueber die Bildung des Menschen, Freiburg 1966, S.16.

² Montessori, M.: "Kosmische Erziehung"..., S.42.

³ Vgl. dazu: Fischer, R./ Klein-Landeck, M./ Ludwig, H. (Hg.): Die „Kosmische Erziehung“ Maria Montessoris, Muenster 1999; Eckert, E./ Waldschmidt, I. (Hg.) Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik, Berlin/ Muenster 2006.

Stoga se ne treba čuditi što se ona u tekstovima iz tridesetih i četrdesetih godina izričito poziva na "ekologiju" kao "novu specijalnu nauku koja izučava međuzavisnost živog sveta i razjašnjavanja međusobne funkcije ponašanja". Za razliku od dosadašnjeg načina razmatranja, ekologija se ovde ne oslanja na posebne karakteristike vrste, nego "na odnose među živim bićima". Ona ukazuje naročito na važnost stanja ravnoteže u prirodi.

M. Montessori ne ograničava ovaj način gledanja samo na pojedinačne biološke veze i odnose, nego se okreće ka načinu ispoljavanja života uopšte, na ukupnost živog organizma za koji ona koristi oznaku "*biosfera*". Ekološkoj perspektivi pripada, takođe, i unosenje abiotičkih elemenata u razmatranje biološkog sveta. Tako ona vidi biosferu u najužoj povezanosti sa anorganskim svetom, *geosferom*. Ovde takođe postoje višestruke promene u odnosima. Voda i vazduh su, na primer, fundamentalne pretpostavke života. S druge strane, čistoća vode i vazduha zavisi od delovanja brojnih biljaka i životinja. I ne na posletku, čovek je upućen na zaštitu ravnoteže koja ovde postoji. Ovo obuhvatno razmatranje svih veza i odnosa mora, ipak, prema Montessorijevoj, da se proširuje na ceo *univerzum*. Sa ovog stanovišta razjašnjava se pojam "kosmičke teorije".¹

2.2 Evolucija prirode, čovečanstva i kulture

Centralni elemenat Montessorijeve "kosmičke teorije", pored skiciranog ekološkog načina mišljenja, jeste teorija evolucije. Pritom je moguće razlikovati dve velike oblasti koje se nalaze u međusobnom sadejstvu: *Evoluciju prirode i evoluciju čovečanstva i kulture*.

M. Montessori razvija celovito shvatanje univerzuma kao dinamičkog jedinstva u kome je povezano sve sa svim u mnogostrukim uzajamnim odnosima. Ovo važi kako u vertikalnoj dimenziji postanka sveta, tako i u horizontalnoj dimenziji sadašnjih odnosa u univerzumu. Za razliku od Darvinove teorije evolucije koja pokušava da objasni svrsi-

¹ Montessori, M.: Upijajući um, str 90. i dalje. Izvan okvira ekologije, Montessorijeva se poziva na univerzalni način gledanja u delu svog ujaka, učenog sveštenika Antonia Stopani. Ovaj profesor geologije je napisao knjigu pod naslovom "Aqua ed Aria" u kojoj je izneo svoja prirodnonaučna razmatranja u teološkoj perspektivi. Montessorijeva je naročito ukazivala na ovo delo kao na jedan od svojih izvora. Upor. Montessori, M.: Od detinjstva do adolescencije, str. 53-58; dalje Montessori, M: Cosmic Education, in: *Communications* 1/2007, S.53-58 (erstmals veroeffentliche Vorlesung von 1935).

shodnost postojećeg sveta iz njega samog, M. Montesori u celokupnoj prirodi vidi dejstvo "kosmičkog plana" prema kome se sve razvija. Ona zastupa teleološki pogled na svet.

Ona povezuje ovo shvatanje univerzuma sa religijsko-teološkim tumačenjem, prema kome na razvoj prirode deluju sile – koje dejstvuju i u detetu – i one su u biti Božanskog porekla. Svet je za nju, teistički interpretirano, Božja tvorevina. Ta tvorevina ne nastaje samo jednim činom, nego kao proces. Ipak, samostalno delovanje stvari u njihovoj međusobnoj povezanosti ne stavlja van snage ovo metafizičko tumačenje, i biva dostupno naučnom saznanju. Ona smatra vrednim ovo razlikovanje. Ona dopušta mogućnost i drugačijih teoloških interpretacija, kao što su se, na primer, javljale one u istočnim religijama. Sama M. Montesori, mora se kritički napomenuti, u svojim razmatranjima ne podržava jasnu granicu između naučno fundiranih iskaza i svojih religioznih interpretacija.

Čoveku, unutar evolucionog procesa, pripada poseban značaj. S jedne strane, on sam je proizašao iz evolucionih dešavanja. S druge strane, on je svojom pojavom u evoluciji dostigao kvalitativno nov stupanj. Čovek, u stvari, biološki gledano, "srazmerno slab, go, nenaoružan, i u odnosu na drugu mladunčad, telesno inferioran. Međutim, njemu je u većoj meri data inteligencija", kojom on može slobodno i odgovorno da raspolaže. On poseduje sposobnost prilagođavanja i otvorenosti prema svetlu. Za čoveka "ne postoji predestiniranost". Unapred su dati samo "potencijali". Postnatalni period embriona i dugo detinjstvo, izraz su ove čovekove posebne pozicije. Ovo antropološko određenje podseća na shvatanje na koje nailazimo kod antropologa Arnolda Gelena i Adolfa Portmana.¹

Čovek se aktivnim suočavanjem sa okolinom mora i sam izgrađivati. Tumačenje ovog samorazgrađivanja kao pukog procesa sazrevanja, u analogiji sa telesnim razvojem, ona odbacuje kao "suviše biološko", iako je biološke temelje ljudskog razvoja brižljivo posmatrala. Ljudski razvoj se odvija, za M. Montesori, u kvalitativno različitim stupnjevima, prema unutrašnjim nagonima koji se unutar opšteg okvira individualno različito ispoljavaju. Suštinski sastavni deo "unutrašnjeg plana" jeste pojava "senzibilnih faza" koje kratko traju. Pod tim ona podrazumeva periode naročite prijemčivosti mladog čoveka za postizanje određenih sposobnosti i umeća. Tako ona, na primer, identifikuje senzibilitet, osetljivost za red, pokret i govor u razvoju malog deteta od 0 do 3 godine, kao

¹ Montessori, M.: "Kosmische Erziehung"..., S.87; Das kreative Kind..., S.52; 55; 65ff; 90.

temeljne karakteristike. Isto tako, uočava i prevladavanje jedne naročito duhovne forme koja omogućuje detetu spontano i celovito primanje utisaka o svetu. Ona govori ovde o "apsorbujućem duhu" (originalni naslov knjige "Upijajući um" – prim. I.G.). Montessori govori o "apsorbujućem duhu" malog deteta koje je, eto, u stanju da sa neverovatnom lakoćom usvoji bilo koji jezik svoje okoline. Takve prirodne darove, koji se ispoljavaju na predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu i kod mladih, mora se uzeti u obzir pri svakom vaspitanju i obrazovanju, ukoliko želimo optimalno da podstičemo mlade ljude.

U svakom slučaju, samo ovo nije dovoljno, jer čovek je biće koje stvara kulturu i zavisi od kulture. On je određen za to, piše Montessorijeva, "da ispuní velike zadatke na Zemlji. On mora Zemlju da preoblikuje, osvoji i koristi da bi izgradio jedan lep *novi svet* koji prevazilazi čuda prirode. Čovek stvara kulturu", u stvari "od momenta kad se pojavio na Zemlji".¹ Da bi izrazila isprepletanost odnosa kulture sa prirodom, istovremeno nadmoć sveta koji je čovek stvorio, ona češće umesto pojma "kultura" primenjuje izraz "Super-priroda". Ovaj izraz, pored kulturnih tvorevina u užem smislu, podrazumeva sva čovekova civilizacijska ostvarenja. Ova tvoračka delatnost čoveka u kulturi i oblikovanje sveta ja njegova "kosmička misija". Ona je za njega antropološka nužnost, a za Montessorijevu, u okviru njenog hrišćanskog tumačenja sveta, zasniva se na čovekovoj ulozi "Božijeg izaslanika na Zemlji".²

Super-priroda, kojoj čovek daje život, ima povratno dejstvo na ljude, na ličnost pojedinca kao i na razvoj čovečanstva u celini. Takođe se menjaju i socijalni odnosi među ljudima koji, prema Montessorijevoj, čine "socijalno biće par excellence", od najpre jednostavnih razvijaju se sve kompleksnije socijalne tvorevine. Danas je ovaj razvoj dobio jedan novi kvalitet, jer čovečanstvo danas gradi jedan "jedan jedini živi delatni organizam... jednu jedinu naciju".³ Montessorijeva ukazuje na poboljšanje komunikacije, razvoj saobraćajnih sredstava, međunarodno povezivanje preko tržišta, ekspanziju turizma, razmenu nauke i umetnosti širom sveta, i druge slične faktore. Uskogrudi nacionalizam liči joj na "apsurdnosti" u poređenju sa pomenutim fenomenima. Ovaj razvoj ka jedinstvenom čovečanstvu teče nesvesno do naših dana. Ali, čovek sada mora njime da ovlada svesno i prema vlastitoj odgovornosti da ga dalje unapređuje. Za ovu situaciju ne postoji stvarno ništa što se može uporediti sa prošlošću,

¹ Montessori, M.: Ueber die Bildung..., S.94.

² Montessori, M.: "Kosmische Erziehung"..., S.88.

³ Montessori, M.: Frieden und..., S.15, S.49.

prema čemu se možemo orijentisati. Naša današnja situacija, u odnosu na sve one u prošlosti, ima jedan potpuno novi kvalitet.

Fatalnost sadašnjeg vremena krize sastoji se u tome što čovečanstvo još nije svesno nove situacije da njegov unutrašnji razvoj ne može da drži korak sa strahovito brzim napretkom spoljašnjeg sveta, jer je čovečanstvo moralno i mentalitetom na razvojnom stupnju prošle epohe. Iz ove "poremećene ravnoteže" raste opasnost da čovek samog sebe otuđi i postane "žrtvom svog okruženja koje je sam stvorio". Preti "univerzalna katastrofa", propast čovečanstva, njegovo "samouništenje". Prvi put u istoriji čovečanstva, nagomilavanjem sredstava i naučno tehničkim napretkom čovek je stekao moć. Tragično je, "da se", pisala je M. Montesori, "podaci o ujedinjavanju čovečanstva pojavljuju više usred pretnje od uništenja nego kao izraz jedne veličanstvene pobeđe (Božje) Tvorevine".¹

U ovakvoj situaciji ne pomaže jednostavan "povratak prirodi", nikakvo odustajanje od razvoja. Čovek više ne može da živi bez super-prirode koju je stvorio. Ona mora mnogo više da se izgrađuje u cilju humanijeg života za sve. U svakom slučaju, napredak se mora usklađivati sa onim što priroda pruža. "Mudra priroda", tako je Montesorijeva govorila, mora da formira temelje na kojima će se moći graditi još svršenija *supra-priroda*. Sigurno je da napredak koji *prevazilazi* prirodu mora da dobije i druge forme. Ali ovo ne može da se dogodi ako se priroda uništava."²

Temeljno preispitivanje kursa kretanja čovečanstva, prema Montesorijevoj, nije moguće. Važno je da se shvati da su se pri stvaranju super-prirode, uprkos njenoj veličanstvenosti, potkrale "velike greške". Tome pripada nepravedna raspodela bogatstva i političke moći na ovoj zemlji, iz čega proizilaze stalne opasnosti za mir. Ljudskom društvu je potrebna nova organizacija na principu "pravičnosti i ljubavi". "Prošlo je vreme", misli Montesorijeva, "kada sun eke rase ili nacije mogle biti civilizovane a druge držali u ropstvu i neznanju". Pomoć za razvoj je stoga nužna i neophodna, na kraju i kao samozaštita visoko razvijenih zemalja. Ali socijalne, ekonomske i političke mere – ukoliko su i one nužne – nisu dovoljne. Čovečanstvo se mora mnogo više podići na jedan novi stupanj "individualnog i socijalnog morala" što će za M. Montesori biti moguće odgovarajućim vaspitanjem svakog pojedinog čoveka. To ne bi smelo da se odvija primarno "ubrzanjem materijalnog napretka",

¹ Montesori, M.: "Kosmische Erziehung"..., S.24.

² Montesori, M.: Ueber die Bildung des Menschen..., S.93.

mnogo više svi napori bi morali biti usmereni na obrazovanje čovekove unutrašnjosti...”¹

3. Osnovne karakteristike Montessori škole

Polazeći od izložene situacione analize sveta i čovečanstva, i s tim u vezi antropološkim shvatanjem društva, Montessorijeva se usmerava na strukturalno i sadržinski novo oblikovanje vaspitanja uopšte, i škole posebno. Ako se pođe sa italijanskim pedagogom, od antropoloških pretpostavki da je dete još od rođenja biće sposobno za samoaktivnost i spontanost, vaspitanju je zadatak da postepeno ohrabruje dete da brine o izgrađivanju zrele ličnosti. Tada može vaspitanje od početka da se razume kao pomoć za samopomoć. "Pomozi mi da uradim sam". Ove reči jednog deteta, upućene M. Montesori, izražavaju na jednostavan način osnovno razumevanje vaspitanja. Primereno tome može se i škola razumeti kao organizovano mesto za pomoć mladim ljudima na njihovom putu ka zrelosti i kao priprema za njihovu kosmičku misiju. Škola mora u celini da bude "pripripremljeno okruženje" za razvojne i obrazovne potrebe mladih ljudi.

3.1 Pedagoško-didaktički aspekti²

Centralni značaj za oblikovanje kurikuluma u Montessori školi ima "kosmičko vaspitanje". Ona je verovala da je time otkrila dovoljno obuhvatan rukovodeći koncept koji će u odgovarajućoj formi integrisati i centrirati kontekstom neograničena nastojanja škole u vaspitanju i obrazovanju – u zahtevu nove epohe. Iz prerade proizišla "super-priroda" formira se za modernog čoveka preduslove njegovih razvojnih mogućnosti. Srećniji i časniji život, nego ikad ranije, sada je moguć. Pošto decu moramo da pripremimo za ovaj život, *fundamentalni princip obrazovanja je izmenjeni odnos svih stvari i stavljanje tog odnosa u centar "kosmičkog plana"*.³ Ovaj koncept razvojnih stupnjeva dece od 6 do 12 godina je dakle primarni stupanj. U ovom periodu formira se, prema njenom shvatanju, "pretežno interesovanje za prirodu". Dete pokazuje osobenu "ekstrovertnu inteligenciju". Ono zatim teži da proširi domen svojih aktivnosti i postaje u sve većoj meri sposobno za apstraktno mišljenje.

¹ Montessori, M.: "Kosmische Erziehung", S.108; Frieden und..., S.55.

² Vgl. Dazu Ludwig, H.: Montessori-Schulen und ihre didaktik, 2. aktualisierte Aufl., Baltmannsweiler 2008.

³ Montessori, M.: "Kosmische Erziehung"..., S.100

Tome pripada i mogućnost razumevanja uzroka i međusobnih veza. Stoga je dete sada u stanju "da stvari zahvati u totalitetu i zaključi da je sve u univerzumu međusobno povezano". Ovo se možda javlja zahvaljujući sposobnosti predstavljanja ("imaginacije") koja može i mora da se ispolji naročito u ovom uzrastu. Uz to sledi, na ovom razvojnom stupnju, osobita prijemčivost deteta za moralna pitanja i obrazovanje savesti kao i nove socijalne potrebe. S obzirom na prethodne razvojne faze predškolskog deteta, dete osnovnoškolskog uzrasta pokazuje kako kontinuitet u razvoju tako i preobražaj.¹

Shodno ovakvim potrebama deteta i zahtevima epohe, kako ih opisuje "kosmička teorija", Montesorijeva ovo označava kao zadatak "kosmičkog vaspitanja", "posredovanje jednog novog oblika intelektualnog obrazovanja i kultivisanja novog osećanja čovečnosti". Iz ovako određenog cilja sledi njeno opšte shvatanje celovitog vaspitanja i obrazovanja, o čemu je ovde reč. "Detetu treba pomoći od rođenja da razvije sve svoje latentne energije, stekne bistru inteligenciju, čvrst karakter, novu i slobodnu formu svesti, tako da je sposobno da pojmi totalitet ljudskih potreba". Na stupnju školskog vaspitanja tome treba da doprinese "univerzalni nastavni plan", "koji može da učini razum i savest svih ljudi harmoničnim", pri čemu se raznovrsni sadržaji školskog vaspitanja i obrazovanja dovode u vezu sa evolucijom Zemlje i čovečanstva kao i kosmičkim planom.²

Pored ovog opšteg izveštaja, mogu se prihvatiti nesistematična zapažanja M. Montesori o didaktičkim principima za izgrađivanje nastavnog plana čiju važnost bih ja sažeo na sledeći način.³

1. Naučno orijentisana nastava treba da uzme u obzir rezultate nauka o prirodi (astronomija, geografija, geologija, biologija, fizika, hemija) kao i nauke o čoveku i društvu (istorija, sociologija)
2. Ovde se radi o tome da se pokažu linije povezivanja i međusobne veze između različitih nauka, jer suštinski princip vaspitanja glasi: predavati pojedinosti znači stvarati zbrku, a predstavljati odnose među stvarima znači posedovati prava znanja.
3. Pošto mladim ljudima nije moguće neposredno predstaviti ukupnost prirode i kulture, egzemplarne teme treba tako birati da one omogućuju pristup celini.

¹ Montessori, M.: Von der Kindheit..., S.92, 24, 27f, 29ff; "Kosmische Erziehung"..., S.37ff

² Montessori, M.: "Kosmische Erziehung"... S.26f, 35f.

³ Vgl. Montessori, M.: "Kosmische Erziehung"..., S.27, 38, 56, 86.

4. Teme moraju biti prikladne da bi podsticale sposobnost predstavljanja i fantaziju dece, budila njihova interesovanja.
5. Nastavni plan mora da omogući istorijsko-genetički način poučavanja¹.

Prema shvatanju M. Montesori, tematika evolucije zemlje i istorija čovečanstva potvrđuju navedene principe. Ona ponavlja primere i prikaze u okviru ovih tema koji treba da razjasne kako se postupa i šta treba posebno naglasiti. Tako ona napr. prikazuje temu "voda", na kojoj pokazuje promenu različitih odnosa, uvodi objašnjenja iz različitih nauka što čini razumljivim predstavljanje veze evolucije Zemlje i kosmičkog plana kao i odnose prirode i čovečanstva danas.

"Kosmičko vaspitanje" može da postane okosnica ukupnog školskog rada. Iz istorije čovečanstva dete može da sazna, na primer da su "jezik, religija i umetnost zajednička obeležja svih ljudi", a otkriće pisma, kao i matematike ima fundamentalni značaj za izgrađivanje kulture. Tako je otvoren obuhvatni horizont smisla u koji bi mogao da se uvrsti ranije razvijen Montesori program za takve stručne oblasti kao što su matematika i jezik. Istovremeno će se detetu otvoriti interkulturalna perspektiva i probuditi svest o temeljnim zajedničkim svojstvima svih ljudi. Ovo se može još pojačati – isticanjem interkulturalnih sadržaja u stručnim oblastima kao što su jezik i matematika – na primer, unošenjem pisanih znakova i računskih operacija različitih kultura. Isto to važi i za religiju i umetnost.²

U okviru naučne orijentacije ne teži M. Montesori posredovanju prvenstveno parcijalnih znanja, iako je težila uvođenju brojnih stručnih termina. Insistirala je na temeljnom uvidu u međusobne odnose prirode i čovekovog sveta kao i na buđenju fundamentalnih interesovanja kod dece. Na ovom uzrastu je nužno "postaviti klicu za naučno mišljenje". Prvenstveno se radi o tome da se pruže osnovna iskustva u svim oblastima nauka koje će ostaviti tragove u nesvesnom i formirati osnovu za kasnije šire stručno obrazovanje.

¹ Vgl. Hierzu als Beispiel aus der Sekundarstufe II: Heimbring, D.: Montessori-Paedagogik und naturwissenschaftlicher Unterricht, Aachen 1991.

² Montessori, M.: Von der Kindheit..., S.47; "Kosmische Erziehung"..., S.94; Montessori, M.: Aufruf zum Kongress von San Remo, in: Bildung und erziehung 2 (1949), S.784 f.; vgl. Ferner Grazzini, C.: Die Anwendung der Montessori-Methode in der Mathematik: vom Begriff des Stellenwerts zu der Kultur, in: Hellbrügge, Th./Montessori, Mario sen. (Hg.): Die Montessori-Paedagogik und das behinderte Kind, Muenchen 1978, S.181-188; Solzbacher, H.: Schreiben und Lesen, in: ebd., S. 81-85.

"Kosmičko vaspitanje" ne bi trebalo ograničiti na kognitivne ciljeve. Njegov cilj je takođe kultivisanje osećanja i podsticanje novog morala. Prema prirodi i čovečanstvu treba buditi osećanja "čuđenja i zahvalnosti", "divljenje", "ljubav" i "oduševljenje". Radi se dakle o negovanju "osećanja za pravičnost i lično dostojanstvo". Važan zadatak je da se razvija "svako ljudsko razumevanje i solidarnost jer to danas mnogo nedostaje". Zato je ovde potrebno poimanje međusobne povezanosti svih ljudi u njihovom zajedničkom zadatku.

"Kosmičko vaspitanje" "treba da podržava sve plodove čovekovog zajedničkog rada, da pokaže spremnost u odbacivanju predrasuda u interesu zajedničkog rada prema kosmičkom planu".¹

Za Montesorijevu ključni značaj u ovom kontekstu ima vaspitanje ("buđenje") "strahopoštovanja". Često iznova pojavljuje se ovaj pojam u njenim spisima. To, naravno, ne treba da bude ono strahopoštovanje koje se javlja u ponašanju tzv. primitivnih naroda, nego strahopoštovanje koje se prepoznaje i zahteva u modernim naukama. "Strahopoštovanje pred kosmičkim zakonima je pravo primarno strahopoštovanje". Ono stvara temelj za "strahopoštovanje prema spoljašnjim zakonima" ljudskog društva, koji su, naravno, nepostojani i promenljivi. Strahopoštovanje se rađa najpre prema ljudskom životu i stoga treba odnos odraslog prema detetu shvatati u vezi sa ljubavlju, a to se vidi tek onda kad on deluje kao vaspitač. Ukoliko mladi čovek u ophođenju sa svojim vaspitačem stiče iskustvo strahopoštovanja prema ljudskoj prirodi, može lakše da dođe sam do takvog stava. Dakle, moral se ne razvija prvenstveno poučavanjem nego kroz iskustvo i delanje.

3.2 Organizaciono metodički aspekti

U saglasnosti sa osnovnim poimanjem vaspitanja, mladi ljudi moraju da dobiju mogućnost organizovanja vlastite aktivnosti. U Montessori školama se, shodno toj koncepciji, praktikuje slobodan rad, čija je realizacija naročito vidljiva.²

¹ Montessori, M.: Von der Kindheit..., S.78f, 51, 64, 71f., 97f; "Kosmische Erziehung"... S. 27ff., 38, 49ff, u.ö.

² Vgl. Y.B. Faehmel, I.: Zur Struktur schulischen Unterrichts nach Maria Montessori, Frankfurt a.M. 1981; Fischer, R.: Lernen im non-direktiven Unterricht, Frankfurt a.M. 1982., Klein-Landeck, Michael: Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen, 3. Aufl., Muenster 2001.

Slobodni rad se može označiti kao oblik nastave. Učenik može da bira iz diferenciranih ponuda predmet svoje delatnosti, ciljeve, socijalne forme kao i vreme za rešavanje odabranih zadataka. On to sam određuje u okviru opšte strukture nastave. U rešavanju izabranog zadatka učenik sme slobodno da se kreće, da kontaktira sa drugim učenicima, bilo da im pomaže ili traži pomoć, sve dotle dok time ne ometa rad drugih učenika. Sa izborom radne aktivnosti povezana je obaveza da se ona po mogućstvu dovede do kraja. Kontrolu rezultata rada obavlja ili sam radni materijal (kontrola greške), drugi učenik ili nastavnik može da preuzme ovu ulogu. Da bi se obezbedio pregled obavljenog posla za svakog učenika posebno koriste se liste ili kartice u koje učenik ili nastavnik unosi odgovarajuće beleške.

Montesori - slobodan rad u svojoj potpunoj formi organizovan, nudi učenicima mogućnost da unutar diferencirano oblikovanog i "pripremljenog okruženja" izrađuje ili vežba sadržaje iz najrazličitijih stručnih oblasti. Montesorijeva je zato razvila i empirijski isprobala bogat didaktički materijal. Ovaj materijal su Montesori pedagozi, oslanjajući se na temeljne principe svoje učiteljice, odavno aktuelizovali, dopunili i proširili. Sama M. Montesori se tokom celog života trudila oko izgrađivanja ovog materijala. Slobodni rad u osnovnim Montesori školama u Nemačkoj traje 15 časova nedeljno. Pojedine faze slobodnog rada traju često do 2.5 sata. Obično se slobodni rad uvodi na početku prepodnevne nastave, u okviru jedne fleksibilne faze.

Pretpostavke za uspešno izvođenje slobodnog rada su: primereno ponašanje nastavnika i učenika, kao i dobro opremljena učionica kao prostor za učenje i prostor za život. Učitelj mora biti uzdržan u svojim aktivnostima, treba da postoji poverenje u sposobnosti deteta, samostalnost deteta u radu, i da ima strpljenja, slobodni rad treba brižljivo posmatrati. Učitelj treba da bude na raspolaganju deci kojoj je potrebna njegova pomoć, bez nametanja. Ukoliko mu se učenik obrati, treba da reaguje savetujući i ohrabrujući, ali i da kontroliše. On treba učenicima u svakom slučaju – pojedinačno ili u malim grupama – da daje uvodna razjašnjenja o novom materijalu, kako bi im približio mogućnosti učenja i pripremio ih za samostalni rad.

Učenik stoji pred zadatkom da sam izabere primerenu delatnost (rad), da je konsekvntno obavlja i da je dovede do kraja. On mora da ovlada brojnim tehnikama i da bude siguran u korišćenju radnog materijala. Neizbežno je prihvatanje pravila koja omogućuju koncentrisano učenje. To znači da se tiho razgovara, češće se preporučuje šaputanje, a pri kretanju kroz radni prostor, šumove treba svesti na najmanju meru.

Takav način ponašanja mora iznova da se vežba, a nastavnik i drugi učenici će na to podsećati. Umesto verbalnih opomena, dogovoreni znaci postižu veći uticaj. Uzrasno mešovite grupe za učenje pokazale su se korisnim za slobodni rad. Montesorijeva je shvatila (kao reformni pedagog, P. Petersen, kasnije) da trogodišnjaci, po pravilu, bolje uče u grupi. U nemačkim osnovnim školama, često se drugi i četvrti razred nađu zajedno.

Da li se primerene aktivnosti učenika razvijaju, ne zavisi samo od ponude različitih mogućnosti učenja, didaktičkog strukturiranja učenja i uređenosti učionice. Veliki broj dece može delovati zbunjujuće, a oskudna ponuda otežava ispoljavanje individualne aktivnosti. Montesorijeva je pokušala da izradi svoj materijal tako, da omogući kontinuirano napredovanje. Svako treba da nađe ponude u pripremljenom okruženju, koje odgovaraju njegovom interesovanju i obrazovnim potrebama. Shodno principu "otvorenih vrata", mladići i devojke treba da imaju mogućnost da traže različite grupe za učenje. Iz didaktičkih i vaspitnih razloga, svaki materijal u pripremljenom okruženju (ambijentu) treba da je dostupan samo u jednom primerku. Samostalni školski eksperimenti se mogu smisleno integrisati u smisleni slobodni rad.

Uređenju učionice kao mesta življenja pripada, takođe, i postavljanje biljaka i životinja, zidnih slika, modelovanje dece, ugao za kuhinju i sl. Mogućnost da učenici u okviru skiciranih priprema sami organizuju različite vrste učenja čini da se slobodan rad razlikuje od nastave orijentisane na podučavanje, pri čemu nastavnik direktno upravlja učenjem. Drugačija je nastava u vidu projekata, kao zajedničko delanje grupe koja uči, koju su učenik i nastavnik zajednički planirali, izveli i vrednovali.¹

Često se previđa da Montesorijeva poznaje i druge oblike nastave. Ona je preporučivala široki spektar mogućnosti. Tako se u nemačkim Montesori školama dopunjuju stručna nastava i zajedničko učenje putem slobodnog rada. U sportu i muzici, na primer, delimično i nastavi religije, nezaobilazne su zajedničke aktivnosti koje proizilaze iz osobenosti predmeta. Isto tako, Montesori škole neguju zajednički razgovor u krugu (kao što je to Petersen činio). Takođe, izlaganje nastavnika – na primer, pri obradi teme "Pregled vrsta panorama" u okviru kosmičkog vaspitanja – zadržava svoj značaj. Izražajno pričanje, očiglednost, primerenost detetu, razjašnjenje pomoću fotografije, karti, crteža, modela, takođe se pri-

¹ Vgl. dazu Ludwig, H.: Freiarbeit im Grundschulunterricht - Möglichkeiten und Grenzen in allgemein-didaktischer Sicht, in: MONTESSORI - Zeitschrift fuer Montessori-Paedagogik, 31 (1993), H.1, S.4-23.

menjuje. Dalje mogućnosti predstavlja korišćenje "originalnog susreta" (H. Roth) sa prirodom i kulturom. Ipak, ne može, formuliše Montesorijeva, "od sveta odvojena škola, kako se ona danas razume... zadovoljiti dete". Stoga, ona zahteva da se škole napuštaju tako što će se organizovati česte ekskurzije i izleti. Svim čulima neposredno doživljeno iskustvo, šume na primer, ne može zameniti ni jedan medijum u školi. Isto važi i za značajne kulturne ustanove i istorijski važnija mesta. Škola treba da se otvori prema svojoj okolini i nju koristi kao prostor za učenje. K tome pripada, takođe, intenzivna saradnja sa roditeljima.¹

Ovde skicirana slika jedne Montesori škole odnosi se, prevashodno, na osnovnu školu (Primarschule). U različitim varijantama, ona se realizuje u okviru školskih sistema postojećih zemalja. Mnogi ovde izloženi principi važe isto kao za predškolsko vaspitanje i za koncepciju Montesori škole drugog stupnja (Sekundarschule, od 6 do 12 godina). Ali, pored takvih kontinuiranih elemenata, postoje, takođe, vidni obrti. Montesorijeva je, na primer, ponudila jedan radikalni nacrt, koji do sada još nije ostvaren. U različitoj meri su pokušavali da slede njena shvatanja o drugom stupnju. Posebno u Holandiji postoji o tome decenijska tradicija. Oblik slobodnog rada ima prioritet na drugom stupnju, gde se od 8. razreda primenjuje projektna nastava. Važnu ulogu, takođe, ima ručni rad (od 8. do 10. razreda). Ne na poslednjem mestu, treba i dalje uvoditi "kosmičko vaspitanje". Primereno shvatanjima Montesorijeve, danas na prvo mesto stupa društvena dimenzija kosmičkog vaspitanja. Njeni podsticaji u izgrađivanju drugog stupnja (od 6 do 12 godina) koji ona nije na isti način praktično proveravala i isprobavala kao prvi stupanj. Još se očekuje dalja razrada i dopuna drugog stupnja njenom osnovnom načelu. Izgleda da se u ovom pravcu javlja napredak upravo u Nemačkoj kao i u SAD.²

4. O kritici Montesori pedagogije

Pedagogija Marije Montesori je decenijama osporavana. Prebacuju joj se naturalizam, biologizam, individualizam, racionalizam, neprihvatanje dečije fantazije i još mnogo toga. U mnogim slučajevima

¹ Vgl. Montessori, M.: Von der Kindheit ..., S. 44ff, 27, 117f.

² Vgl. hierzu Meisterjahn-Knebel, G.: Montessori-Paedagogik und Bildungsreform im Schulwesen der Sekundarstufe, Frankfurt a. M.: Lang 1995; Dieselbe: Montessori-Paedagogik in der weiterführenden Schule, Freiburg 2003; Ludwig, H./ Fischer, Ch./ Fischer, R./ Klein-Landeck, M. (Hg.): Sozialerziehung in der Montessori-Paedagogik – Theorie und Praxis einer „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“, Muenster 2005

radi se o nesporazumu i pogrešnoj interpretaciji koji proizilaze iz nedovoljnog poznavanja izvora i prakse Montessori pedagogije. Uprkos znatno boljoj pristupačnosti izvora, još i danas su mnoga njena dela po mnogim zemljama i objavljena na različitim jezicima, teško pristupačna ili ostala neobjavljena. U svim tumačenjima može se uočiti da je veći deo njenih dela nastao od posebnih spisa, predavanja i govora koje je držala često u slobodnoj formi. Ona nije svoju koncepciju izložila sistematski, zao-kruživši je strogo pojmovno. Volela je da se izražava slikovito, provokativno, sa preterivanjima, što je fasciniralo njene slušaoce. Nastojanje da temelje svoje koncepcije zasnuje na nučnim saznanjima, nije ona nikad napustila. Kod M. Montessori nije u pitanju mit o detetu nego naučno istraživanje zakonitosti detetovog života i razvoja i njihovih pedagoških konsekvenci. Otuda je potrebna brižljiva rekonstrukcija njene pedagogije, tako što bi se uzelo u obzir celokupno njeno delo u svetlu najnovijih istraživanja. To još nije u dovoljnoj meri učinjeno.

Pri tom se ne sme ostaviti po strani praksa Montessori pedagogije, koja se u mnogim zemljama razvijala. Neke jednostranosti Montessori teorije nisu se ispoljavale u praksi. Dobar primer za to je vaspitanje umetnošću u Montessori pedagogiji. Praksa Montessori pedagogije nije prihvatila i podržala njene nepovoljne i neodržive sudove o slobodnom likovnom izrazu deteta. Sama M. Montessori se izričito složila sa novim stavovima o umetničkom vaspitanju u Bečkoj osn ovnoj školi između dva rata.¹ U mnogim slučajevima su njeni saradnici i saradnice primenjivali njene osnovne ideje u oblastima u kojima se ona sam nije tako dobro snalazila. Setimo se, na primer, doprinosa njene prijateljice Ane Makeroni muzičkom vaspitanju. U Montessori pedagogiji se nalazi za muzičko obrazovanje obuhvatna i diferencirana koncepcija koja je potvrđena pre nekoliko godina.² Ljudi su se držali, i danas se drže, njenog zahteva da dete, mlad čovek sa svojim razvojnim i obrazovnim potrebama mora predstavljati odlučujuće merilo pedagoške delatnosti. Neprestani razvoj je nužnost u svetu koji se menja. Montessori je pred kraj svog života ovako to izrazila: „Nije neophodno da istraživački rad bude sasvim savršen. Dovoljno je razumeti ideje da bi se prema njima napredovalo“.³

¹ Vgl. Schulz-Benesch, G.: Der Streit um Montessori, Freiburg 1961; Derselbe: Montessori, Darmstadt 1980; Ludwig, H.: Die halbierte Montessori – Zur Wiederbelebung alter Montessori-Kritik in neuen Veröffentlichungen, in: MONTESSORI 41 (2003), H.4, S.169-190.

² Vgl. Ludwig, H./ Fischer, Ch./ Fischer, R./ Klein-Landeck, M. (Hg.): Musik – Kunst – Sprache. Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori-Pädagogik, Muenster 2006.

³ Vgl. Hosterbach, H.: Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik, Muenster 2005.

Moglo bi da bude jasno da Montessori škola sa svojim ciljevima, sadržajima, organizacionim oblicima i metodama u velikoj meri odgovara pomenutim zahtevima za školu budućnosti. Njena uspešnost je potvrđena empirijskim istraživanjima u različitim zemljama.¹ Stoga neće biti moguće voditi diskurs o budućoj školi da se ne uzme u obzir Montessori škola, naročito sve njene vizije koje su bile daleko ispred svog vremena, a danas su, čak, u izvesnoj meri transformisane.

5. Napomene za uvodna dela u Montessori pedagogiju

1. Ludwig, H.: Montessori-Schulen und ihre Didaktik, 2. aktualisierte Aufl., Baltmannsweiler 2008
2. Oswald, P./ Schulz-Benesch, G. (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori-Paedagogik – Quellentexte und Praxisberichte, ueberarbeitet und aktualisiert von H. Ludwig, 21. Aufl., Freiburg i.Br.: Herder 2008
3. **Informacije o Montessori pedagogiji na internetu:**
 - www.montessori-ami.org (auf Englisch, weltweit taetige Montessori-Organisation)
 - www.montessori-europe.com (auf Englisch, europaeische Montessori-Organisation)
 - www.montessori-deutschland.de (auf Deutsch, Montessori-Dachverband in Deutschland)
 - www.montessori-vereinigung.de (auf Deutsch, groesste Montessori-Organisation Deutschlands)
 - <http://egora.uni-muenster.de/ew/mz> (auf Deutsch und Englisch; wissenschaftliches Montessori-Zentrum der Universitaet Muenster)

Preveo sa nemačkog jezika : Isidor Graorac

¹ Vgl. z. B. Fischer, R.: Empirische Ergebnisse der Montessori-Paedagogik, in: Ludwig, H. (Hg.) Montessori-Paedagogik in der Diskussion, Freiburg 1999, S.173-218; Suffenplan, W.: Die Lernstandsergebnisse von VERA 2004 bei Montessori-Schulen und -Zweigen Nordrhein-Westfalens, in: MONTESSORI 44 (2006), H.1/2, S.18-60; Lillard, A./ Else-Quest, N.: Evaluating Montessori Education, in: SCIENCE Vol.313 (Sept. 30, 2006), p.1893-1894, Lillard, A.: Montessori – The Science behind the Genius, Oxford/New York 2007, Kim, Sung-Hui: Kreativitaetsfoerderung und Montessori-Paedagogik – Untersuchungen bei Kindern im Vorschulalter, Berlin/ Muenster 2008.

PhD Harald LUDVIG (LUDWIG), professor
Minster
GERMANY

MONTESSORI SCHOOL –SCHOOL OF TOMORROW

Abstract: The paper argues motives and possibilities for Montessori school in future. As Montessori's pedagogical work influenced her private life and the other way round, the author states the most important dates and events from her biography and her vocational developing connected them to ideas and projects she managed to realize. The author also gives interpretations and exposures of the basic principles and the school concept which is based on ecological opinion and experience as well as on cosmic education. He gives explanations of didactic principles and organizational-methodical aspects of Montessori's school. The dispute is finished by the fruitful dialogue with critics of Montessori's pedagogy. **Key words:** a spirit of a child, free work, normalization, cosmic education, ecological opinion, school and society.

⁴⁰ Vgl. z. B. Fischer, R.: Empirische Ergebnisse der Montessori-Pädagogik, in: Ludwig, H. (Hg.) Montessori-Pädagogik in der Diskussion, Freiburg 1999, S.173-218; Suffenplan, W.: Die Lernstandsergebnisse von VERA 2004 bei Montessori-Schulen und -Zweigen Nordrhein-Westfalens, in:

MONTESSORI 44 (2006), H.1/2, S.18-60; Lillard, A./ Else-Quest, N.: Evaluating Montessori Education, in: SCIENCE Vol.313 (Sept. 30, 2006), p.1893-1894, Lillard, A.: Montessori – The Science behind the

Genius, Oxford/New York 2007, Kim, Sung-Hui: Kreativitätsförderung und Montessori-Pädagogik – Untersuchungen bei Kindern im Vorschulalter, Berlin/ Münster 2008.

ПЕДАГОШКА РЕВОЛУЦИЈА ИЗАЗОВ БЕЗ АЛТЕРНАТИВЕ

Глобална и дубока, дуготрајна и све драматичнија криза образовања, педагошког система, политике образовања један од кључних је чинилаца кризе у свету и у нас. Образовање као стратешки, витални ресурс развоја друштва је по природи своје функције и процеса отворен систем, осетљив на промене у свим сферама друштва, природе, технологије и живота, па је у "константним реформама", "перманентним иновацијама" и сталном унапређивању педагошке праксе и теорије, суочено с озбиљним и традиционалним проблемима. Региструјмо само нека карактеристична стања и понашања у подухватима, помацима, амбициознијим и тзв. "пилот пројектима" унапређивања васпитања и образовања:

- 1) одсуство стратегије и научне методологије реформе, па имамо реформске пројекте (планове, декларације, мере) без економске и кадровске основе, затим без свестране анализе стања проблема у педагошкој пракси и систему образовања;
- 2) одсуство педагошке компетентности самозваних и "изабраних" актера у тимовима реформе, па имамо циљеве и исходе у магли, аматеризам и каријеризам политичких "креатора" новог система у "складу са светским стандардима";
- 3) реформаторска реторика је посебан "случај" жаргонског жонглирања, празнословља, лицемерја, пројектоманије, квазиреформе, сумњиве контроле и анализе резултата, "реформе реформе", псеудодемократизације и квазипрофесионалности, занемаривање целокупне педагошке баштине, чак и историје реформе образовања; г) кадровска политика у организовању и руковођењу образовањем оптерећена је често негативном селекцијом итд.

Реформе без стратегије, јасних циљева, припремљених кадровских и економских, затим политичких услова су "реформско позориште" појединаца и група, па и институција и органа управљања, где се друштвени интерес потискује у трећи план и користољубивом

авантюром (борба за власт и капитал) криза образовања систематски одржава на "ивици издржљивости". Најбољи пример квазиреформи образовања је период глобализације и транзиције, у којем је образовни систем на удару тајних и полуотворених стратегија европске и америчке политичке бирократије. Као што постоје "чувари осмеха" за децу у транзиционим земљама, тако постоје "чувари кризе у образовању" чији су носиоци политичке канцеларије, фондови, банке, невладине и хуманитарне организације.

За ову прилику чини се веома корисним скренути пажњу истраживачима и широј јавности на значај и функцију времена у све три његове димензије када је реч о реформи образовања и друштва. Послужићемо се изузетно значајним зборником - часописом „Култура“ 36/37. број из 1977, у којем је више од 300 страна посвећено универзалној вредности – Време. Кад год се разматрају проблеми васпитања и образовања, његових реформи, увек се суочавамо неизбежно с константом Време. Зато ћемо у прилазу овој изазовној теми неизбежне педагошке револуције, презентирати цитирањем само неке ставове стручњака о феномену времена. Миладин Животић у свом раду "Футурологија и утопија" истиче: "Футуролошко време је планирано време, планирана будућност, те отуда може да буде само рационалније уређена садашњост. Утопијско време је време садашњости створене за нову будућност, ону будућност којом се превазилази садашњост ...Утопијско време је стварање будућности преко стваралачког трагања за новим садржајима живота... Футурологија је активност експерата, утопија је чин револуционара ... Кад би се овај свет свео на свет знања и научног предвиђања, човек би постао биће самозаборава. Јер тај свет знања окренут ка проучавању објеката и објективних закона не укључује у себе самосвест, свест човека о властитим могућностима." Воја Чолановић у свом раду "Време како га футуролози виде" наводи и следеће: "Џон Мекхејл долази до закључка да прошлост, садашњост и будућност немају утврђено место у времену: будућност се састоји од прошлости и садашњости; прошлост се увек изнова ствара у будућности; прошлост, садашњост и будућност мешају се у сваком тренутку свести" Ферид Мухић у свом прилогу "Будућност између утопије и антиутопије" наводи речи Едварда Беламија: "Људска организација најсавршенијег типа, држава, треба штитити своје припаднике од јавних опасности – а то нису друге државе, није то ни Француска, ни Енглеска, Немачка, или ма која друга држава; то су глад, жеђ, сиромаштво, хладноћа, неодевеност, необразованост, - задатак владе јесте да одбрани тела и личности својих грађана од тих опасности, а

не да их жртвује за остварење фиктивних циљева, позивајући их да гину у бесмисленим ратовима“.

Говорити о проблемима и правцима превазилажења кризе образовања и његове перманентне реформе, иновирања педагошког система и процеса немогуће је без ослањања и на педагошку футурологију, о којој у ”Педагошкој енциклопедији” под појмом ”футуролошко истраживање у педагогији ”(1989, стр. 221) Владимир Мужих дефинише: „Футуролошко истраживање у педагогији је подручје педагошког истраживања које се бави знанственим проучавањем будућности одгоја и образовања, како на нивоу жеља и потреба (нормативни аспект), тако и на нивоу његовог вјероватног развоја, тј. прогноза (дескриптивни аспект). Подручје је интердисциплинарно те представља пресјек скупова педагошког и футуролошког истраживања ... Методологија футуролошког истраживања у педагогији произилази из методологије педагошког истраживања ... Централни су футуролошко-педагошки појмови модел одгојно-образовне будућности и сценариј будућег развоја у правцу остварења модела.”

Није потребно подсећати колико се у реформама образовања у протеклим деценијама, посебно данас, проблеми научног приступа унапређивању педагошког система били (не) уважавани, колико је било импровизације, лутања, ”реформских кругова” и странпутица, које су друштво коштали губљења огромног времена, енергије и средстава. Пошаст нестручности ”реформаторства” и аматеризам каријериста, те одсуство праве педагошке критике, били су узроци лимитираних остварења циља и задатака образовања. У контексту овог проблема, као и проблема развоја друштва у целини (јуче, данас, сутра), јесте огромно поље проблематике, која чека истраживаче, а питање гласи: како појединац, друштво и његове институције троше време, новац и енергију!?

У свакој области људске делатности ово питање је драгоцено и открило би степен (не) рационалности, односно странпутице, губитничке оријентације. Да не лутамо много, довољно је погледати како време, новац, енергију троше ”љубитељи спорта”, ”политичко-бирокуратско племе”, те љубитељи естрадно-спектакларне ”индустрије”, затим незапослени и они који у животу и школи нису оспособљени за рационално провођење слободног времена. Педагози су дужни да дају одговор народу на питање: како деца и омладина троши време, новац, енергију, па тек онда да праве пројекте будућности образовања и државе.

Ко би се макар малим пројектом истраживања позабавио питањем трошења времена, новца и енергије на вишим школама и

факултетима (студената и педагошких кадрова) тај би налазима шокирао јавност и постидео све креаторе (виновнике) системског безумља, константног игнорисања научног приступа тако релевантном, стратешком, приоритетном и судбоносном питању развоја Србије. Овом темом –време, новац, енергија – треба да се баве велики и мали истраживачи, нарочито будући магистри и доктори наука.

Претенциозно би било да аутор овог амбициозно, претенциозно насловљеног рада понуди пројекцију педагошке револуције, као могућег (вероватно јединог) пута изласка из најдубље кризе образовног система. Наше претензије сежу до регистровања идеја или теза за једну будућу ширу расправу на тему – како избећи ”игре реформисања образовања”, како научно водити тако значајан пројекат унапређивања друштва реформом образовања. Према томе, педагошка револуција треба да се суочи са питањима политике и стратегије производње и одржавања кризе образовања, која долази из центара моћи, дакле, да се активирају сви потенцијали заштите онога што је педагошка прошлост (педагошко наслеђе) изнедрило као прогресивно, хумано и демократско, а затим (истовремено) да нађе ”кључ за браве” традиционалног отпора свакој промени и иновацији, чији су носиоци они који су случајно и погрешно добили лиценцу (диплому) да буду васпитачи младих генерација. Светост, узвишеност педагошког позива, није толико угрозила власт својим маћехинским односом према образовању, колико недорасли педагошки радници катедри из које треба предавати врхунско знање (поседовати ерудицију), морал, врлине које здрав живот дарују и слично.

Потребно је стално се борити против самозваних реформаторских ”свезналица”, нестручњака и полустручњака, чија одговорност према будућности младих генерација је закржљала или се јавља као ”река понорница”. У овом тренутку када имамо ”поплаву стратегија и пројеката” тзв. реформи, у складу са тзв. европским стандардима, у режији тзв. експерата за све и свашта, ништа неће бити ново ако се овде назначе следећи могућни, чак у извесном смислу, неизбежни, извесни правци коренитог, радикалног преображавања васпитања и образовања, дакле, назнаке неизбежне педагошке револуције, правца без алтернативе.

Педагошка револуција, поред осталог, треба да обухвати разматрање следећих идеја и предлога за промене:

1. Организовати научно истраживање потреба и могућности бољег материјалног положаја образовања и педагошких радника,

како би се окончала традиционална неправда да произвођачи људи, способних кадрова буду слабије вредновани од непроизвођача било какве вредности, сталних потрошача друштвених незарађених средстава.

2. Образовање за све, бесплатно образовање и демократизацију ове делатности треба из декларација и перманентних обећања, најчешће обмана јавности, претворити у праксу која доноси крупне продоре на пољу општег напретка у друштву, јер не може се без одговорности игнорисати научна чињеница да је инвестиција у образовање најрентабилније улагање.

3. Историја педагогије, савремена педагошка доктрина, научна и технолошка достигнућа, нарочито у електроници, остварују могућности и обавезују за коперникански и макаренковски приступ коренимом односу према обавези педагошких и других институција и свих стручњака у формалном и неформалном образовању да се учини крај феудалној и данашњој” дидактици пролажења и пропадања”, без анализе одговорности стручњака за катедром, - понављање разреда у школи и година на факултетима. Одувек су ”повнављачи за катедром” стварали понављаче у школским и факултетским клупама, без икаквог позивања на одговорност предавача и васпитача.

4. Негативну селекцију кадрова у образовању и обнову ауторитета педагошке професије треба свестрано проучити и што пре презентирати слику стања, с предлогом мера шта све структуре и чиниоци треба да учине како би млади и држава добили педагоге какви су потребни за тако високе циљеве образовања. Уместо бирократског вредновања, потребно је педагошко вредновање, које обухвата и хуманистичке и моралне стране педагошког радника, затим санкције према оним стручњацима који немају правилан однос према свом педагошком усавршавању и самообразовању.

5. Приоритетан предуслов успешног васпитања и образовања у сваком друштву је израда стратегије и пројеката заштите младих и одраслих од медијске антипедагогије, антишколе, школе порока и мана, јер тиме се ”седма сила” моћно и погубно супротставља прогресу, хуманизму и педагогији у образовном систему, који не може бити брига само образовних установа. Посебна одговорност медија је за правилно породично васпитање.

Глобализација је искристалисала нека своја битна обележја, која још нису ни приближно довољно предмет педагошких анализа, расветљавања интенција и релевантних токова овог дискутабилног макро - пројекта протагониста недемократског (пре)уређења Европе, пре свега. Данас се може говорити и о следећим трендовима, карак-

теристикама, обележјима промена у образовању: а) комерцијализација, тржишна усмереност педагошког система, која дезавуише и деформише аутентичну мисију и функцију образовања и васпитања; б) политизација и технобирокупатизација образовања је лимитирала демократско и еманципацијско биће ове примарне делатности и ресурса у развоју друштва; в) циљ и задаци образовања су замагљени, редуковани и преусмерени са хуманистичко-етичког на идеолошки и профитни интерес центара политичке и економске моћи; г) сценарио депедагогизације педагошког система, тотално игнорисање опште и националне историје педагогије у пројектима изградње концепта реформе образовања, отварањем врата за аматеризам и волонтерство којекаких ”едукатора” и наводних ”експерата”; д) педагошко законодавство је доживело експанзију централизације руковођења, најдубљу бирократизацију и максимално развијену мрежу контроле и санкција, све по политичким и ”европским стандардима” за ”европску зону образовања”, у којој су педагошки радници и васпитаници све подређенији и неслободнији; ђ) професионално усавршавање педагошких радника је у свим сегментима као систем и богата пракса деградирано, преусмерено на импровизоване семинаре и обуку од стране нестручних и полустручних предавача (најчешће чиновника), све до комедијашких и понижавајућих сеанси у психо-радионицама ”код Гаше”; е) политичко-профитетерска психологизација образовања, ”упадом” психолога у педагошке, дидактичке и методичке улоге у квазиреформаторској мисији ”имплементације европских стандарда” у србијанској едукацији, чиме је продубљивана криза и стваран хаос у образовном систему; ж) сорошизација едукативне транзиције на путу повратка у капитализам и 19. век у појединим имплементацијама транспарентних ”европских стандарда” у правцу придруживања европској политичко-тржишној заједници; з) приватизација образовања мимо педагошких стандарда и државних интереса, која је од педагошких установа створила ”едукативну пијацу”, инструмент за социјално раслојавање и формирање управљачке техно-бирокупатске елите; и) реафирмација клерикализације образовања и друштва у политичке сврхе и бизнис интересе одређених центара моћи, све до наглашених обележја теолошке државе у Србији; ј) бирократско-технокупатски систем ”евалуације” у функцији ”чврсте руке” у руковођењу образовањем и запослених у овој области (профит-тестоманија и импровизација ”модела”); к) гашење, урушавање, занемаривање постојећих (затечених) институција и организација, а истовремено оснивање великог броја сличних, али са кадровским саставом и програмом који је примерен интересима новог руко-

водећег слоја (страначких послушника и профитера), чиме се образовни систем преусмерава и паралише по ”пројектима” тренира обуке у транзиционој шеми, итд.

Најкраће речено, највећи део стручњака у образовању и других интелектуалаца не зна, не схвата, не труди се да проникне у суштину збивања на глобалистичкој матрици, транзиционом тунелу. Постали смо публика, посматрачи који не размишљају, не анализирају, не истражују процесе који ”ломе” системе и чине насиље над животом и науком. Као убоги богомољци чекамо, надамо се, верујемо да ће неко нешто случајно променити у правцу заустављања ескалације рушења свих вредности, понора разума, ерозије морала, обезвређивања живота, комедијашког приступа појмовима ”демократија”, ”слобода”, ”хуманост”, ”правда” итд. Оно о чему се данас ћути огроман је злочин, а казна ће кад-тад стићи народ или појединце. Педагошка професија је најважнија у држави и зато сноси највећу одговорност за многе порушене идеале, посртања на животном путу деце, омладине и одраслих, јер луча напретка мора бити у нашем срцу, нашим рукама, еманципацијској мисији катедре иза које стоје учитељи човекољубља и слободоумља. Доктори и магистри педагошких наука, пре свих!

Морамо тражити истину о педагошкој науци данас, а њу ћемо добити разрађеном стратегијом вредновања научног рада, о чему се могу наћи незаобилазне норме и инструкције у зборнику ”Вредновање научног рада”, који је уредио академик Милоје Р. Сарић, у издању САНУ, посебно у Сарићевом реферату ”Значај вредновања научног рада за даљи развој науке” (9-30 стр.). Цитираћемо само неке ставове М.Р.Сарића из поменутог реферата: ”Апсурдно је, па и симптоматично, да су у нашој земљи критеријуми за унапређивање у виша знања различити за научна од педагошких. Иако се зна да је без научне креативности квалитет педагога слабији. Нису решени односи факултета и одговарајућих научних института, како би и педагошки и научни рад обострано био квалитетнији, рационалнији и успешнији. Огледало наше науке су научни часописи, монографије и друге публикације које се различито вреднују, не само зависно од основне науке, односно научне области, већ и у једној истој науци.” Проблем вредновања у педагогији и у васпитно-образовној пракси у нас је занемарен, недовољно развијен, па су допуштене разне произвољности у корист кризе и педагошког система и педагошке науке. Други приступ у тражењу истине о педагошкој науци је враћање историји педагогије, посебно националној педагошкој баштини, интензивирању научно-истраживачког рада у савременој историји педагогије у нашој земљи (обухва-

тајући токове и достигнућа у СФРЈ) и иностранству. Ни сами не знамо поуздано ниво достигнућа, на пример у другој половини 20. века, па као посматрачи сведоци смо нестручних, дневнополитичких и сличних ”оцена” махом маргинализирајућих од стране новокомпонованих едукатора и квазиреформатора.

Методолошка полазна питања за разврставање потенцијалних носилаца реформе и отпора променама гласе: да ли знамо, да ли хоћемо и да ли можемо. Од истине о реалном стању високог образовања, ка истини о људском фактору – каква је визија и мотивација наставника и студената за учешће у креирању модерног система високог образовања. Битно је подићи на оптималан ниво организацију и мобилност, трасирати перспективу и стећи самопоуздање у могућност и оправданост успеха.

Оквирни план и стратегија могуће педагошке револуције у високом образовању у Србији (и не само у њој) може да обухвати следеће:

Утврдити циљ и задатке високог образовања, стратегију развоја Србије и европских интеграција, придруживања и сарадње. Овај документ треба да буде резултат научне и демократске расправе на научним скуповима и у средствима јавног информисања.

Модерно поставити организацију педагошког рада у установама високог образовања, утемељену на универзитетској педагогији, дидактици и методици студијских предмета и вежби.

Студијске планове и програме подвргнути ригорозној научној, пре свега педагошкој анализи, па налазе саобразити професионалним будућим потребама стручњака који се припремају на факултету, њиховим радним улогама, а не томе колико ком наставнику или сараднику треба обезбедити академску промоцију, радно место на вештачки начин, на штету државе.

Сагледати нивое и аспекте рационализације и рентабилности високог образовања: а) кадровске потребе, б) мрежа установа и њихови капацитети, ц) организација педагошког рада (предавања, вежби, менторства, консултација, испита и друго) д) технолошка основа у организацији високог образовања, е) ефикасност високог образовања (пролазност на испитима и завршавање студија у року) итд.

Научно-истраживачком раду у високом образовању треба дати исти значај и статус као и педагошком раду, јер јединством ове две функције универзитет врши своју изворну функцију, посебно у подизању научног подмлатка.

Професионално (стручно и педагошко) усавршавање кадрова у високом образовању треба да има системску заснованост и усме-

реност на самоусавршавање, стално подизање нивоа компетентности и ауторитета знања и звања, без ”лиценци”и ”акредитација”.

Организација извора за студенте и кадрове мора бити на далеко вишем нивоу и знатно доступнија (библиотеке, интернет, издавачка делатност и др), укључујући и успостављање педагошких норми у списковима литературе и уџбеницима из студијских предмета.

Разрада стратегије стабилније економске основе високог образовања на бази постепеног већег издвајања из буџета, организационих уштеда на факултетима, повећањем пролазности у трајању студија, са тенденцијом постепеног редовног завршавања студија од стране скоро свих студената, дакле, увођењем иновације –факултет без понављача!

У пројектовању реформе високог образовања неопходно је користити факултетске зборнике, монографије и периодику, укључујући и студентска гласила, у којима се из ранијих деценија налазе искуства и идеје о реформи високог образовања, јер историја универзитетске педагогије је незаобилазан извор за модерне концепције иновираниог високог образовања.

Студент – субјект педагошког рада у високом образовању и његовим реформама, подразумева високу педагошку, дидактичну и методичку оспособљеност професора и сарадника, при чему ”екс-катедра” и ”магистер диксит” припадају прошлости, ”предавачки факултет” у витрине педагошког музеја, а активнија улога студената у студирању је дидактички императив.

Реорганизација, модернизација и рационализација руковођења високим образовањем је претпоставка укупне ефикасности свих промена и свих успеха у даљем развоју ове делатности, у којој влада бирократизам, полустручност, рутинерство, стил ” не таласај” и не иновирај, неодговорности и ”дежурања” над обесправљеним студентима да не ремеће ”ред и мир”.

Оцењивање на испитима у вишем и високом образовању је изузетно сложен педагошки, државни, стручни, животни, политички, социјални, морални и породични проблем, у којем доминира најчешће полустручност, површност, неодговорност, атмосфера страха и понижења (ментална блокада), губљење времена и енергије, обесмишљавање студија, ”лутријска” судбина, одсуство критеријума, тестоманија, писмено испитивање (често се радови студената ”оцењују” без читања!) и тако даље.

У место закључка

Историја школства и педагошких реформи сведочи да су све мање или веће промене у образовању, као и у другим сферама друштва, редовно наилазиле на сумње, страховања од неизвесних исхода промена, тежњи да се рутинерска уходаност у пракси задржи, несхватање потребе за визионарством и иновацијама, све до сумње у своје способности да у том покрету компетентно и успешно учествује. Тај страх од реформе, промена и корених захвата - педагошке револуције је реалност коју треба добром методологијом реформе и стратегијом развоја образовања превладати, па ће се одлучнијим поборцима корених промена у образовању све више придруживати и они који су били присталице "чекања бољих времена" и логике "не таласања". Педагошки систем и педагошки радници налазе се у XXI веку на раскршћима, а не на раскршћу, пред безброј питања, а не пред дилемом "да" или "не". Футуристи су вероватно у праву кад кажу да је ово време поставило дилему: учити или пропасти, знати или нестати!

Покушајмо бар делимично регистровати, назначити тешкоће на путу остварење вековима и деценијама декларисаних идеала – образовање за све, школа живота, школа хуманизма, педагошки систем без понављача-минимум успеха за сваког ученика и студента у складу са његовим способностима и условима живота.

1. Потребно је систематски, скоро кампањски интензивирати професионално усавршавање педагошких радника и целовито реформисати студије на "наставничким факултетима", како би педагошки радници знањем ушли у корениту реформу образовања. У противном, биће пасивни или активни носиоци отпора променама.

2. Васпитно-образовни систем, педагошку праксу на свим нивоима у образовним установама и у медијима треба "педагогизирати" уместо психологизирати, а то значи педагошке науке морају бити главни ослонац на путу оптималног успеха и реформе у овој најважнијој друштвеној делатности.

3. Историја свих реформи у образовању, посебно на универзитету, показује да су конзервативну линију, антиреформску опцију, редовно држали појединци или групе који су желели да очувају привилеговане позиције, личну корист, богатећи се понекад и напредујући у струци мимо норми и друштвеног интереса.

4. Корените промене у систему и организацији образовања могу бити спутаване и од стране државних органа, институција, у којима се креира званична политика, праве разни квазипројекти „актуелних реформи“, без педагошког утемељења, по мери будућности младих генерација и друштва.

FLEKSIBILNOST NASTAVNOG PROCESA U SAVREMENOM OBRAZOVANJU

Povzetek: *Fleksibilnost je pomembna značilnost vzgojno-izobraževalnega procesa. Kaže se v prilagajanju vzgojno-izobraževalnega programa in celotnega delovanja šole konkretnim psihičnim, socialnim in objektivnim okoliščinam. V praksi se najpogosteje pojavlja kot fleksibilni predmetnik, ki šolam omogoča in jih zavezuje, da o delu programa samostjo odločajo. S tem širijo in krepijo svojo avtonomijo in tako razvijajo pogoja za razvoj in izboljšanje kakovosti izobraževanja. V tem okviru se razvija tudi fleksibilnost vzgojno-izobraževalnega procesa. To je stalno in sproti prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa osebnim lastnostim učencev ob upoštevanju psihosocialnih in objektivnih okoliščin.*

V prispevku so prikazani glavni okviri in pristopi razvijanja fleksibilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključne besede: *fleksibilnost vzgojno-izobraževalnega procesa, vzgojno-izobraževalni proces, kakovost izobraževanja.*

Uvod

S spreminjanjem in razvojem šole se spreminja in razvija vzgojno-izobraževalni proces, saj je ta osrednje delovno in razvojno polje šole. Z njim so povezana ali se nanj nanašajo tudi vsa druga razvojna vprašanja šole, ki so neposredna sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa ali tvorijo njegovo neposredno objektivno in socialno didaktično okolje. Mislimo na institucionalno-organizacijski in personalni razvoj šole, ki so v funkciji vzgojno-izobraževalnega procesa, njegovega spreminjanja in razvoja. Spremembe in razvojni dosežki šole se vedno zgodijo v neposrednem vzgojno-izobraževalnem procesu. Če se to ne zgodi, vzgojno-izobraževalni proces kljub spremenjeni institucionalni podobi šole, ostaja nespremenjen in poteka po utrjenih (starih) tirih. Spreminja se le po svoji lastni inerciji, kolikor je nujno zaradi prilagajanja aktualnim neposrednim mikro razmeram, kar pa v bistvu ni razvojno spreminjanje, ampak pogosteje celo utrjevanje obstoječega stanja.

Prenovitveni in razvojni procesi vzgoje in izobraževanja se pod pritiskom pragmatičnih političnih in zlasti interesov kapitala omejujejo predvsem na sistemska in normativna vprašanja in didaktične prenove, to je razvojne prenove vzgojno-izobraževalnega procesa, ne zajamejo ali se zelo upočasnijo ali celo ustavijo. Zato je v razvoju in spreminjanju šole, tudi ko se ta nanaša zgolj na njene družbene razsežnosti, potrebno poudariti, da je temelj njenega razvoja vzgojno-izobraževalni proces (1) in mu posvečati posebno pozornost.

V razpravi namenjamo pozornost obravnavi fleksibilnosti, ki je ena pomembnejših značilnosti, pomemben pogoj in dosežek razvojnega spreminjanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Ta v spletu aktualnih vprašanj, povezanih z izboljševanjem, spreminjanjem in razvojem vzgojno-izobraževalnega procesa vedno bolj prihaja v ospredje.

Fleksibilnost: značilnost, pogoj in dosežek vzgojno-izobraževalnega procesa

Vzgojno-izobraževalni proces je v strukturnem in procesnem pogledu zelo zapleten pojav, v katerem se prepletajo različne objektivne in subjektivne strukturne sestavine, ki so v različnih medsebojnih razmerjih. Zato je vseobsežen in dinamičen (2). kompleksen in dialektični (3) proces. V njem so zajeta mnoga nasprotja in protislovja, ki se kažejo v razmerjih med učitelji in učenci, med poučevanjem in učenjem, med strukturiranostjo in odprtostjo, med skupnim in posamičnim individualnim, med obveznostmi, željami, možnostmi in hotenji, med tradicionalnim, aktualnim in prihodnjim. Z razvojnega vidika gledano je tako kot šola vpet med težnjo po ohranitvi obstoječega in zahtevami po spreminjanju, saj šole »morajo istočasno zadovoljiti silam sprememb in kontinuitete« (5). Vzgojno-izobraževalni proces je razpet med tri časovne dimenzije: preteklost (na kateri bazira), sedanjost (v kateri se odvija) in prihodnost (v katero je usmerjen). V njem so težnje po ohranitvi obstoječega preizkušene, zanesljive, težnje po uskladitvi s sedanjim in pritiski po spreminjanju obstoječega ter razvijanju novega. Med njimi so zapletena razmerja od ujemanja do razhajanja, nasprotovanja in izključevanja. Na pojavnih ravni se to kaže kot spontana dinamičnost procesa, ki pa je bolj posledica notranjih neskladij in napetosti med različnimi sestavinami, situacijami in dogajanjem, kar otežuje potek procesa in zmanjšuje njegovo učinkovitost ter kakovost. Vsa navedena razmerja je potrebno usklajevati in razvijati njihovo kooperativno, sinergično delovanje.

Zato je proces potrebno ustrezno artikulirati, ga načrtovati in temeljito pripraviti, vendar tako, da bo ostal dovolj odprt in prožen za sprotne prilagajanje konkretnim razmeram.

Fleksibilnost pojmuje kot splet značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki se kažejo v njegovi prožnosti, v stalnem dinamičnem medsebojnem prilagajanju strukturnih sestavin, v prilagajanju in usklajevanju vlog in delovanja učiteljev in učencev ter drugih posrednih dejavnikov, v prožni in odprti artikulaciji ter v stalnem prilagajanju didaktičnega dogajanja neposrednim psiho-socialnim in objektivnim pogojem, v namerni dinamičnosti, v sprotnem in razvojnem spreminjanju. To je imanentna značilnost, ki se nanaša na celoten vzgojno-izobraževalni proces, na vse njegove sestavine, vse faze in ravni procesa. Povezuje se z drugimi značilnostmi vzgojno-izobraževalnega procesa, kot so odprtost, koncentracija, integracija pouka, z različnimi didaktičnimi sistemi in z metodičnim ravnanjem. Tesno je povezana z individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Fleksibilnost predstavlja tudi splet pogojev, ki so pomembni v izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa, vplivajo na njegovo racionalizacijo, na učinkovitost doseganja rezultatov in na razvijanje kakovosti izobraževanja.

V osnovni šoli se fleksibilnost nanaša predvsem na predmetnik, ki je razdeljen na obvezni in fleksibilni del. Fleksibilni del sodi v avtonomijo šole, ki odloča o izbiri vzgojno-izobraževalnih predmetnih področij in vsebine predmetov – vsebinska fleksibilnost. Lahko pa odloča tudi o časovnih razsežnostih predmetnih področij ali predmetov, o njihovi razvrstitvi v vzgojno-izobraževalni program in o organizaciji procesa, kar predstavlja organizacijsko fleksibilnost. Najožji okvir fleksibilnosti predstavlja v fleksibilni predmetnik oziroma urnik, ki ga šola oblikuje glede na njene neposredne okoliščine in pogoje. To se kaže v bolj prožnem določanju (odmerjanju) in drugačni razporeditvi, koncentraciji časa v urniku za konkretne predmete (5). To naj bi na ravni sistema vodilo k decentralizaciji in večji avtonomiji šol, v šoli pa k posodabljanju in izboljšanju vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar fleksibilnost ne more biti omejena samo na te pojave in njihove okvire.

Fleksibilnost vzgojno-izobraževalnega procesa

Fleksibilnost vzgojno-izobraževalnega procesa je potrebno uresničevati:

- na temeljni ravni pri oblikovanju didaktičnega koncepta,

- na vmesni operativni ravni pri oblikovanju didaktičnih strategij in sistemov vzgojno-izobraževalnega procesa,
- na neposredni izvedbeni ravni, pri oblikovanju in izvajanju konkretnega ravnanja,
- pri opredeljevanju ciljev in izbiri ter oblikovanju vsebine,
- pri oblikovanju didaktičnih odločitev o metodičnem delovanju učiteljev in učencev,
- pri organizaciji neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa in
- v neposrednem izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa.
- Podlaga vzgojno-izobraževalnega dela šole je njen pedagoški koncept, za pouk pa didaktični koncept.(6) To je temeljna zamisel o oblikovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Temelji na različni teoretičnih temeljih, na empiričnih ugotovitvah konkretne šole in je skladen s temeljnimi družbenimi usmeritvami vzgoje in izobraževanja. Nakazuje temeljne usmeritve za oblikovanje, načrtovanje, izvajanje, analizo in vrednotenje procesa, ki ga šola izvaja. Didaktični koncept je povezovalni okvir, ki je učiteljem in sodelavcem v orientacijo in pomoč v nadaljnji konkretizaciji in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Podobno so opredeljeni koncepti pouka, ki »so vseobsežne smernice didaktično-metodičnega delovanja, s katerim se vzpostavlja vzročna povezanost med odločitvami o ciljih, vsebinah in metodah pouka. /.../ Oni definirajo odnos med učitelji in učenci, preferirani metodični repertoar in pedagoško oblikovano okolje za poučevanje in učenje.« (7). Didaktični koncept pouka mora biti jasno opredeljen, vendar dovolj odprt in prožen, da bodo učitelji lahko na njegovi podlagi oblikovali fleksibilen proces, ki bo prilagojen konkretnim razmeram. Koncept nakazuje globalne cilje, ki so tako odprti, da omogočajo individualizacijo v nadaljnjih fazah procesa. Nakazana je tudi vsebina, ki je v fleksibilnih konceptih strukturirana v modulih, ki jih nadalje vsebinsko konkretizirajo učitelji in učenci. Koncept nakazuje tudi splošne usmeritev didaktičnega ravnanja.
- Na podlagi didaktičnega koncepta in skladno z njim učitelji oblikujejo operativni vzgojno-izobraževalni program. V njem opredelijo cilje, oblikujejo vsebino in didaktične strategije (sisteme) strukturiranja procesa. Oblikujejo didaktične sklope, ki vsebujejo etapne cilje, tematsko sklenjene vsebinske celote, nakazujejo strategija didaktičnega delovanja učiteljev in učencev in organizacijo časa. Tako oblikovani

sklopi, prirejeni osebnim lastnostim učencev in objektivnim okoliščinam, omogočajo ciljno, vsebinsko, organizacijsko in didaktično metodično fleksibilnost v neposrednem izvajanju procesa.

- Fleksibilnost se konkretno uresničuje na neposredni izvedbeni ravni, kjer se tudi najbolj manifestira. Kaže se v nenehnem konkretnem prilagajanju vseh strukturnih sestavin (ciljev, vsebine, didaktičnih sredstev), organizacije in metodičnega ravnanja osebnim lastnostim učencev. V določeni meri se proces prilagaja tudi osebnim lastnostim, predvsem didaktičnim kompetencam učiteljev, ki sicer svoje ravnanje tudi prilagajajo učencem. Gre za individualizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa, pri čemer je fleksibilnost zelo pomembna okoliščina in splet ključnih pogojev.

Med artikulacijo in pripravo ter fleksibilnostjo vzgojno-izobraževalnega procesa je dialektični odnos. Z dobro artikulacijo in pripravo preučimo vse didaktično pomembne sestavine, okoliščine in pogoje in nakažemo razmerja med njim, med njihovim vlogami in delovanjem v predvidenem procesu. Zato tako zamišljen proces ni do podrobnosti določen in dokončno izdelan modela, ampak zamisel, ki jo učitelji dokončno izoblikujejo v pouku, ki ga izvajajo skupaj z učenci.

Poleg fleksibilnosti, ki se nanaša na cilje, vsebino, didaktično in metodično ravnanje, ampak tudi za notranjo fleksibilnost. Vsak učenec znanje pridobiva in usvaja na svoj način, zato je v pouku potrebno razvijati prožne in fleksibilne odnose, uravnoteženo intelektualno poglobljeno didaktično komunikacijo in raznoliko fleksibilno didaktično in metodično ravnanje. To se kaže v upoštevanju, sprejemanju, spodbujanju in razvijanju drugačnosti učencev, njihovega mišljenja, različnih pogledov, stališč in vrednot.

Zaključek

Vzgojno-izobraževalni je imanentno dialektičen in dinamičen proces, kar je potrebno stalno prilagajati konkretnim psiho-socialnim in objektivnim razmeram. S fleksibilnostjo skrbimo za razvijanje najboljših didaktičnih razmerij med njegovimi strukturnimi sestavinami in subjekti. Razvijamo takšno didaktično ravnanje, ki se najbolj prilega učencem in vodi k racionalizaciji, učinkovitosti in razvoju kakovosti. Zato je fleksibilnost pomemben splet pogojev razvijanju kakovosti vzgoje in izobraževanja. Tesno je povezana z avtonomijo šole in učencev. Šola se fleksibilnostjo prilagaja konkretnim psiho-socialnim in objektivnim razmeram,

v katerih deluje, oblikuje svoj didaktični koncept in vzgojno-izobraževalni proces. S tem širi in krepi svojo avtonomijo. Ta je prav tako kot fleksibilnost pomemben pogoj razvijanju in doseganju kakovosti izobraževanja.

Vzgojno-izobraževalni proces mora biti odprt, dinamičen, prožen in prilagodljiv, da se čim bolj prilaga osebnim lastnostim učencev in drugim subjektivni ter objektivnim okoliščinam. Spontana dinamičnost ne zadošča in lahko postane motna v izvajanju procesa, zato jo je potrebno zavestno razvijati in uresničevati kot fleksibilnost. To je stalno prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa učenem in konkretnim razmeram. Upoštevamo jo že na konceptualni ravni pri oblikovanju didaktičnega koncepta, na vseh nadaljnjih ravneh načrtovanja in priprave in v neposrednem izvajanju procesa, kjer se fleksibilnost tudi uresničuje. V izvajanju procesa izvajamo sprotno formativno fleksibilnost, ki se povezuje z didaktično s sprotno didaktično refleksijo in formativno didaktično analizo.

Fleksibilni vzgojno-izobraževalni proces se bolj prilega učencem ali proces, ki ga stalno prilagajamo učencem (in didaktično pomembnim okoliščinam), je nujno fleksibilen. V njem učenci so učenci v položaju in vlogi subjektov, ki vplivajo na učiteljeve didaktične odločitve o oblikovanju in poteku procesa in s svojo aktivnostjo s skupaj z učitelji proces ustvarjajo in uresničujejo.

Literatura:

1. Meyer, H. (2001). Didaktika razredne kvake. – Zagreb : Educa
2. Poljak, V. (1989). Didaktika. – Zagreb : Školska knjiga
3. Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. – Ljubljana : Filozofska fakulteta
4. Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjajmo naše škole. – Zagreb : Educa.
5. Nolimal, F. (2005). S fleksibilnim predmetnikom do večje avtonomije in strokovne odgovornosti. Sodobna pedagogika. – Ljubljana, št. 5
6. Kramar, M. (1994). Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. – Nova Gorica : Educa, Jank, W., Meyer, H. (2002). Didaktični modeli. – Ljubljana : Zavod za šolstvo, Martial, I. (2002). Einführung in didaktische Modelle. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl.

НОВЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ (ИЗВОРИ ЗНАЊА) И ПОЈМОВИ ИЗ ОБЛАСТИ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ КОЈИ СУ НУЖНИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ТЈ. ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ

Резиме: У раду се истражују нове образовне технологије извори знања) и појмови из технологије образовања који су нужни за реализацију савремене наставе. Појава нових појмова и могућих извора знања у непедагошкој литератури отворила је велику ризницу могућности да се они више употребе у образовном процесу, додајући им педагошке димензије и значење. Проучавајући разне технологије, идентификовали смо низ извора знања и појмова који их означавају. Сматрамо да ће они омогућити савременије тумачење образовног процеса и флексибилније начине његове реализације уз помоћ компјутерске, информатичке, телекомуникационе, видео и телевизијске технологије тј. извора знања. У раду смо идентификовали велики број таквих појмова, и презентирајући их, омогућавамо шире сагледавање образовног процеса у данашњим условима великих промена у разним областима друштвених делатности, па и система образовања.

Кључне речи: Компјутерска и информатичка технологија, нови извори знања, учење и настава

1. Увод

Учење и настава је смисао и суштина образовног процеса и представља једну од најсложенијих друштвених делатности коју је нужно и потребно учинити лакшом, примамљивијом, ефикаснијом, сврсисходнијом, једноставнијом, али и рационалнијом. Зато је дужност сваког педагога и наставника да проучава наставну праксу и проналази све савршеније методе, облике и средства подучавања, као и њихове начине и методе примене у процесу учења који је императив сваког наставног процеса. Досадашњи садржаји и циљеви подучавања и наставе односили су се на садашњост, а ученици су припремани и учили вештине које су могли да користе у свом раду током читавог живота. Међутим, већ данас већина људи обавља послове који нису ни постојали у тренутку када су били рођени или

школовани. Данас наставници морају да припремају ученике за нешто непознато тј. за будућност. Ову будућност ће ученици сами стварати ослањајући се на темеље које су им осигурали, пружили и поставили њихови родитељи, наставници и друштвена заједница.

Садашњи напредак разних врста технологија, а поготово компјутерске и информационе технологије, условио је и условиће и довести до још до сада незамисливих промена у начину живота и рада младих.

Сада постоји широк опсег електронски заснованих информационих и комуникационих система чије могућности примене тек почињемо да схватамо. Системи засновани на компјутерима, телекомуникациони системи, системи за одашиљање радио и ТВ сигнала, телефонске комуникације, интернет, интерактивна и мобилна телевизија, мобилни телефон, електронска пошта, базе података, процесори речи, видео конференције, CD/DVD-I, CD/DVD-ROM итд., изменили су начине досадашњег живота и рада, и зато је потребно снаћи се у њиховом коришћењу и примени, тј. припремити ученике за то.

2. Циљеви и проблеми истраживања

Основни проблем истраживања овога рада је истраживање проблема реализације процеса учења и наставе. У њему се не проучавају посебне и уске теорије учења, већ се сагледавају разноврсне могућности реализације тог процеса кроз проналажење и избор, из многобројне стручне литературе, оних појмова (терминологија) који означавају, описују, објашњавају и тумаче многобројне појаве, средства, технике, машине, облике, начине, методе рада тј. технологије које се примењују или се могу применити у побољшању процеса учења.

Сваки наведени појам означава неку појаву, средство, методу, дешавање нечега што је саставни део реализације процеса учења. Њихова вредност је у њиховој новини, релативној непознатости, појави у непедагошкој литератури и у њиховој могућности употребе у наставном процесу. Ово мултидисциплинарно сагледавање наставе и процеса учења кроз њихову констатацију и постојање отвориће разноврсне путеве њиховог сагледавања и тумачења. У сваком случају, језик информатике и компјутерских наука је доминантан у њиховом тумачењу јер се доба у коме живимо или ће млади живети

и учити не назива случајно информатичка, компјутерска цивилизација, ера, доба, време, а постојаће и будуће друштво - глобално информатичко друштво, тј. учеће друштво или друштво знања.

Сврха истраживања, бирања и презентација наведених појмова и технологија је да се укаже на ширину области савремене образовне технологије и њених могућности употребе, да подстакне, мотивише, заинтересује педагоге и наставнике за шире проучавање и мултидисциплинарно сагледавање наставног процеса и учења, и да олакша њихово сагледавање и разумевање.

Анализирајући савремену педагошку и психолошку литературу и рад, извештаје и препоруке UNESCO-а у односу на развој васпитно-образовних система у свету, наишли смо на низ нових појмова који су код нас мање познати, а за које сматрамо да ће бити корисни и нама приликом тумачења и конципирања нашег васпитно-образовног система тј. поља образовне технологије. Појмови се односе на образовање, учење, науку, знање, интелигенцију, информатизацију и друштво.

Нисмо у могућности да у овом тренутку дамо тумачења за све наведене појмове сем оних који су обрађени у Педагошкој енциклопедији, али њима желимо да мотивишемо наше педагошке стручњаке и наставнике да их користе у свом излагању и педагошкој делатности и комуникацији. У сваком случају потребно је анализирати сваки појам и покушати открити шта је у њима "ново" тј. шта означавају у данашњем тренутку. Наизглед, они могу бити јасни и познати, али потребно је изнаћи шта они данас означавају, и шта се жели њима рећи и на шта указују. Већина ових појмова, по нама, може бити сврстана у област "савремене образовне технологије", што је и циљ нашег излагања јер се управо ради и на конципирању новог издања "Педагошке енциклопедије" на којој ради већ велики број аутора.

Непознавање и недостатак наведених појмова из других технологија и научних области који би се могли применити у образовном процесу ради објашњења нових облика и начина рада тј. педагошке праксе штети развоју савремене образовне технологије као важне области реализације и развоја образовног процеса и процеса учења код нас.

Нашом анализом постојеће педагошке литературе, код нас и у свету, као што су педагошке енциклопедије, лексикони, речници, могли смо утврдити да се у њима налази јако мало нових појмова из других области наука и да се у њима налазе само класични тј. пој-

мови поготово из образовне технологије који су већином превазиђени, стари, па чак и некорисни за постојећу педагошку праксу. Ово показује да су педагошки радници већином необавештени о њиховом постојању, што опет указује да раде свој посао на стари и уходани начин. Они их не користе, не вреднују, па тиме не прихватају или не схватају њихов значај, улогу и могућности за побољшање свог васпитно-образовног рада у циљу повећања његове ефикасности, брзине, квалитета и ефективности.

Ако прихватимо наведене чињенице, морамо бити забринуте за даљи напредак и усавршавање педагошке праксе и бојати се да савремена образовна технологија губи своје место у педагошким наукама, што је опет и помало видљиво и исказује се у ставовима неких педагошких стручњака да јој треба променити назив и да је треба уврстити у информатику, компјутерске науке или комунологију. Не можемо избећи да у таквим ставовима има и оправдања, али не можемо свести образовни процес на коришћење само техничких средстава, машина, уређаја, инструмената. Чињеница је да они поседују низ нових могућности употребе у наставном процесу, али ту употребу треба и једино могу да осмисле педагошки радници, а не инжењери који су квалификовани за њихову другачију употребу.

Информатика и компјутерске науке пружају основу за ново сагледавање улоге и могућности образовне технологије и начине њене примене, али те могућности и начине примене треба прилагодити потребама образовног процеса, педагошки их објаснити и дати им смисао и улогу са педагошког становишта.

Чињеница је да се са појавом компјутера и њихових могућности умањио значај великог броја наставних средстава и помагала јер су компјутери објединили њихове могућности и начине употребе. Међутим, чињеница је и то да се није променила њихова улога да прикажу ученицима постојећу стварност у што реалнијем облику. И раније и сада остаје педагошко питање **како и када их применити да би ученик нешто боље разумео и брже научио**. На то не могу одговорити ни информатичари, ни компјутерски стручњаци, јер је то област педагогије, психологије, тј. педагошких стручњака. Приказивање постојеће стварности ученицима, подразумевајући под тим све потребне облике и начине рада тј. технологије које су данас или сутра потребне ученицима и одређивање (проналажење) одговарајућих метода и облика рада са постојећим техничким средствима да би се то омогућило и убрзало, су **основни задаци наставника**.

Оруђа за ово постоје, а како, када и на који начин их употребити остаје задатак педагогије и психологије.

Педагогија се не треба питати да ли компјутере треба користити, **већ како их користити.**

Постојећа наставна средства и помагала у досадашњем облику полако нестају, али њихова педагошка улога у наставној пракси увек остаје јер је она плод многих педагошких истраживања, праксе и искуства. Наставна средства, па и компјутер, сами по себи не осигуравају квалитет наставе и процеса учења већ њихова адекватна примена и коришћење у одговарајућем тренутку.

Састављајући овај речник (појмовник) из савремене образовне технологије сматрали смо да савремени наставник, наставник "нове ере", мора и треба да буде образована личност која разуме постојећу стварност и промене у њој, на пољу науке и живота у њој, која уме да се прилагоди времену у коме живи, која може и уме да прати развој технологија људског стваралаштва тј. разуме нове начине рада, производње, примене и употребе савремених техничких средстава и која уме да искористи постојећа нова техничка средства у педагошкој пракси и повећању ефективности процеса учења, као гаранта опстанка у сталним променама.

Све те промене су изражене наведеним појмовима који их дефинишу, означавају, објашњавају и као такви се могу и требају користити у образовној пракси као саставном делу људског постојања и живота.

Уводећи нове појмове из компјутерских наука, информатике, телекомуникација, комуникологије, из области иновација и медија, педагогије и психологије, покушавамо дати наставницима новог века широку основу за њихов даљи развој и разумевање свеопште повезаности.

3. Нова концепција и садржаји "Образовне технологије" као наставног предмета

Избором наведене терминологије (појмова) из разних тј. сродних наука и њихових области, покушали смо дати тј. формулисати нове садржаје који ће се проучавати у образовној технологији. Са њима смо желели да формулишемо нову концепцију и садржаје образовне технологије. Дати појмови нису у потпуности нови јер су

познати и присутни у другим областима наука, али уврштени у област образовне технологије могу чинити основу за њен даљи развој. Они ће омогућити сагледавање васпитно-образовног процеса на нови начин у складу са појавом нових технологија чије се могућности могу применити у подучавању ученика.

У избору појмова покушали смо да футуристички сагледамо улоге наставника у будућим облицима наставе и на основу тога да изложимо оне појмове који ће им сигурно бити корисни у њиховом раду.

Образовну технологију не треба схватити само као примену компјутера (што је иначе данас због њихових многобројних могућности употребе неизбежно) већ као примену разноврсних облика, начина и метода рада у васпитно-образовном процесу које омогућавају технички уређаји као што су разноврсни облици телевизије, videa, сателита, телекомуникација, образовних мрежа и сервиса, оптичке технологије и слично.

Иако је компјутерска технологија преузела многобројне могућности употребе ранијих наставних средстава и помагала, улога образовне технологије није умањена, већ супротно, она је увећала своју улогу и значај јер је добила нове могућности употребе са бољим квалитетом приказивања постојеће стварности и деловањем на ученике. Повећао се квалитет презентованих информација (тј. наставних садржаја), убрзана је њихова испорука, повећана могућност деловања на велики број ученика, смањило су растојање између ученика и наставника, итд.

Компјутери омогућавају реализацију разноврсних метода, облика и начина деловања наставника на ученике и повратне информације о квалитету учења у одговарајућем тренутку, и упутства о даљем начину рада тј. учења.

Да ли се у настави користе појединачна наставна средства, као што су ТВ, видео касете, дискови, филм, модели, помагала итд., или технички уређај у облику компјутера који је објединио сва та средства и облике деловања, у принципу не мења улогу и значај образовне технологије. Мењају се само методе, брзина и ефикасност тог деловања, а њихова улога остаје иста.

Основни проблеми у коришћењу компјутера јесу нужност да се познаје начин његовог рада, коришћења, примене, употребне могућности и начини деловања, што све отежава његово коришћење у одговарајућем тренутку и потреби. Због тога их многи наставници

не прихватају јер не знају начин рада са њима. За рад са њима је нужна и већа и сложенија припрема, зашта наставници нису много мотивисани. Људски фактор одлучује о вредности примене компјутера, а не они сами по себи. Хардвер омогућава много, али софтвер подучава тј. људско знање и рад.

Преузимањем појмова из разних области науке (информатике, компјутерске науке, комуникологије, телекомуникација, медија, социологије, иновације, итд.) покушавамо да их прилагодимо потребама образовања и да трансформишемо постојеће садржаје образовне технологије у савремену образовну технологију. Ако компјутерску науку чине садржаји из технике, математике, логики, вештачке интелигенције, информатике, телекомуникација итд., слично томе и садржаји савремене образовне технологије могли би да буду садржаји из различитих наука и научних области. Њих треба прилагодити потребама образовања, а њихово тумачење увек треба да прати објашњења у вези њихових употребних могућности у решавању педагошких проблема. Зато се образовна технологија не може поистоветити са информационом и комуникационом технологијом или са компјутерском науком. Свако од њих има свој циљ, функцију и садржаје, и они одређују њихову аутономност, уникатност и вредност у педагошкој пракси.

Сматрамо да просветни органи морају дати преимућство подучавању уз помоћ компјутера и адекватно наградити тај рад, уз очекивање бољег квалитета наставног процеса.

Суштину сваког процеса учења чини мотивација ученика, а задатак сваког наставника је да је изазове и да повећа пажњу и интерес, а то може учинити првенствено својом стручношћу, начинима и методама свога рада, одговарајућим наставним средствима и квалитетним садржајима својих предавања (тј. софтвером). Његов ентузијазам и љубав према деци је основни чинилац његовог успеха.

Приликом избора појмова већином смо покушали да сагледамо њихов педагошки аспект, избегавајући уско стручна и техничка објашњења за које наши потенцијални корисници (читаоци – наставници) нису припремљени, јер њихово образовање је већином засновано на друштвеним наукама. Нисмо могли избећи ни језик информатике тј. компјутерских наука јер је тај језик основа информатичке писмености и основ и императив савременог образовања.

4. Критеријуми избора појмова

Основни критеријум за њихов избор је наша жеља да укажемо да "Савремена образовна технологија" иако је изменила своје садржаје, технологију рада, средства и методе које су се односиле већином на употребу наставних средстава и помагала, још је и даље моћан услов и чинилац побољшања тј. осавремењивања васпитно-образовног процеса и процеса учења. Њима желимо да укажемо на широке могућности коришћења нових технологија у образовном процесу и да укажемо да ово што смо изнели представља само почетак новог сагледавања и разумевања њихових могућности. Износећи ове појмове стварамо основу за сагледавање њихове употребе и могућности, изазивамо интерес и мотивацију за њихово упознавање, прихватање, употребу и стварање нове платформе за формирање савремене образовне технологије тј. њених садржаја проучавања и примене у новом веку тј. времену. Преузимањем појмова из разних области наука (компјутерске, информационе, телекомуникационе, комуникологије, медија, социологије, иновација итд.) покушавамо да их прилагодимо потребама образовања и трансформишемо постојеће садржаје образовне технологије према захтевима и идејама глобалног друштва и друштва учења и знања.

Досадашња "образовна технологија" као наставни предмет, данас се нашла у ситуацији да мора да тражи своје место у области педагошких наука због тога што су компјутерска и информатичка технологија толико напредовале у својим могућностима примене у образовном процесу да могу да преузму многе улоге досадашњих наставних средстава и помагала, да могу да задовоље многобројне дидактичке потребе наставника и ученика у образовном процесу. Компјутери су објединили све досадашње облике наставних средстава, медија и њихових могућности да могу са једног места приказати разноврсне облике, врсте и типове информација тј. наставног градива које задовољавају образовни процес тј. процес учења и чине га ефикаснијим, ефектнијим и блиским реалности. У сваком случају техника пружа могућности деловања на ученике, али оно суштинско тј. **како подучавати** може само пружити педагогија и психологија, а то је саставни део образовне технологије.

Анализирајући наставне могућности компјутерских и информacionих области, као и комуникологију, телекомуникације, ТВ и видео технике и технологије, масмедије, иновације, идентификовали смо низ, за педагогију, нових појмова (извора знања) који би се

могли или требали користити у реализацији нових метода и облика подучавања и увежбавања ученика. Дати појмови означавају многе уређаје, предмете, машине, системе, области наука, "филозофије" примене, начине рада, могућности употребе, итд., што све доприноси и може допринети приближавању и лакшем разумевању од стране ученика постојеће стварности и начина деловања на њих. Њихова употребна вредност и разумевање у реализацији васпитно-образовног процеса чини их корисним, нужним и прихватљивим у побољшању квалитета образовног процеса и процеса учења као суштине људског рада, живљења и постојања.

Избор наведених појмова (терминологије, израза, метафора) настао је из анализе савремених научних области по критеријуму њихове употребљиваности у образовном процесу и настао је у току конципирања и припреме за штампу нове "Педагошке енциклопедије" која ће бити штампана следеће године. **Шири приказ наведених појмова** (одредница) биће дат у Педагогији бр. 3/2008, и у новом "Педагошком речнику савремене образовне технологије".

5. Класификовање појмова

Појмове смо покушали класификовати у 11 категорија, већином по областима којим припадају. Основни критеријуми избора су били:

1. Њихова садржајна повезаност са образовним процесом тј. могућност њихове примене у њему,
2. Потреба усавршавања наставника за "школу будућности", како и гласи тема овог симпозијума.

Иако су појмови (термини, изрази, метафоре) по својим садржајима уско повезани и могу припадати у више категорија, ми смо их сврстали због прегледности у категорије које су садржајно најближе садржајима које означавају. Тако имамо следеће категорије:

1. **Савремено друштво** и његове промене под утицајем развоја науке и технике.
2. **Нове технологије** које врше велики утицај на усавршавање **образовног процеса и процеса учења**.
3. **Нови облици, методе и средства** реализације **образовног процеса и процеса учења**.
4. **Знање** као основ усавршавања образовног процеса.

5. **Учење** као услов људске делатности, опстанка и развоја.
6. **Информације и информатизација друштва** као основни фактор учења и наставе.
7. **Компјутери** као најмоћније наставно средство, алат, медиј, техника, у образовном процесу и процесу учења.
8. **Образовни софтвер** као основни услов и чинилац примене компјутерске и информационе технологије у образовном процесу.
9. **Медији** као преносиоци знања и основни фактори учења.
10. **ТВ и видео технологија** као основ визуализације наставних информација.
11. **Наука** као услов и производ реализације процеса учења и наставе.

Морамо нагласити да у већини наше, па и светске, педагошке литературе ови појмови нису ни наведени, ни објашњени. Педагози и просветни радници су остали ускраћени за ове појмове и они се тешко могу наћи у светским енциклопедијама, лексиконима, речницима. Њих познају само стручњаци из појединих области наука и само се виђају у стручним часописима, а већина и нема прецизну и јасну педагошку дефиницију, јер инжењери недовољно познају педагогију и психологију.

6. Појмови, термини, изрази, метафоре, извори знања)

1. Савремено друштво и његове промене под утицајем развоја науке и технике

Аудиовизуелна електронска цивилизација	Век знања
Глобализација комуникација	Визуелна комуникација
Глобализација образовања	Глобално умрежавање
Глобалистички човек	Дигитална ера
Глобално информатичко друштво	Епоха знања
Информациона интелектуална средина	Умрежено друштво
Друштво знања	Дигитална ренесанса
Друштво памћења	Медијализовани свет
Дигитална деца	Емоционална интелигенција (EQ)
Друштво учења	Мобилне комуникације

Електронска култура	Техничка цивилизација
Електронска револуција	Електронски бизнис (e-business)
Електронска цивилизација	Цивилизација визуелних знакова и симбола
Интелектуални капитал	Кибернетска култура
Интелектуална технологија	Помрачење идеала
Информатичко друштво	Синтетички свет
Информациона цивилизација	Технизација друштва
Компјутеризација друштва	Информатички бум
Креативно друштво	Глобална мрежа података
Нова информациона цивилизација	Информатичка ера
Образовано друштво	Информатичко време
Образовна филозофија	Видео доба
Одрживи развој	Видео експлозија
Културно-социјално-технолошке промене	Видео револуција
Светско друштво	Цивилизација слике
Социјални универзум	Учеће друштво
Технолошки детерминизам	Homo Informaticus
Homo Creativus	Homo Novus
Homo Technikus	Techno Sapiens
Homo Doctus	Homo Habilis
Пословна интелигенција (business intelligence)	Електронска влада (e-government)

2. Нове технологије које врше велики утицај на усавршавање образовног процеса и процеса учења

Интелектуална технологија	Наставна технологија
Виртуелна технологија	Био технологија
Оптичка трансмисиона технологија	Презентациона технологија
Комуникациона технологија	Технологија учења
Когнитивна технологија	Технологија стицања знања
Интелигентна технологија образовања	Интернет технологија
Информациона технологија - ИТ	Инфо-нано-био технологија
Сателитска технологија	Оптичка технологија
Аудио технологија	Интерактивне технологије

Видео технологија
 Мултимедијална технологија
 Електронска технологија
 Телекомуникациона технологија
 Дигитална технологија
 Биометрика
 Информационо-комуникациона
 технологија – ICT
 AV (аудио-видео) технологија
 Дисплеј технологије
 Технологије производње медија
 Технологија осветљења
 Технологија слике и тона
 Роботика
 Микросистеми
 Микротехнологија
 Соларна технологија
 Сензорска технологија
 Технологије трансмисије слике
 Технологија интерактивног учења
 Мобилна телефонија
 "Digital Signage" tehnologije
 Технологија картица (видео, аудио, меморијске, идентификационе, ...)

Компјутерска технологија
 Микроелектронске технологије
 Медијска технологија
 Образовна технологија
 Биометријске технологије
 Бежичне технологије
 Опоелектронска технологија
 LED технологија
 Технологија медија
 Визуелна технологија
 Микроталасна технологија
 Емисиона технологија
 Аутоматизација
 Роботехника
 Нанотехнологија
 Електротехнологија
 Технологија контролних система
 Фотографске технологије
 Фиксна телефонија
 Технологија јавне
 администрације
 "Digital Imaging" tehnologije

3. Нови облици, методе и средства реализације образовног процеса и процеса учења

Базе података
 Анимирани педагошки агент
 Визуелни системи
 Webinari (Seminari na Web-u)
 Вишеструки интелигентни ментори
 Аутономни агент
 Ауто татор

Електронска школска табла
 Визуелни реализам
 Интерактивни семинари
 Електронско образовање
 Електронски уџбеник
 Отворени универзитет
 Дигитална библиотека

Web навигација	Визуелизација
Web текстови	Визуелизација информација
Визуелна писменост	Европеизација васпитно-образ. система
Виртуелна реалност	Европска димензија образовања
Виртуелна технологија у образовању	Инжењерска педагогија
Виртуелни свет	Европски идентитет
Виртуелно образовање	Интернетски курсеви
Виртуелно учење	Принципи европског образовања
Графичка навигација	Визуелни знаци
Детекција грешака	Симулација у образовању
Дигитални текст	Интелигентни системи
Кибернетичка педагогија	Визуелни симболи
Људски капитал	Визуелне „енциклопедије“
Интерактивни анимирани педагошки агент	Комуникацијски инжењеринг
Интернет окружење	Образовни медији
Кибернетички простор (cyberspace)	Обука на захтев
Програми вештачке интелигенције	Интерактивни образовни програми
Образовни менаџмент	Паралелна школа
Edutainment (E ducation+ E ntertainment)	Телеедукација
Електронске огласне табле	Кибернетичка психологија
Метакогнитивни водичи	Обука према потреби
Мултимедијски електронски уџбеник	Трансфер стручности
Навигатори знања	Интерактивни текст
Наставник ментор	Телеконференција
Наставник модератор	Интерактивни сензори
Наставник супервизор	Хипертекст
Облици компјутерске наставе	Хипер књига
Облици реализације учења уз помоћ компјутера	Експертски системи
Универзитет за образовање на даљину	Мултимедијска телешкола
Образовање на даљину (e-learning)	Међународна виртуелна учионица
Образовни софтвер	Електронске школе
Телеучионица	Електронско издаваштво
Виртуелни колеџи – школе	"Медија" наставници

Виртуелни системи	Графичка комуникација
Виртуелно образовање	Електронски текст
Виртуелни софтвер	Виртуелно електронско окружење
Виртуелни програми	Електронска књига
Виртуелно учење	Дигитална школска табла
Телекомуникационе мреже	Онлине курсеви
SmartBoard (Интерактивна табла за презентације)	Тржиште аудио-визуелних садржаја
Интерактивни онлине сервиси	Образовно издаваштво (Ed. Publishing)
Интерактивни образовни садржај	Он-лине колаборација (сарадња)
Интернет образовање	Он-лине тестирање
Когнитивне алатке електронских дидактичких комуникација	
Наставник усмеривач учења ("навигатор" знања у софтверу)	
Специјалисти за логистичку подршку образовног процеса	
Специјалисти за испитивање техничке опреме и помагала	
Специјалисти за каталогизирање наставних материјала	
Специјалисти за дисиминацију информација	
Специјалисти за наставне садржаје	

4. Знање као основ усавршавања образовног процеса

Навигатори знања	Аквизиција знања
Аутопутеви знања	Акумулација знања
Дистрибуција знања	Европска свест
Економија знања	Таксономија знања
Информативна вредност знања	Управљање знањем
Истраживање знања	Индустрија знања
Инжењеринг знања	Мреже знања
Интелектуални капитал	Интерразмена знања
Јавно знање	Компанија знања
Менаџмент знања	Средства сазнавања
Мреже знања	Системи знања
Технологија знања	Тржиште информација и знања
Платформе знања	Експертски системи засновани на знању

Производња знања
Системи знања

Трансфер стручности

5. Учење као услов људске делатности, опстанка и развоја

Електронско учење (Е-учење) (E-Learning) Виртуелна учионица

Едукационо окружење	Алгоритмизација учења и наставе
Courseware	Креативни алати
Едутаинмент	Мапирање
Индустрија учења	Средине намењене учењу
Интелектуални производ	Интерактивни програм
Инфоедутаинмент	Интерактивни текст
Когнитивна оптерећеност	Интерактивно учење
Когнитивно учење	Когнитивно оруђе (алатке)
Конструкција знања	Кооперативно учење
Моделирање	Моделирање мишљења
"Onlajn" учење	Моделирање процеса учења
Платформе за учење	Моделирање психичких функција
Појачавачи интелигенције	Средства сазнавања
Учење на даљину	Порука
Телеучење	Навигатори учења
Инструкциона психологија	Дијагностички тутори
Интелектуалне мапе	Учење са истраживачким медијима
Учење помоћу мултимедија	Учење са електронским уџбеником
Интелектуални оријентир	Учење помоћу медија
Интерактивна компјутерска настава	Савремена учионица
Интерактивни текст	Навигационе стратегије
Информациона интелектуална средина	Виртуелне заједнице за учење
Отворено учење	Истраживачке алатке
Web засновани интерактивни системи за учење	Истраживачко учење
Интерактивно персонализовано адаптивно учење	Конструктивистички облик учења

Учење по захетву (Learning-on-Demand)	Информациони брокери
Доживотно учење (LLL - Lifelong Learning)	Интелигентна средина намењена учењу
Инструктори шпедагози, психолози)	Наставници супервизори
Наставници консултанти	Наставници саветници
Наставници ментори	Наставници модератори
Наставници сарадници	Наставници истраживачи
Наставници организатори	Наставници координатори
Наставници усмеривачи учења (ткз. “навигатори” знања у софтверу)	
Наставници планери ученичких активности у току учења	
Наставници иницијатори за проналажења и адекватно коришћење разних извора знања	
Наставници спољни контролори	
Наставници подстрекачи (тј. даваоци подршке, подстицаја у току учења)	

6. Информације и информатизација друштва као основни фактор учења и наставе

Дидактичка информатика	Дидактичко-информатичка информација
"Интелигентни" експертски системи за обуку	Интелигентни" инжењеринг знања
Вештачка интелигенција (AI)	"Интелигентни" информациони системи
"Интелигентни" комуникациони системи	"Интелигентни" медији (медији знања)
Декодирање информација	"Интелигентни" образовни софтвер
Дијагностички тутори	Информатизација
Експертски системи	Информација
Електронска енциклопедија	Интелигентни комуникациони систем
Енциклопедијски софтвер	Кодирање информација
Интелигентне образовне средине	Broadband (широкопојасни) интернет
Интелигентни комуникациони системи	Управљање обрадом података
Интелигентни системи	Когнитивна култура
Интелигентне софтверске алатке	Аутоматизација интелектуалних процеса
Интелигентни тутори	Електронска енциклопедија
Интелигентни турски системи	Интеракција човек-компјутер
Интерактивна учионица	Обрада информација (података)

Интерактивне информационе магистрале	Хипермедијске средине
Интернет технологија	Појачавачи сазнавања
Информатизација образовања	Аутоматизација система
Информатика у образовању	Тржиште информација
Информациона писменост	Хипертекстуалне енциклопедије
3Г – 3.генерација мобилних комуникација	
Мреже за складиштење података (SAN – Storage Area Networks)	

7. Компјутери као најмоћније наставно средство, алат, медиј, техника, у образовном процесу и процесу учења

Web образовне апликације	Интерактивна симулација
Интерактивна графичка симулација	Компјутерска писменост
Интерактивна компјутерска настава	Компјутерска симулација
Експертски модели	Компјутерска технологија
Електронска графика	Компјутерски језици
Интерактивни компјут. системи (ICAI, ITS)	Холографска меморија
Електронска интерактивна технологија	Електронска обрада података
Компјутерски потпомогнути извори информација	Електронска огласна табла
Електронски ментори	Молекуларни компјутери
Електронско издаваштво	Теледидактика
Интерактивно вођење ученика	Учење помоћу компјутера
Симбиоза човека и компјутера	Симулатор у настави
Мултифункционални периферијски уређаји	
Компјутерски потпомогнуто образовање (CBE – Computer Based Education)	
Компјутерски заснован систем (CBS – Computer Based System)	
Компјутерски потпомогнута настава (CAI – Computer Assisted Instruction)	
Компјутерски потпомогнуто учење (CAL – Computer Aided Learning)	
Компјутерски заснована обука (CBT – Computer Based Training)	
Компјутерски заснована настава (CBI – Computer Based Instruction)	
Компјутерски засновано учење (CBL - Computer Based Learning)	
Компјутерски управљано учење (CML – Computer Managed Learning)	
Компјутерски управљана настава (CMI – Computer Managed Instruction)	

Технолошки заснована обука (TBT – Technology Based Training)
 Компјутерски засновано консултовање (CAC – Computer Assisted Counseling)
 Компјутерски управљано учење (CMT – Computer Managed Training)
 Интелигентни турски системи – ITS
 Интелигентно потпомогнута компјутерска настава – ICAI
 Компјутерски заснован систем наставе (CAIS – Comp. Assisted Instruction Systems)
 Компјутерски потпомогнуто подучавање (CAT – Computer Assisted Teaching)
 Интерактивни систем заснован на знању (IKBS – Interactive Knowledge Based System)
 Компјутерски потпомогнута симулација (CAS – Computer Aided Simulation)
 Компјутерски потпомогнута роботика (CAR – Computer Aided Robotics)
 Компјутерски потпомогнути инжењеринг (CAE – Computer Aided Engineering)
 Компјутерски потпомогнут дизајн (CAD – Computer Aided Design)
 Компјутерски потпомогнута производња (CAM – Computer Aided Manufacturing)
 Компјутерски потпомогнуто планирање (CAP – Computer Aided Planning)
 Компјутерски потпомогнуто планирање процеса (CAPP – Computer Aided Process Planning)

8. Образовни софтвер као основни услов и чинилац примене компјутерске и информационе технологије у образовном процесу

Симулирани инструктор	Софтвер модели
Вишеструки интелигентни ментори	Интерактивни образовни софтвер
Интелигентне софтверске алатке	Софтверска конфигурација
Интелигентни софтвер	Софтвер за визуализацију
Когнитивни агент	Софтверски инжењеринг
Мултимедијални софтвер	Телесофтвер
Мултипле педагошки агент	Софтверске платформе
HyperCourseware sistem	Courseware

9. Медији као преносиоци знања и основни фактори учења

Интерактивни медији	Дигитални медији
Интерактивни мултимедији	Дигитални мултимедији
Језик медија	Дигитални текст

Когнитивни медији	Дидактика мултимедија
Компјутерски медији	Интерактивна графичка визуализација
Медији знања	Хипер књига
Медији као преносни канали	Хипермедија
Медијска информатика	Хипертекст
Медијска дидактика	Хипермедијални систем
Медијска култура	Хипермедијска мрежа
Медијска педагогија	Медијска писменост
Медијска психологија	Медијско образовање
Медијско учење	Мултимедија
Мултимедијалне електронске мреже	Мултимедијална кућна платформа
Мултимедијална учионица	Мултимедијалне дидактичке игре
Мултимедијалне књиге	Мултимедијални извори
Мултимедијални приступ настави	Мултимедијалне информације

10. ТВ и видео технологија као основ визуализације наставних информација

Телевизија високе дефиниције (HDTV)	Сателитски системи
Телевизија ултра високе дефиниције (UHDTV)	Интерактивна HDTV
Видео конференције	Дигитална образовна телевизија
Видео системи	Сателитска телевизија
Дигитални видео	Виртуелни студио
Дигитални интерактивни дискови	Образовна телевизија
Интерактивна телевизија	Конзоле за игре
Интерактивни видео дискови	Интерактивни видео
ТВ системи	Kodek (Koder-Dekoder)
Холографија	Ekrani na dodir (Touchscreens)
Интернет видео сацаји	Мобилни видео сацаји
Дигитални бродкастинг (дигитално РТВ емитовање)	IP HDTV (HDTV преко интернета)
Броадбанд (широкопојасне) комуникације	ИПТВ (Телевизија преко интернета)

Дигитална продукција	Дигитални саџаји
Дигитални провајдери	3Д Монитори
Аутостереоскопски монитори	Холографска телевизија
Интерактивна образовна телевизија (IETV)	Handheld видео уређаји
Видео стремаинг (Технологија видео протока)	Мобилни ТВ уређаји
Броадкастинг (земаљски, сателитски, кабловски, бежични, мобилни)	
TriplePlay (обједињени интернет, телефонски и ТВ сервис коришћењем широкопојасне мреже)	

11. Наука као услов и производ реализације процеса учења и наставе

Инфо-нано-био технологија	Научна евалуација
Наноматеријали	Научна заштита
Експертски системи	Научна идентификација
Fuzzy логика	Научно мишљење
Нано-био чип	Научна мрежа
Наноботи (Нано-Роботи)	Научни развој
	Научни менаџмент

5. Закључак

- Идентификовањем и презентирањем нових технологија, извора знања, појмова и одредница, надамо се да ће оне бити корисне у ширем и адекватнијем тумачењу савременог образовног процеса у садашњим условима великих промена у друштву, и да ће бити корисне одреднице у будућој "Педагошкој енциклопедији" која се припрема за штампу. Поред ових означених "нових" појмова, идентификован је још већи број појмова који могу бити основни садржаји у тумачењу улоге и могућности "Савремене образовне технологије" као предмета са измењеном концепцијом и садржајима у смислу садржаја, примене и начина коришћења.
- Ознаку "нове" смо употребили јер се наведени појмови ретко налазе у педагошкој литератури, како код нас тако и у

светским педагошким енциклопедијама, лексиконима, педагошким речницима и општој литератури, и што се недовољно користе у тумачењу педагошких процеса.

6. Литература

1. Encyclopedia of Educational Research, (1969) Ed. Ebel. R., The Macmillan Company, Collier-Macmillan limited, London
2. Learning with Interactive Multimedia, (1990) Ed. Ambron, S., Hooper, K., Apple Computer, Inc, Microsoft Press, Redmond, Washington
3. The Interactive Learning Education and Training, (1990) Ed. Barker, J., Tucker, R., N.P. Kogan Page, London
4. Даниловић, М. (1992): Појава нових интерактивних видео диск компјутерских мултимедија и њихов значај за образовни процес, *Педагогија*, бр. 1-2, 116-126
5. The Technology Age Classroom, (1993) Ed. Cannings, T., Finkel, L., Franklin, Beedle – Associates Incorporated, Wilsonville, Oregon
6. Даниловић, М. (1993): Мултимедијална револуција интерактивне видеодиск компјутерске технологије у функцији образовања, учења и комуницирања, *Образовање и масовна комуникација* (200-208), Београд, Министарство просвете Републике Србије
7. Даниловић, М. (1995): Улога и могућност “хипермедија”, “хипертекста” и “хиперкарда” у образовном процесу, *Информатика у образовању и нове информационе технологије* (36-38) (V Међународна конференција), Зрењанин, Технички факултет “Михаило Пупин”, Савезно и републичко министарство за просвету и науку
8. Даниловић, М. (1995): Хардверска конфигурација медија различите сложености и могућности за реализацију интерактивне видео-диск компјутерске наставе, учења и комуницирања, *Зборник радова* 4, Технички факултет, Зрењанин, 1995. год., стр. 11-24
9. Даниловић, М., (1996), Савремена образовна технологија – Увод у теоријске основе, Београд, Институт за педаго(ка истраживања).
10. Даниловић, М., (1996), Видеотекст и електронска пошта као нови медији електронског издаваштва и учења, *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 28 (342-355), Београд, Институт за педагошка истраживања.
11. Даниловић, М. (1997): Електронски уџбеник као нови и савремени медиј за ефикасно учење, *Зборник радова I "Вредности савременог уџбеника"*, Учитељски факултет Ужице, стр. 92-101
12. Даниловић, М. (1997): Могућности реализације процеса учења уз примену мултимедијалне технологије, *Зборник Института за педа-*

гошка истраживања, бр. 29 (260-270), Београд, Институт за педагошка истраживања

13. Даниловић, М. (1997): Начин излагања и приказивања знања у мултимедијалном софтверу од којих зависи ефикасност учења, *Информатика и информационе технологије – теорија и пракса*, Зрењанин, Технички факултет “Михаило Пупин”
14. Даниловић, М. (1998): Фактори од којих зависи ефикасност процеса учења коришћењем (електронског) уџбеника, “Вредност савременог уџбеника” Ужице, Учитељски факултет
15. Даниловић, М. , (1998), Технологија учења и наставе, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет “Михаило Пупин” Зрењанин, Институт за педагошка истраживања, Београд.
16. Даниловић, М. (2000): Примена мултимедијалне информатичке технологије у образовању, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 32 (179-193), Београд, Институт за педагошка истраживања
17. Даниловић, М. (2001): Нови педагошки облици и методе примене “интелигентних” компјутерских система у повећању квалитета учења и наставе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (263-276), Београд, Институт за педагошка истраживања
18. Даниловић, М. (2003): Технологија и информатика као производ људског ума и његове креативности, *Технологија, Информатика, Образовање 2*, Институт за педагошка истраживања - Београд и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике - Нови Сад, стр.25
19. Даниловић, М. (2004): “Хиперкард” као нова образовна технологија за индивидуализовано учење, презентацију и организацију наставног градива, Нуаучно-стручна конференција “Савремене информационе и образовне технологије и нови медији у образовању”, Учитељски факултет – Сомбор
20. Даниловић, М. (2004): Утицај и могућности информационо-комуникационих медија и технологија у реализацији савремених облика учења и наставе, Национални научни скуп са међународним учећем, *Зборник радова*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања – Београд

PhD Mirčeta Danilović
The Institute for Pedagogical Research
Belgrade

**NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES (KNOWLEDGE SOURCES)
AND NOTIONS FROM CONTEMPORARY EDUCATIONAL
TECHNOLOGY NECESSARY FOR REALIZATION OF MODERN
TEACHING PROCESS AND FUTURE SCHOOL**

Abstract: The paper analyzes new educational technologies (knowledge sources) and educational technology notions necessary for realization of modern teaching process. Appearance of new notions and possible knowledge sources in pedagogical literature have opened a huge treasure of possibilities for their usage in educational process, giving them pedagogical dimensions and meaning. Analyzing different technologies we have identified a series of knowledge sources and notions. We think that they will make possible better interpreting of educational process and more flexible ways of its realization with the aid of computer, information, telecommunication, video and television technologies. We have also identified and presented a great number of similar notions in order to enable better evaluation of contemporary educational process which is constantly changing as well as other social activities.

Key words: computer and information technology, new knowledge sources, learning and teaching.

КАРАКТЕР И ЗНАЧАЈ ШКОЛСКЕ МЕДИЈАТЕКЕ (данас и сутра)

Апстракт: У раду се говори о школској медијатеци као централној, организационој и интегративној јединици школе усмереној на унапређивање васпитно-образовног рада свих њених актера.

Полазећи од конститутивних елемената савремене школске медијатеке указано је на могућност њеног фазног, постепеног формирања и унапређивања, као и на значај стварања on-line школске медијатеке која ће бити подређена актуелним наставним плановима и програмима, постављеним циљевима и задацима васпитно-образовног рада, уважавајући потребе, интересовања и могућности њених корисника и сл. У том смислу, указује се на значај стваралачког сусрета државне и локалне, школске иницијативе усмерене на развој савремене, односно српске школске медијатеке будућности.

Кључне речи: медијатека, медијацентар, медијатечки фондови, технички уређаји, ученик, наставник, Интернет

Увод

Крај другог и почетак трећег миленијума карактерише снажна научна револуција; то је период бурне експлозије информација у свим научним областима. Свакодневна научна открића на пољу природне и друштвене делатности човека резултирала су и резултирају геометријском прогресијом информација. Више није битно да појединац поседује само знање, већ да уме и може брзо и ефикасно да приступи бази података, да је претражи, пронађе, правовремено обр ради, проследи жељену информацију.

Међутим, није увек једноставно и лако доћи до неопходних података, чак и поред великих и богатих информационих ресурса (као што је на пример: Интернет), посебно уколико нису лако доступни, систематизовани и прилагођени кориснику. С друге стране, информациони ресурси су постали обogaћени новим видом података мултимедијалног карактера, који се као такви не могу архивирати у

библиотекама. Отуда се јавља потреба за формирањем медијатека, које поред књижног фонда поседују и друге медијатечке фондове, као што су: видеотека, фонотека, аудиотека, софтотека, фолиотека, кинотека, цд тека... Ови садржаји су посебно организовани и систематизовани, и уз помоћ библиотекара, односно медијатекара, постају лако доступни широј популацији корисника; када је реч школској медијатеци, онда се првенствено мисли на ученике и наставнике, али и друге учеснике васпитно-образовног рада, педагошке раднике, родитеље ученика и сл.

Појмовно одређење

Појам *медијатека* налази своје упориште у латинској речи *медиј* односно *медијум* (medium) која се најчешће дефинише као средство комуникације или средина, простор у којој се нешто или неко налази, у коме се нешто збива, догађа.

У Великом речнику страних речи и израза Ивана Клајна и Милана Шипке, се на сличан начин третира појам медијум, а *медијатор* се дефинише двојачко. Прво, као „посредник, помириатељ, онај који покушава да две стране у спору или неспоразуму доведе до заједничког решења“, и друго, са становишта теорије информација, као „чиниатељ који интервенише између даваоца и примаоца информација“. Представљен је и појам *медијатека* који је означен као библиотечко-информатичко одељење у културним и образовним установама [И. Клајн, М. Шипка 2006 : 746].

И у Педагошкој енциклопедији о медијатеци се говори као библиотечко-информационом центру, центру за васпитно-образовну технологију, али и својеврсном документационом центру. „То је облик организације људских, техничких, просторних и осталих извора у школи у функцији примене савремених облика, метода и средстава васпитно-образовног рада“ [1989: 19].

Сам термин *школска медијатека* није новијег датума, иако се и данас медијатечки центар сматра одликом и битном компонентом савремене школе. С обзиром да се најчешће дефинише као еволуирајућа варијанта библиотечко-информационог одељења, појам медијатека (школска медијатека) је настајао, мењао се и мења се упоредо са развојем медијске дидактике, унапређивањем технологије израде, али и презентације наставних средстава, иновирањем и уса-

вршавањем техничких уређаја и наставних помагала који се користе у васпитно-образивном процесу.

У стручној литератури може се пронаћи разноврсна терминологија која се везује или поистовећује са појмом медијатека. Неки аутори уочавају дистинкцију између појмова медијатека, медија-центар и школска информациона служба посматрајући их града-тивно. Медијатека се дефинише као интегрални сегмент медијацен-тра, који обухвата библиотеку, архиву различитих носилаца инфор-мација и протор за самостални рад ученика и наставника с раз-новрсним видовима информација. У структурне елементе медија-центра, поред медијатеке, улазе и видео сала, аудио студио, техничка лабораторија и компјутерско одељење, док су чиниоци школске информационе службе: медијацентар, локална школска мрежа, интра и интернет мрежа рачунара медијацентра, рачунара администрације и сл.

Разлике у тумечењу проистичу и из ужег односно ширег схва-тања појма медијатека. Мишљења смо да је прихватљивије шире одређење, али да се може говорити о различитим стадијумима формирања, односно формираности школске медијатеке.

Школску медијатеку треба схватити као отворен, мултидис-циплинарни, динамичан, целовит, мултифункционални, интегратив-ни систем – центар школе усмерен на унапређивање квалитета вас-питно-образовног рада. То је *систем* који *интегрише* простор, тех-ничку и осталу школску опрему, различите форме инфорамациних садржаја и њихове носиоце; актере васпитно-образовног рада: уче-нике, наставнике, остало стручно особље, родитеље ученика и друга заинтересована лица, у јединствен простор *мултифункционалног* ка-рактера. То је школско окружење намењено за: свакодневно, право-времено, несметано, слободно, потпуно информисање и међуразмену података њених корисника у оквиру разноврсних предметних и на-учних области (*мултидисциплинарност*); организацију наставних и ваннаставних активности; истраживачки рад; учење; самоучење; са-мообразовање; забаву; разоноду, дружење итд., све у циљу *унапре-ђивања квалитета васпитно-образовног рада* уопште. То је *систем* отворен за промене, иновације, који се континуирано и *динамично* мења, унапређује, развија. Може се назвати и *центром* свих школ-ских делатности јер упућује на узајамну сарадњу свих школских јединица (директора - управе школе, секретаријата, психолошко-педагошке службе, учитеља, родитеља ученика, наставника, биб-лиотекара, медијатекара итд.).

Медијатечки фондови

Медијатечке фондове чине дидактичко-методички ресурси, наставна средства кључна за ефикасно проширивање, продубљивање стечених и стицање нових, квалитетнијих знања, умења и навика њених корисника. Разноврсност и богатство фонда школске медијатеке детерминисани су: наставним плановима и програмима изучаваних предмета у школи; узрастом ученика, њиховим интересовањима, али и могућностима и интересовањима других корисника; доступношћу дидактичког материјала и техничке опреме (у материјалном, техничком и организационом смислу); спремношћу директора школе и запослених на континуирану набавку актуелних књижних и некњижних садржаја и иновирање медијатечке техничке опреме, али и чување постојећих и набавку раритетних издања; информисаношћу школског медијатекара-библиотекара; финансијским могућностима школе; отвореношћу локалне средине и родитеља ученика за иновације у васпитно-образовном раду; сарадњом са другим школама и културним установама итд.

Ако узмемо у обзир да је школска медијатека еволуирала из школске библиотеке, онда би могли говорити о књижним и некњижним фондовима медијатеке. У књижне садржаје спадају: школски уџбеници, лектира, белетристика, енциклопедије, лексикони, монографије, студије, приручници, речници, збирке, библиографије, тезауруси, часописи, семинарски радови, скрипте, анотације, васпитно-образовна документација - сви штампани садржаји; а у некњижне:

а) визуелна наставна средства:

- дводимензионална: слике, цртежи, графикони, фотографије, разгледнице, табеле, шеме, илустрације, алгоритми, шаблони, графофолије, историјске и географске карте, мапе, апликације, филмови, слајдови, симболи...
- тродимензионална: макете, предмети, препарати суви и мокри, глобуси, хербаријуми, тераријуми, акваријуми...

б) аудитивна наставна средства: звучни записи (на грамофонским плочама, магнетофонским тракама, ЦД-има): песме, песмице, ин-

струментали, аудио снимци (рецитација, бајки, басни, дијалога, говора), звуци из природног и друштвеног окружења...

в) аудио-визуелна наставна средства: видео записи, образовни филмови, ТВ емисије (на видео тракама, ДВД-у)...

г) комбинована/мултимедијална наставна средства: компјутерски програми-образовни софтвери намењени деци школског узраста.

Медијатечки фондови могу бити органозовани на различите начине: према начину перцепције информационих садржаја (визуелни, аудитивни, аудио-визуелни и сл.), према заступљеним наставним предметима у школи (српски језик, математика, страни језик, физика, биологија, географија, хемија...); према разредима (нпр. од првог до осмог); општим тематским целинама које обједињују више школских предмета (нпр. годишња доба, породица, човек, кретање...); према социолошкој форми којој су садржаји намењени (групни рад, рад у пару, индивидуални рад, фронтални рад) и тако даље, или, по Бошку Влаховићу, према „врсти извора“: библиотека, фолиотека, фонотека, дијатека, магнетотека, видеотека, дискотека, филмотека, графотека, фототека, игротека, софтотека [Влаховић, 1998: 185].

Сваки од наведених критеријума организације медијатечких ресурса има своје позитивне, али и негативне стране које се могу превазићи њиховом функционалном комбинацијом, интеграцијом у целовит систем, водећи рачуна о актуелностима, али и ситуационим условима школе.

Техничка подршка

Незаобилазни сегмент медијатеке, поред наставних средстава, чине и технички уређаји и помагала која су у функцији медијума – преносника визуелних, аудио, аудио-визуелних и комбинованих информација до прималаца-корисника.

„Технички уређаји и помагала не спадају у изворе знања у настави, они доприносе да се извори знања учине приступачнијим ученицима и функционалнијим за рад и учење. Технички уређаји самостално или повезани у системе помажу ученицима да лакше и брже успоставе директан контакт са вишеизворним склоповима знања“ [Лакета, Василијевић, 2006: 235].

Некада су централно место у медијатеци заузимали графоскопи, магнетофони, грамфони, касетофони, дијапројектори, кинопројектори, епископи итд., данас, захваљујући прогресивном развоју информационе и образовне технологије, функционишу мултимедијални системи, односно РС рачуари нове генерације који у себе integriшу могућности свих наведених, али и многих других техничких уређаја. Отуда они чине незаобилазни, централни део школске медијатеке уз одговарајуће савремене улазне и излазне уређеје, као што су: скенери, штампачи, БИМ пројектори, видео камере, дигитални фото апарати, микрофони, звучници, опрема за виртуелно учење...

Савремени технички уређаји, али и носиоци медијатечких садржаја су све мањих димензија, а већих меморијских капацитета. Тиме савремена школска медијатека располаже већим простором за организацију квалитетнијег васпитно-образовног рада.

Простор, опрема и кадрови

Како би требало да изгледа савремена школска медијатека и медијатека школе будућности? Наравно да универзалног одговора нема. Можемо говорити о: мултифункционалним просторијама погодним за истовремену несметану примену различитих социолошких форми рада – од фронталних, преко групних активности, рада у пару, до индивидуалног рада ученика, опремљених најсавременијом техничком опремом, школским медијатечким намештајем, помагалима, као и разноврсним медијатечким ресурсима; просторијама за примену разноврсних наставних метода, наставних система уз одговарајућу техничку подршку, просторијама намењеним за припремање наставника и медијатекара и њихово стручно усавршавање; просторијама за наставни и ваннаставни рад ученика и наставника уз обезбеђену интернет и интранет комуникацију са сваке рачунарске јединице; клуб за дружење и разоноду; салу за телевизијске и виртуелне пројекције...

Међутим, наша школска реалност је далеко другачија. Највећи број основних школа у Србији нема школску медијатеку, а врло често се под медијатеком подразумевају дечји клубови опремљени једним рачунаром, касетофоном и штампачем, који функционишу независно од школске библиотеке или се поистовећују са специјализованим учионицама за информатику.

Добро осмишљена, опремљена, организована, систематизована медијатека није сама по себи претпоставка доброг, квалитетног, успешног васпитно-образовног рада. У којој мери и на који начин ће њени капацитети бити искоришћени зависи од библиотекара, медијатекара, али првенствено од учитеља, васпитача, наставника; њихове стручности и умећа стваралачке употребе савремене образовне технологије у складу са савременим дидактичким теоријама наставе и учења. Наставник који уме обезбедити стваралачки сусрет актуелне теорије и праксе уз употребу савремене образовне технологије постављајући ученика у позицију активног истраживача, развијајући код њега интерес за изучавање садржаја, наставне грађе, може очекивати добре резултате свога рада.

Учећи у таквом окружењу уз одговарајућу подршку, ученик стиче навику истраживачке делатности и тиме значајно утиче на унапређивање квалитета стечених знања. Он постаје самосталнији, мотивисанији за рад, навикава се на континуирано праћење развоја информационе технологије како би је подредио сопственим потребама; оспособљава се да брзо и лако долази до жељених информација и ефикасно их користи и сл.

Дакле, у новим медијатечким условима значајно се мења положај и улога, како наставника, тако и ученика и свих других сарадника у васпитно-образовном раду.

Ипак, млађи наставници су више отворени за иновације, него њихове искусније колеге. Већину, у нашим школама, чине наставници који „имају веће педагошко искуство, а истовремено и негативан став према иновацијама“ [Мијановић, 2002:307]. С друге стране, једном стечено информатичко образовање временом постаје недовољно употребљиво-оно се константно мора унапређивати у складу са актуелним информатичким, али и образовним трендовима. Отуда се јавља потреба за планским, правовременим, континуираним, динамичним, перманентним усавршавањем наставника и других стручних лица за успешан, креативан рад у школској медијатеци.

Како до савремене школске медијатеке?

Како ће настати и како ће се развијати школска медијатека зависи од мноштва фактора, који су углавном материјалне природе, али и мотивисаности директора школе, свих запослених, ученика и

њихових родитеља, стручне оспособљености наставника, библиотекара, медијатекара, расположивог простора (да ли је пројектом школе предвиђен медијатечки простор или се јавља потреба за проширивањем или адаптацијом постојећег школског простора)...

Нажалост, већина основних школа у Србији (и не само основних школа) се суочава са питањем: *Како и где оформити школску медијатеку?* Пошто су проблеми са којима се начешће сусрећу финансијске, материјалне, техничке, организационе, па и кадровске природе, предлажемо њено вишефазно формирање у оквиру простора школске библиотеке или у њеној непосредној близини¹. Ове нивое развоја школске медијатеке не треба строго разграничавати, јер темпо и динамика њеног развоја зависи од конкретних ситуационих услова:

1. фаза

техничка опрема: по један компјутер са обезбеђеном интернет везом за ученике и стручно особље, телевизор, радио-касетофон са ЦД плејером, видео плејер;

*фондови*²: књижни фондови, дводимензионални некњижни фондови- аудио и видео касете, тродимензионални некњижни фондови (организација и систематизација постојећих), систематизована отворена листа интернет адреса погодна за децу школског узраста и професионално усавршавање запослених;

стручни кадар: библиотекар-медијатекар, наставници...

просторни услови рада: услови за индивидуалне активности;

2. фаза

техничка опрема: више рачунара са обезбеђеном: интернет и интранет везом за ученике и стручно особље, ТВ картицом, CD ROM-ом, DVD-ем, DVX-ом и оговарајућом програмском подршком...

фондови: књижни фондови, дводимензионални некњижни фондови- аудио и видео касете, тродимензионални некњижни фондови (организација и систематизација постојећих), комбиновани фондови: ЦД и DVD издања настала у оквиру уџбеничких издавачких кућа,

¹ У оквиру испитивања спроведеног од стране EDU.km.ru у октобру 2003. године, на питање „Знате ли шта је подразумевамо под појмом *медијатека*, више од једне половине испитаника, или 64%, је одговорило да је то савремена варијанта библиотеке.

² Независно на ком нивоу развоја школска медијатека се налази, нужно је обезбедити одговарајућу сарадњу са локалном средином: телевизијом, радијом, музејима, галеријама, библиотекама, видеотекама, ДВД-текама и слично.

мултимедијални садржаји стручног особља школе и ученика, систематизована отворена листа интернет адреса погодна за децу школског узраста и професионално усавршавање запослених...

стручни кадар: библиотекар, медијатекар, информатичко-техничко лице, наставници...

просторни услови рада: услови за индивидуалне активности и рад у пару.

3. фаза

техничка опрема: више рачунара са обезбеђеном интернет и интранет везом за ученике и стручно особље, ТВ картицом, CD ROM-ом, DVD-ем, DVX-ом и оговарајућом програмском подршком, скенер, факс, штампач, копир апарат (или мултифункционални уређај), видео камере, дигитални фото апарати, микрофони...

фондови: књижни фондови, дводимензионални некњижни фондови- аудио и видео касете, тродимензионални некњижни фондови (организација и систематизација постојећих), комбиновани фондови-ЦД и DVD издања настала у оквиру уџбеничких издавачких кућа, електронски уџбеници, енцикопедије, монографије..., мултимедијални садржаји стручног особља школе, стручних сарадника и ученика, образовни софтвери намењени конкретним наставним предметима и одговарајућем школском узрасту, систематизована отворена листа интернет адреса погодна за децу школског узраста и професионално усавршавање запослених;

стручни кадар: библиотекар, медијатекар, информатичко-техничко лице, наставници, стручни сарадници;

просторни услови рада: услови за индивидуалне, групне активности и рад у пару.

4. фаза

техничка опрема: више рачунара са обезбеђеном интернет и интранет везом за ученике и стручно особље, ТВ картицом, CD ROM-ом, DVD-ем, DVX-ом и оговарајућом програмском подршком, скенер, факс, штампач, копир апарат, (или мултифункционални уређаји), видео камере, дигитални фото апарати, микрофони, БИМ пројектори, електронска интерактивна табла; опрема за виртуелно учење (специјалне наочаре, рукавице, слушалице...)...

фондови: књижни фондови, дводимензионални некњижни фондови- аудио и видео касете, тродимензионални некњижни фондови (организација и систематизација постојећих), комбиновани фондови-ЦД и DVD издања настала у оквиру разноврсних компететних издавачких кућа, електронски уџбеници, енцикопедије, монографије..., мултимедијални садржаји стручног особља школе, стручних сарадника

и ученика, образовни софтвери намењени конкретним наставним предметима и одговарајућем школском узрасту, разноврсни софтвери различитих наставних система погодни за усвајање, проширивање, вежбање, проверавање и вредновање знања, умења ученика, за систематизована отворена листа интернет адреса погодна за децу школског узраста и професионално усавршавање запослених, електронски мултимедијални садржаји погодни за учење и усавршавање на даљину- формирање on-line школске медијатеке;

стручни кадар: библиотекар, медијатекар, информатичко-техничко лице, програмери, наставници, стручни сарадници;

просторни услови рада: услови за индивидуалне, групне активности и рад у пару, диференцирани, индивидуализовани, тимски васпитно- образовни рад, било да је реч о реалним или електронском, виртуелном простору.

Државна подршка у формирању и развоју школске медијатеке у нас

Иницијатива и спремност школе за стварање и унапређивање школске медијатеке није сама по себи довољна. Зашто? У стварним околностима јављају се многобројни проблеми: проблем обезбеђивања адекватне техничке опреме за креирање нових мултимедијалних садржаја, као и ангажовања компетентних стручњака у области дидактичко-методичких наука, али и информационе технологије; недостатак финансијских средстава за материјално, техничко опремање медијатеке и за перманентно усавршавање запослених за рад у школској медијатеци; може доћи до глорификације мултимедијалних садржаја на рачун квалитетног стручног васпитно-образовног рада; интернет ресурси углавном нису дидактичко-методички обликовани и усаглашени са програмским захтевима и узрастним карактеристикама деце школског узраста; школе у сеоским срединама налазе се у незавиднијем положају у односу на градске основне школе; тешко је остварити непрофитну сарадњу са другим културним установама и сл.

Већина ових проблема може бити превазиђена одговарајућим ангажовањем државних сектора¹, а посебно Министарства просвете

¹ Наравно да државна подршка у формирању и развоју школске медијатеке подразумева и одговарајућу материјално-техничку, стручну и финансијску помоћ, али узевши у обзир данашњи државни буџет тешко да можемо очекивати озбиљно ангажовање на том плану.

и спорта Републике Србије. У том смислу, као позитиван пример може да послужи Медијатека компаније „Ћирило и Методије“, која је у Русији проглашена за „Најбољу професионалну компанију која ради на тржишту програмског снабдевања“. То је својеврстан информациони ресурс који омогућује брзу и ефикасну интернет употребу разноврсних медијатечких фондова. Омогућена је претрага по различитим критеријумима: предмету, називу, контексту, тематској припадности, разреду, часовима-лекцијама, хронологији, месту догађаја, врсти и облику медијинформације. Водећи рачуна о програмским захтевима Медијатека КМ врло професионално обезбеђује обиље разноврсних информационих дидактичко-методички обликованих садржаја: фотоилустрације, цртеже, слике, графике, дијаграме, шеме, графиконе, формуле, видео и звучне фрагменте, анимираних моделе, карте, тродимензионалне моделе, објекте, интерактивне карте, скице, шеме, огледе, игре, мултимедијалне панораме, мултимедијалне лекције, транажере и слично.



<http://www.km-school.ru/>

Ангажовањем одговарајуће компаније, уз обавезну сарадњу са факултетима наставничке оријентације, која ће стручно, одговорно приступити прикупљању, креирању, архивирању и дистрибуцији разноврсних медијатечких садржаја уважавајући програмске захтеве савремене школе, узрасне карактеристике ученика, интересовања њених корисника (ученика, наставника, родитеља и других) итд, значајно би се превазишли неки од постојећих и могућих проблема формирања и усавршавања школске медијатеке код нас. On- line приступ овим ресурсима омогућио би ефикасно учење на даљину деце различитог школског узраста, лакше, ефикасније припремање наставника за час, другачију форму домаћих задатака, истраживачких радова, квалитетнија наставна средства, бољу стручну сарадњу школа, перманентно професионално усавршавање наставника, и све то независно од просторне удаљености њених корисника [Василијевић 2007].

У првој фази формирања српске on-line школске медијатеке акценат би требало да буде на одговарајућој организацији и систематизацији дидактичко-методичких ресурса погодних за набавку и опремање школских медијатека или личних медијатека њених конзумента. Код нас постоје индивидуални, пажње вредни, покушаји формирања on-line медијатека, али су они искључиво тематског карактера- везују се за једну научну дисциплину, тему, област, целину, (www.rastko.org.yu; www.umotvorine.bigpro.org;) или су сведене на ограничен број расположивих медија (www.lektire.org; www.digital.nbs.bg.ac.yu).

Друга фаза формирања, сада већ, виртуелне медијатеке, подразумевала би: несметану, брзу, ефикасну, претрагу богатог, разноврсног медијатечког фонда; доступност целовитих информација; размену искустава и мишљења на задате теме (форуми, дискусије); конкретне лекције, уз мултимедијалну подршку, за обраду, утврђивање, вежбање, понављање, проверу и вредновање знања; групне, индивидуалне и активности у пару; једносмерну, двосмерну и вишесмерну комуникацију; рад са виртуелним медијатекаром и наставником; професионалне актуелности; линкове који упућују на сродне образовне садржаје, друге медијатеке, научне, културне установе, истраживачке центре итд.

Закључак

Школска медијатека и медијатека уопште није више само потреба, она је неопходност, нужност, без које се не може замислити, не само актуелни, савремени васпитно-образовни процес, већ и процес перманентног усавршавања, самообразовања како наставника, ученика, тако и свих осталих учесника васпитно-образовне делатности (библиотекара, педагога, психолога, социолога, медијатекара, директора, стручних сарадника и сл.).

Медијатека као саставни део сваке васпитно-образовне установе битно доприноси унапређивању квалитета васпитно-образовног рада и представља незаобилазну организациону јединицу сваке савремене школе. У циљу даљег квалитативног унапређивања нужно је обезбедити њихову добру и функционалну сарадњу која би се заснивала не само на размени медијатечких ресурса, већ и стечених искустава и мишљења.

Већина васпитно-образовних установа код нас, и даље, без обзира на нове трендове и тенденције развоја информационе-образовне технологије и савремене педагогије и дидактике, не располажу сопственим медијатекама, најчешће се правдајући недостатком финансија. Данас, захваљујући интернету могуће је на једноставан, брз и јефтин начин доћи до врло занимљивих мултимедијалних садржаја применљивих у васпитно-образовном раду, како са децом предшколског, млађег школског узраста, тако и са децом старијег школског узраста. Реч је о врло занимљивим мапама, анимацијама, историјским причама, звучним причама, обиљу илустративног материјала, видео снимака и сл.

Отуда би један од првих корака у развоју школске медијатеке у нас, било on/line повезивање, међусобно умрежавање, али и ангажовање својеврсне компаније која би радила на креирању и унапређивању мултимедијалних средстава у складу са потребама васпитно-образовне, наставне теорије и праксе. На тај начин школама постају доступне школске медијатеке из различитих делова света, али и развијају медијатечки ресурси усаглашени са програмским захтевима наше основне школе.

Упоредо са развојем школске медијатеке, унапређивањем просторних, материјалних, техничких, информационих капацитета, потребно је непрестано усавршавати кадровске потенцијале за рад у

школској медијатеци, са школском медијатеком и на школској медијатеци.

Карактер, темпо, ниво и смер развоја школске медијатеке код нас детермисан је многобројним факторима. Кључно решење динамичног и потпуног развоја може се пронаћи у правовременом стваралачком сусрету школске (локалне) и државне иницијативе и дејствовања. Једнострана и изолована очекивања тешко да могу бити реализована на оптималном нивоу.

Литература

1. Василијевић, Д. (2007): Усавршавање наставника на даљину, Андрагогија на почетку трећег миленијума, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
2. Вилотијевић, М. (1999): Дидактика 3, Учитељски факултет, Београд
3. Влаховић, Б. (1998): Школски мултимедија центар, Савез педагошких друштава Југославије, Мерит, Дидакта, Београд
4. Клајн, И., Шипка, М. (2006): Велики речник страних речи и израза, Прометеј, Нови Сад
5. Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006): Основе дидактике, Учитељски факултет, Ужице
6. Мијановић, Н. (2002): Образовна технологија, Штампарија Обод ДД, Подгорица
7. Педагошка енциклопедија 2, (1989): у редакцији др Николе Поткоњака и др Петра Шимлеше, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
8. [http://www. E`DU.km.ru](http://www.E`DU.km.ru)
9. <http://www.edc.samara.ru/medijateka/>
10. <http://www.digital.nbs.bg.ac.yu>
11. <http://www.km-school.ru/>
12. <http://www.falcon.jmu.edu/~ramseyil/>

PhD Danijela Vasiljević, assistant professor
Teacher Training Faculty
Užice

**CHARACTERISTICS AND SIGNIFICANCE OF SCHOOL MEDIA
CENTRE
(today and tomorrow)**

Abstract: The study is about school media centre as the central organisational and integrative unit of a school related to improvement of educational work and all its actors

Beginning from the constituent elements of the contemporary school media centre it has been pointed out onto the possibilities of its gradual formation and improvement, as well as onto the significance of the development of on-line school media centre which shall be exploited for the purpose of the current curriculum, defined tasks and aims, considering the needs, interests and skills of its users and the like. In that sense, the significance of the creative joining of state and local, school initiative has been emphasized. The initiative is referred onto the development of the contemporary, Serbian school media centre of the future.

Key words: media centre, media centre funds, technical devices, student, teacher Internet.

РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ПРЕДШКОЛСТВУ КАО ТЕМЕЉУ ШКОЛСКОГ СИСТЕМА

А б с т р а к т: *Иако постоји опште слагање око тврдње да је предшколско васпитање и образовање темељ школског система, континуитет између предшколске установе и школе није успостављан како би се очекивало. Разлози за то су сразмерно аутохтон развој најутицајнијих система предшколског васпитања, као и потцењивачки однос према капацитету за учење деце раних узраста код оних који учење схватају на начин како то чини класична школа. Карактеристична је појава да се много говори о „припреми деце за школу“, а мало о припреми школе за децу.*

Системи предшколског васпитања Ф. Фребела, Р. Штајнера, М. Монтесори и Ређо Емилија, садрже мноштво идеја о којима би требало повести рачуна приликом конципирања система образовања и васпитања, узимајући у обзир савремене педагошке идеје, општи социо–културни контекст и традицију земаља у којима ће систем бити примењен.

Кључне речи: *континуитет између предшколског и основношколског васпитања и образовања*

Различити приступи предшколству као темељу школског система

Да је предшколско васпитање и образовање темељ система образовања и васпитања произилази већ и из самог његовог назива: пред–школско. Остали ступњеви имају назив проистекао, не из ступња који следи, него из сопствене делатности. Уосталом, већ чињеница да се говори о „систему“ одређује да се један његов сегмент ослања на други – први има припремну функцију, а други наставља оно што је први започео. То нико не доводи у питање. Парадоксално је, међутим, да су се предшколски системи развијали претежно аутохтоно, немајући увек у виду шта ће им следити, а посебно оно што децу чека у традиционалној школи. Истовремено су школски сис-

теми по правилу занемаривали оно што су деца стекла у предшколској установи и породици у периоду од рођења до поласка у школу. Томе је много узрока. Наведимо само неке. То је, пре свега, начин на који се учи у разним узрастима. Што је дете млађе, сазнања до којих долази стичу се преко непосредног чулног искуства, мање путем речи које чују од одраслог. Ако се учење на један превазиђен, али у појмовима многих присутан начин, схвати као памћење речи који испредају одрасли, онда је јасно откуда многи сматрају да у раним узрастима нема „правог“ учења. Још ако се укаже да је дечја пажња кратка и нестабилна да би се пратило причање одраслог, као и да се многе ствари које дете доживи и сазна на раним узрастима једноставно заборављају, поставља се питање – чему учити нешто ако ће бити заборављено?!

Међутим, сасвим друга слика о потенцијалима за учење и развој стиче се ако се схвати да предшколска деца уче на посебан начин (не на школски начин) и да су итекако спремна да се концентришу и упијају искуства, уколико су за то мотивисана. Метафора да је дечја душа *tabula rasa* има смисла. На тај неисписани капацитет лепе се искуства, утисци, све што дете чује, открије, упије, доживи... Уосталом, сасвим је очигледно да дете највећи напредак учини у првих 6–7 година живота. Довољно је упоредити ново-рођенче са ђаком прваком...

Да би систем образовања и васпитања функционисао како треба потребно је, пре свега, упознати и искористити развојне потенцијале раног детињства, а затим се надовезати на њега. При томе је изузетно важно сваком узрасту прићи на одговарајући начин, не гледати на дечји вртић као на школу у малом („малу школу“), нити на школу као на дечји вртић у коме се све учи кроз игру, а вољни напор замењује разним облицима мотивације. Начин рада са децом треба да је у складу са њиховим особеностима, које се значајно мењају са узрастом. Једино тако се може постићи континуитет у раду дечјег вртића и школе, при чему се мора имати на уму и феномен „епигенезе интелектуалне функције“. Овај феномен подразумева да „искуствено порекло одређене шеме може да се налази у претходним активностима знатно различитим по структури од шеме која је посматрана или мерена“ /*McV. Hunt: 1966, 38/*. Другим речима, ефекти васпитно–образовног рада у предшколском детињству се временом све више испољавају у карактеристикама способности и дечје личности, различитим од оних на које се непосредно деловало током боравка у предшколској установи. Због тога их је теже иден-

тификовати и са сигурношћу приписати деловању установе, што ипак не сме бити разлог за његово негирање. На пример, богата чулна искуства могу се повољно одразити на развој интелектуалних способности, откривачке активности на креативност детета, физичке активности на социјални развој итд.

Због неразумевања специфичности васпитно–образовног рада са децом раних узраста и потцењивања њихових развојних могућности јављају се тежње да се до предшколског програма дође простом редукцијом школског програма, а рад да личи на школски (недељни распоред активности налик на распоред часова, предавачко понашање васпитача, неке врсте оцењивања и др.). У неким високим школама за васпитаче уместо опште методике уводе се дидактика (дисциплина која се бави наставом, а наставе не треба да буде у децјим вртићима), наставне методе, чак и школска терминологија. У отпору тој појави иде се у другу крајност – укида се сваки поредак у раду са децом и све препушта њиховој иницијативи, што води у анархију. Тај оправдани отпор сколаризацији има још једну лошу страну – прекида се континуитет између предшколског и основно-школског ступња система васпитања и образовања, са свим негативним последицама које то носи по децу.

Најважнији узрок недовољног континуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања ипак лежи у чињеници да су се најутицајнији системи предшколског васпитања и образовања развијали прилично независно од школских и да се и данас трага за оптималним начинима њиховог повезивања.

То је могуће уочити проучивши својства неких од ових система, као што су Фребелов, систем М. Монтесори, систем Р. Штајнера и Ређо Емилија. Они обележавају главне правце у европском, па и светском предшколству, уз мноштво варијација, комбинација и експеримената. Карактеристично је да су покушаји да се темељна начела и поступци ових система продуже на школу и школске узрасте били отприлике исто толико успешни као покушаји да се предшколска деца образују школским методама, дакле – само делимично.

Начелно решење овог проблема је већ поменуто и састоји се у прилагођавању васпитно–образовног рада карактеристикама, потребама и могућностима деце (узрастним и индивидуалним) што ће, поред успостављања континуитета између прва два ступња система образовања и васпитања, допринети да се школа ослободи неких ма-на класичног школског система, због којих је критикована. Нарочито

је важно проучити темељна начела поменутих предшколских система и вредновати њихове резултате у светлу постављених циљева и утицаја, какве подразумева епигенеза интелектуалне функције.

Институционално предшколско васпитање поникло је у Европи и његови корени (који воде од Ј. А. Коменског, Р. Овена, Ф. Фребела, Р. Штајнера, М. Монтесори, Л. Малагуција и др.) нису престали да му одређују основна обележја, упркос бројним покушајима да се откривају нови развојни правци и алтернативе. Њих није могуће разумети ако се не упознају класични системи, пре свега Фребелов и М. Монтесори, затим Валдорфска педагогија Р. Штајнера и покрет Ређо Емилија. У њиховим поставкама и решењима лако ћемо препознати многе идеје које су модерне и данас, али и нерешене проблеме којима је могуће прићи само на основу сразмерно објективних чињеница прикупљених егзактним методама, којих нема довољно. У овом тренутку ипак је могуће утврдити шта представља позитивно педагошко наслеђе поменутих система, шта им је заједничко и шта се потврдило као прихватљиво у пракси, на основу чега се може ићи даље у развоју предшколског васпитања и образовања, сагледаваног у контексту целовитог и кохерентног система образовања и васпитања.

Утемељивач европске мисли о институционалном предшколском васпитању и образовању је немачки педагог **ФРИДРИХ ФРЕБЕЛ** (1782–1852). Назив своје *Установе за развој стваралачких мотива делатности код деце и омладине* он је 1840. променио у „дечји вртић“ (*Kindergarten*), назив који је прихваћен у већини земаља у свету, подразумевајући под њим и сасвим одређену васпитну филозофију. Ова филозофија, у својој суштини, и данас опредељује основне ставове о васпитању предшколске деце, улози васпитача, циљевима, програму, играма и играчкама и др., без обзира на разлике које су се јавиле у појединим приступима, о којима ће бити речи.

Фребел припада оној педагошкој грани која води порекло од античких идеала о хармоничном развоју човека и подразумева уважавање природе и њених законитости, какво налазимо код Коменског, Русоа и Песталоција, уз веровање у човекову божанску суштину, какво се налази у класичној немачкој филозофији. Омогућавање овој суштини да се изрази и развије на природан начин, кроз стваралачку самоделатност детета у играма, говорним, конструкторским, ликовним и радним активностима, је пут да се оствари циљ васпитања. Он „треба да доведе човека до сазнања о ње-

говом правом призивању и научи да га обавља спонтано и слободно“. У том процесу метафора за васпитача је да је „вртлар“ који негује „биљке“ – децу, на начин који одговара свакој од њих, омогућавајући јој да се „расцвета“ изразивши тако свој унутрашњи потенцијал. Тиме се фребелијански васпитач разликује од васпитача – „лончара“ за кога су деца безоблична глина, коју меси по својој вољи или нечијој наруџбини. На тај начин се разликује и од васпитања који се темељи на циљу оствариваном у Спарту – однеговати од људи војнике, дакле, усадити им функцију која није инхерентна њиховој људској природи.

Фребелијански начин васпитања је „извлачење“ тенденција које дете носи у себи, што је могуће постићи игром и другим активностима у одговарајућој природној, специјално припремљеној средини. Игра је за Фребела страст, облик испољавања урођених нагона (за рад, за сазнање, уметничког и религиозног) путем којег дете изражава свој унутрашњи свет преносећи га у спољашњи. Она је природан начин прилагођавања детета друштвеном аспектима живота, метод духовног и физичког развоја, модел сазнавања и средство изражавања којим се развија машта и унапређује стваралаштво. У играма такође деца утврђују правила и норме моралног понашања и вежбају своју вољу.

С обзиром да је, у складу са идеалистичком филозофијом, веровао да дете у себи носи одређене идеје којих ће постати свесно у додиру са добро одабраним предметима, носиоцима својих ликова, он је разрадио систем дидактичких играчака и упутстава за руковање њима, којима се то постиже. Свој педагошки систем разрадио је целовито, методички осмишљено и образложено, уз средства, активне методе и садржаје прилагођене специфичностима предшколске деце и условима њиховог институционалног васпитања и образовања. Повезано са тиме значајне су и његове мисли о важности породичног васпитања и педагошког просвећивања мајки.

И поред временске дистанце од скоро два века, Фребелов утицај се осећа и данас, у раду свих врста установа и покрета за предшколско васпитање у свету, чак и оних који су се засновали на поставкама другачијим од његових.

Творац Валдорфске педагогије је Аустријанац **Рудолф Штајнер** (1861–1925), који је засновао на антропозофији, мистичном учењу које тежи да људе научи „гледању духовним очима“, односно, непосредном опажању путем којег се истовремено општи са „вишим световима“. Пут до њих има три степена: „припрему“,

„просветљење“ и „посвећење“. Он покушава да integriше духовни и научни поглед на свет, а васпитни му је идеал да однегује људска бића способна за стварање праведног и мирољубивог друштва. Залагао се за коедукацију, примање у установе које је основао све деце, без обзира на порекло и то – без икаквог пријемног испита. Образовање по њему треба да буде целовито, обухватајући све узрасте, од предшколског до високог образовања и независно од екстерне контроле. Данас у свету има преко 800 валдорфских школа у 40 земаља, као и института у којима се образује наставни кадар.

Рудолф Штајнер је веровао у јединство интелекта, душе и тела, сматрајући да је улога васпитања успостављање равнотеже између мишљења, воље и осећања. У његовој теорији дечјег развоја запажају се три циклуса од по седам година, од којих сваки има посебне потребе у погледу учења, схваћеног као растућа спирала. Пре седме године деца уче путем *имитације* и деловања. Игра маште се сматра за најважније „дело“ малог детета и активност путем које е оно развија физички, интелектуално и емоционално. Васпитањем се код деце подстиче испробавање телесних могућности, конструкторска и стваралачка игра, говор, приповедачка способност и певање. Сваког преподнева она могу да се баве таквим активностима као што је певање, сликање воденим бојама и воштаним бојицама, кување, слушање приче испричане уз помоћ лутака, после чега се шетају у природи, раде у башти, граде од дрвених коцака или праве кућице од сталака и застора. Кроз те активности деца бивају врло ангажована и развијају концентрацију и мотивацију. Значајан део поподнева се проводи у играма маште, водећи рачуна да се не прекидају. Наглашава се значај успостављања „ритма“ и равнотеже између живахне и опуштајуће игре, због чега васпитачи прате цикличне распореде годишњих, недељних и дневних активности, у које су укључене свечаности и исхрана деце.

Валдорфски васпитач води или усмерава активности читаве васпитне групе, трудећи се да integriше академске и уметничке садржаје са наглашеним духовним садржајима. Он поучава децу и морални је вођа, тежећи да у групи створи интимну атмосферу, прожету осећањем хармоније. Већина тема које покреће односе се на заједништво и старање о живом свету и природи. Увек се у први план ставља неговање повезаности између мишљења, осећања и воље васпитаника. Користе се брижљиво одабране и припремљене природне боје и материјали, као што су ручно обрађени полуструктурирани материјали и лутке са минимумом детаља, да би се под-

стакла имагинација. Ствара се топла, естетски уобличена домаћа атмосфера, подстиче спремност деце да се чуде, вера у доброту и љубав према лепом. У раду са млађом децом валдорфски васпитачи су уздржанији док старију децу више усмеравају и поучавају. Међутим, иако је предшколски васпитач суптилнији у поступцима којима усмерава децу, он се увек труди да прати оно што се догађа у групи.

Од 7 до 14 година деца која похађају валдорфске установе бораве са истим учитељем и друговима у учионици где, кроз сарадњу, постају врло блиски. Ту они истражују свет кроз свесну *имагинацију* или „интелектуално осећање“. Учитељ са њима остварује курикулум, који је структуриран на секвенце, уз ослонац на уџбенике. Таквим приступом се унапређује спој између учења путем више чула и изражавања, уз стављање више нагласака на слушање онога што се говори и памћење, него на претходним узрастима. На пример, учитељ може да започне учење неке аритметичке операције причањем приче у којој су личности бројеви. Деца га слушају, а затим осмишљавају и цртају оно што су научила, стварајући од цртежа и белешки, у којима су описала своја искуства и открића, сопствене књиге. У вези са тим се изучава лепа књижевност, народне приче и митологија, музичка ритмика (еуритмија), ручни радови, природне науке, страни језици, уметност и музика. У екстеријеру деца могу да конструишу кућице за игру од дасака, грана и других материјала.

С обзиром да је код адолесцената развијенија рационална снага интелигенције и апстрактног мишљења, њихово учење се усмерава на етичка сазнања и друштвену одговорност, као и овладавање низом сложених и научно заснованих знања, која предају специјализовани учитељи.

МАРИЈА МОНТЕСОРИ (1870–1952) била је прва жена лекар у Италији. Унела је много новина у корективни рад са децом која имају развојне сметње, после чега се посветила предшколској деци. Године 1907. основала је у сиромашном предграђу Рима Дом детета (*Casa dei bambini*) за децу узраста 4–7 година.

У приступу Марије Монтесори огледа се сродност и наставак идеја прогресивних европских мислилаца, као што су Русо, Песталоци, Сегуен и Итар. Она је веровала у дечју природну интелигенцију, која од почетка има своје рационалне, искуствене и духовне аспекте. Дечји развој је поделила на шестогодишње периоде, од којих сваки има своје посебне осетљивости и карактеристике.

Будући конструктивиста, она дете схвата као активно биће, жељно знања и спремно да учи, тежећи савршенству кроз упознавање стварности, игру и рад.

У установама М. Монтесори васпитач, приликом увођења нових сазнања, започиње онда када се за то створе услови, односно, поједина деца или мале групе деце различитих узраста, покажу напредак у руковању материјалима (најчешће аутокорективним) у областима практичног живота, чулног опажања, математике, говора, природних наука, географије, сликарства и музике.

Васпитач у раном предшколском узрасту обезбеђује неопосредан додир детета са стварношћу кроз активности свих чула и практичне активности, ослањајући се на програм који свако дете носи у себи. Овај програм се заснива на ономе што дете интересује и на шта је осетљиво, захваљујући чијем остваривању ће оно усвајати шта му је потребно. У раду са децом млађих узраста васпитач је активнији, показујући како се користе одређени материјали и организујући активности одабране полазећи од запажених дечјих потреба.

Период од рођења до треће године је период „несвесног упијајућег интелекта“, а од треће до шесте године период „свесно упијајућег интелекта“. Током оба ова периода детету су потребна чулна искуства, регулисање његовог кретања, одређен поредак у коме делује и слобода да одабере активности којима ће се бавити у брижљиво припремљеној (ведрој и лепој) средини, без ометања и прекидања. По правилу са децом до шесте године раде два васпитача.

На узрасту од шест до дванаест година од деце се очекује да шире истражују свет око себе и развијају рационалније стратегије решавања проблема, сарадничке друштвене односе међу собом, имажинацију и естетске способности, као и да упознају сложеније културне садржаје. Од дванаесте до осамнаесте године треба да доживљавају себе као чланове друштвене заједнице, да решавају реалне проблеме и рационално се опредељују за оно што је праведно.

С обзиром на захтев да свако дете напредује својом брзином и ритмом, као и према сопственим могућностима, васпитач у систему Монтесори има улогу ненаметљивог посматрача самоусмеравајућих активности, којима се деца баве индивидуално или у малим групама. Ослањајући се на систематско и детаљно посматрање деце, васпитач тежи да обезбеди атмосферу „продуктивне опуштености“ у којој деца са лакоћом развијају своје способности и уче. При томе се

смењују дуги периоди интензивне концентрације и тренуци откривања и реорганизације активности. Улога васпитача је да помогне детету и охрабри га, омогућавајући му да стекне поверење у себе и унутрашњу дисциплину, што значи да интервенише све мање и мање у складу са његовим развојем. Дете се не сме прекидати када је обузето сврховитом активношћу, јер то нарушава његов занос, интересовање и унутрашњи рад мисли.

М. Монтесори је конципирала изузетне едукативне материјале који се и данас користе. Они омогућавају брижљиво праћење дечјег развоја који се огледа у „експлозији активности“ за коју је дете унутрашње мотивисано. Курикулум је врло индивидуализован и јасно прописан.

Просторије, у којима бораве деца, су брижљиво припремљене, сређене, привлачне и снабдеване материјалима које могу слободно да користе на начин који одговара њиховим природним склоностима. Књиге, играчке и други материјали су брижљиво бирани и израђени од најбољих природних материјала. Књиге су лепо илустроване сликама које представљају реални свет, одлажући упознавање света фантазије за касније узрасте.

Локална заједница, предшколска установа и родитељи међусобно сарађују, трудећи се да васпитавају децу холистички, негујући њихово тело, душу, интелект и емоције у хармонији са другим људским бићима и природном средином.

М. Монтесори је у покушају да васпитање заснује на научним сазнањима створила целовит и оригиналан систем, а заслужна је и за утемељење предшколске педагогије као научне дисциплине. Њена значајна заслуга је што је схватила насушну потребу деце да буду сензомоторно и ментално ангажована активностима за које су се слободно определила, јер само тако за њих имају смисла. Указала је и на феномен „концентрације“, уклонивши већ поменути укоренјену предрасуду да је дечја пажња неизбежно нестабилна, што је сматрано за непремостиву препреку за систематски васпитно–образовни рад са децом раних узраста. Схватила је потребу унутрашње мотивације и прилагођавања деци, дајући им да бирају материјале и активности и наглашавајући њихову независност у учењу. Одбацила је круте прописе у васпитању мале деце, посебно обичај да сва деца у групи раде исто у исто време.

Уз многе заслуге за предшколску педагогију систему М. Монтесори данас се замера претерано веровање да је довољно ако се

дете не омета у развоју и омогући му се изванредан тренинг, па да се правилно развије, без значајнијег усмеравања. Са друге стране, иако се залаже за слободу, у њеном систему (као и Фребеловом) има превише формализма, а материјали које је наменила деци доприносе више конвергентном, него дивергентном мишљењу. Претерано се наглашава „реализам“ (због чега је дефаворизовано слободно цртање и упознавање са бајкама) а недовољно подстиче социјална интеракција и сарадња међу децом. Зато се покушава осавременити систем Монтесори уношењем више флексибилности како у стил васпитања, тако и курикулум. Њеном програму се додаје шира социјална интеракција, а радна атмосфера у институцији постаје опуштенија и ведрија.

Данас постоји Светско удружење Монтесори (Association Montessori Internationale) које промовише њене идеје о децем развоју и васпитању. Постоји и мноштво институција које образују наставни кадар за примену ових идеја у предшколским установама и школама.

РЕЂО ЕМИЛИЈА је град на северу Италије у коме су васпитачи, родитељи и деца, после Другог светског рата, удружено радили на поправљању опште друштвене ситуације. За ту сврху оснивали су центре за децу по којима је овај приступ васпитању постао чувен. Под управом једног од његових оснивача, Лориса Малагуџија (1920–1994) покрет се раширио прво на Италију, а затим и Европу и читав свет. Познат је, на пример, Ређо институт у Штокхолму, како по својим идејама, тако и иновацијама.

У ставовима Л. Малагуџи огледају се конструктивистичке идеје пореклом од Ц. Дјуја, Ж. Пијажеа, Л. С. Виготског, Ц. Брунера и др. Усмеривши се искључиво на рано и предшколско детињство, он ипак не прихвата Пијажеово учење о ступњевима интелектуалног развоја, као сувише ограничавајуће. Према његовој представи дете је друштвено од рођења, радознано и интелигентно. Своју педагогију заснива на међуљудским односима, за којима дете има насуну потребу и који се реципрочно негују са другом децом, породицом, васпитачима, друштвеном и природном средином. Дете активно учествује у разним односима, прихватајући и доприносећи стварању и поштовању културних вредности и људских права. Од васпитача се тражи да што боље упознају децу, како би могли да их подржавају у трагањима и открићима. Они треба код васпитаника да развијају способност за симболичко представљање својих идеја путем „стотине језика“, односно, путем речи, гестова, цртања, сликања, вајања, грађења, игром сенки, симболичким играма, путем музике и др., што

се све још и комбинује. Васпитачи прате и уважавају деčја интересовања и нема систематске обуке у читању и писању. Међутим, развоју говора (а тако и писмености) се доприноси неговањем комуникације.

Програми Ређо Емилија настали су унутар локалних заједница и намењени су, поред мале деце, и родитељима, посебно деци са развојним сметњама, као и задовољавању њихових потреба социјалног карактера. Ови програми се разликују од Монтесори програма и Валдорфске педагогије, јер су мање формално разрађени у погледу метода, захтева за васпитаче и услова за акредитацију. Они имају дефинисане циљеве и прогресију, али нису чврсто дефинисани нити подељени на секвенце. Уместо тога, њихове присталице говоре о „искуству“ које се стиче и развија на основу богате визије детињства и дијалога између свих учесника васпитно—образовног процеса. Отуда одлука шта ће се учити зависи од тога о чему се сложе одрасли и деца, која имају довољно слободног времена да се баве оним што желе. Програмима, о којима је реч, обухваћена су деца узраста до 6 година и не постоји надовезивање основне школе на оно што је урађено до тог узраста. Међутим, нека решења из Ређо Емилије у вези са радом по пројектима и посматрањем деце, праћеним одговарајућом документацијом, применљива су и у школи.

Васпитач, који ради по програму Ређо Емилија, остварује своју улогу вешто балансирајући између праћења деце и њиховог ангажовања. При томе су му полазишта посматрање шта деца раде и слушање шта говоре (о чему се води одговарајућа документација), као и саветовања са другим одраслима. Васпитачи раде у тандемима и од њих се очекује пуна сарадња уз менторски систем стручног усавршавања. Тандемима се придружују још и специјалисти за визуелне уметности, чији је посао да унапређују изражавање кроз различите медије и симболичке системе. Васпитачи брижљиво организују средину која пружа богате могућности за разне активности и подстиче децу да истражују и решавају проблеме, обично у малим групама, што омогућава сарадњу и расправе међу њима.

Васпитачи праве белешке и прикупљају документацију о деци да би пратили њихово напредовање и подсећали их шта су радила и говорила, чинећи их тако свесним онога што су научила. У овом процесу они снабдевају децу свим потребним средствима и материјалима, понекада им се придружујући у процесу учења, а понекада га само пратећи од споља. Много пажње се поклања сре-

дини у којој деца бораве, да буде „пријатељска“ и подстиче сарадњу међу децом у атмосфери отворености, хармоничних односа и разиграности. Осим тога, дечја установа и локална заједница у којој се налази, укључују колико је могуће децу у процесе демократског учествовања у њима и чине да се осећају добродошла.



Приликом компаративног представљања програма природно је очекивати да се прикажу, а затим и упореде, њихови резултати. Будући да је васпитно—образовни рад делатност која се обавља плански и систематски, природно је и да се трага за начинима његовог вредновања. Постоји интерес да се сазна колико су деца, захваљујући одређеном програму, оспособљена, на пример, да повезују идеје, мисле критички, користе информације на одговарајући начин и др.

Међутим, ни у једном од приказана три приступа не постоји нешто што би се могло назвати објективно мерење дечјих постигнућа. Успешност примене Валдорфског програма процењује се на основу исказа родитеља, као сведочанстава о примерима дечје успешности и креативности. У Ређо Емилији за скупљање информација о оствареном програму користе се интервјуи са родитељима и упитници. Ово прикупљање података од родитеља ипак се не сматра за мерење, него је педагошка документација у овом систему „инструмент за промишљање и демократију“.

То значи да се у сва три приступа прати дечји развој, али се мерења не врше класичним тестовима знања и способности, нити на начине који су уобичајени у школи. Уместо тога, родитељи добијају исцрпне описе дечјег понашања и постигнућа, тако што им се показују досијеи (портфолији) или друга сведочанства о томе шта и како раде деца.

У оквиру предшколског програма, какав се остварује у Ређо Емилији, васпитачи посебно израђују „дневнике“ или „подсетнике“, да би пратили стицање искустава и успехе које остваре деца. На основу прикупљених података врши се формативна евалуација, која служи за контролу остваривања програма и корекције у њему на начин акционог истраживања. Сарађујући у таквом истраживању васпитачи се и стручно усавршавају. Поред тога, што омогућава одлучивање о курикулуму који се остварује, прикупљање поменуте

документације о деци значајно је за систематско праћење и проучавање начина на које деца стичу знања, развијају идеје и напредују у сваком погледу.

Када се говори о резултатима програма и начинима сагледавања њихове успешности, треба ипак поћи од питања чему то треба да послужи. Истраживање процеса, карактеристично за васпитаче из Ређо Емилије, унапређује промишљање праксе и усавршавање програма који се остварују на формативне начине. Истраживање на тај начин помаже васпитачима да боље разумеју контекст проблема на које наилазе, сагледају потребе и разумеју реакције деце која су им поверена, и утврђују у пракси шта се са њима може радити, а шта не. Међутим, иако такав поступак омогућава васпитачима да у току остваривања програма предузимају мере за његово усавршавање, њиме се не постиже објективан увид у децја постигнућа какав омогућавају класични начини мерења. Отуда се од заговорника Валдорфске педагогије и приступа какав има Ређо Емилија програм, очекује да разраде поступке за мерење децјих постигнућа и омогуће сагледавање квалитета програма на основу екстерних, а не само интерних критеријума. Савремена педагошка методологија има у свом репертоару мноштво квалитативних и квантитативних поступака, који укључују интервјуе, систематска посматрања, фокус групе и сервеј–методе, етнографске и описне технике, уз усавршене тестове којима се сагледавају децја постигнућа. Ови поступци могу да се користе за проучавање васпитно–образовног процеса, који се одвија у установама и породицама, као и децјег развоја и учења, на начин који ће обезбедити нове информације о различитим приступима, анализовати њихове добре и лоше стране и објаснити како и зашто се деца развијају уз помоћ родитеља и професионалних васпитача.

Коначно, ипак треба истаћи да је приступ питањима програма М. Монтесори најпогоднији за објективно праћење и утврђивање образовних постигнућа, као и да је у њеном систему најкохерентније разрађен програм и методе рада не само за предшколски, него и за школске узрасте. Када су у питању предшколска деца, низ студија вршених у Европи и САД /Каменов: 1982, 82–6/ показују његову успешност у описмењавању, математици, сазнајној мотивацији деце и др. Америчко удружење Монтесори врши обуку васпитача којом се они оспособљавају да учествују у истраживачком тиму, формулишу питања, користе квантитативне и квалитативне методе у

интерпретирању резултата истраживања и врше компарације међу појединим врстама установа за децу.



У свим великим системима предшколског васпитања и образовања, од Коменског до наших дана, присутан је идеализам изражен у утопистичком веровању да се путем васпитања деце (којим ће им се помоћи да се остваре као целовите, умне и креативне личности) може променити свет, спречити ратови и учинити да људи живе лепше, разумније и срећније. Овим идеализмом се може протумачити пожртвовање са којим су се њихови творци бавили изградњом својих система и њиховим ширењем, које је присутно и данас. Заједнички им је хуманизам и уверење да је предшколски узраст одлучујући за смер и донете развоја на каснијим узрастима.

У сваком случају, општа је карактеристика велике већине постојећих система предшколског васпитања и образовања да се суштински разликују од начина на које се ученици образују и васпитавају у основној школи, нарочито када су у питању класични школски системи, који још увек преовлађују у школској пракси низа европских земаља.

Сваки од приступа предшколском васпитању, без обзира на време када је настао и регион у коме се јавио, представљао је алтернативу, па и супротност класичном начину рада у школи, инспиришући његово суштинско реформисање у погледу организације васпитно—образовног рада, управљања њиме, уређења средине у којој бораве деца, метода, начина евалуације резултата, улоге васпитача, његовог припремања за професију и стручног усавршавања и др.

Сви приступи, о којима је било речи, виде дете као активног чиниоца свога развоја, на који значајно утичу његова природна својства са којима се треба усагласити. Отуда је, у процесима развоја и учења улога васпитача партнерска и усмеравајућа, подразумевајући задовољавање потреба деце и интересовања која испоље. Разлике у улози васпитача се ипак јављају у зависности од узраста деце — уколико је дете млађе, више му се помаже и стара о њему. Истиче се такође значај брижљиво припремљене подстицајне средине, у којој се огледа курикулум који се у установи остварује, као и

уважавање дечје личности. Партнерски однос се негује и са породицом, која има значајну улогу, нарочито у програму Ређо Емилија.

Поред наведених сличности међу приступима, о којима је било речи, јављају се и значајне разлике, зависно од њиховог схватања природе детета (нарочито између приступа М. Монтесори и Валдорфске педагогије). Осим тога, иако сви представљени програми имају мање или више одређене садржаје, структуриране по секвенцама, разлике међу њима се јављају, како у темељним начелима, тако и стратегијама њиховог остваривања. Осим тога, програм Ређо Емилија односи се само на предшколски узраст, док Валдорфски програм и програм заснован на идејама М. Монтесори имају свој наставак на наредним ступњевима школског система. Колико је тај наставак у складу са помињаном епигенезом интелектуалне функције и задовољава захтеве школе, остаје тек да се утврди.

На крају ипак треба напоменути да постоје значајне варијације у примени поменутих програма у разним земљама, што се огледа нарочито у њиховој практичној разради и примени. Одлучујући су културни контекст у коме делује предшколска установа, материјални услови, обученост кадрова и њихова мотивација, што доводи до круцијалних разлика у конкретном раду са децом, не само на нивоу држава и регија, него и појединих установа, васпитних група и васпитача. То значи да се понекад декларисане тежње користе само као пароле којима се покрива нерад, неспособност и неинвентивност оних који би требало да их операционализују и примене у пракси, не увиђајући границу између „слободе“ и анархије, омогућавања деци да испоље своје тежње и интересовања и њиховог занемаривања, препуштања себи, између креативности и бесциљних импровизација.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елкајнд, Д. (1975): Пијаже и Монтесори, *Предшколско дете*, Београд, бр. 3, стр. 239–47.
2. Каменов, Е. (1982): *Експериментални програми за рано образовање*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
3. Ками, К. (1971): Педагошке импликације Пијажеове теорије: разлика у односу на друге теорије и савремену образовну праксу, *Предшколско дете*, Београд, бр. 4, стр. 406–15.
4. Lilliard, P. P. (1973): *Montessori, a Modern Approach*, Schocken Books, New York
5. Мчедлидзе, Н. Б., А. А. Лебеденко и Е. А. Гребенщикова (1974): *История дошкольной зарубежной педагогики*, хрестоматия, Просвещение, Москва

6. Michelet, A. (1972): *Les outils de l'enfance*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
7. Moore, S. G., S. Klmer (1973): *Contemporary Preschool Education*, John Wiley and Sons, New York
8. Пистман, Б. (1959): *Фребелово васпитање данас*, гештетнер, Централни одбор Удружења васпитача Југославије, Београд
9. Пичотка, И. (1972): Процес учења у игри, *Предшколско дете*, Београд, бр. 2–3, стр. 154–60.
10. Pope Edwards, C. (2002): Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia, *Early Childhood Research and Practice*, Volume 4, Number 1, University of Nebraska at Lincoln
11. Поткоњак, Н. (1970): Философске основе педагошких погледа Јана Амоса Коменског, *Педагогија*, Београд, бр. 1–2, стр. 27–34.
12. Stein–Ehrlich, V. (1934): *Metoda Montessori u školi*, Minerva, Zagreb
13. Хесен, С. Ј. (1933): *Основе педагогике – увод у примењену филозофију*, изд. Јеремија Џелебџић, Београд
14. Hechinger, F. M. (ed.) (1966): *Preschool Education Today*, Doubleday, Garden City, New York
15. Hunt, McV. (1966): *The Psychological Basis for Using Preschool Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation*, in Hechinger 1966, pp. 25–61.
16. Шабаева, М. Ф. (1981): *История педагогики*, Просвещение, Москва

Academician Emil Kamenov

VARIOUS APPROACHES TO THE PRESCHOOL SYSTEM AS THE BASIS OF THE SCHOOL SYSTEM

Abstract: Although there is a general compliance on the fact that the preschool education is the basis of the school system, the continuity between the preschool institution and school has not been established even though it is expected to be so. The reasons for this are proportionally indigenous development of the most influential system of preschool education together with under-estimative approach towards the capacities for learning of young children related to those who interpret learning in the same way as the classic school does. The phenomenon which is typical is that it has been said a lot about "preparation of children for school", whereas there is just a little talk on preparation of school for children.

The systems of the preschool education of F. Frebel, R. Steiner, M. Montessori and Reggio Emilio contain plenty of ideas which should be considered during the development of the educational system, taking into account the contemporary pedagogic ideas, common socio-cultural context and tradition of countries where the system shall be applied..

Key words: continuity between the preschool and primary school education

Проф. др Борислав Станојловић

Београд

Научни рад
UDK 37.015.3

ПЕДАГОШКА ДИЈАГНОСТИКА – БИТНА ПРЕТПОСТАВКА ЕФИКАСНИЈЕГ ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОГ РАДА ШКОЛЕ

Резиме: У раду се указује на место и функцију педагошке дијагностике у унапређивању и подизању ефикасности васпитно-образовне делатности школе. Посебно се указује на основне претпоставке и могућности успешног дијагностиковања узрока школског неуспеха и утврђивања мера на њиховом предупређењу или отклањању, што је и основни циљ педагошке дијагностике.

Кључне речи: педагошка дијагностика, методе, технике и инструменти, школски неуспех, ученик, наставник, школа

Уводни део

Педагошка дијагностика, као интегрални део васпитно-образовне делатности и битан чинилац ефикасније организације васпитно-образовног рада школе има изузетан значај и примену: у непосредном васпитно-образовном процесу, планирању и програмирању васпитно-образовне делатности, организацији и руковођењу, саветодавном педагошком раду, сагледавању чинилаца успеха и неуспеха у школском учењу и проблема у понашању ученика, оцени даровитости и раду са даровитом децом у циљу идентификовања и отклањања проблема који озбиљније коче процес остваривања васпитно-образовног рада у школи.

У ствари, педагошку дијагностику треба посматрати као сагледавање квалитета и ефикасности свих битних компоненти васпитно-образовне делатности школе, чинилаца њеног успеха – неуспеха, откривању вредности и слабости сопственог (ученика и наставника) и рада школе у целини, указивање на могућности ефикаснијег решавања проблема и побољшања квалитета и унапређивања делатности школе у целини.

Педагошка дијагностика се, дакле, односи на укупну област педагошког деловања, а не само када се желе добити сазнања о

појединачном детету да би се на основу њих донео суд – дијагноза о њему (детету – ученику) самом са мерама педагошког и другог деловања у циљу промена датог стања.

Благовремена и ваљана дијагностика омогућава сагледавање вредности и слабости сопственог и рада школе у целини; пружа могућности за ефикасније уочавање постојећих проблема; побољшање и унапређивање квалитета васпитно-образовног рада школе и заснивање организације рада на сигурнијим стручно-научним основама, што је, у ствари, и основни циљ педагошке дијагностике. Она дакле, има развојну функцију, јачање школе и подстицање и унапређивање квалитета васпитно-образовног рада школе. Наведене одреднице представљају, у ствари, и основне одреднице школе будућности.

У процесу дијагностиковања, у већини случајева, потребно је применити више **разноврсних научно-верификованих метода, техника и инструмената**. У сложенијим ситуацијама неопходно је приступити **интердисциплинарно**. Тим стручњака различитог профила треба да сагледа проблем са аспекта различитих струка и да утврди коначан суд-дијагнозу са мерама педагошког и другог деловања у циљу промене датог стања.

Међутим, због недовољне развијености педагошке дијагностике, на једној, и због слабости у постојећем систему образовања и професионалног усавршавања наставника и педагога из ове области, на другој страни, још се осећа недостатак благовремене и ваљане дијагнозе у педагошком раду са ученицима. То се посебно осећа при **идентификовању проблема и тешкоћа у развоју и школском учењу и понашању ученика, као и при дијагностиковању надарености код деце**. Због тога има тешкоћа у сагледавању ефикасности васпитно-образовног рада са овим категоријама ученика. То, наравно, има негативне последице на рад и резултате рада ових ученика, као и рад школе у целини.

С тога се, као приоритетно, поставља питање теоријско-методолошке разраде педагошке дијагностике, и адекватног образовања и професионалног усавршавања педагога и наставника као услова ефикаснијег дијагностиковања у васпитно-образовној пракси и битне претпоставке за постављање организације педагошког рада са децом на сигурније стручно-научне основе.

Благовремено дијагностиковање узрока школског неуспеха – битан чинилац ефикаснијег васпитно-образовног рада са ученицима

Бројне педагошко-психолошке и друштвено-економске последице неуспеха ученика у школском учењу јасно указују на потребе познавања и раног откривања узрока који доводе до тога. Имајући у виду њихову комплексност, разноврсност и међусобну повезаност, неопходно је да се они утврђују са становишта сложене динамичке интеракције између процеса развоја и процеса учења али у контексту породичне и школске средине. Ово тим пре што је школско учење веома значајан фактор развоја ученикове личности у целини, јер у њему су садржане све основне претпоставке (биолошке, физиолошке, социолошке и педагошке) за испољавање и развој општих и посебних интелектуалних способности и особина личности. Најновија истраживања у области интелектуалног развоја детета указују на водећу улогу учења у развоју. У вези стим треба истаћи да само коректно организовано школско учење подстиче ментални развој и буди процес развоја који би, да није учења, изостао.

Већина аутора истиче да би дијагностиковање проблема и тешкоћа у развоју и учењу требало почети што раније, још у предшколском периоду, и континуирано наставити у каснијим развојним периодима.

Ово, зато што се предшколским васпитањем постављају основне за укупан психо-физички и социјално-емоционални развој личности детета (посебно развој интелектуалних способности, односно говора код деце). Према тврдњама неких научника (Толичич, 1977) око 46,2% интелектуалног потенцијала, који се код појединца треба да развије до 18. године, развије се до 5. године. Ове чињенице саме по себи довољно указују да су могућности деловања на дечији развој у овом периоду знатно веће него у каснијим периодима. Пропусти у васпитно-образовном раду са децом овог узраста могу бити значајна препрека за даљи укупан развој и успех деце у току школовања. С тога **рано дијагностиковање** одређених проблема у развоју, учењу и понашању детета је **основна претпоставка** у остваривању превентивне функције школе посебно у примени адекватних и благовремених педагошких и других мера у циљу **предупређења или отклањања** неприхватљивих облика понашања и узрока неуспеха у школском учењу ученика. Треба имати у виду чињеницу да је знатно лакше предупредити неуспех и неке облике

неприхватљивог понашања, него предузимати педагошке и друге мере у циљу њиховог отклањања.

Рано дијагностиковање и праћење рада и развоја ученика посебно је значајно са становишта остваривања веће контроле и успешнијег управљања васпитно-образовним процесом, нарочито благовременог доношења програма допунског и корективног васпитно-образовног рада са ученицима, што је услов за подизање ефикасности васпитно-образовне делатности школе у целини. С тога се с правом може речи да је рано дијагностиковање једна од веома битних претпоставки васпитно-образовног рада школе у целини.

Поред утврђивања чинилаца који су узроковали одређене проблеме и тешкоће у развоју, учењу и понашању детета, све се више указује на неопходност утврђивања и позитивних страна личности детета на које се можемо ослонити у процесу предупређења или отклањања утицаја негативних фактора на развој и учење ученика. Ово зато што нас интересује не само оно што дете не може већ, пре свега, оно шта може и уме да уради и учини. Потребно је дакле, да пронађемо особине које ћемо **унапређивати** што ће помоћи детету да се и даље развија, па самим тим добије и позитивно поткрепљење за своје активности. То, надаље, значи да у васпитно-образовном раду са децом не би требало да се чини оно зашта су деца способна да самостално ураде. Улога одраслих, је пре свега, у стварању одговарајућих услова и **подстицаја** за самосталан рад детета, **развој** одређених **способности и вештина** превазилажења и решавања проблема **ослањањем на сопствене снаге**.

Међутим, још не постоји довољно разрађена методологија и методика дијагностиковања тешкоћа у развоју и учењу ученика, а посебно њиховог предупређења или отклањања. Зато педагошка дијагностика није, још увек, довољно укључена у васпитно-образовни процес. Без специјалне оспособљености, наставници нису у стању да благовремено идентификују и дубље анализирају тешкоће у развоју и узроке неуспеха ученика у школи. Зато они не могу да пружи благовремену и одговарајућу помоћ ученицима у превазилажењу тих тешкоћа. Све ово указује на неопходност како теоријске и практичне разраде педагошке дијагностике, тако исто и адекватно оспособљавање школских педагога и наставника за њену примену у васпитној делатности школе.

Под педагошким дијагностиковањем чинилаца и узрока неуспеха ученика у школском учењу, требало би подразумевати активности у примени различитих метода, дијагностичких поступака и

инструмената ради утврђивања околности и узрока који су довели до настанка тешкоћа на које ученици наилазе у процесу учења, а ради примене најефикаснијих педагошких и других мера њиховог предупређења или отклањања.

Претпоставке за успешну дијагностику

Поред наведених услова неопходних за успешну дијагностику у педагошком раду, ваљано дијагностиковање узрока неуспеха у школском учењу подразумева обезбеђење следећих услова и претпоставки:

- одговарајуће стручно педагошко-психолошко знање о појави – проблему који је предмет дијагностиковања;
- познавање стандарда и норматива развоја детета и основних обележја и способности личности;
- познавање чинилаца успеха-неуспеха;
- познавање методологије педагошке дијагностике (методе, технике и инструменти, ток дијагностичког поступка, адекватно тумачење добијених резултата и довођење у везу са другим налазима), узрочно-последично посматрање појава које су предмет дијагностиковања;
- добијени подаци морају бити тачни, упоредиви, а дијагноза адекватна и потпуна;
- дијагностички инструменти треба да буду валидни и довољно дискриминативни (обезбедити да и други истраживачи њиховом применом дођу до сличних резултата);
- располагање одређеним инструментима за дијагностиковање, оспособљеност за израду нових инструмената
- благовремено идентификовање проблема и тешкоћа у процесу учења, прикупљање релевантних података за постављање дијагнозе и пружање помоћи ученицима у предупређењу и отклањању узрока неуспеха;
- квалитет дијагностике зависиће и од претходно одабраних и припремљених инструмената за прикупљање потребних података и од доследно примењених техника испитивања и адекватне интерпретације добијених резултата испитивања;
- оспособљеност за примену превентивних мера педагошког и другог деловања ради сузбијања узрока неуспеха и сагледавања

ефеката предузетих мера и предузимања даљих активности у циљу пружања евентуалне помоћи ученицима у учењу;

- смисао за сарадњу са другим стручњацима и разумевање њихових налаза који су у функцији постављања дијагнозе;
- поседовање одређених способности и особина личности као што су: упорност и проницљивост у трагању за суштином проблема, стрпљивост и умешност да придобије дете (родитељ) за сарадњу, љубав према детету и жеља да се проникне у суштину проблема како би се помогло детету у решавању проблема, односно пружила адекватна помоћ у процесу учења.

Дијагностички поступак утврђивања узрока неуспеха у школском учењу

Већ је истакнуто да је педагошка дијагностика веома комплексна активност на утврђивању одређеног стања и околности у развоју и учењу ученика и стварању услова за оптималан развој његове личности у целини.

Стога, дијагностички поступак утврђивања узрока школског неуспеха захтева систематско праћење, прикупљање и обраду већег броја података из различитих извора релевантних за постављање дијагнозе. То укључује прве оријентационе информације и сазнања које дају испитаници: ученик, родитељи, наставник, разредни старешина, педагог, психолог и др. Поред наведених извора информација, применом одређених метода, техника и инструмената, прикупљају се подаци који јасније указују на факторе, као могуће узроке неуспеха, као и подаци о позитивним снагама и странама личности ученика, чиниоцима породичне и школске средине на које се можемо ослонити у процесу примене мера на отклањању узрока неуспеха. Неопходно је, дакле, у процесу дијагностиковања обухватити што више узрочних фактора деловања, затим **издвојити** оне који су више вероватни као узроци, **анализирати механизам њиховог деловања, сагледати позитивне снаге**, ученикове личности и чиниоце **породичне и школске средине** на које се можемо ослонити у процесу примене планираних мера и поступака.

У процесу дијагностиковања одређеног стања у развоју и учењу детета неопходно је имати у виду дете у целини односно јасно сагледавање места изучавање педагошке појаве у **контексту по-**

родичне и школске средине, с обзиром на чињеницу да се права карактеристика неке појаве може утврдити уколико се посматра у односу и деловању са окружењем.

Након овако свестраног сагледавања могућих узрока неуспеха у школском учењу могуће је извући одређене закључке за постављање дијагнозе као полазне основе за утврђивање мера педагошког и другог деловања ради отклањања тешкоћа које су узроковале неуспешност у школском учењу. То је, у ствари, и крајњи циљ педагошке дијагностике.

Мере и активности на предупређењу и отклањању узрока школског неуспеха

План мера и активности на предупређењу или отклањању тешкоћа као могућих узрока неуспеха у школском учењу, као што је истакнуто, заснива се на утврђеној *дијагнози узрока* који су условили неуспех и на *позитивним странама и снагама личности ученика и чиниоцима школске и породичне средине* на које се можемо ослонити у процесу примене утврђених мера и активности. У складу са наведеним полазним основама, планом мера и активности требало би прецизно и јасно дефинисати:

- потребе, мере и активности које треба предузети (навести разлоге за предузимање појединих мера, обим и садржај активности);
- циљеве које треба остварити и очекиване исходе;
- временски оквир за спровођење појединих мера (утврђивање термина и време трајања);
- задужења учесника у процесу примене утврђених мера и активности;
- начине и поступке који се желе применити у процесу примене планираних мера;
- позитивне стране личности ученика и чиниоце породичне и школске средине на које се можемо ослонити у процесу примене утврђених мера;
- време обавезних консултација са носиоцима утврђених активности у процесу примене појединих мера;
- избор инструмената за процену ефеката дијагнозе и предузетих мера, евентуалне измене дијагнозе или предузетих мера у циљу побољшања постигнућа у школском учењу ученика.

Оваквим планом мера треба да се добију одговори на следећа питања:

Шта - треба урадити, променити, које циљеве остварити;

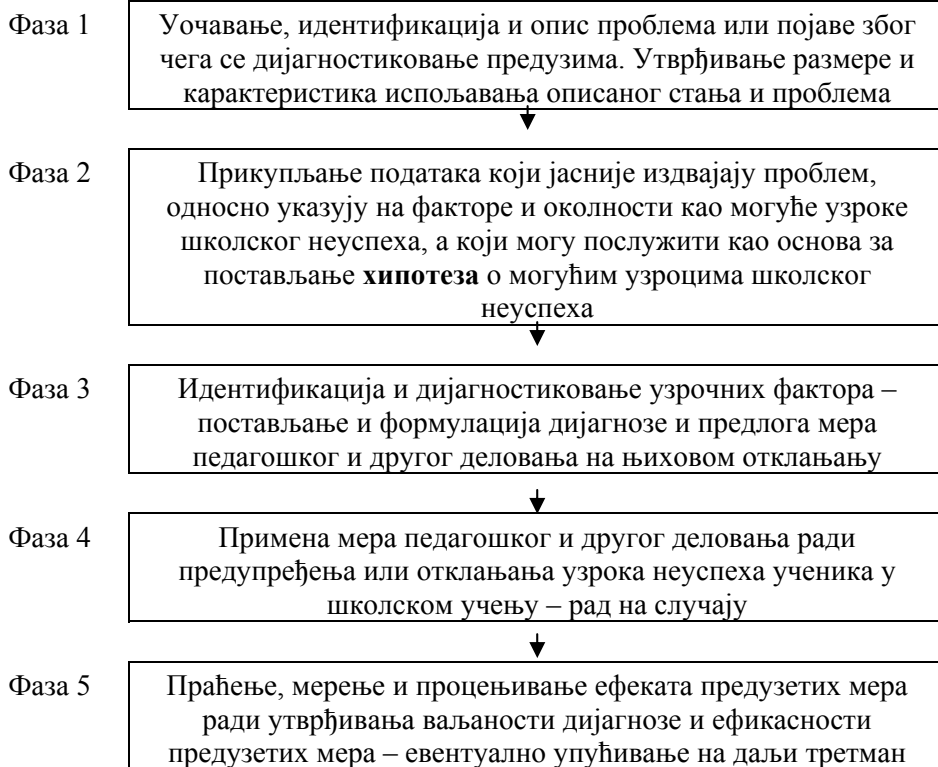
Када – време остваривања активности;

Ко – утврђивање носилаца активности;

Како – утврђивање начина остваривања појединих мера.

Након примене одговарајућих мера у отклањању узрока неуспеха, неопходно је сагледати ефекте предузетих мера и на бази тога утврдити програм даљних активности за стварање услова за боља постигнућа ученика у школском учењу. Графички приказ фаза дијагностиковања узрока школског неуспеха приказан је на следећој слици:

Етапе дијагностиковања узрока школског неуспеха



Основне компоненте извештаја о дијагностиковању узрока школског неуспеха

Добијени подаци о узроцима школског неуспеха презентују се у посебном извештају о дијагностиковању узрока школског неуспеха у коме, зависно од циља испитивања и сложености случаја, обично учествују: учитељ, предметни наставник, школски-педагог-психолог, лекар, социјални радник, родитељ.

Садржај извештаја требало би да чине сви значајнији подаци о ученику који потпуније осветљавају његову личност са јасним прегледом свих значајнијих проблема у развоју, учењу и понашању у контексту породичне и школске средине а који су узроковали неуспех ученика. Добијени подаци требало би да буду основа за утврђивање и постављање благовремене и ваљане дијагнозе узрока неуспеха ученика у школском учењу са мерама педагошког и другог деловања у њиховом отклањању и прогнозе будуће успешности ученика. Да би прикупљени подаци били јасно и прегледно презентовани у школи, структуру извештаја поделили смо на седам међусобно повезаних целина и то:

1. *Идентификација ученика – општи подаци о ученику и школи* – име и презиме, датум и место рођења, пол, разред, назив и место школе, школска година, успех у току школовања.
2. *Повод – разлози за дијагностиковање неуспеха ученика у школском учењу* (опис ситуације или појаве, проблема због чега се дијагностиковање предузима).
3. *Фактори породичне средине који утичу или могу утицати на развој, учење и понашање личности ученика* као што су:
 - а. структура породице (целовита, дефицијентна, број чланова домаћинства и деце у породици);
 - б. социо-економски статус породице (образовни ниво и занимање родитеља, материјалне прилике и услови за рад и учење детета у породици – организовано радно место, ометање за време учења);
 - в. породична клима (односи између чланова породице (начин комуникације међу родитељима, родитеља са децом и обратно, положај детета у породици, однос родитеља према децијим потребама и интересовањима);
 - г. понашање родитеља према деци – породична васпитна пракса (заинтересованост родитеља за рад и резултате рада, увид у процес учења и провођења слободног времена детета, начин

помоћи, подстицања и храбрења деце у процесу учења, ниво и квалитет сарадње са школом);

д. здравствено стање у породици (здравље родитеља, теже болести, алкохолизам и друго).

4. *Психофизичке карактеристике ученика*

а. здравствено стање (опште здравствено стање, стање чулних органа, физичке и функционалне способности);

б. ниво развијености општих и посебних интелектуалних способности, особине личности, стилови учења, мотивације за учење, развијеност радних навика, тешкоће у емоционалном животу;

в. снажне стране ученикове личности, посебне склоности и способности и чиниоци породичне средине на које се можемо ослонити у процесу рада са ученицима.

5. *Социјално понашање и активности детета*. Овај део упитника требало би да садржи сва значајнија запажања о понашању и активности ученика у школи и ван школе, као што су:

а. степен заинтересованости ученика за поједине наставне предмете и области и ниво активности ученика у процесу наставе и стицања знања (да ли је ангажовање ученика примерено његовим интелектуалним способностима, а резултати учења сразмерни уложеном труду);

б. наставни предмети и области у којима ученик има посебних тешкоћа у процесу учења (празнине у знањима ученика, примереност наставних садржаја интелектуалним потенцијалима, предзнању и особинама личности детета);

в. резултати праћења тока мисаоних операција у процесу решавања проблема – учења (шта у датом тренутку ученик зна, а шта не зна, где је и када и зашто дошло до застоја у процесу учења), типичне грешке у процесу учења;

г. усвојеност метода и техника успешног учења;

д. говорна развијеност детета (тешкоће у говору, богатство речника и начин изражавања);

е. ставови ученика према успеху и неуспеху и начин доживљавања успеха односно неуспеха;

ж. однос према друговима, наставницима (квалитет комуницирања и интеракција наставника са ученицима, евентуални проблеми у социјалном понашању ученика у школи и ван школе).

Литература:

1. Karleheinz Ingenkamp (1988): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*, Belts, Verlag, Weinheim und Basel.
2. Lepalszyk i J. Bandury (1987): *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, P. W. H, Warszawa.
3. Максимов, В. Г. (2002) *Педагогическаја дијагностика в школе*, Academija, Москва.
4. Овчарова, Р. Б. (1996): *Педагошко-психолошка служба у школи*, Учитељски факултет, Београд.
5. Станојловић, В. (2001): *Породица и васпитање деце*, Научна књига, Београд.
6. Толичич, И. (1977) – Зорман, Л.: *Окоље ин успешност ученицев*, Државна založba Словеније, Љубљана.

Проф. др Нада Вилотијевић

Учитељски Факултет у Београду

Научни рад
UDK 371.13

ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА НОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ШКОЛИ БУДУЋНОСТИ

Резиме: Концепција школе у којој ће наставници радити требало би да одлучујуће утиче на њихов стручни профил. Другим речима, будући наставници би, у току професионалног образовања, требало да стекну компетенције које захтева концепција школе. Школа будућности морала би да обогати и прошири поље свога педагошког деловања како би постала школа успеха за све ученике. Концепција нове школе додељује наставнику поливалентну улогу што значи да он треба да се бави не само наставом него и другим облицима рада (задовољавање различитих потреба и интересовања ученика, слободно време итд). Зато је неопходно да у току професионалне припреме стекне потребна знања и компетенције.

Кључне речи: концепција школе будућности, компетенције наставника, образовање наставника за нове улоге у школи будућности.

Основна карактеристика савремене школе је изразита заступљеност наставе, запостављеност осталих облика педагошког рада, рад у сменама, велики број ученика у одељењу, велика оптерећеност ученика и наставника наставним часовима. Критика коју је школи упућивао Џон Дјуи и данас је актуелна. Школа је одвојена од живота, запоставља практичне потребе, не иде за интересовањима ученика. Задржала је карактеристике училишта јер тежи да ученици усвоје што већу количину информативног материјала што је израз енциклопедијских настојања потпуно анахроних у време експлозије нових информација. Интелектуализам је и даље главна одлика наше школе јер је настава усмерена на когнитивни развој ученика, а на маргини су остале стране ученикове личности (емотивна, конативна, кооперативна, вредносна). Све школске активности се углавном исцрпљују наставом која је једнодимензионално усмерена. Ова оце-

на се потврђује на разним међународним такмичењима на којима наши ученици показују завидне резултате у теоријском, а врло слабе у практичном делу, у примени стечених знања. У нашим школама активности после часова су запостављене, а оне, како каже Линда Вудард, чине суштински део целокупног учења, јер су потребе ђака суштински део њиховог развоја. Али, поред овога, оне не само да чине школу пријатнијом, већ и креирају атмосферу која промовише школски дух и друштвену интеракцију међу ученицима у здравој атмосфери. Ако се посматра дубље, доћи ће се до евидентног закључка да ваннаставне активности помажу ученицима чак и више на индивидуалном нивоу. Они постају одговорнији, дисциплинованији, сигурнији у себе из простог разлога што постижу резултате и ван школе, а развијају се и у лидерским вештинама које се изједначавају са постизањем бољих оцена и наставком школовања.

Настава је очигледно преуско поље и не омогућује задовољавање различитих ученикових потреба и интересовања. Наставници се и не труде да утичу на развијање и богаћење тих потреба тако да се пропусти прилика за надградњу потенцијала који ученици носе у себи, а тиме остаје неискоришћен и најзначајнији период у развоју ученикове личности. Тако школа себи бележи два минуса – не доприноси колико може и треба развоју ученика и не доприноси колико би морала друштвеном, пре свега привредном и културном развоју земље.

Узроци оваквом стању су различити. Један смо већ поменули. То је оптерећеност ученика и наставника која се испољава а) у преобимним програмима и б) последично у превеликом броју часова чиме се одузима доста времена које би се могло посветити другим облицима рада. Наставници настоје да реализују прописани наставни програм, што је њихова обавеза и траже од ученика да те програмске захтеве испуне.

Други узрок је превелики број ученика у одељењу тако да изостаје неопходна индивидуализација и диференцијација задатака који се постављају ученицима. Наставници не стижу да се довољно посвете ученику као јединственој и непоновљивој личности. Они се више баве предметом, садржајима, а мање дететом. наставник жури да испредаје градиво, ученик се не види од "шуме чињеница", квантитет није прерастао у квалитет него га систематски урушава. Васпитна страна је запостављена. Наставник је, како каже афористичар и сатиричар Душко Радовић, гост а не домаћин у одељењу.

Трећи узрок су сами наставници, тј. њихова неодговарајућа припремљеност за поливалентну улогу у савременој школи. Веза између школе и факултета на којима се образују будући наставници је двострана, јер утицаји теку у оба правца. С једне стране, структура педагошког рада у школи у којој се пажња посвећује само когнитивном развоју (развоју учениковог интелекта) који се изједначаје са стицањем знања (усвајањем чињеница) утиче да факултети усмере своје захтеве према будућим наставницима само на савладавање знања из најуже струке. С друге стране, факултети преко наставника које "испоручују" школама само појачавају и онако изразиту школску тенденцију да ученици савладају што шири круг чињеница. Оспособљавању будућих наставника за комплекснији утицај на ученике (васпитни, социјализацијски, вредносни, за тимски рад, активан одмор и др.) не посвећује се довољна пажња. Томе погодују неодговарајући студијски програми, а и структура кадра на наставничким факултетима. Наставници су за рад у школи припремљени једино на теоријском нивоу док је практични запостављен па се та одлика репродукује и на нижим школским нивоима на којима они педагошки делују. Они делују као испоручиоци знања, а мање уче ученике како треба учити. Још је Вук упозоравао да није знање знати знање но је знање дати знање, али се у припремању наставника, чини нам се, посвећује пажња само садржајима из основа струке. Наставнички факултети су усмерени ка студијама "фундаменталне науке", ка изучавању "предмета" као идентичног појединачној научној дисциплини, а не и ка осигуравању професионалне компетентности, а изостаје и подстицај ка практичној ангажованости, ка анализи праксе учења и поучавања. Нормално би било да се студије које се заснивају на одређеном занимању подређују потребама и захтевима самог занимања, а кад је реч о припремању за рад у школи од прворазредне важности требало би да буде педагошко и психолошко образовање.

Укратко, садашња концепција школе и са њом повезана концепција образовања наставника основни су узрочници што наша школа није постала школа успеха за све ученике и што не развија колико треба и може њихове природне потенцијале.

Школа будућности требало би да се темељи на следећим захтевима:

1. рад у једној смени са богатим репертоаром активности у коме ће настава бити важан, али не и једини сегмент;
2. школа са највише 24 одељења што значи да буде два, три одељења у једном разреду;

3. одељење са 16 до максимално 24 ученика;
4. наставник који, по правилу, има 12 а највише 15 часова седмично (у норму улази организација слободног времена, индивидуалног и групног рада, инструктивно вођење ученика);
5. организација простора који је мобилан и који се прилагођава различитим облицима рада (учионице нису једини радни објекти већ постоји читава мера различитих вишенамених објеката – игротекe, истраживачке станице, информатичке јединице, ликовне и музичке радионице, спортско-рекреативни терени);
6. опремљен простор информатички–мултимедијалне и интерактивне учионице електронски опремљене за наставу на даљину са катедрама за управљање наставним процесом и прибављање повратних информација;
7. полифункционалан рад наставника који обухвата:
 - дидактичко-методичку организацију наставе;
 - дијагностички и саветодавни рад усмерен на прилагођавање захтева индивидуалним особеностима сваког ученика и решавање узрасних и ситуационих криза;
 - програмерско-планерски рад заснован на конкретним потребама ученика као појединаца, група ученика и одељења и на сарадњи са ученичким родитељима;
 - евалуаторски рад – праћење и вредновање свих активности ученика (резултати, залагање, способности, радни услови);
 - иновативне активности – школа треба да буде истраживачка лабораторија у којој се експериментише и увек траже нове могућности за побољшање квалитета рада.

Компетенције неопходне наставницима у школи будућности требало би да одлучујуће утичу на професионалну припрему будућих наставника. Наставнички факултети не би требало, као до сад, да припремају наставнике само за преношење предметних садржаја ученицима него за целовит педагошки рад у школи. У току школовања на факултетима они би требало да стекну компетенције за:

1. педагошко-психолошку организацију наставе и свих других активности што обухвата познавање узрасних одлика и развојних фаза ученикове личности, познавање педагошке технологије, дидактичко-методичко артикулисање наставе, организовање слободног времена према интересовањима и потребама ученика;
2. дијагностичку и саветодавну функцију што подразумева познавање метода и техника и оспособљеност за процењивање способности, склоности и нивоа знања ученика као и помоћ у савладавању развојних проблема и кризних ситуација;
3. педагошко-инструктивну функцију која обухвата познавање процеса учења, стилове учења, начине мотивисања ученика, индивидуалан приступ сваком ученику;
4. евалуаторске компетенције што подразумева познавање метода, техника и поступака праћења и мерења ученичких постигнућа, индивидуализацију евалуације и ученичко само-оцењивање;
5. планерско-програмерске компетенције које подразумевају
 - планирање као организован утицај на будућност и уважавање конкретних потреба ученика;
 - индивидуализацију обавеза и задатака;
 - програмирање наставе;
 - програмирање свих педагошких и осталих активности школе (ваннаставне активности и активности у слободном времену према потребама и интересовањима ученика);
 - програмирање педагошко-инструктивног и дијагностичког рада;
 - планирање педагошке евалуације.
6. истраживачке компетенције које су услов за анализу и побољшавање властите праксе, а које подразумевају познавање методологије акционих истраживања, израду једноставних истраживачких пројеката и инструмената, поступке обраде и примене резултата, динамику уношења промена на основу утврђеног стања.
7. иновацијске компетенције које треба да буду генератор боље праксе а обухватају иновације у настави, организацији школе, управљању одељењем, организацији слободног времена, инте-

грацији наставе, примени наставних медија, организацији и коришћењу простора итд.

Већ смо нагласили да се на наставничким факултетима велика пажња посвећује наставном предмету заснованом на фундаменталној науци, што значи наставним садржајима, а запостављају се педагошке компетенције. То показује и површна анализа студијских планова наставничких факултета. Раније су се учитељске школе знатно више концентрисале на дидактичко-методичко и педагошко-психолошко оспособљавање учитеља. На учитељским факултетима у наставни план је унесен велики број предмета који нису знатније у функцији стицања поменутих компетенција. Неки интегративни предмети су раздељени у посебне предмете иако је у наукама очигледан супротан процес – науке се све више интегришу. Први студијски план учитељских факултета који је припремила експертска група и који су факултети у почетку примењивали садржао је неколико интегративних предмета и интердисциплинарних семинара. То је био наговештај правца којим треба кренути, али се од тога, нажалост, одустало па су ти предмети разбијени на посебне дисциплине.

Концепција школе битно утиче (морала би да утиче) на одређивање улога наставника у школи, а за те улоге су неопходне компетенције за које би наставнички факултети требало да припремају будуће наставнике. Школа будућности морала би знатно да прошири поље свога деловања полазећи од потреба самих ученика а и друштва у коме они сутра треба да буду активни учесници; требало би да осавремени организацију свога рада, да подигне квалитет и наставе и осталих облика активности и тако постане школа успеха за све ученике.

Литература

1. Вилотијевић М.: *Информатичка концепција наставе*, Образовна технологија 1/2002, Београд
2. Вилотијевић М. и Газивода П.: *Образовање и стручно усавршавање наставника у зборнику Наша основна школа будућности*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1998.
3. Woodard I. R.: *Vannastavne aktivnosti u američkim školama*, <http://pedagog.org.yu/američka%20vannastava.php>
4. Даниел С. Ј.: *Образовање на даљину*, Образовна технологија 1/2001, Београд

5. Даниловић М.: *Технологија учења и наставе*, Технолошки факултет "М. Пупин", Зрењанин и Институт за Педагошка истраживања, Београд, 1998.
6. Делор Ж.: *Образовање – скривена ризница*, Унеско, Извештај међународне комисије о образовању за 21. век. издање Министарства просвете Републике Србије, Београд, 1996.
7. Ђорђевић Б.: *Образовање за 21. век – према ученом друштву* (у зборнику Од лицеја до савременог универзитета будућности), Универзитет у Крагујевцу, Крагујевац, 1998.
8. Kerres М.: *Multimediale und telemediale lernumgebungen*, Oldenbourg Verlag. Munchen – Vien, 2001.
9. Marentič-Požarnik В.: *Izobraževanje učitelja u svetu i pri nas*, Ljubljana, 1992.
10. Тофлер А.: *Шок будућности*, Грмеч, Београд, 1997.
11. Швајцер В.: *Организација наставе*, Факултет индустријске педагогије, Ријека, 1972.

PhD Nada Vilotijević, professor

TEACHER'S EDUCATION FOR THE NEW COMPETENCES IN THE SCHOOL OF FUTURE

Abstract: The concept of school in which teachers will work should significantly influence their vocational profile. In other words, future teachers should achieve the competences during its professional training which the concept requires. The school of the future should enrich and broaden a field of its pedagogical work in order to become school of success for all pupils. The new concept of school assigns a polyvalent role to a teacher which means that he should not be engaged only in teaching but also in other forms of work (satisfaction of different pupils' needs and interests, their free time etc.). Therefore it is essential that teachers gain necessary knowledge and competences during their professional training.

Key words: the concept of the school of future, teachers' competences, teachers' education for the new roles in the school of future.

У Д Р У Ж Е Н И

Наставник – ученик – родитељ успешни реформатори школе

Апстракт: У раду се анализира однос наставник – ученик – родитељ као успешни носиоци-реформатори школе. Дат је приказ резултата емпиријског истраживања које је спроведено у Основној школи „Јован Поповић“ из Новог Сада. Узевши у обзир резултате анализе, можемо констатовати да је пут до успешне школе још увек испресецан многим странпутицама које стоје како пред наставницима, надлежним просветним властима, тако и пред истраживачима педагошке праксе. Егоцентричан, чак помало “аутистичан”, приступ у конципирању промена у образовању “са врха”, мора уступити место фундираним истраживањима – не само базираним на образовну грађу и организационе промене *per se*, већ и на рефлексије таквих промена на оне који уче. Зато и сматрамо да оваквим мини истраживањима у свакој школи стручно улазимо у стварне проблеме и могућности повећања квалитета, јер школа може више.

Кључне речи: школа, наставник, ученик, родитељ, синергија

У намери да уочимо неке важне факторе који су незаобилазни у конципирању и реализације успешне школе да истраживања упућују на чињеницу да се у овај посао мора ући са изузетном одговорношћу и припремом. Свака иновација и промена мора, између осталог, бити праћена рефлексијама оних субјеката са којима се промена спроводи, а то су наставници, ученици и њихови родитељи. Заправо, без њихове информисаности о томе: шта хоћемо, колико можемо, на који начин је то оствариво, под којим условима, када и шта ново од свега тога очекујемо, не може ни бити ни говора о било каквим променама у школи.

Оно што креатори свих наших досадашњих реформи нису разумели, јесте да ни један пројекат реформе у последњих педесет година није успео не само због недостатка материјалних средстава за њихово остваривање, не само због нејасних и ваљаних пројеката и лоше стратегије промена, већ у првом реду због чињенице да су

главни актери реформе маргинализовани: ученици, студенти и њихови родитељи.

Све досадашње промене биле су неуспешне јер су се углавном заснивале на: променама школског законодавства с циљем успостављања строге бирократске контроле над образовањем, више или мање застарелог школског програма формалне природе, механичко свођење на додавање или одузимање наставних јединица.

Друго, концепција наставе и учења у образованим институцијама код нас је врло застарела: доминира фронтални рад, предавачка настава, пасивно вербално учење. Настава је неефикасна, знање је неповезано, брзо се заборавља, нефункционално је и тешко применљиво.

Трећа важна чињеница тиче се педагошке климе у школи и одлика наставника и ученика. Ослушкујући расположење ученика затрпаних огромном количином градива, великим бројем часова, екстензивним уџбеницима, неадекватном организацијом образовно васпитног рада, лошим расположењем наставника, страхом од неуспеха готово је сигурно да не постоји ђак, који бар једном није себи поставио питање: "Зашто се мора у школу ићи ?" Притом правог одговора нема. До њега, извесно, мора доћи сваки поједини ученик, својим путем и на свој начин. Онога тренутка када ученик нађе одговор, знаћемо каква нам школа треба, имаћемо насмејану децу, децу која воле школу. Учење ће постати забавније и лакше.

Пратећи и анализирајући свакодневни рад наставника, било је неопходно сагледати шта га то збуњује, нервира, шта је то што жели да промени, побољша или боље разуме. Зато је неопходна посебна пажња и стратегија мотивације просветних радника, која се, до сада, сводила на дисциплинско уређивање или административну принуду, без могућности испољавања сопственог креативног моделовања у реализацији постављених циљева. Многобројне идеје и пројекти нису заживели због недовољне подршке, што је најчешће доводило до повратка на традиционалну предавачку праксу. Јер, наставник је на маргини.

Не васпитава и не образује само школа младе, већ се ученици добрим делом васпитавају уз њу и мимо ње. Тако долазимо до потребе *већег отварања школе према свом окружењу* односно активнијег укључивања родитеља, локалне заједнице, културних институција, медија.

Предуслов мењања педагошке климе за изградњу нове школе, која ће бити у стању да одговори потребама ученика, родитеља,

наставника, друштва, је побољшање материјалних услова под којима се обавља процес образовања. Адекватан школски простор, савремена опрема, образовна технологија, савременија организација и управљање образовним системом у многome може допринети квалитету образовања. Систем финансирања образовања је моћна полуга за постизање стварних промена у образовању. Заснован на досадашњем систему евалуације он, нажалост, не отвара потребан простор наставнику за додатно ангажовање и иновативно осмишљавање образовно - васпитног процеса.

Најважнији фактор ефикасне школе је *квалитет наставника*, дакле његово образовање, перманентно стручно усавршавање. “Модерна школа” се мора, ослањати на оно најбоље и највредније из наше *традиције* и на *савремена достигнућа педагошке теорије и праксе*, како би израсла у слободну интелектуалну и идеолошки независну институцију, спремну да преузме одговорност за сопствени развој, успех и напредовање.

И поред критика и многобројних учених мањкавости, основношколско образовање и даље представља најорганизованији део образовног система, интервенције и промене у њему морају се базирати на позитивним искуствима постојеће праксе, према сваком наставнику, родитељу и свим заинтересованим које школа окупља мора бити јасна. Јасна значи да мора да одговори на следећа питања:

а. зашто се у школи нешто мења (садржинска фундираност и валидност интервенције),

б. којом динамиком, (временски оквири-рокови и индикатори праћења-напредовања) и, коначно,

в. шта се од тих промена очекује (циљеви, исходи и њихови индикатори)?

Прво питање под (“а”) наизглед је и најлакше, али смо сведоци великог броја реформских “покушаја” као на пример да се наставни садржаји измене и прилагоде са једне стране потребама и жељама ученика, и са друге актуализују с обзиром на укупна друштвена и привредна кретања у земљи и окружењу, тако да знање ученика буде корисно и директно употребљиво, да задовољава потребе окружења, регије, па и да одговори националним потребама и знатно шире. Јер образовање није само национално, већ интернационално добро.

Резултат ових настојања би, нажалост, увек био супротан “почетној замисли” с којом би се у реформу кренуло. Почетна замисао

је увек да се изврши укупна редукција образовне грађе, а завршавало би се њеним проширивањем! Ако би се, на пример, у реформу пошло са намером да се образовна грађа квалитативно измени, резултат би се сводио на “терминолошку козметику” и/или констатацију да је то све ипак финансијски и организационо неодрживо.

Увидело би се и то да једна системска квалитативна промена градива у одређеној степеници школовања повлачи нужност организацијских и често и системских кадровских промена у наредној – да би се нпр. задовољило правило концентричних кругова... итд.

б. У складу са претходним, сведоци смо и проблема са којима се суочава актуелна реформа образовања, с тим што је, по нашем уверењу, један од кључних недостајућих али кључних фактора време имплементације зацртаних циљева. Свима је измакла чињеница да календарска година има “свега 365 дана”, а школска и мање, и да одлагања у припреми измена у наредном “циклусу”, “степеници”, “фази”, или како год, не може да се одлаже у недоглед.

Последице неминовно следе у значајном одступању од реформских планова имплементације, што не само основношколски, већ ниједан други ниво школовања не може поднети без траума и последица, као ни они који реформу спороводе (наставници), а највише они због којих се реформа спроводи (ученици). Ефикасан и модерни систем школовања подразумева управо супротно, управо временски контролисану интервенцију, брижљиво и благовремено изведене припреме и, наравно, благовремену и пажљиву имплементацију. Да би се то извело на одговарајући начин, морају, дакле, постојати индикатори “рочности” реформског захвата или, како смо то на почетку истакли, егзактни индикатори реализације фаза реформе у реалном времену.

в. Реализацију коначне замисли било које реформе нисмо добили изведену до краја, што не мора нужно значити залудност досадашњих промена у образовању. Промене, иако фрагментарне, доприносиле су томе да се сагледају они сегменти који су у образовању превазиђени - из измењене(нове) перспективе. У складу са тим, корисни фрагменти сваке реформе би се препознали и најчешће спонтано, “без буке” и “у ходу” имплементирали. Али, чињеница да многе реформом планиране новине нису преживеле “тест стварности”, не треба да обесхрабрује.

Заправо и светско искуство говори управо у прилог тезе да ниједна образовна реформа није пролазила “глатко” нити без ломова. Неки, чак, сматрају да промене које се у образовању одмах, и без

икаквог отпора, примењују заправо и нису образовне реформе већ идеолошке, политичке или силом наметнуте споља.

Субјекти мењања школе

Синергија наставника, ученика и родитеља јесте conditio sine qua non реформе школе.

Какав је квалитет васпитно-образовног рада у једној школи, питање је које заокупља пажњу свих учесника. Он је највише овисан о синергији ученика, наставника и родитеља.

У различитим друштвено-историјским периодима, међусобни односи наставника и ученика мењали су се и одражавали стање и оне односе који су владали у друштву. "Стара школа" била је интелектуалистичка, њен задатак био је усвајање конкретних знања, занемарујући њихову промену. Мање је водила рачуна о развоју ученика. Ученик је био објекат, пасиван учесник, наставник је имао доминантну улогу поучавања, и давао знања. Задатак ученика био је да памти и верно репродукује одређене садржаје. Доминантна ауторитативна улога наставника, стварала је хладне и површне контакте, захтевала слепу послушност ученика и дозвољавала примену «свакојаким» васпитних мера.

Почетком XX века, па све до Другог светског рата, карактеристична је "реформна школа", која у први план истиче тзв. природно учење, где потребе, интереси, жеље ученика управљају школом и све више потискују наставника. Он (наставник) губи своју дугогодишњу ауторитативну улогу, а ученичка самосталност је постајала све израженија, и одлази у другу крајност - ученик постаје центар око кога се све окреће. Међутим, илузорно је очекивати да ученик сам - без помоћи наставника може-самостално преузети одговорност за планирање, организовање и реализацију постављених задатака, а још мање извршити објективну процену постигнутих резултата. Према томе, субјективитет ученика условљен субјективитетом наставника и тек у њиховим узајамно равноправним функционалним односима, уз помоћ и подршку родитеља, могуће је постизати васпитно-образовне резултате.

Бурне промене у нашем друштву директно или индиректно утичу на наш живот у целини, утичу на наше односе према другим људима и самом себи. Међуљудски односи постају све сложенији. У

таквим околностима мењају се и задаци које друштво поставља образовним институцијама.

Образовно-васпитни рад у својој суштини је интерперсонални и интеракцијски однос ученика и наставника. Улога наставника је не само сложена, него и друштвено одговорна професија која се остварује у конкретном друштвеном контексту у институционалном окружењу. Данашњи наставник мора бити оспособљен за преузимање активније улоге у погледу мењања и подизања квалитета наставе, мора развити осетљивост за препознавање потреба савремене праксе. Стереотипни облици, традиционалне сарадње са родитељима у форми родитељских састанака (групних или заједничких) индивидуалних разговора, постали су заморни и оптерећујући и за родитеље и за наставнике.

Уназад неколико година свеукупно стање и ситуација у школи, друштву уопште, претворила је родитеље у главне критичаре школства. Изражено неповерење према учитељима, наставницима, професорима и запосленима у школи, проузроковало је читаво клупко конфликта и сукоба међу најодговорнијим факторима успеха ученика. Таква позиција је дотрајала, чак штетна и зато мора бити напуштена! Очекује се да сарадња родитеља и школе буде квалитетнија, садржајнија и професионалнија. Родитељ мора бити обавештен, информисан и активни учесник у многим сегментима образовно-васпитног рада.

Међутим, образовно-материјалистичка заблуда да је информисаност родитеља “*per se*” довољна за успешан васпитни рад са дететом такође је забрињавајућа! Породица, је додуше у “кризи” и зато најчешће недовољно пажње посвећује праћењу раста и развоја сопственог детета. Разлога је више, који су каткада спољне – екстерне природе материјална неизвесност, болести блиских чланова, а покаткад и свесно опредељење за линију нижег отпора. Када се, рецимо, догоди запостављање ученика и неки проблеми, кривце сви обично траже у неком другом и/или на некој другој страни. Сопствену одговорност, свесно или несвесно, потискујемо. Уосталом, није мали број родитеља који сматра, да поласком детета у школу наставник преузима обавезу да се о њему брине, и да је он одговоран за успех, напредовање и даљи развој детета. Пошто и школа и породица имају заједничку функцију - рад на васпитању младих, онда, сходно томе, овај процес по дефиницији мора бити праћен *узајамним васпитним радом* сарадњом, односима поверења и међусобног уважавања, и то на свим релацијама. У том смилу школа мора

прихватити родитеља као равноправног “партнера” и као стручна педагошка институција бити иницијатор и организатор савремених видова сарадње.

Осмишљени школски пројекти ,произашли на темељу анализа потреба, интересовања и жеља ученика, наставника, али и родитеља, окупљају заинтересоване родитеље, чијим координисаним деловањем у више праваца и на различитим нивоима омогућава остварење заједничких циљева. Стварањем специфичне “мотивације” родитеља да се у школски живот и рад детета укључи на један нови начин јесте, или требало би да буде, интерес реформе школе.

Емпиријски део

Предмет и задаци истраживања

Предмет истраживања су ставови наставника, ученика и родитеља везани за питања живота и рада школе, њихови међусобни ставови о њима самима – кроз разне типичне аспекте њихових међусобних интеракција. С обзиром на дескриптивну природу података, као и намеру да податке у истраживању користимо као назнаке потенцијалних битних чинилаца релевантних у креирању укупне стратегије промена у школи, којих без сумње има велики број, третираћемо ове теме у сва три упитника као својеврсне задатке истраживања. У складу са тим, задаци истраживања се свODE на дескриптивну анализу података по ајтемима упитника са посебним формама за наставнике, ученике и њихове родитеље без детаљне статистичке анализе.

Скрећемо пажњу на полну структуру узорка испитаних наставника (4 наставника мушког пола) што ће у даљој анализи довести до појаве тзв. нултих категорија при анализи појединих задатака истраживања, односно ајтема упитника родитеља. Сматрајући их важним, ове ајтеме нисмо елиминисали као недискриминативне с обзиром на природу феномена које ти ајтеми провоцирају, јер смо нулте категорије а priori третирали као “последницу” економичног узорка испитаних наставника.

То може бити узорак за друге школе, јер :

а.) Наш узорак је ограничен на 180 испитаника, од тога 89 ученика, 46 наставника и 45 родитеља што је недовољно за широко уопштавање.

б.) Образовна и социјална структура родитеља је веома различита у односу на друге школе што није типично ни за Војводину, понајмање за целу Србију.

в.) Структура упитника је таква да је применљива у свакој школи.

г.) На почетку сваке школске године свака основна школа у Србији требало би да проведе овакву или модификовану анкету у на њеним резултатима да гради интеракцију наставник-родитељ-ученик. Резултати анкете и закључци из ње се у прилагођеној форми презентују наставничким већима родитељима и ученицима. Из тих резултата изводе се и закључци о њиховом синкретичком деловању, које ће тамо где успе, давати мултидимензионалне васпитне и образовне резултате.

2. Структура узорка

У намери да ослушнемо и проценимо мишљења актера тријаде ученик – наставник – родитељ, спроведена је анкета у ОШ "Ј. Поповић", која је обухватила 89 ученика V,VI и VII разреда, 46 наставника и 45 родитеља. Анкетом је обухваћено 46 наставника - од тога 42 жене, и 4 мушкарца. Године радног стажа крећу се у распону од 1-35 година. У складу са тим, констатујемо да смо одабрали намеран и економичан узорак наставника, који ће ограничити анализу на дескрипцију.

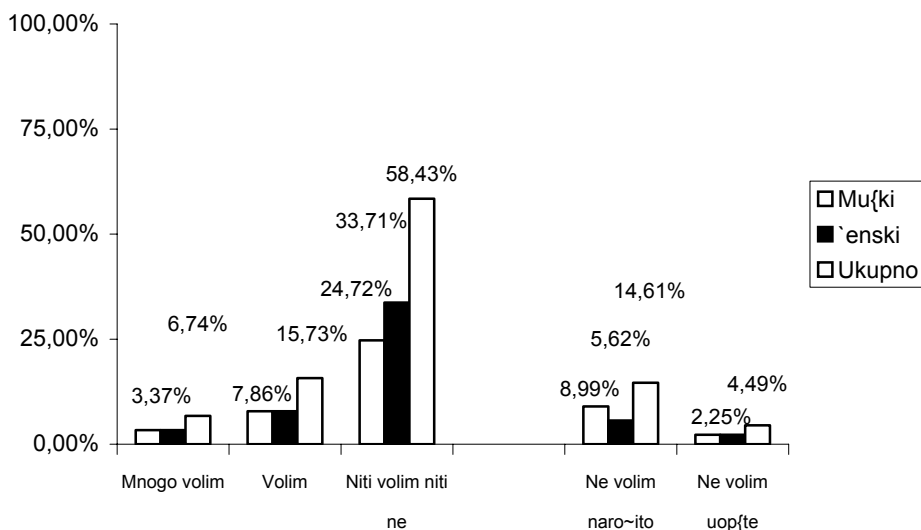
Анализа је обухватила 45 упитника прикупљених од родитеља ученика обухваћених анкетом. Од тога 10 очева и 35 мајки.

3. Анализа резултата истраживања

3.1. Анализа упитника за ученике

1. Питање: „Да ли волиш школу?“

Grafik 1 : Da li voliš školu ?



Статистички гледано релативно мали број испитаних ученика, њих 20%, воли школу, док је број ученика чији став је изражен кроз доста равнодушан однос према школи 58.43% или 52 ученика свакако индикативан и требало би га много боље аналитички сагледати и утврдити узроке оваквог размишљања. Ако то упоредимо са образовном структуром породице, видимо да је 84.45% са вишим и високим образовањем, 13.31% са средњим, а само 2.25% са основним, онда су показатељи застрашујући – деца не воле школу.

2. Питање : “Да ли имаш омиљеног наставника ?”

Код наставника ученици највише цене: љубазност, разумевање ученикових потреба, једнакост у оцењивању.

Шта траже ученици: једнакост према свима, благост, стручност, стрпљивост, смисао за хумор.

На питање “Да ли имаш омиљеног наставника?” добијени су следећи резултати :

Врло јасно 85.39% ученика изнело је свој став по питању омиљеног наставника, али није занемарљив ни податак да чак 49 ученика (55.06%) неког од наставника не воли.

Најчешћа образложења зашто је тако и шта ученици код наставника замерају су: што су досадни, претерано строги, неинтересантни, нестручни, нервозни, праве разлике међу ученицима, не оцењују објективно.

Очекивања ученика усмерена према наставницима које највише цене су: стручност (добро предаје), љубазност, разумевање потреба ученика, објективност у оцењивању, једнакост свих, стрпљивост, смисао за хумор.

Интересантан је податак да ученици цене стручност наставника и чињеницу да наставник добро предаје што указује на појаву врло издиференцираног става ученика према наставницима у правцу ауторитета знања, што оповргава уврежена становишта да су омиљени наставници они који “деле” добре оцене, или они који теже да “другују” са својим ученицима.

3. Питање : “Да ли неког наставника не волиш ?”

Овако добијени резултати могу се интерпретирати да готово у свакој школи постоји један наставник или група наставника, која има лошу комуникацију са ученицима током свог наставног процеса, стварајући конфликтне ситуације у тријади наставник-ученик-родитељ.

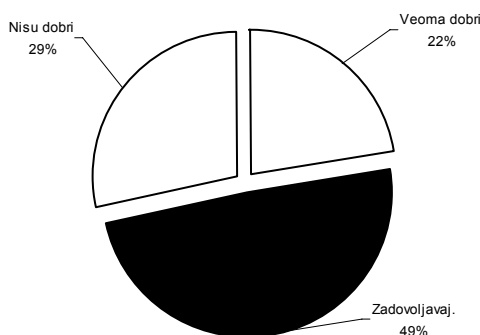
Овој групи наставника неопходна је додатна едукација из различитих области, пре свега развојне психологије, савремене методике рада са основношколским узрастом. Са друге стране, савремени тренд професионалне селекције при избору кадрова у оквиру приватних корпорација и предузећа у привреди, а који поред стручних

захтева укључује егзактну психолошку профилизацију (тестирање) пренети и на одабир наставника који ће радити у школи.

4.Какви су међусобни односи наставника и ученика

Чак и на овако малом узорку испољила се дисперзија разноликих ставова у перцепцији односа међу ученицима и наставницима, што је иначе стално присутно у самом процесу.

Grafik 4. :Међусобни односи наставника и ученика



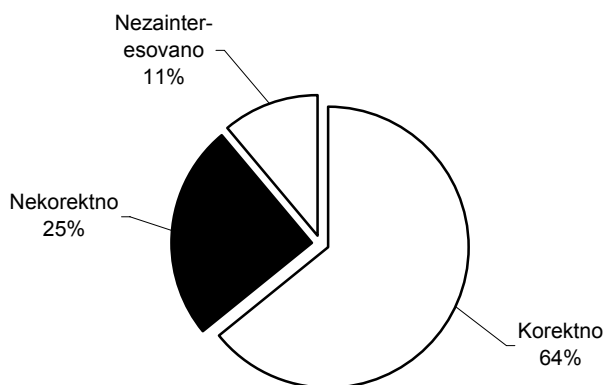
Учење и стицање знања је врло озбиљан и одговоран посао, а на нама је да га учинимо безболнијим и једноставнијим. Осећај присиле и принуде није у складу са психофизичким развојем узраста који има израженију потребу за ведријим, необавезнијим и активнијим садржајима и активностима.

Социјална зрелост испитаника издиференцирала је позитивну процену међусобног односа наставника и ученика: 69 ученика или 77.53% ове односе оцењује као веома добре или задовољавајуће, док 22.47% врло храбро износи своју оцену и тврди да међусобни односи наставника и ученика нису добри.

5. Наставници се према ученику понашају ?

Свеукупно понашање наставника према ученицима 57 или 64% ученика процењује као коректно, док 22 или (24.75%) сматра да је то понашање некоректно, а 11.23% оцењује да су наставници прилично незаинтересовани за збивање у образовно-васпитном процесу. “Некоректно” у комбинацији са “незаинтересованим” представља несумњиво значајан фактор оваквих ставова ученика и има озбиљне реперкусије на основну тему овог рада. Ставови ученика могу индиректно кумулативну последицу дугогодишње неадекватне материјалне и хаотичне стручне подршке од стране надлежних просветних органа на мотивацију просветних радника, на шта је у овом раду посебно скренута пажња.

Grafik 5. : Nastavnici se prema učenicima ponašaju ?



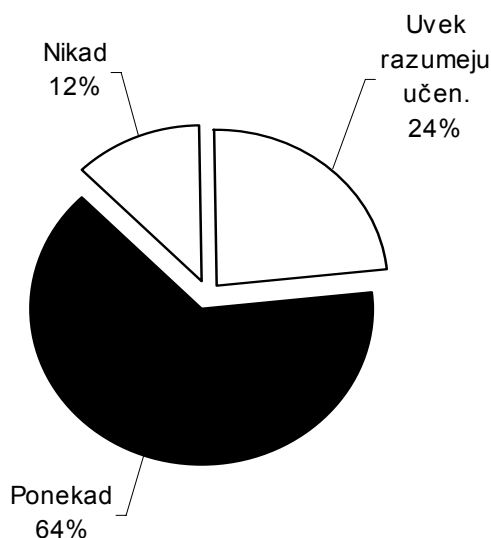
6. Какви су наставници у свакодневним сусретима ?

Занимљива су запажања и процене ученика о "расположењу" наставника у свакодневном раду. Од укупног броја испитаних ученика њих 17.98% своје наставнике види као добро расположене, 41.58% процењује да су скоро увек расположени, а 36 ученика или 40.45% доживљава своје наставнике понекад као расположене, што и није занемарљив проценат, а делимично је и одраз стања и статуса просветног радника.

7. Питање : “Према твом мишљењу наставници ?”

Ма колико то било захтевно и тешко очекивања ученика овог узраста усмерена су на потребу за разумевањем и подршком. Од укупно испитаних њих 21 или (23.59%) сматра да их наставници увек разумеју, 57 или (64.05%) да их наставници понекад разумеју а 12.36% представља вероватно групу ученика која се лоше осећа у свом окружењу и процењује да их наставници никада не разумеју.

Grafik 7. : Prema tvom mišljenju nastavnici



и постане предмет интер

8. Какав став имају наставници према ученику ?

У односу наставника према ученицима подједнак број ученика 25 (28.09%) истиче да наставници у нашој школи праве разлике међу ученицима. Чак 43.83% испитаника тврди да наставници понекад праве разлике међу ученицима, па можемо претпоставити да су при том најчешће мислили на процес оцењивања знања и све мањкавости које проистичу из сужене скале бројчаних оцена од 1 до 5, које не омогућавају квалитетно вредновање. Из свега тога, несумњиво, намеће се потреба израде адекватних стандарда, јаснија и прецизнија упутства за оцењивање, јасно дефинисани критеријуми и захтеви за исте оцене у различитим срединама.

9. Сматра се да наставници :

И поред настојања наставника да не упадну у “замку” пристрастности и субјективности, подаци добијени од ученика указују на потенцијалну неуспешност остварења овог настојања.

Од укупно испитаних 42 ученика, или 47.19%, сматра да наставници имају своје "миљенике" у одељењу, а 52.81% ученика сматра да наставници поједнако воле све ученике и да немају миљеника.

10. Када вежбате задатке из неког предмета наставници:

Укупно узев, можемо констатовати да ставови ученика по питању помоћи наставника охрабрују ако се узме у обзир да свега 6.74% ученика сматра да наставници никад не помажу ученику у њиховом раду.

Нереално је очекивати да наставник одговара на све ученикове дилеме што би могло водити у несамосталност у раду, као и својеврсну тенденцију пребацивања одговорности за успех и неуспех у учењу. Евидентно је да ученици у значајном проценту позитивно валидирају помоћ наставника у свакодневном раду, али подсећамо да улога родитеља не сме бити маргинализована и сведена на улогу посматрача из "меке фотеље." Укупна одговорност за успех и неуспех у учењу мора бити равномерно распоређена на све учеснике у наставном процесу, а то су осим ученика и њихових наставника и њихови родитељи, као и укупна локална заједница и пратеће службе.

11. Приликом оцењивања знања :

Проблем оцењивања и критеријума оцењивања представља неуралгично питање у образовању од његовог настанка, али констатујемо позитиван преовлађујући став ученика (73%) наше школе да је оцењивање наставника објективно.

Дејство "хало ефекта" није промакло ни перцепцији ученика у коментарисању ученичких постигнућа, но констатујемо да је проценат ученика који оцењивање наставника перципира на овакав начин занемарљиво. Свесни многозначности проблема оцењивања ученика истаћи ћемо позитивне тенденције усмерене на тзв. развојно или "описно" оцењивање у реформисаним одељењима првог разреда, јер су прелиминарне анализе задовољства ученика, али и њихових

родитеља оваквим обликом оцењивања показале да и ученици и родитељи позитивно перципирају "описно оцењивање."

12. Особине наставника које доприносе успостављању сарадничких односа:

Занимљиво је да је прва рангирана одлика наставника "Добар стручњак у предавању" од стране ученика наведена као најрелевантнија за успостављења успешних сарадничких односа: добар стручњак у предавању, стрпљив у раду са ученицима, помаже ученицима у учењу, разуме личне проблеме ученика, поштује личност ученика, благ у оцењивању, има смисла за хумор, строг у оцењивању, физички лепо изгледа. Изгледа да ученици изузетно високо вреднују ауторитет наставника по стручности, док је у доњој средини "Благ у оцењивању."

Предрасуда да је висока оцена *рег се* синоним за добру перцепцију наставника од стране ученика дефинитивно се испољила и у овом испитивању, а исто тако и предрасуда о "јако стручном наставнику" код којег се због тога што је "изузетно стручан" и или "захтеван" добијају по правилу лоше оцене сада бива сасвим разобличена.

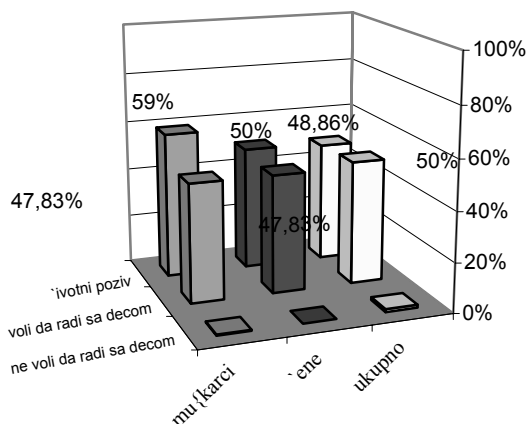
Модеран наставник је занимљив наставник који плени својим идејама и информисаношћу, а никако "физичким изгледом" или, пак, "строгошћу."

Ученици по правилу много више респектују ауторитет пред којим се осрамоте за незнање, него ауторитет пред којим се боје "лоше оцене."

3.2. Анализа упитника за наставнике

1. Да ли волите рад са децом? Добијени су следећи подаци :

Grafik 1. : Da li volite rad sa decom



2. Да ли бисте напустили рад у школи за боље услове рада у некој државној служби ?

Изузетно охрабрујућ податак је да у контексту свеукупне друштвене кризе и тешког материјалног статуса просвете и просветних радника наставници у значајном проценту заступају став да се баве знаањем које их испуњава. Но, истини за вољу, инсистирање на "унутрашњој мотивацији" просветног радника неће моћи трајати вечно, и мора бити поткрепљен значајнијим активностима, не само ресорних министарстава, већ и укупном позитивном политиком државе према просвети и значају просвете за развојни и укупни потенцијал земље, јер се увек показало као тачно да највеће сиромаштво једне регије или средине потиче од сиромаштва у стручним кадровима.

Промене у третману просветног радника и просвете уопште не може бити проблем који се може решити једним потезом пера, нити декретом или подзаконским актом нити уредбом. Напротив, потребно је дугорочно опредељење на развојне пројекте у којима ће се просвета и образовање у целини наћи као партнер који има шта да понуди на новоствореном тржишту "образовног капитала." Вечито

позивање на љубав просветних радника према свом позиву неће предуго трајати.

3. Да ли имате стрпљења у раду са децом ?

Помало еуфемистички искази наставника могу бити схваћени можда као резултат превасходно великог искуства у непосредном раду са ученицима, где се небројено пута показала као истинита она теза "да се стрпљење златом враћа." Реалан проценат наставника, 17.39%, који износи да понекад изгубе стрпљење у раду са ученицима је разумљив и природан с обзиром на чињеницу да је наставни процес по својој дефиницији активан образовни феномен који у себе укључује и оне активности које нису чиста настава, са једне стране и са друге не треба сметнути са ума реалну чињеницу да наставник не може увек долазити на час једнако мотивисан и једнако респонзиван на горућа питања и дилеме ученика.

4. Имате ли понекад проблема са одржавањем дисциплине ?

Искуствено је доказано да без обзира на локацију школе, опремљеност, стручну заступљеност одговарајућим кадровима, као и укупну "осетљивост" школе на васпитне проблеме са којима се наставници сусрећу у раду са ученицима постоји и одређен степен проблема који се спорадично испољавају на самом часу, што је осликано у доста реалистичним ставовима наставника наше школе.

Настојање да се атмосфера на часу сведе на "камерну" по често наилази на "судар са стварношћу" из просте чињенице што жива атмосфера на часу не мора нужно значити ремећење радне атмосфере. Одржавање "живости" мисаоног тока код ученика на часу подразумева и већи активитет, који са собом носи и одређену дозу ризика да поједини ученици овакав активитет помало "злоупотребе," реметећи дисциплину на часу, али то је у извесној мери нужност која у контролисаној мери бива оправдана-компензована великим сазнајним ефектима динамичног тока часа.

5. Како решавате веће дисциплинске испаде ученика ?

Од укупног број испитаних наставника њих 34.16% процењује да правовременом интервенцијом у облику индивидуалних и групних разговора са елементима саветодавног рада успешно решава дисциплинске проблеме образовно-васпитане праксе, при том исти-

чући потребу толерантнијег приступа у оваквом раду наводећи при том и значај личног примера. Комбинацијом различитих васпитно-дисциплинских мера у зависности од врсте проблема, структуре личности и неких других ометајућих фактора који узрокују манифестационе облике неприлагођеног понашања, неколико наставника навело је и потребу ангажовања стручних сарадника школе у процесу дијагностике и планирања методологије рада са конкретним учеником када су у питању озбиљнији испади и ремећење радне дисциплине на појединим часовима, како би се побољшала ефикасност решавања проблема.

6. Сматрате ли себе према ученицима: Врло строгим, Попустљивим, Таквим који у свему налази ђачку грешку, "Ђачка мајка."

Половина од испитаних наставника процењује себе у односу на ученике као врло строгог али праведног наставника; делимично строг, али не увек праведан, наставник изјаснило се 2 наставника а 4.35% испитаних види себе као "ђачку мајку". Веома занимљиве одговоре добили смо од 16 наставника; навешћемо неке: "У раду са ученицима пре свега води рачуна о стварним могућностима детета, труди се да доприноси да њихово детињство буде пуније, здравије и радосније.

Један од наставника истиче да у наставном процесу треба да омогући ученику да открије, испроба своје склоности, интересовања и способности. Од укупно испитаних, 11 наставника види себе као реалне, толерантне, доследне, коректне, флексибилне, са реалним разумевањем ђачких проблема, али истовремено и као захтевне.

7. Да ли дозвољавате да Вам се ученици обраћају у свакој прилици?

Добијени подаци показују нам присуство толерантних односа наставника у комуникацији са ученицима; 58% дозвољава ученицима да потраже свог наставника у свакој прилици, без обзира на проблем. Од укупно испитаних 10.87%, или 5 од 46, наставника то не дозвољава, док 14 наставника, или 30.43%, сматра да то обраћање треба да буде селективно, зависно од ситуације и врсте проблема ученика. Ово је сасвим прихватљиво у систему оспособљавања ученика за процењивање интензитета и значаја појединог питања. Делимично овакав став може се оправдати и узрастом ученика. Свакако да ученици млађих разреда имају потребу за саветом, док је

сасвим реално очекивати од ученика VII и VIII разреда одређене ситуације процењују у складу са својим узрастом.

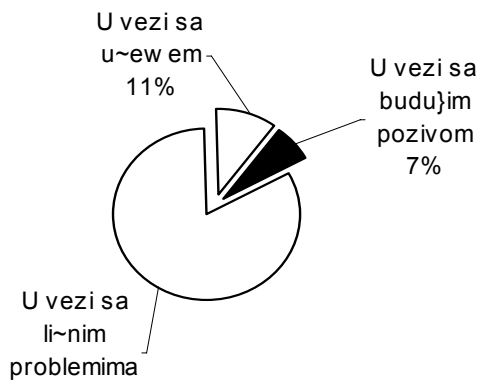
8. Да ли Вам ученици често постављају питање ?

Охрабрујући податак јесте да овако велики број наставника, независно од њиховог пола констатује живу комуникацију са ученицима, коју карактерише слобода да постављају питања на дилеме које се јављају у наставном процесу говори у прилог стручног приступа са једне стране и са друге, обострану тенденцију да у непосредном контакту ученици и наставници учествују као слободне личности.

Радозналост као непобитни доказ мисаоног ангажмана ученика перцепирана је као важна од стране наставника без обзира на њихов пол, степен стручне спреме, као и године радног стажа. Залагање за идеалну наставу где не постоје дилеме и проблемске ситуације за ученике, које не провоцирају сијасет разноликих питања представља материјалистичку заблуду времена, које, је надамо се далеко иза нас. Атмосфера на часу, где нико нема шта да пита је својеврсни "пораз педагога" - то врло добро знају наставници али, тога постепено бивају свесни и сами ученици. Постављање питања је такође феномен који се учи и васпитава. Тек кроз питања ученика наставник добија ону корисну повратну информацију да ли је час успео.

9. Какве савете ученици траже од Вас ?

Grafik 9. : Kakve savete učenici traže od Vas ?

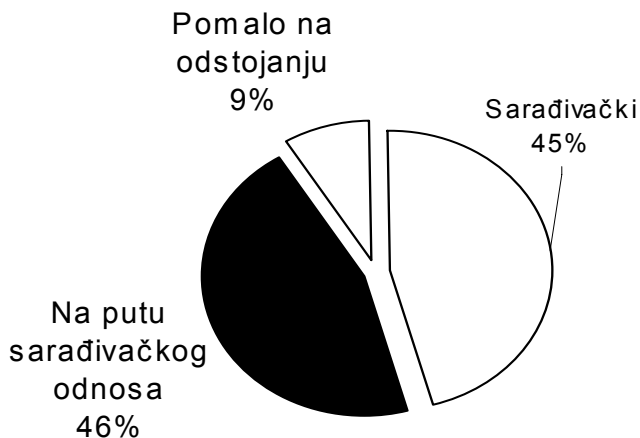


10. Да ли контактирате са ученицима ван обавезних часова ?

Контакт наставника са ученицима ван обавезних часова по мишљењу 58.69% наставника је адекватан и у складу са потребама ученика с времена на време. Није занемарљив ни податак да 28.26% наставника ван обавезних наставних активности са ученицима не остварује било какав контакт. Интензиван рад на укључивању предметних наставника у садржаје који представљају ваннаставне активности, такмичења, културну и јавну делатност школе је истовремено и простор где ученици остварују комуникацију са предметним наставником. У мери у којој предметни наставници интензивније учествују у ваннаставним активностима ученика олакшавају улогу одељенског старешине, као вечите трансмисије на релацији наставници-ученици-родитељи.

11. Однос ученика и наставника у Вашој школи је:

**Grafik 11. : Odnos učenika i nastavnika u
Vašoj školi je**



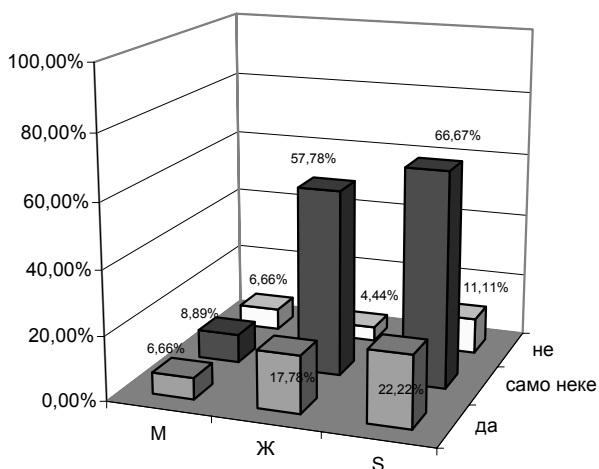
12. У чему се огледа Ваш допринос у стварању сарађивачког односа на релацији ученици-наставници ?

Одговори на ово питање су углавном слични код већине наставника и односе се на: разговор, сарадњу са ученицима, међусобно разумевање и поверење, доследност, искреност, заједничко решавање проблема, уважавање мишљења ученика и прихватање њихових сугестија у вези са наставом, креативни рад, свакодневни контакти у настави и ван ње.

3.3. Анализа упитника за родитеље

1. Да ли познајете наставнике који предају Вашем детету ?

График 1. Да ли познајете наставнике који предају Вашем детету?



2. Да ли сте упознати са односима између наставника и вашег детета ?

Од укупног броја анкетираних родитеља њих 55,55% упознато је са односом наставника према њиховом детету, а од овог броја њих 17 или 37,78% делимично је упознато са односом наставника према њиховом детету. Занемарљив је податак да свега три родитеља, односно 6,66% не познаје односе између своје деце и предметних наставника.

3. Да ли сматрате да родитељи треба да се мешају у односе наставника и ученика ?

Став родитеља везан за процену степена уплитања родитеља у односе наставника и ученика је врло објективан и реалан и износи 57.78%, односно ови родитељи сматрају да је то понекад неопходно зависно од проблема. На другој страни, 16 родитеља, или 35.55% ,испољава висок степен поверења у наставно особље и сматра да њихово мешање у односе ученика и наставника није неопходно. Реалистичан став родитеља одговара искуству да родитељи уз одговарајуће поверење треба да узму активнијег учешћа у свим питањима која се тичу живота и рада ученика у школи, али да тиме не задиру у оне сегменте рада наставника са ученицима за које нису надлежни нити компетентни.

4. Да ли неког од наставника који предаје Вашем детету цените више од осталих?

Степен уважавања, прихватања и постављања родитеља у односу на наставника може се проценити кроз 35 родитеља, или 77.78%, који имају изузетно високо мишљење о појединим наставницима и квалитету њиховог рада. Добијени податак указује на природан процес субјективног процењивања који нужно не подразумева тезу да други наставници раде лоше, већ пре тезу тзв. преферирању “стила.” Ово је уочљива појава и код ученика где је, да подсетимо, 85.39% изнело став да имају свог омиљеног наставника.

5. Већина наставника који предају Вашем детету свој предмет излаже:

На основу информација добијених пре свега од своје деце 53.33% родитеља сматра да наставници који предају његовом детету то раде са много воље. Иако се ради о малом узорку родитеља обухваћених анкетом није занемарљив статистички податак од 37.78% (17 родитеља) који сматрају већина наставника предавање свог предмета излаже равнодушно. Исто тако од укупног броја анкетираних њих 8.89% чак процењује да то раде без мотивације.

6. Да ли Ваше дете има омиљеног наставника ?

Већина ученика, по мишљењу својих родитеља, има свог омиљеног наставника (73.33%). Од овог броја (22.22%) или 10

родитеља сматра да њихово дете нема омиљеног наставника а 2 родитеља то не знају.

7.Код омиљеног наставника Ваше дете учи :

Код омиљеног наставника укупно 60% родитеља сматра да ученици више уче, а остали су мишљења да то не утиче значајније на мотивацију њихове деце. Занимљив је податак да 35.55% родитеља сматра да ученици уче исто код свог омиљеног наставника као код осталих наставника. Што може значити уједначеност квалитета рада са једне стране, а са друге бити израз својеврсног социјалног конформизма и тежње испитаника (у овом случају родитеља) да представе рад своје деце као перманентан и независтан у односу емотивни однос према наставнику - био он омиљен или не.

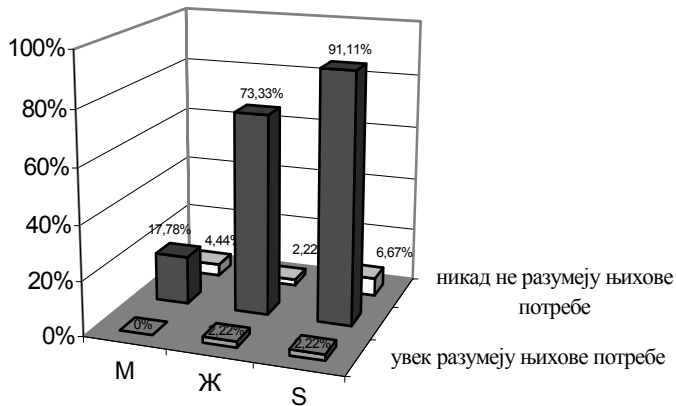
8. Ако би Ваше дете тражило помоћ од наставника, сматрате да би му тада помогли :

У ситуацији када је детету потребна помоћ, добијени су афирмативни одговори, (само 1 родитељ процењује да детету не би помогао ни један наставник), док 55.56% родитеља сматра да би то учинила већина наставника. Такође, од укупног броја анкетираних родитеља 31.11% сматра да би му помогли неки наставници, а 5 родитеља, или 11.11%, уверено је да би се укључили сви наставници. Податак о мишљењу родитеља да би се у решавање проблема ученика укључили само неки наставници (31.11%) не треба узимати једнозначно, с обзиром на чињеницу да је питање могло бити на различите начине схваћено од стране родитеља (нпр. да полази од уверења да за неке проблеме не морају да знају сви наставници, затим да су неки проблеми поверљиве природе итд...).

9.Према Вашем мишљењу наставници:

Податак да се од укупног броја анкетираних родитеља њих 84.44% изјаснило да се наставници према ученику понашају коректно, употпуњује слику добро постављених односа на релацији наставници – родитељи, што посредно указује на исправну васпитну политику школе усмерене у правцу сарадничких односа са родитељима и породицом ученика уопште.

График 9 : Према Вашем мишљењу наставници:



Значај уједначеног васпитног става и сагласја, како у поступцима, тако и у оценама васпитних поступака на релацији наставници родитељи је вишеструк:

- на овај начин се остварује стабилна васпитна клима у оквиру које се могу градити стабилни системи вредности ученика;
- могу се врло успешно спроводити многи превентивни програми усмерени на примарну превенцију свих облика нежељеног понашања и
- систематски подржати посебна интересовања и склоности талентованих ученика, како у школи тако и код куће.

Питање које са собом носи доста контроверзи изазвало је и својеврсну поларизацију испитаних родитеља у смислу да је 51.11% родитеља констатовало да до неразумевања и конфликта не долази док, такође, значајан број родитеља, њих 37.78%, је мишљења да у односима на релацији наставник - ученик често долази до неразумевања и конфликта. Сматрамо да добијени подаци говоре у прилог “реалности”, односно да су последица чињенице да се односи наставника и ученика остварују у контексту великог броја збивања у току само једног наставног дана.

Сасвим је за очекивати да у тим многозначним комуникацијама долази и до неспоразума, дискусија, па и конфликтних ситуација.

Покушај да се искристалише потенцијални узрочник неразумевања између наставника и ученика може ићи у правцу става да

наставник настоји да увек буде у праву (46.67%), али никако не треба изгубити из вида већ наредни податак да трећина од укупно анкетираних родитеља не дели то мишљење, односно да статистички значајан проценат родитеља сматра да узрок неспоразума може стојати и у пркосном ставу ученика према наставнику (33.33%). На овом месту констатујемо и да 20% родитеља сматра да је један од потенцијалних узрока неспоразума и у потцењивачком односу наставника према ученику.

Придавање значаја васпитној компоненти односа наставник – ученик евидентно је у ставовима 66.67% укупно испитаних родитеља, што говори у прилог тезе да је у наставном поцесу изузетно важан квалитет међуљудских односа (педотропска компонента наставног процеса) док професионалистичком (логотропска компонента) односу значај придаје 24% испитаних родитеља.

Доминација “педагошког оптимизма”(66.67%) над хладним и емотивно безличним “професионализмом”(24.44%) у ставовима родитеља несумњиво чини важну подршку настојањима – не само наставног особља, већ и свих других актера школског живота и рада да живот ученика у школи учини хуманијим.”

Ако се узме у обзир ранг-листа особина наставника у ставовима анкетираних ученика где је, да подсетимо, на првом месту била стручност и особина наставника да је добар предавач, и да је: добар је стручњак и предавач, стрпљив у раду са ученицима, поштује личност ученика, разуме личне проблеме ученика, помаже ученику у учењу, благ у оцењивању, има смисла за хумор, физички лепо изгледа, строг у оцењивању.

Ранг листа особина наставника из визуре родитеља у први план истакла управо идентичан квалитет (особину) наставника - онда је сасвим јасна чињеница да обе групе испитаника, дакле и ученици и њихови родитељи подједнако увиђају стратегијску вредност и значај квалитетног наставника у наставном процесу.

На више места у раду је истакнута многострука повезаност “људског фактора” са квалитетом рада школе у целини, и то и надаље остаје најснажнија “моторна снага” сваке модерне школе која, без обзира на потенцијално богатство огледано у наставним средствима и технологији, мора тежити да очува и подједнако развија квалитетног наставника.

Закључак

Узевши у обзир резултате анализе, можемо констатовати да је пут до успешне школе још увек испресецањем многим странпутицама које стоје како пред наставницима, надлежним просветним властима, тако и пред истраживачима педагошке праксе. Егоцентричан, чак помало “аутистичан”, приступ у концепирању промена у образовању “са врха”, мора уступити место фундираним истраживањима – не само базираним на образовну грађу и организационе промене *per se*, већ и на рефлексije таквих промена на оне који уче. Зато и сматрамо да оваквим мини истраживањима у свакој школи стручно улазимо у стварне проблеме и могућности повећања квалитета, јер школа може више.

Као добар доказ томе је и ово истраживање, које је показало знатне сличности али и разлике у ставовима наставника, ученика и родитеља у њиховом виђењу неких “наоко” типичних проблема свакодневног живота и рада у школи. Изводљивост актуелне, али, свакако, и сваке будуће реформе зависиће од узимања у обзир не само материјалних кадровских и опште-структурних услова у складу са којима реформу треба спровести, *већ и од тога како се понаша субјективни педагошки амбијент у школској стварности* - са свим својим посебностима и специфичностима.

Никада не треба испустити из вида чињеницу да су очи ученика упрте у наставника, и да ученици и њихови родитељи са врло истанчаним укусом распознају занимљиву од досадне школе, корисну о неупотребљиве, успешног од неуспешног наставника. као што и ми наставници уочавамо врлине и мане и родитеља и ученика. Истраживања показују да у њиховој синергији многи су проблеми решени. Ауторитет знања је несумњиво једна светла тачка спајања у жељама прегалаца реформи са једне стране, али и наставника, родитеља и ученика са друге. Тај ауторитет нас упозорава на следеће :

Екстензивност градива и фронталистичко-вербалистички приступ мора заменити развојни концепт истраживачког типа, у коме се учи, али и експериментише са оним што је научено. Нова школа, дакле, мора бити, пре свега, школа “примене научног.” Симбиоза теорије и праксе – то није само повезивање умног и физичког рада, него синтеза стваралаштво, спој научног и примењеног, што води у креативност. Математичке једначине, диференцијални рачун, каматни рачун и друге математичке операције биће шире, опипљиве и блиске ученику ако их наставник трансформише у реалан живот. Учење страних језика увек у

нашим школама даје мале резултате. Разлог је баналан: много се чита и пише а мало конвертира о темама из свакодневног живота. Слично је и са матерњим језиком (висок постотак “полуписмених” и факултетски образованих). Сваки предмет има своју “теорију” и “праксу.” Ако је без једног или другог, он не иде у ризницу науке и не треба га уводити у школе. И ова истраживања показују да је и то један од битних елемената увођења науке, боље речено стручног рада у организацију школе која не чека готове резултате (није “ресавска”) већ трага за сопственим решењима за унапређивање васпитно – образовног рада. И сасвим на крају, школа мора бити институција која ослушкује и уважава многа мишљења и која се, сходно томе, стално прилагођава. Само тако схваћена, школа ће представљати занимљиво, увек актуелно и коначно-атрактивно окружење за оне који кроз њу пролазе, а то су пре свега њени ученици, али и за њихове родитеље и цело друштво.

Литература:

1. Г. Гојков, *Докимологија*, Приручник (друго, измењено издање), Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2003.
2. D. Perkins, *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*, The Free Press, 1995.
3. И.Ивић, Е.Каменов, *Војвођански програм за јаслице и услови његовог остваривања, скраћена верзија извештаја истраживачког пројекта :Потребе и могућности за модернизацију програма и норматива за предшколско васпитање и образовање за децу до 3 године*, Институт за педагогију Филозофског факултета, Нови Сад, 1983.
4. J. Viens, *Project Spectrum: A pluralistic approach to intelligence and assessment in early education, Part I. Teaching Thinking and Problem Solving*, 12 (2), 1-4., 1990.
5. J. Viens, *Project Spectrum: A pluralistic approach to intelligence and assessment in early education, Part II. Teaching Thinking and Problem Solving*, 12 (3), 6-12., 1990.
6. Л. Вучић, *Педагошка психологија*, Друштво психолога Србије, Београд, 1991.
7. М. Баковљев, *Мисаона активизација ученика*, Београд, 1982.
8. М. Ратковић, *Знати или нестати*, Београд, 1995.
9. S. Tishman & Andrade, A., *Thinking dispositions: A review of current theories, practices, and issues. ACTION report #1*, Washington, DC. ACTION, 1995.
10. T. Blythe and Associates, *The Teaching for Understanding Guide*, Jossey-Bass, San Fransisco, 1998.

Dragica Plačkov
pedagogue, BA

**ASSOCIATE
TEACHER-PUPIL- PARENT
successful school reformers**

Abstract: The paper analyzes the relationship teacher-pupil- parent as successful school reformers. It is given a review of the empiric research results carried out in primary school “Jovan Popović“ in Novi Sad. According to the research results the path to successful school is still rough and full of dilemmas which have to be solved by teachers, school authorities and researchers of pedagogic practice. Egocentric, and even “?“ approach to the concept of changes in education imposed by authorities, has to be replaced by fundamental research not only based on educational matters and organizational changes but also to the reflection of changes on pupils.

Therefore we believe that these mini researches in each school can make us possible to realize real problems and possibilities for quality improving.

Key words: school, teacher, pupil, parent, synergy.

УЧИТЕЉИ(ЦЕ) У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ БУДУЋНОСТИ

Резиме: *Феминизација учитељског позива је реалност основне школе. Педагошка наука треба да истражи да ли ова појава изазива претежно позитивне или негативне последице у развоју деце и функционисању школе, како би се довеле у склад карактеристике рада, карактеристике личности оних који тај рад обављају и друштвених циљева за добробит деце.*

Кључне речи: *основна школа/феминизација учитељског позива/ карактеристике личности/ карактеристике рада*

Увод

Сваки реформски покушај у систему васпитања и образовања у нашој земљи увек је изнова отварао одређена питања везана за структуру кадра у просвети. Једно од тих питања је – ко осмишљава, ко спроводи и ко вреднује реформу образовања? Питање је било и остало актуелно, тим пре што они који осмишљавају реформу образовања најчешће нису они који је спроводе, они које је спроводе најчешће нису они који процењују резултате реформских покушаја, а они који процењују вредност реформских покушаја нису они који су их осмислили. То, даље, отвара питање комплементарности педагошке теорије и наставне праксе, односно питање имплементације једне у другу. Затим следе питања усклађености постављених циљева са реалним потребама савремене школе, питања избора адекватне методологије у њиховој реализацији, питање адекватног вредновања постигнутих резултата итд. У трагању за одговорима на постављена питања, враћамо се на почетак – ко осмишљава, ко спроводи и ко вреднује реформу образовања? Другим речима, како у процесу изградње будућег система васпитања и образовања постићи оптимални склад између карактеристика личности (оних *који граде* систем, који спроводе реформу, а потребно је укључити их у њено осмишљавање и вредновање њених резул-

тата), карактеристика рада и друштвених циљева и како одржати његов континуитет и прогресиван правац?

Носиоци посла, *они који граде* и који, до сада, углавном нису били *они који постављају темеље* (наставне планове и програме) тако сложене и значајне *грађевине* какав је систем васпитања и образовања, јесу учитељи и наставници. Прецизније речено, учитељице и наставнице. Јер, када трагамо за решењима проблемске ситуације *са три непознате величине*: карактеристике личности, карактеристике рада и друштвени циљеви, морамо узети у обзир чињеницу феминизације учитељског, и, у великој мери, наставничког позива. Потребно је, дакле, водити рачуна о карактеристикама личности жена које преовлађују у структури учитељског кадра и карактеристикама рада који се у великој мери обликује у складу са карактеристикама личности оних који га обављају. То подразумева да су вредности позива истовремено и личне вредности појединца.

Феминизација учитељског позива у нашој земљи и другим земљама

Полазећи од општег социолошког става да најзначајнији квалитативни аспект уједначавања образовних могућности мушке и женске омладине представља феминизација, односно маскулинизација одређених образовних профила, можемо рећи да се феминизација учитељског позива дешава и пре него што се они, који су се за тај позив определили, запосле у школи (што се делимично посматра као узрок, а делимично као последица феминизације учитељског позива). Према појединим педагозима, опредељење за учитељски позив код мушке омладине нагло опада током 60-их година прошлог века. Други извори наводе да је такав тренд приметан и раније, односно да 40-их година 20. века долази до наглог смањивања броја мушкараца у учитељским школама, због чега је, на пример, школске 1934/35. године потпуно обустављен пријем ученица у учитељске школе. Наредне године ученице су могле да упишу учитељску школу, али у мањем броју него мушкарци. Равнотежу у полној структури опредељених за учитељски позив у првој половини прошлог века битно су нарушиле одређене историјске и друштвено-економске околности (недостатак мушких кадрова због ратова, постепена индустријализација и опредељеност мушкараца ка производним делатностима, уједначавање образов-

них могућности мушке и женске деце итд.). Али евидентно је да су се први сигурни знаци феминизације позива (на нивоу професионалне припреме) појавили у вишим педагошким школама и педагошким академијама, када феминизација добија карактер изразите тенденције, док је на учитељским факултетима готово завршен процес. Према подацима узетим из документације учитељских факултета у Србији, од оснивања факултета (1993. године) до школске 2007/08. године проценат уписаних студенткиња креће се између 89,0% и 95,0%.

Прва публикација Министарства просвете у којој се даје статистика основног образовања у 21. веку публикована је крајем 2004. године. У њој су садржани и подаци о учитељима и наставницима оба пола према врсти радног односа, степену наставе и трајању радног времена. Од укупног броја запослених са пуним радним временом у основним школама Републике Србије 73,64% су жене, а са скраћеним радним временом 63,12% су жене. Када је реч о нижим разредима основне школе почетком 2003/04. школске године, број запослених учитељица од укупног броја запослених са пуним радним временом износи 83,96%, а међу запосленим са краћим радним временом 57,49% су жене. Подаци су преузети из публикације *Статистика основног образовања*, Министарства просвете и спорта Републике Србије за школску 2003/04. годину. Ако изузмемо врсту радног односа и **трајање радног времена**, од укупног броја учитеља у основним школама Србије 71,83% су жене.

Од школске 1998/99. године УНЕСКО-ов Институт за статистику прикупља статистичке податке о полној структури кадрова на свим нивоима националних система васпитања и образовања. Од укупног броја земаља које се налазе на списку УНЕСКО-вог Института за статистику (207), за 38 земаља немамо податке о броју наставница на првом степену основног образовања или су подаци непотпуни (за школску 2002/03. годину). Феминизација позива забележена је у 78,7% случајева од укупног броја земаља за које имамо податке о полној структури наставничког кадра на првом степену основног образовања (169). Земље у којима није евидентирана феминизација наставничког кадра на првом степену основног образовања (21,30%) су: Авганистан, Бангладеш, Бутан, Камбоџа, Камерун, Етиопија, Гватемала, Индија, Кенија, Мароко, Сенегал, Уганда, Замбија, Зимбабве итд. Интересантно је да међу овим земљама нема земаља са Европског континента.

С обзиром на то да је реч о земљама са различитих континента, различитог географског положаја, различитих традиција и религозних опредељења, различитих друштвених уређења и политичких система, различитог економског статуса, са различитом структуром националних васпитно-образовних система, са различитом дужином трајања основног образовања итд., немогуће је извести закључак зашто је баш у одређеним земљама феминизација учитељског позива тек почела, а у неким земљама се завршава.

Наша земља припада групи земаља са изразитим трендом феминизације (Република Кореја (72,0%), Парагвај (72,0%), Норвешка (73,0%), Финска (75,0%), Тринидад и Тобаго (75,0%), Албанија (76,0%), Панама (76,0%), Чиле (77,0%), Мозамбик (77,0%), Колумбија (77,0%), Барбадос (77,0%), Белгија (78,0%), Куба (78,0%), Хонг Конг (78,0%), Вијетнам (78,0%), Португал (79,0%), Боцвана (80,0%), Коста Рика (80,0%), Лесото (80,0%), Шпанија (80,0%), Шведска (80,0%), Уједињени Арапски Емирати (80,0%), Француска (81,0%), Велика Британија (81,0%), Немачка (82,0%), Никарагва (82,0%), Кипар (83,0%), Кувајт (83,0%) итд.). Веома шаролика слика географских положаја, нивоа економске развијености, традиција и култура.

Феминизација позива је присутна на свим нивоима васпитања и образовања деце, мада не у једнакој мери. Без обзира на разлике у испољавању, феминизација позива на различитим нивоима васпитања и образовања је светски тренд. У установама предшколског васпитања углавном раде жене. Веома су ретке земље у којима број запослених васпитача женског пола не прелази 90,0% од укупног броја запослених. На основу тога можемо закључити да је на овом нивоу васпитања и образовања феминизација позива готово завршен процес. У основним школама, на првом степену основног образовања – у нижим разредима наше основне школе, као што смо истакли, број жена учитеља знатно је већи од броја мушкараца учитеља. На овом нивоу феминизација позива има карактер изразите тенденције. На другом степену основног образовања – у старијим разредима основне школе у нашој земљи, феминизација позива, такође, има карактер изразите тенденције, која за разлику од првог степена основног образовања (ниже разреде основне школе) тек поприма карактеристике које феминизација учитељског позива већ има (пре свега, континуитет у испољавању посматран по појединим земљама и у одређеном времену). У средњим школама та разлика варира у зависности од врсте и карактера

школе, али, и на том нивоу васпитања и образовања деце преовлађују жене наставници, или прецизније речено, почињу да преовлађују жене наставници. На овом нивоу феминизација позива почиње или показује благу тенденцију раста.

Карактеристике личности жена и мушкараца

У антропологији, социологији, психологији и педагогији постоје различита тумачења типичних особина жена и мушкараца које су последица биолошких фактора и тумачења типичних особина жена и мушкараца које су последица друштвених околности, културе. Неуједначене ставове представници ових наука имају и када је реч о особинама жена, које су последица положаја жене одређеног друштвеним нормама. Али, упркос тим размимоилажењима, научници из ових области углавном су се усагласили око издвајања типичних особина жена, а то су следеће особине: осећајност – највећи консензус међу истраживачима постигнут је када се говори о женској осећајности и емоционалном начину реаговања; интуитивност – спој уживљавања и читања мисли, који им омогућава да знају шта други мисле или шта им је потребно и пре него што они сами то кажу, а често и пре него што су и сами свесни својих потреба; емпатија – особе женског пола радије пружају психолошку помоћ и подршку, што се може приписати њиховој већој емпатичкој осетљивости и већој привржености вредностима које налажу бригу о другима; изражена брига за друге – жене у већој мери имају развијен осећај за заједницу, социјалност, смисао за пожртвовану и предану сарадњу са другим људима; нежност; тачност; уредност и др. Можемо извести закључак да је велика еквивалентност наведених типичних особина жена и личних особина учитеља, које се са становишта савремене педагогије и психологије (и друштва) сматрају пожељним у структури личности будућих и актуелних учитеља и учитељица и који, према томе, чине мушкарце или жене „подобним“ за учитељски позив. Тиме се, наравно не исцрпљује листа особина личности учитеља које обликују његово укупно педагошко деловање и комуникацију са ученицима, родитељима и осталим актерима васпитно-образовног процеса.

Основни став многих педагога и психолога јесте да је у природи жениној рад са децом, васпитање деце и младих, да имају довољно ширине да разумеју децу и њихова хтења и довољно педа-

гошког такта и љубави према њима да та хтења усмере у позитивном правцу. Деца долазе у школу са шест или седам година и ту остају до петнаесте године, дакле у времену када највише може да се делује на формирање њихових личности. Деца долазе у школу из најразличитијих породица. Она треба да се навикну на режим школе, да се социјализују, да прихвате обавезе школског живота, да створе радне навике и сл. За тај деликатан посао неопходно је стрпљење, тактичност, упорност и велика љубав према деци. Због тога жене јесу погодне за учитељски позив – оне су осетљивије, умеју да процене шта је у одговарајућем тренутку потребно да предузму, попустљивије су, боље разумеју осећања ученика и односе се према њима нежно. Италијански социолог Прокоп сматра да је већи интерес жена за друштвене односе увек повезан са већом зависношћу од групе. У том смислу наводи емпиријска истраживања Тејлора која потврђују да најзначајнији део идеалне улоге жене представљају спремност да се прихвате емоционалне потребе других, да се посредује сигурност и топлина (компоненте *love and affection*). Истовремено компонента личног идентитета (*maintenance of self*) поприма мањи значај (Prokop, U.; 1981:331-332). Е. Бадентер је, позивајући се на социолошка истраживања, указала да стереотипи жене 60-их година прошлог века обухватају особине као што су осећајност, плашљивост, детињатост, лакомисленост, брбљивост, лукавост, лакоумност, послушност, нестабилност, пасивност, интуитивност, умиљатост, пријатност итд. Ту су још и потреба за повраћањем другима, потреба за допадљивошћу, потреба за заљубљивањем и потреба за породом, што са наведеним особинама, чини жену у другој половини прошлог века правом прауном Русоове Софије (Бадентер, Е; 1988:124-125).

Психолошка истраживања разлика у општим интелектуалним способностима између мушкараца и жена, у зависности од примењене методологије у појединим случајевима, резултирају минималним разликама у корист једног или другог пола, али, генерално гледано, потврђују да те разлике нису значајне да би смо их генерализовали на мушку или женску популацију. Значајне разлике, међутим, постоје у неким специјалним способностима. Халперн је направила обимну анализу стотине студија које су проучавале мушке и женске вербалне, математичке (квантитативне) и визуелно-просторне способности и закључила да су задаци на којима је сваки пол надмашио супротни пол захтевали другачије когнитивне способности. Женске вештине су захтевале брзи приступ и повраћај

информација. Мушке вештине су захтевале способност очувања и манипулације менталних поставки (према: Фишер, Х.; 2005:26). Женском полу се даје предност у вербалним способностима (брзини читања и разумевању прочитаног, богатству речника и вербалној креативности), у перцептивној дискриминацији, мушком полу у нумеричким способностима, у визуелно-специјалним способностима, у решавању геометријских проблема, у математичком закључивању, а понекад и тзв. техничкој интелигенцији (Младеновић, У.; 1996: 221).

Речи су средства за постизање циљева културе. То се дешава процесима поучавања и учења који се, у највећој мери, одвијају слушањем, говорењем и читањем, што одговара онима који поседују супериорније вербалне и читалачке вештине. То су, према Х. Фишер, најчешће жене. *Место где се жене обично не труде да прикрију интелигенцију јесте учионица.* Оно што оне науче, томе желе да подуче и друге. У том смислу, Фишер се позива на стару изреку: *Образујте мушкарца, образоваћете појединца; образујте жену и образоваћете породицу* (Фишер, Х.; 2005:109-110). С обзиром на то да вербално-симболички систем има већи значај и у међуљудској комуникацији која представља суштински елемент васпитно-образовног процеса, то, такође, може да утиче на опредељеност и „подобност“ жена за институционални васпитно-образовни рад са децом.

Кошичек наводи да је начин мишљења код мушкараца више апстрактне и теоретске природе, док је женин мисаони живот стварнији, конкретнији и практичнији. Зато у науци, у теоретској разради природних закона и животних проблема мушкарац постиже веће успехе. Али у сналажењу у животној стварности, у практичној примени теорије и науке, у решавању непосредних животних задатака жена има предност над мушкарцем. И даље, за мушки начин мишљења карактеристична је рационалност, тј. хладна и строга логичност. Жена се, напротив, у свом мишљењу више поводи за осећањима, више је занима оно што се не да подвргнути логици, па је зато способнија од мушкараца да непосредно спознаје и да схвата суштину разних збивања. Жена има јаче развијенију интуицију, тј. способност непосредног разумевања ствари без претходне логичне анализе. Мушкарац је самосталнији и мање подложен туђим утицајима, критичнији, оригиналнији. Жене, склоне репродукцији туђега, брже и боље памте, тачније и савесније репродукују научено. Мушкарци су амбициознији, бржи и свестранији у послу, али су

жене тачније и уредније (Кошичек, М.; 1962:188). Жене читају више порука на основу држања тела, покрета руку, емоционалних експресија и гласа, оне су склоне да асимилију све ове различите ситне чињенице брже, постижући оно што изгледа као да је „видовитост“ (Фишер, Х.; 2005:35). Евдокимов говори о нарочитој подударности између религиозности и женске духовности, да се у човеку религијски принцип изражава кроз жену, да је њена душа ближа изворима *Књиге Постања*, да се извор сваког морала налази управо у мајчинском начелу – чистота, самопожртвовање, одбрана слабих, да мајчинска нежност коју је изродило поштовање Богородице уноси у хришћански хуманизам сасвим посебну ноту благодати и објашњава порекло женске осећајности, да Божанском очинству одговара људско мајчинство итд. ... Савремени мушкарац дехуманизује свет свим облицима објективације; а за матерински инстинкт никаква објективација органски није могућа. Тајанствени односи између мајке и детета немају ништа заједничко са „објектима“, и постаје јасно зашто баш жена брине за људски лик као за своје дете, види у њему апсолутну, незаменљиву вредност, самим тим **жена хуманизује и персонализује свет** (Евдокимов, П.; 2001:217).

Жене, према Шопенхауеру, нису склоне аспстрактном мишљењу и бављењу принципима и начелима, јер су више окупиране непосредним датостима. Оне не могу да развију осећај за принципијелну праведност, јер су због своје мање физичке снаге развиле лукавство и дволичност као начине да остваре своје интересе. Због тога су добри детектори туђе неискрености (према: Јерковић, И.; 2001:263). Слично ставовима Шопенхауера, Киплинг је писао: „Женско нагађање је много прецизније него мушка сигурност“. Говорећи о женској интуицији, Х. Фишер је указала да жене читају више порука на основу држања тела, покрета руку, емоционалних експресија и гласа. Оне су у стању да асимилију све ове различите ситне чињенице брже, постижући оно што изгледа као да је „видовитост“ (Фишер, Х.; 2005:35-38). Истраживање вршено 1982. године на више од 2.000 пословних менаџера у САД открило је да жене постижу веће резултате од мушкараца када је главни параметар интуиција. Антрополошко објашњење женске изоштрене интуиције недвосмислено лежи у чињеници да су жене увек биле „приморане“ да дешифрују потребе својих потомака који не умеју да говоре, а веома су зависни од мајке, као и других чланова породице. Осим тога, подизање и васпитање деце захтева од жена

да, док им деца не одрасту, буду увек спремне за различите критичне ситуације.

Пасивност, несамосталност, зависност и самокритичност, такође су, у највећем броју психолошких и других истраживања, утврђене као типичне особине жена. Психолошка мерења говоре у прилог томе да су агресивност, доминантност и активност генерално више присутне особине мушкараца него жена. Особине које се приписују женском полу – зависност и мањи степен самосталности, јесу особине у којима нису утврђене значајне разлике између деце различитог пола на млађим узрастима; разлике се јављају касније, када и саме девојке и жене себе оцењују као зависније и мање самосталне (Младеновић, У.; 1996:352). Дакле, жене нису предодређене да буду зависне, као што мушкарци нису предодређени да буду самостални. Таквим их чини средина у којој живе, таквим, у крајњој линији, сами себе чине. Жене много инертније реагују на одређену просветну политику и њене последице на статус позива којим се баве. Оне су више самокритичне и забринуте како та политика утиче на њихов рад са децом. Ако имамо у виду да је учитељски позив одувек био под *контролом* друштвених снага на власти, које су биле веома заинтересоване да учитељи посредују између њихове *идеологије* (у најширем смислу те речи) и деце и младих, како би осигурали опстанак идеја које су пропагирани и које су их држали на власти, онда је јасно зашто друштву, односно његовој владајућој организацији одговарају пасивни, несамостални, зависни и самокритични кадрови и зашто до сада ништа није урађено да се „дефеминизира“ учитељски позив.

Савремени антрополошки извори сугеришу да, иако све културе настоје да не „створе“ жене које ће бити пасивне, зависне и сл., и мушкарце који ће бити агресивни, борбени и сл., већина култура управо је то чинила. У складу са овим концептом, М. Кандидо-Јакшић указује да *права жена* није ни физички ни сексуално агресивна, првенствено мора обављати дужности супруге и мајке, нежна је и емотивна, осетљива, социјабилна и пасивна (Кандидо-Јакшић, М.; 1985:61). Г. Трипковић износи да квалитети који се приписују жени описују је као личност која рађа, негује и васпитава децу (Трипковић, Г.; 1995:195). Традиционална концепција мушке улоге састоји се у обављању делатности која првенствено има за циљ обезбеђивање материјалних средстава за егзистенцију породице. Пошто је овакав задатак битно различит од жениног, код мушкарца се развијају и различите особине личности и интере-

совања, пре свега, рационалност, успешност на послу, потреба за афирмацијом, склоност самоконтроли, активност, борбеност, храброст, несентименталност, супериорност итд. Дарвин је 1871. године у свом делу *Порекло човека*, истакао да су храброст, издржљивост, одлучност, домишљатост и разум својства мушкараца. Жене, према Х. Фишер, имају много изузетних способности насталих у дубокој историји: таленат са речима; способност читања положаја тела, покрета руку, израза лица и других невербалних сигнала; емоционалну осећајност, емпатију, одличан осећај за додир, укус, мирис и слух; стрпљивост; способност да раде и мисле неколико ствари у исто време; широки контекстуални поглед на било које питање, склоност ка дугорочном планирању, дар за повезивање и преговарање, **импулс за чување деце**, и склоност ка сарадњи постизањем консензуса и вођством путем *egal* тимова (Фишер, Х.; 2005:13). Жене мисле контекстуално, холистички; показују више менталне флексибилности, чешће примењују интуитивне и имагинативне судове и имају већу склоност да планирају дугорочно. Осим ако чињенице нису очигледно директно повезане са проблемом, мушкарци су склони да их пренебрегну и да их сматрају небитним. Мушкарци показују усмерену посвећеност свом позиву, способност усредсређивања пажње, док жене обављају вишеструке задатке истовремено. Демографи из Програма за развој УН су 1995. године испитивали радне навике мушкараца и жена у 130 друштава и документовали су ову разлику између полова у многим културама.

Постоје, дакле, одређене посебне способности и личне особине жена, захваљујући којима се оне, пре мушкараца, радно ангажују у школској учионици. Неке од тих способности и особина жена су пожељне са становишта савремене педагогије и психологије, неке су пожељне са становишта карактеристика позива, неке са становишта просветних власти, а неке са становишта самих жена, учитељица. У сваком случају можемо их сматрати релевантним факторима опредељивања девојака за учитељски позив и бављења жена овим позивом. Са једне стране, имамо низ истраживања која показују веће интересовање и преференцију женског пола за учитељски позив, а са друге стране низ истраживања о способностима и особинама личности студената будућих учитеља. Налази првих говоре у прилог томе да постоје полне разлике у професионалним интересовањима и да оне, код девојчица и девојака, иду у прилог интересовања за социјално-хуманистичка подручја рада, где припада и институционални васпитно-образовни рад.

Налази других нам показују да код студената учитељских факултета доминирају особине и способности које смо, анализом резултата емпиријских истраживања и теоријских разматрања улога пола, полних разлика и особина, евидентирали као типично женске особине (по конзистентности, фреквентности и интензитету), без обзира на то што су оне углавном културно детерминисане. То значи да жене – будуће учитељице бирају учитељски позив као занимање које може да им пружи велике могућности да се реализују као личности. Вероватно исте могућности овај позив пружа и малобројним мушкарцима који се за њега одреде, јер психолошка истраживања показују да нема значајних разлика између наставника различитог пола у јачини радне мотивације. Једно будуће психолошко истраживање требало би да покаже колико су у личности ових мушкараца-учитеља присутне феминине особине (оне на основу којих смо извели закључак о усклађености особина личности учитељица са карактеристикама и захтевима позива који су изабрале).

Неке карактеристике рада и феминизација учитељског позива

Рад са децом, флексибилно радно време и социјално-хуманистичка оријентација позива јесу основне карактеристике учитељског позива које детерминишу његову феминизацију.

Нека психосоциолошка истраживања су показала да се жене, у поређењу са мушкарцима, знатно чешће опредељују за тзв. услужна занимања (*helping professions*) или сличне активности па се сматра да је то један од главних разлога зашто жене доминирају у дејим вртићима и свим другим установама које се баве васпитањем и образовањем деце, затим у школама, болницама, старачким домовима, дакле у оним професијама и активностима у чијој је суштини помагање другима. Школа, односно образовање је, такође, помагање другима да се развијају и напредују. Мотивацијски елеменат – усмереност ка клијентима (другима) ближи је женама него мотивацијска усмереност ка науци. Социјалну оријентацију жене потврђују честе констатације истраживача да су жене друштвеније, да су њихове улоге у породици и друштву више социјалне природе, да су девојчице зависније од дечака и да себе оцењују као успешније у социјалним активностима. Анализе, такође, показују да су

жене свесније осећања других и да имају више разумевања за болесне, сиромашне, усамљене и унесрећене људе од мушкараца, као и да уопште више саосећају са потребама других (Младеновић, У.; 1996:351). Жене у већој мери имају развијен осећај за заједницу, социјалност, смисао за пожртвовану и предану сарадњу са другим људима. Мушкарцима се обично приписује већа храброст него женама, јер су агресивност и борбеност типичне мушке особине, али у свакодневним животним ситуацијама пред разним биолошким опасностима или друштвеним ризицима, жене често показују више храбрости од мушкараца (Кошичек, М.; 1962:189). Све то говори о већем хуманизму и хуманистичкој оријентацији жене него мушкарца.

Краће радно време и распусти (дужи годишњи одмор) учитељица и учитеља често су предмет расправа у јавности, углавном изван просветне струке, али и унутар просветне струке. Често се доносе погрешни закључци типа „превише су плаћени колико раде“ и сл. Иако учитељи не раде континуирано пуно радно време са ученицима, иако је радно време у школи краће него у привреди, то не умањује обим послова који захтева од учитеља и учитељица ангажовање и преко норме, а који су ипак предуслов за успех у васпитно-образовном раду. У те предуслове спадају квалитетна припрема за рад на часу, анализа наставног рада, вредновање ученичких постигнућа и самовредновање, учествовање у стручним телима, ваннаставним активностима ученика, као и административни послови, рад са родитељима, стручно усавршавање итд. Оно што одговара учитељицама јесте могућност флексибилнијег распореда радних дужности него што је то могуће у привредно-производним делатностима, односно организација живота – професионалног и приватног која одговара женама, пре свега, мајкама. У већини породица још увек влада однос који и касније, када деца стасавају, више ангажује мајку као родитеља. Осим тога, жене више изостају са посла због честих физиолошких промена које знатно смањују радну способност. Рад у школи им омогућава да низ радних задатака обаве и увече или пре или после посла (у зависности од тога да ли наставу држе у преподневној или послеподневној смени), када обаве домаће послове. Истина је да оне рачунају на флексибилно радно време. Користећи социолошку терминологију, оно делује као „упијач“ (*buffer*) који смањује флукуацију радне снаге, одржава стабилност женске радне снаге и у неодговарајућим условима рада (на пример, незадовољавајући лични доходак).

Емпиријска истраживања задовољства жена радом показала су да задовољство и незадовољство на раду и појава мање или веће флукуације на радним местима на којима раде жене, највише зависи од радних услова (радног времена, садржаја рада и његове техничке опремљености).

Савремена школа у условима феминизације учитељског позива

Имајући у виду изразиту тенденцију феминизације учитељског позива, основна школа будућности и педагошка наука морају посветити пажњу појавама, разрешити дилеме и питања које изазива актуелна полна структура учитељског кадра. Неке од тих појава, дилема и питања су следеће:

- појава тзв. феминизираног васпитања у школи, под којом се подразумева да учитељице преносе на децу неке одлике типично женског обрасца понашања и вредности свога пола;
- мале или готово никакве могућности идентификације ученика са учитељем-мушкарцем;
- проблем социјализације женске деце и снижавања њихових професионалних аспирација у ситуацији када је феминизација наставног особља више изражена што је образовни ниво нижи, па дете од поласка до завршетка школовања има контаката са све мање жена-наставника које су ауторитети, јер је на универзитету мање жена-професора;
- учитељи и учитељице се не понашају исто према ученицима различитог пола. Како се полне разлике између њих одражавају у динамици односа у одељењском колективу најбоље се види кроз васпитне мере и разлике у процесу социјализације дечака и девојчица. Које ће се понашање афирмисати, а које ће понашање бити опажено као проблематично, зависи од пола ученика, али и од пола учитеља;
- неусаглашена полна структура учитељске и ученичке популације;
- успостављање специфичних односа у школским колективима;
- проблеми у синдикалном организовању жена-учитеља и уопште жена-просветних радника;

- питање друштвеног и професионалног статуса учитељског позива, односно професионализације и имиџа учитељског позива.

Према појединим педагозима у условима феминизације учитељског позива школа престаје да буде *нормална педагошка средина*, долази до пада квалитета образовања, до депрофесионализације и маргинализације позива и сл. Други, међутим, истичу да се у феминизованој школи појачавају и афирмишу позитивна својства личности ученика (фелксистбилност, попустљивост, респект према околностима, брига за друге, нарочито за децу, емпатија, осећајност, нежност итд.), да учитељице више раде на хуманизацији односа међу половима, да је појачан је васпитни рад, што се поставља као императив савремене основне школе у ситуацији када се учитељи суочавају са различитим проблемима у настави. Ти проблеми су везани за одређене групе којима припадају деца, као што су сиромашни, маргинализоване групе, избеглице, мигранти, делинквенти, васпитно запуштена деца, женска деца у неким традиционалним друштвима итд. Ти проблеми везани су за посебне потребе деце са тешкоћама у развоју или даровите деце. Ти проблеми везани су за услове у којима раде, као што су удаљени, планински и рурални региони (рад у комбинованим одељењима), велики градови (рад са великим бројем деце у одељењу). Ти проблеми везани су и за друштвене догађаје – ратове и војне сукобе, везаним за болести зависности и сиде, као и за промене у породици, која све мање може да води бригу о васпитању деце из различитих разлога. Учитељице све више морају да преузму многе задатке које би требало да решава породица или шира друштвена средина.

Дакле, одговор на питање да ли је могућ склад између карактеристика рада, карактеристика личности оних који тај рад обављају и друштвених циљева у савременој школи није могуће дати уколико претходно не сагледамо све позитивне и негативне конотације (последнице) које се вежу за појаву феминизацију учитељског позива. Уколико феминизацију учитељског позива одредимо као проблем неопходно је пронаћи начине да се дефеминизира позив. Уколико ову појаву прихватимо као неминовност са претежно позитивним педагошким последицама потребно је дати отворену стручну подршку учитељицама у настојањима да граде основну школу будућности по мери деце будућности.

Литература

1. Бадентер, Елизабет, *Једно је друго*, „Свијетлост“, Сарајево, 1988.
2. Евдокимов, Павле, *Жена и спасење света, о благодатним даровима мушкарца и жене у хришћанству*, Издавачка установа Митрополије црногорско-приморске „Светигора“, Цетиње, 2001.
3. Јерковић, Иван, *Полне разлике у школској успешности*, Педагошка стварност, 3-4, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2001, стр. 262-270.
4. Кандидо-Јакшић, Маја, *Андрогиност и ментално здравље*, Психологија, 3-4, Савез друштава психолога СРС, Београд, 1985, стр. 56-74.
5. Кошичек, Маријан, *Сексолошки лексикон*, Привреда, Загреб, 1962.
6. Младеновић, Урош, *Истраживања сличности и разлика међу половима I*, Педагошка стварност, 3-4, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1996, стр. 217-225
7. Младеновић, Урош, *Истраживања сличности и разлика међу половима II*, Педагошка стварност, 5-6, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1996, стр. 350-360.
8. *Percentage of female teachers*, UNESCO Institute for Statistics, May, 2005, <http://www.uis.unesco.org>
9. Prokop, Ulrike, *Стварност и жеља*, Марксизам у свету – часопис превода из стране периодике и књига, 8-9, НИРО „Комунист“, Београд, 1981, стр. 324-348.
10. Радовић, Вера Ж., *Феминизација учитељског позива*, Учитељски факултет, Београд, 2007.
11. Трипковић, Гордана, *Материнство као културни образац Срба*, Зборник радова, 3, Институт за филозофију и социологију, Филозофски факултет, Нови Сад, 1995, стр. 122-131.
12. Фишер, Хелен, *Ум жене*, Народна књига, Београд, 2005.

MA Vera Ž. Radović
Teacher Training Faculty
Belgrade

TEACHERS IN PRIMARY SCHOOL OF TOMMOROW

Abstract: Reality of today's primary school is that the teacher's job has become more feminine. Pedagogy has to examine if this phenomenon causes mainly positive or negative consequences in children's development and school functioning in order to harmonize characteristics of work with teachers' personality characteristics as well as with social aims for children's benefit.

Key words: primary school, feminization of primary school teacher's job, personality characteristics, characteristics of work.

УЧЕНИК – НАСТАВНИК – РОДИТЕЉ у средњој школи

Резиме: Успешност школе зависи, између осталог, и од оних тананих и суптилних интеракција међу њеним учесницима: наставницима – ученицима – родитељима.

Наши наставници основе просветне професије виде на првом месту у улози предавача, односно онога који организује, креира и планира сопствено предавање, што потврђује да је наш наставни процес оријентисан на наставне садржаје, а не на активну позицију ученика у процесу стицања знања, вештина и навика. Знања из области дидактике и методике представљају највећи проблем наставницима у средњим школама који методике стручних предмета савладавају у непосредном раду, консултацијама са старијим колегама, стручним сарадницима, кроз разговор са ученицима, као и приликом припремања испита за лиценцу и не схватају до краја њихов значај и применљивост у сопственом раду

Стереотип – да наставник у школи предаје и оцењује, ученик да слуша, код куће учи и потом одговара за што бољу оцену, родитељ с времена на време дође у школу, мора да доживи темељну трансформацију.

Само објективним сагледавањем себе, у тријади ученик – наставник – родитељ, активним, заједничким и синхронизаваним деловањем сва три члана тријаде, њиховом спремношћу да прихвате свој део одговорности, здруженим и функционалним деловањем, стварају се услови за проналажење правих начина за конструктивну комуникацију, спремност да се међусобно уважава знање.

Кључне речи: наставник, ученик, родитељ, интеракција, садејство, синергија

* * * * *

Квалитет онога што се дешава свакодневно у учионици и школској згради, између ученика – наставника - родитеља, као главних актера, представља суштину успешности образовног система. У том светлу тражили смо решење за превазилажење концепта тради-

ционалне, ауторитарне и хијерархијски организоване школе, «оријентисане на градиво» а не «оријентисане на ученика».

Успешност школе зависи, између осталог, и од оних тананих и суптилних интеракција међу њеним учесницима. Теже су уочљива, па се зато често сматрају неважним и ситним, до сада прилично запостављеним у педагошкој науци.

Питање објективног сагледавања себе, у тријади ученик – наставник – родитељ, није нимало лак нити једноставан задатак. Оно претпоставља активно, заједничко и синхронизовано деловање сва три члана тријаде, њихову спремност да прихвате свој део одговорности. Здруженим и функционалним деловањем унутар тријаде стварају се услови за реализацију планираног и ублажавање штетног утицаја ваншколских и ванпородичних фактора, који су нажалост све присутни и изузетно јаки.

Подаци које ћемо користити у овом раду добијени су путем испитивања рађених у дужем временском распону у великом броју школа, а њима су обухваћени наставници, ученици и родитељи.

Рад наставника, њихови ставови о наставном процесу и улогама наставника, њихове компетенције везане за опште и стручно знање, вештину комуникације и дидактичко-методичко знање испитивани су током великог броја семинара који су реализовани као стручно усавршавање наставника од 2003. до 2008. године. Циљ ових семинара је био јачање педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетентности просветних радника. Други део истраживања односио се на ставове наставника, ученика и њихових родитеља о наставној пракси. Истраживање је реализовано у Електротехничкој школи «Михајло Пупин» у Новом Саду, у току априла 2004. године на 190 ученика од 1 – 4 разреда, 80 родитеља и 50 наставника, укупно 320 испитаника.

1. О наставнику

Када се говори и истражује било који сегмент школског живота или наставне праксе, увек се задржавамо на ономе шта наставник треба да зна, које квалитете да поседује, како и шта да ради и сл. У периоду децембар 2003. до августа 2008. године у 25 средњих школа на територији Републике Србије у којима је реализован семинар на тему «Компетентан наставник између теорије и праксе», и који је обухватио 653 наставника средњих школа, од наставника смо тражили да процене и оцене себе, своје ангажовање у школи, однос

према ученицима и њиховим родитељима, своје личне аспирације и стручно усавршавање. Њихове оцене, изражене просечним оценама, приказане су у табели 1.

Самовредновање	4,20
Однос према ученицима	3,91
Стручно усавршавање	3,88
Личне аспирације	3,82
Ангажовање у школи	3,79
Рад са родитељима	3,73
Средња оцена	3,89

Табела бр. 1

Из наведене табеле може се закључити да је «најслабија карика» у тријади наставник-ученик-родитељ сарадња са родитељима и да је неопходно пронаћи нове облике, који би одговарали потребама и родитеља и савремене школе и где би сарадња била бржа, ефикаснија и сврсисходнија.

Оцена за сопствено ангажовање у школи није у складу са релативно високом оценом из самовредновања, јер је за очекивати да оцена, којом наставници вреднују себе и свој рад, буде у складу са проценом личног ангажовања на радном месту.

Желели смо сазнати зашто су се наставници определили за рад у просвети, али и разлоге за останак у просвети (испитано 353 наставника):

	Одговори наставника	Опредељење за рад у просвети		Разлози за останак	
С У Б Ј Е К Т И В Н И	Волим децу, волим (заволео) рад са младима	115	19,75%	141	23,85%
	То ми је жеља из детињства, животна жеља	28	4,81%	5	0,84%
	Желим да преносим знање, подстичем раст и развој младих	28	4,81%	13	2,19%
	Породична традиција	25	4,29%	3	0,50%
	Љубав према науци	21	3,60%	4	0,67%
	То је посао који ме испуњава, знам да га радим, волим овај посао	17	2,92%	134	22,67%
	Као дете сам се играла учитељице, показивала сам друговима/цама	12	2,06%	0	0%

ФАКТОРИ	Да будем попут свог учитеља –наставника, лепо је бити узор	9	1,54%	2	0,33%
	Успех ученика на такмичењима, у даљем школовању, у животу, лепо је видети резултате свог рада	5	0,85%	4	0,67%
	Са децом ми је лакше радити него са одраслима	4	0,68%	4	0,67%
	Имам могућности за лични развој, усавршавање, самосталност у послу, самоискаживање	4	0,68%	18	3,04%
	Да не будем попут свог наставника	2	0,34%	0	0%
	Незадовољство претходним радним местом	2	0,34%	4	0,67%
	Колектив	0	0%	8	1,35%
	УКУПНО:	272	46,73%	340	57,52%
ОБЈЕКТИВНИ Ф.	Прво радно место на које сам примљен, није било избора, за то сам се школовао, једино радно место	164	28,17%	18	3,04%
	Динамичан, креативан посао пун изазова	81	13,91%	90	15,22%
	Повољно радно време, могућност додатног рада, овај посао има својих предности	33	5,67%	63	10,65%
	Лоше стање у привреди	24	4,12%	29	4,90%
	Немам бољу понуду, немам избора, немам снаге да нешто променим	8	1,37%	43	7,27%
	Сигурна плата	0	0%	8	1,35%
	УКУПНО:	310	53,26%	251	42,47%
	<i>СВЕГА:</i>	<i>582</i>		<i>591</i>	

Табела бр. 2

Када се неко определи за наставничку професију или се стицајем околности нађе у просвети, од њега се очекује да поседује неисцрпну мотивисаност, племенитост, оптимизам, животну радост и одговорност да образује – васпитава здраву, креативну, слободну личност, која ће се активно и иницијативно знати поставити у животним ситуацијама.

Шта је то што наставника подстиче, мотивише на рад, а шта га кочи и спутава?

Шта ме мотивише, подстиче ...	ранг	Шта ме спутава, кочи...	ранг
Похвала, признање, награда	1.	Незаинтересовани, немотивисани ученици	1.
Колектив	1.	Недостатак наставних средстава	2.
Заинтересовани, мотивисани ученици	2.	Администрација	2.
Добри услови рада, опремљеност	2.	Немогућност напредовања у послу	3.
Стручно усавршавање	2.	Колектив	3.
Сопствена породица	3.	Недостатак предзнања ученика	3.
Лична мотивација	3.	Новчана средства	3.
Добра организација рада	4.	Укупно смањење броја деце	4.
Љубав према професији	4.	Поремећен систем вредности	4.
Нада	4.	Застарели наставни Садржаји	4.
Лични ентузијазам	5.	Недостатак простора	4.
Резултати ученика на такмичењу	5.	Нарушен достојанство професије	4.
Окружење младим људима	5.	Лични породични проблеми	4.
Директор	6.	Лоше стање у привреди	5.
Радно време	6.	Непостојање стандарда у оцењивању	5.

Табела бр. 3

Нов профил наставника, од којег се очекује да преузме низ улога у садашњем тренутку, времену брзих и великих промена, не може се формирати без основне припреме за професију. Сагледавајући структуру процеса професионалног развоја наставника, захтева савремене наставе са једне стране и очекивања ученика и родитеља са друге стране, уочава се да факултет обезбеђује стручно

знање без којег се не може ући у школу, али да је припрема за наставничку професију најчешће препуштена случају, личном афинитету и искуству.

Тежина наставничке професије огледа се у чињеници да је наставник током свог рада истовремено у великом броју подједнако важних професионалних улога: предавач, оцењивач, модел, организатор, иницијатор, планер, медијатор, администратор, саветник, дијагностичар и сл.

Резултати испитивања наставника о важности и временској димензији појединих улога (испитано 505 наставника) дати су у табели број 4:

Улога	Највише времена у улози		Најважнија улога	
	ранг	проценат	Ранг	проценат
Предавач	1	49,10	3	19,00
Организатор	2	15,64	2	19,80
Креатор	3	10,09	1	20,59
Планер	4	6,53	6-7	5,14
Саветник	5	6,33	6-7	5,14
Документатор	6	3,96	13-14	0,39
Иницијатор	7	2,97	5	11,08
Модел	8	1,58	4	11,68
Ментор	9	0,99	12	0,99
«Диригент»	10-11	0,79	8-9	1,58
Медијатор	10-11	0,79	13-14	0,39
Оцењивач	12	0,59	8-9	1,58
Супервизор	13	0,39	10	1,38
Дијагностичар	14	0,19	11	1,18

Табела бр.4

Наши наставници основе професије просветног радника на првом месту виде у улози предавача, односно онога који организује, креира и планира сопствено предавање. Ови резултати потврђују чињеницу да је наш наставни процес оријентисан на наставне садржаје, а не на активну позицију ученика у процесу стицања знања, вештина и навика. Улоге које доприносе васпитном утицају наставника на ученике налазе се у доњем делу табеле осим улоге савет-

ника која се најчешће своди на давање готових савета и «поповање» и тиме губи свој значај и смисао.

Имајући у виду наведено, тражили смо од наставника да процене своје компетенције везане за опште и стручно знање, вештину комуникације и овладаност дидактиком и методиком свог предмета. Задатак наставника је био да процене промене компетенција током свог рада у настави.

Резултати испитаних наставника (115) показују следеће:

1. Наставници процењују да се њихово опште и стручно знање повећава током радног стажа од просечно 70% на почетку рада у школи до 100% знања након 20-25 година радног стажа, после чега се јавља благи пад, односно немотивисаност за даље стручно усавршавање.
2. Вештину комуникације наставници најчешће изједначавају са својом елоквентношћу и брзим успостављањем контакта са другим особама и тада своју вештину комуникације процењују на нивоу од 50-70% одмах на почетку радног стажа. Када комуникацију схватају као услов подстицања развоја и мотивације ученика и педагошко-психолошког образовања родитеља процена се креће од 10% на више. Комуникацијска компетентност расте просечно до 80-90% након већ 10 година радног искуства.
3. Знања из области дидактике и методике представљају највећи проблем наставницима у средњим школама и они своју компетенцију процењују од 0% у првој години стажа до 80% између 5. и 10. године. Основе методике стручних предмета, према изјавама наставника, наставници савладавају у непосредном раду, старијим колегама, стручним сарадницима и кроз разговор са ученицима (92,00%), а само мањи број наставника се изјаснио да је и на факултету добио нека од основних знања из области педагогије, психологије, дидактике и методике (8,00%). Нажалост, данас се ове науке не налазе на листи предмета основних студија, или су заступљене са веома малим бројем часова на факултетима који припремају будући наставнички кадар. Садржаје ових научних дисциплина наставници упознају приликом припремања испита за лиценцу и не схватају до краја њихов значај и применљивост у сопственом раду. Још увек код великог броја

наставника стручних предмета доминира струка над професијом просветног радника.

2. О ученицима

Уобичајене критике на рачун данашње школе односе се најчешће на положај ученика у наставном процесу.

Ученике, наставнике и њихове родитеље смо питали: Колико су ученици укључени у наставни процес? Од ученика и родитеља смо тражили да процене, да ли су и колико ученици укључени, у све активности везане за наставу, а наставници су процењивали колико укључују ученике у поједине сегменте наставног процеса. Ево одговора:

	Довољно укључени		Недовољно укључени		Нису укључени		Укупно
Наставници	16	32,00%	21	42,00%	13	26,00%	50
Ученици	23	12,10%	49	25,78%	118	62,10%	190
Родитељи	19	23,75%	30	37,50%	31	38,75%	80
Укупно	58	18,12%	100	31,20%	162	50,62%	320

Табела бр.5

Као што смо и очекивали, највећи број испитаних ученика (87,89%) и родитеља (76,25%) рекли су да ученици нису укључени у све сегменте наставног процеса.

Недовољну укљученост ученика, *наставници* образлажу чињеницом да се планови рада доносе на почетку школске године, да су садржаји одређени наставним програмом, које доноси Министарство просвете, дакле унапред одређени, да су и ученици незаинтересовани за давање било каквих сугестија. У највећој мери ученици су укључени приликом вредновања тј. одговарања и оцењивања.

Родитељи сматрају да ученике нико ништа и не пита, да се не смеју изјаснити како се не би замерили наставницима, односно да су наставници ти који о свему одлучују.

Највише *ученика* се изјаснило да их таква активност и не занима, да их нико није ништа ни питао, али да их то и не занима. Присутна је и констатација да "има других који мисле о томе, мада

их то ни не занима". Једни сматрају да треба да ћуте и раде. Нађе се и оних који се желе укључити у све могуће активности, други тврде да имају много обавеза, или сматрају да нема потребе да се мешају кад је ионако све унапред одређено. Осећају да њихово мишљење никад нико и не слуша, да наставници не схватају ученике озбиљно. Ученици, чланови Ученичког форума, желе да се више укључе у активности овог типа.

Наставници и родитељи су у великој мери искључиви у својим одговорима: или је све унапред одређено, или су ученици веома незаинтересовани.

Планирање рада, избор облика и метода рада, као и наставних средстава, је мистификовано и у рукама је наставника. Ученици схватају да планирање рада и припрема за часове има значење само за наставника, али не и за њих. Постоји страх и од стране одраслих, али и од ученика, да заједно учествују у наставном процесу.

Наставници који раде у средњим стручним школама често су у ситуацији да у току године предају 4-6 различитих уже стручних предмета, који се појављују као једногодишњи предмети. Ако се томе дода и могућност да се исти образовни профили не уписују сваке године, ти наставници сваке године морају да се припремају за најмање два до три потпуно нова програма.

Ученици од наставника очекују да буде ауторитет у знању, умешан у педагошким поступцима. Бити млад и разуман, седети у школској клупи, гледати наставника и таблу, бити заинтересован за све што наставник говори, концентрисати се на садржај и то чинити свакодневно током шест – седам часова, седети углавном на истом месту и у истом положају није лако. Све ово у великој мери негативно утиче на могућност укључивања ученика у процесе планирања и реализације наставе. Не сме се дозволити да ово буде изговор за избегавање увођења било каквих промена у овом подручју рада школе.

Наставник је најчешће предавач, испитивач и оцењивач. Учење је засновано на дисциплини и страху од слабих оцена. Учење се своди на препричавање предавања и оног што је написано у свескама, евентуално у уџбеницима.

Уколико ученици нису мотивисани за образовни профил који похађају, из било којег разлога (погрешно одабрано занимање, проблеми у адаптацији, недовољно предзнање ученика, лош успех у школи и сл.), врло лако се опредељују за одлазак са наставе. Они ће

се радије одлучити за активности које их у том тренутку привлаче, које им представљају изазов, где се могу осећати опуштено и пријатно, у групи коју сами бирају и којој припадају. То су видео игре, спортске кладионице, слушање музике, одлазак са девојком – момком и друго.

Велики број узастопних контролних, писмених или усмених провера знања у кратком временском периоду и страх да ће се постојећа оцена – односно успех покварити, јесу основни мотиви за напуштање часова.

Стереотип – да је наставник у школи да предаје и оцењује, ученик да слуша, код куће учи и потом одговара за што бољу оцену, родитељ да с времена на време дође у школу, мора да доживи темељну трансформацију.

Предавачко – испитивачка настава условљава оцењивање памћења, способност репродуковања великог броја чињеница, без обзира на развој мисаоних способности, практичних знања и способност примене знања. Опште је познато да је испитивање и оцењивање једно од најчешћих узрока сукоба, неспоразума и неповерења у оквиру тријаде наставник – ученик - родитељ.

Питали смо се шта ученици и родитељи највише замерају наставницима, када је у питању оцењивање односно закључивање оцена.

Р. бр	Одговори ученика - родитеља	Број уч.	%	Број род.	%	укупно	
1.	необјективност, некоректност, неуједначен критеријум, нереално оцењивање, постојање миљеника, поклањање оцена	46	24,21	15	18,75	61	22,59
2.	строгост приликом оцењивања	40	21,05	21	26,25	61	22,59
3.	када се оцена смањи због понашања, када се добије јединица због недисциплине	24	12,63	8	10,00	32	11,85
4.	мала разлика између оцена 2 – 5, а огромна између оцена 1 – 2;	17	8,94	2	2,50	19	7,03
	УКУПНО:	127	47,03	46	17,03	173	64,06
5.	приликом закључивању оцена не узимају се у обзир све оцене током шк. године, када је оцена половична увек се закључује мања	7	3,68	12	15,00	19	7,03
6.	оцене се закључују на основу аритметичке средине свих оцена из целе шк. године	11	5,78	1	1,25	12	4,44
	УКУПНО:	18	6,66	13	4,81	31	11,48
7.	професори не прихватају извињење, не дају шансу за исправљање оцене	12	6,31	4	5,00	16	5,92
8.	понекад се закључује по утиску, оцена зависи од тренутног расположења наставника	8	4,21	3	3,75	11	4,07
9.	сувише су хладнокрвни приликом оцењивања, не интересује их ученик као личност	4	2,10	2	2,50	6	2,22
10	недовољно познају ученике, не уважавају њихове сугестије и објашњења	--	--	3	3,75	3	1,11
	УКУПНО:	24	8,88	12	4,44	36	13,32
11	нема замерки	21	11,05	9	11,25	30	11,11
	УКУПНО:	21	11,05	9	11,25	30	11,11

Табела бр. 6

Добра замисао да се и законски регулише обавеза давања већег броја оцена – тј. да се ученику омогући да више пута покаже своје знање и тако лакше закључи оцена о његовом напредовању, довела је до тога да се усмени одговор често замењује временски рационалнијим – писменим облицима испитивања.

У оцењивању је изражена ауторитарност (наставник је главни и најодговорнији оцењивач), субјективизам (још увек је присутан утицај хало – ефекта, неуједначеност у давању оцена, пристрасност...), интелектуализам (оцењује се знање чињеница), вербализам, као и нездрав такмичарски дух под паролом "циљ не бира средства". Оцена треба да постане средство којим ће ученик боље упознати самог себе, своје склоности и могућности, свој рад и залагање, а не констатација у виду пресуде.

Школске 1983/84, 1993/94. и 2003/04. године у Електротехничкој школи "Михајло Пупин" у Новом Саду испитивали смо ученике (обухваћен узорак од 295, 415 и 320 ученика 1 – 4 разреда) у вези са оцењивањем. Одговори ученика се, у сва три испитивања, без обзира на временску дистанцу, готово у потпуности поклапају.

Дилема, да ли наставник приликом оцењивања има за циљ да ученику докаже како не зна и није довољно учио, или да реално утврди да ли је ученик учио и покуша да проникне у узроке немогућности исказивања наученог, још увек је присутна. Ученици и родитељи су склони да овај сегмент наставничког посла најчешће и врло оштро коментаришу.

Оцене, саме по себи нису мерило знања. Како је систем такав да захтева оцењивање, родитељи су присиљени да од деце захтевају што боље оцене и они иду у школу само због њих, а не због знања. Оцена не сме бити уцена или присила. Она мора бити оцена за једном показано (не)знање, а не обележје ученика, предуслов за трајно слабо односно добро знање.

Хтели ми то признати или не, ученици учествују у настави, онолико и онако, како их и колико, наставници ангажују.

У програмима наставних предмета у средњој школи нису предвиђени садржаји везани за област учења учења, те се ни наставници не сматрају обавезним да се овим питањима баве. Претпоставља се такође, да су ученици у току свог основношколског образовања већ добили базична знања из ове области и да су савладали основне технике учења.

Све три категорије испитаника одговарале су на питања везана за учење учења -

- ученици - Да ли су их у средњој школи учили како да уче ?
- родитељи - Да ли је неко учио њихово дете како треба да учи?
- наставници - Да ли су учили ученике како да уче њихов предмет?

Р.бр.	Испитаници	ДА - број	%	НЕ - број	%	Укупно
1.	Ученици	55	28,94%	135	71,05%	190
2.	Родитељи	31	38,75%	49	61,25%	80
3.	Наставници	44	88,00%	6	12,00%	50
	Укупно	130	40,62%	190	59,37%	320

Табела бр. 7

Ученици и родитељи у највећем проценту тврде како их нико није учио како треба учити, за разлику од наставника где чак 88,00% њих тврди да је ученицима објашњавано како треба да уче њихов

предмет, да се то радило непосредно на самом часу, почетком, а затим и у току школске године.

Неопходно је, у ствари, већ током базичног образовања будућих наставника, упознати их са проблемима учења са педагошко - психолошког и дидактичко – методичког аспекта, омогућити им да савладају технику успешне организације наставног рада у овој области, поштујући при том специфичност учења учења појединог наставног предмета, односно одређених наставних садржаја. Велики проблем, међутим, представљају наставници, који нису претходно завршили «наставничке» факултете.

Питали смо ученике колико уче дневно односно недељно; родитеље да процене колико њихова деца уче дневно односно недељно, а од наставника смо тражили да процене колико би ученици требало да уче њихов предмет такође дневно односно недељно.

Ученици се изјашњавају да дневно уче од 30 минута до 4 сата што потврђују и њихови родитељи. На недељном нивоу ученици тврде да уче од 2 до 30 сати, а родитељи да ученици уче од 4 до 30 сати.

Наставници сматрају да њихов предмет, у просеку, ученик дневно треба да учи од 30 минута до 3 сата, односно недељно од 1 до чак 21 сата. При томе не треба заборавити да ученици имају у просеку најмање десет наставних предмета, које треба да савладају. Према овој процени ученици би требало да уче недељно од 10 до 210 сати, ван времена којег проводе у школи. Упоредјујући ово са радним временом одраслих, млади су најоптерећенији део нашег друштва.

На питање шта наставници очекују од тебе, ученици су дали следеће одговоре:

	Наставничка очекивања – одговори ученика	Број	
1.	Што бољи однос према њиховом предмету, знање из њиховог предмета	97	60,34%
2.	Да редовно учим, будем спреман за сваки час, без обзира на све	54	27,40%
3.	Да пратим њихово предавање, будем активан на часу, не правим неред	47	
4.	Да бар два сата учим њихов предмет	9	
5.	Да се више трудим, да више учим	32	
6.	Да будем добар и вредан	31	3,49%
7.	Рад, ред, дисциплину	24	
8.	Да им се не противречи	7	
9.	Да научим основно из струке	12	
10.	Не знам	30	8,74%

Табела бр. 8

Одговоре на питање шта родитељи очекују од мене груписали смо и приказали у табели 9.

Анализа наведених одговора указује да одрасли (и наставници и родитељи) од деце очекују управо оно што им је најтеже – да сатима мирно седе у школској клупи, а затим да време које проводе код куће максимално посвете учењу.

Како ће тећи комуникација између одраслог и детета у школи или ван ње, најчешће зависи од одговора на питање – какав си ученик? Похвале, награде, подстицаји или казне, критике и непријатна породична атмосфера најчешће су последица школског (не)успеха детета. У школском окружењу, однос наставника према ученику појединцу, такође у највећој мери зависи од његовог успеха у учењу.

	Родитељска очекивања – одговори ученика	Број	
1.	Да завршим школу и упишем факултет	55	52,91%
2.	Одличан или врло добар успех	43	
3.	Успех у школовању	41	
4.	Што бољи успех	37	
5.	Да завршим школу, запослим се и водим нормалан живот	33	
6.	Да више учим и више се трудим	38	21,77%
7.	Да будем добар и примеран ученик	35	
8.	Да поправим слабе оцене	13	
9.	Да будем успешан у животу	29	20,25%
10.	Да будем поштен и радан човек	21	
11.	Да у животу прођем боље него они	16	
12.	Да будем образован	6	
13.	Да имам одговоран однос према школи и животу уопште	4	
14.	Да будем самосталан	4	
15.	Да останем какав јесам, не кренем са лошим друштвом	7	1,77%
16.	Много тога	8	2,02%
17.	Не знам	5	1,26%

Табела бр. 9

3. Интеракција ученик – наставник – родитељ

Основу успешности образовног процеса чини квалитетан однос у тријади ученик – наставник – родитељ. Због тога смо желели сазнати како свака група процењује постојеће односе између ученика и наставника:

	Одговори	ученици		Родитељи		наставници		укупно	
		Број	%	број	%	број	%	Број	%
1.	Добар	47	24,73	15	18,75	11	22,00	73	22,81
2.	Коректан	19	10,00	12	15,00	10	20,00	41	12,81
3.	Задовољавајућ и	13	6,84	11	13,75	9	18,00	33	10,31
4.	Реалан и објективан	6	3,15	7	8,75	1	2,00	14	4,37
	УКУПНО:	85	44,72	45	56,25	31	62,00	161	50,31
5.	Формалан и површан	9	4,73	7	8,75	2	4,00	18	5,62
6.	Може и боље	10	5,26	8	10,00	3	6,00	21	6,56
	УКУПНО	19	9,99	15	18,75	5	10,00	39	12,18

7.	Лош	33	17,36	8	10,00	2	4,00	43	13,43
8.	Проблематичан	11	5,78	--	--	--	--	11	3,43
	УКУПНО:	44	23,14	8	10,00	2	4,00	54	16,86
9.	Зависи од појединог наставника и одељења	42	22,10	12	15,00	12	24,00	66	20,62
	УКУПНО:	42	22,10	12	15,00	12	24,00	66	20,26

Табела бр. 10

Разлике у одговорима, између појединих група испитаника, нису велике. А процена односа између наставника и родитеља приказана је у табели бр.11.

	одговори	ученици		Родитељи		наставници		Укупно	
		број	%	број	%	број	%	број	%
1.	Добар	29	15,26	13	16,25	13	26,00	55	17,18
2.	Коректан	7	3,68	6	7,50	6	12,00	19	5,93
3.	Задовољавајући	7	3,68	3	3,75	--	--	10	3,12

4.	Кооперативан	1	0,52	4	5,00	2	4,00	7	2,18
	УКУПНО:	44	23,14	26	32,50	21	42,00	91	28,41
5.	Прилично лош	11	5,78	2	2,50	3	6,00	16	5,00
6.	Не постоји – не познају се	38	20,00	15	18,75	15	30,00	68	21,25
	УКУПНО:	49	25,78	17	21,25	18	36,00	84	26,25
7.	Само са одељ. старешином	34	17,89	29	36,25	9	18,00	72	22,50
	УКУПНО:	34	17,89	29	36,25	9	18,00	72	22,50
8.	Не знам	31	16,31	--	--	--	--	31	9,68
	УКУПНО:	31	16,31	--	--	--	--	31	9,68
9.	Без одговора	32	16,84	8	10,00	2	4,00	42	13,12
	УКУПНО:	32	16,84	8	10,00	2	4,00	42	13,12

Табела бр. 11

Поређењем ове две табеле може се закључити да су односи између наставника и ученика квалитетнији од односа родитеља и наставника. Разлози за ово крију се у одговорима на следеће питање - да ли родитељи треба да познају наставнике који предају њиховом детету?

	одговори	ученици		родитељи		наставници		укупно	
		број	%	број	%	Број	%	Број	%
1.	НЕ	95	50,00	16	20,00	11	22,00	122	38,12
2.	Немогуће је да наставник познаје све родитеље својих ученика	1	0,52	6	7,50	2	4,00	9	2,81
3.	Није обавезно	5	2,63	13	16,25	6	12,00	24	7,50
	УКУПНО:	101	31,56	35	10,93	19	5,93	155	48,43
4.	Тамо где се јави проблем	6	3,15	15	18,75	5	10,00	26	8,12
5.	Да, само одељ. стар	9	4,73	12	15,00	11	22,00	32	10,00
	УКУПНО:	15	4,68	27	8,43	16	5,00	58	18,12
6.	ДА	35	18,42	18	22,50	15	30,00	68	21,25
	УКУПНО:	35	18,42	18	22,50	15	30,00	68	21,25
7.	Без одговора	39	20,52	--	--	--	--	39	12,18
	УКУПНО:	39	20,52	--	--	--	--	39	12,18

Табела бр. 12

Поглед на табелу указује да се највећи број ученика (50,00%) изјаснио против тога да родитељи познају наставнике који им предају уз образложење да би родитељи тада од наставника тражили да буду још строжији, односно да би наставници о ученицима причали све најгоре.

Ово представља основу и повод за размишљање о поверењу детета у односу на своје родитеље, односно ученика у односу на наставнике, који му предају. Стиче се утисак, да се код једног броја ученика јавља страх од могућег удруживања одраслих против младих?

Родитељи у 95% случајева признају да не познају све наставнике који предају њиховој деци. Сарадња са одељењским старешином постоји у 73%, а само 1% наводи да познаје појединачног наставника и то због конкретног проблема свог детета. У свакодневним контактима са родитељима, међутим, најчешће се чују приговори, коментари и судови о начину рада не само одељењског старешине већ свих наставника, који предају детету, њиховом односу према ученицима уопште, ученицима у одељењу, односно према конкретном детету. Суд о појединим наставницима изриче се на основу коментара детета, тј. ученика, дакле најчешће без иједног претходног разговора са тим наставником. Сведоци смо честих напада на школу и наставнике који потичу споља, док се с друге стране чују мишљења наставника о томе како су ученици једини кривци за слаб рад и успех.

Одељењски старешина је особа "задужена" за контакт између родитеља - ученика – наставника. Од његове умешности зависи да ли ће родитељи бити сарадници или ће се наћи на супротним странама, а све у циљу подршке конкретном детету – ученику.

Способност за рад са ученицима, али и њиховим родитељима, постепено се развија, методе рада се мењају и прилагођавају конкретним ситуацијама. Што данас није успело или што са неким није успело, не значи да сутра неће показати макар почетне резултате. Рецепти за успех не постоје. Има само бољих и лошијих покушаја, прикладних и неприкладних поступака, који могу довести до успеха или одвести у неуспех.

Имајући у виду наведено, у овим подацима се можда крију разлози за ниску оцену коју су наставници дали везано за сарадњу са родитељима (табела број 1).

Успех у школском учењу зависи од многих фактора. Један од њих је и јасно постављен циљ и позитивна мотивација за његово остварење. Питали смо ученике зашто иду у школу:

	Одговори ученика	Број	
1.	Да постигнем нешто у животу	71	78,70%
2.	Да се оспособим за посао и запослим	58	
3.	Да научим нешто	54	
4.	Да се упишем на факултет	52	
5.	Морам нешто да завршим, без школе човек није човек	49	
6.	Због будућности	45	
7.	Због родитеља	43	21,29%
8.	Због друштва	24	
9.	Да се не досађујем код куће	8	
10.	Да наставим породичну традицију	4	
11.	Не знам	7	
12.	Ради реда, кад сви иду	3	

Табела бр. 13

Највећи проценат ученичких одговора (78,70%) показује да се образовање на нивоу средње школе схвата као нужна карика без које се не може постићи нешто у животу, нити обезбедити сигурнија будућност.

Приликом анализе, не само успеха, него и целокупног понашања у школи, није небитно знати ни да ли су ученици задовољни школом, односно образовним профилем и да ли би га мењали. Одговори на ово питање приказани су у табели бр. 14.

	Одговори ученика	број	%
1.	Задовољан сам	132	69,47
2.	Делимично сам задовољан	9	4,73
3.	Нисам задовољан	49	25,78
	Укупно	190	100%

Табела бр.14

Проблеми у учењу и понашању могу бити последица ученичког незадовољства школом или образовним профилем на којем

се налази. Да би придобили ове ученике за сарадњу, наставници заиста морају бити врсни педагози.

Питали смо и родитеље шта очекују од школе у коју иду њихова деца и добили разноврсне одговоре:

	Одговори родитеља	Број
1.	Да научи струку	26
2.	Да добије добро образовање и васпитање	21
3.	Да му школа пружи знање	18
4.	Сигурност док је у њој, квалитетно образовање	11
5.	Да научи да примењује теорију у пракси	9
6.	Дисциплину, знање и радне навике	6

Табела бр. 15

Поред одговора усмерених на образовање, родитељи наводе и друга очекивања, која школа може да испуни у зависности од рејтинга који заузима у хијерархији средњих школа. Код нас још не постоје објективно израђени критеријуми на основу којих би се школе објективно могле рангирати. Суд о њиховом рејтингу доноси се на основу утисака, појединачних успешних или несупешних резултата ученика. О рејтингу појединих школа, посебно када је реч о средњим школама, највише се говори приликом одлучивања за наставак школовања.

4. Реч две на крају ...

Интеракција **наставник – ученик – родитељ**, представља један "микрокосмос" у којем се одвија истинска драма васпитања, тог тако важног и сложеног феномена људског постојања.

Наставник је онај део тријаде на који се највише може утицати и од кога се највише очекује. Све док код родитеља буде присутан страх и неповерење у односу на наставнике, они не могу постати прави сарадници. Када се у нашим школама крене са стварним, а не само декларативно израженим ставовима о укључивању ученика у наставни процес и они ће престати да буду она карика у ланцу, која стално тежи да избегне ситуације у којима се осећа лоше.

Школа може да пружи више, али тек када не буде сама, без претераног туторства, субординације, патерналистичких односа над њом.

У целокупном преображају школе, наставник није и не може бити једини одговоран фактор. Потискивање дидактичко – методичког и педагошко – психолошког аспекта, у склопу укупне стручности наставника, доводи до свођења целокупног наставног процеса на "обраду програмских садржаја", али само до тренутка када се појави било који проблем или конфликт на релацији ученик – наставник – родитељ.

У тријади ученик - наставник - родитељ, највећу, понекад, чини се и, непремостиву препреку, представља међусобно неповерење. Његово превазилажење, проналажење правих начина за конструктивну комуникацију, спремност да се међусобно уважава знање и потреба сваког члана тријаде, представљају добру основу за јачање њихове компетенције и прави преображај школе, а не као што је сада - формално спровођење реформи у којој нема дубоких и суштинских преображаја школе.

Литература:

1. Јукић, Стипан: *Учење учења у настави*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1997.
2. *Модел вишефронталне наставе*, часопис Настава и васпитање, сепарат, Педагошко друштво Србије, Београд, 2001.
3. Ратковић, Милан: *Наставник у реформи школе*, Каирос, Сремски Карловци, 2003.

Jelena Kris Piter, pedagogue
District Educational Bureau, Novi Sad

STUDENT – TEACHER – PARENT in high school

Resume: The success of a school depends, among the other factors, on these tiny and subtle interactions among its students: teachers- students- parents.

Our teachers do view the foundations of teachers' vocation in the first place as the role of lecturers, i.e. the person who organizes, creates and plans his/her own lectures, which just confirms the fact that our educational system is based on the educational curriculum and content rather than on the active position of a student in the process of knowledge, skills and habits acquisition. The knowledge from the areas of didactics and methodology do pose the biggest obstacle to teachers in high schools, who are coping with the methodologies of the professionally orientated subjects thorough the actual work, consultations with their colleagues, associates, through conversation with students, and on the occassion of the preparation for their state exam in order to obtain a licence. They do not understand their meaning and essence completely and in the same time they do not comprehend their applicability in their own work.

Stereotype – teacher in school teaches and assess, students listen to what is being said. Afterwards they learn at home, and then have either oral or written exams in order to get the best mark they can, parents do come to school occasionally – must undergo the thorough transformation.

Only by objective analysis of the three participants student – teacher – parent, by means of active, mutual and synchronized activities of the three, their readiness to accept their part of responsibility by joined and functional actions, we can create conditions in order to find true and real methods for constructive communication and by help of willingness to acknowledge knowledge mutually.

Key words: teacher, student, parent, interaction, mutual cooperation, synergy

УЏБЕНИК У СУСРЕТ СУТРАШЊИЦИ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У фокусу овог рада је концепт уџбеника у функцији остваривања савремених циљева образовања. Једна од полазних теза је да циљеве образовања данас, као и у будуће, није и неће бити могуће остваривати уз примену средстава рада, посебно уџбеника утемељених на истим дидактичким и епистемолошким основама (позитивистичким, инстукционистичким, објективистичким и сл.) на којима се темељи и традиционална настава. Отуда, аутор указује на неке од могућих праваца и тенденција усмерених на профилисању нове генерације уџбеника као радне, акционе књиге.

Кључне речи: радни уџбеник, акциони уџбеник, епистемологија, комуникација, учење, конструктивизам, структура, контекстуализација, виши облици учења, проблематизација, критичко мишљење.

Образовање, као и било који други друштвени феномен, није могуће разматрати изван датог друштвеног контекста. Зато ваља још одмах рећи да је време у коме се бавимо темом овог скупа сасвим особено. Оно је квалитативно другачије и далеко сложене од свих претходних времена. То што ово доба битно издваја од свих ранијих садржано је у ономе што је главни агенс његовог развоја, а то је човек са својим способностима за учење. Човек наоружан знањима је основни чинилац развоја савременог друштва, које се са разлогом означава као »друштво знања«, »друштво учења«, друштво »трећег таласа« и сл.

»Друштво учења«, или постмодернистичко, постиндустријско, рађа нове потребе, промовише нове вредности, поствља човеку нове захтеве. У новим, промењеним, околностима долази до промена у поимању успешности човека, до преиспитивања, ревидирања и промена устаљених представа о њему, његовим потенцијалима, могућностима учења, сазнања, развоја... Отуда се у друштвима и унутар савремених педагошких оријентација све наглашеније

афирмишу нови и у много чему шири погледи на циљеве образовања човека данас. Генерално, дошло се до сазнања да су у »друштву учења«, брзих промена, човеку потребни нови капацитети, способности, квалитети да би могао успешно да функционише у новим околностима, да се даље развија и да може компетентно партиципирати у развоју заједнице.

Међу важним компетенцијама, односно циљевима развоја човека у новим условима, истичу се вредности као што су: развој сазнајних интереса, радозналости, иницијативности, креативности, способности мишљења (решавања проблема), владање различитим стиловима учења, развој когнитивних компетенција, оспособљености за учење, за управљање знањем, повећање фонда кључних знања, отвореност за нове идеје, за промене, спремност на ризик, флексибилност, оспособљеност за самосталан рад и тд. Ова и друга циљна усмерења представљају основу на којој се утемељује савремена школа, а тиме и *уџбеник*.

Уџбеник, у данашњем смислу речи, траје већ више векова. Почети његовог настајања враћају нас далеко у прошлост, у време зачетака медија штампане речи. Од тада бивствује и вештина учења читањем. Ипак, уџбеник је настао у доба просветитељства, са идејама о потреби образовања за све, енциклопедијског образовања, дакле у доба *Ј. А. Коменског*, затим *Ж.Ж. Русоа*, *Ј. Х. Песталоција* и њихових савременика. Данас, у пркос револуционарним променама у развоју медија, можемо рећи да овај извор и даље држи прво место међу свим средствима намењеним настави-учењу. Сви су изгледи да се уџбеник, као форма дидактички трансформисаних научних знања, неће моћи избећи још дуго, а можда и трајно, без обзира колико се концепти наставе-учења буду мењали, без обзира на темпо и правце даљег развоја нових извора знања. Једно је, међутим, извесно: ова књига ће у будућности бити подложна даљој трансформацији у мери у којој то буду захтевали научно технолошки прогрес, развој педагошке науке- будуће педагошке доктрине, стратегије процеса учења, а и материјали од којих ће бити прављена. Решења за њу ће се тражити у ономе што ће бити домети педагошких и других наука о човеку, што ће бити циљеви и вештине процеса васпитања, наставе, учења. као и достигнућа штампарских и других инфо комуникационих технологија.

У настојањима која су у нас током низа протеклих деценија чињена, у циљу унапређивања процеса образовања, пажњи реформатора као да је промакао значај који би у свему томе

могао имати уџбеник као основно средство рада у образовању. Догодило се да овај, изузетно значајан, извор педагошке делатности остане на периферији или потпуно изван озбиљнијих реформских разматрања.

Тако, док се, на једној страни, у реформским документима, као и другим студијама, прокламовало остваривање крупних и далекосежних циљева у домену унапређивања технологије и квалитета образовања, на другој страни је уџбеник, као основно средство учења у школи, остао да се и даље профилише према потребама традиционалног концепта наставе. Реч је о концепту уџбеника који је у функцији наставе/учење као процеса предавања преношења знања у готовом облику, а која ученик треба само да преузме, меморише.

Уџбеник који је данас у упореби има све карактеристике традиционалне наставе, а то значи и све њене слабости. Њиме се аутор, попут наставника у традиционалној настави, обраћа ученицима једносмерно, фронтално у форми монолога. Уџбеник је у целини усмерен, на наставни програм, на садржаје, али не и на онога који из њега треба да учи! Овакав уџбеник не полази од ученика, већ његове потребе и могућности занемарује. Он, не ретко, представља просту репликацију програмских садржаја, „сажету рекапитулацију, научне систематике”, са мало или нимало педагогије. Као такав, он је у целини у служби позитивистичког, објективистичког, односно инструкционистичког концепта наставе/учења. То је решење које ученика држи у позицији пасивног примаоца туђих мисли, са разумевањем или не. Сувишно је овде доказивати колико овакво решење уџбеника противуречи савременом поимању школе, наставе, учења, односно суштине процеса учења.

Сасвим је јасно да није могућа модерна настава са циљевима које налаже »друштво учења«, уз примену концепта уџбеника који је утемељен на истим епистемолошким основама као и традиционална настава. За нове циљеве и задатке су потребна нова средства, у првом реду уџбеници нових генерација.

Уџбеник није обично средство образовања. Он је основно и најважније средство из којег се учи. То је најтиражнија књига са највећим бројем читалаца. Буквално, на основношколском нивоу њиме се служи цела популација становника сваке земље. Уџбеник је извор који има пресуднији утицај на укупно формирање човека од било којег другог извора.

Рад са уџбеником, толико интензивно и толико дуго током школовања има судбоносан утицај на развој личности: интелектуални, морални, естетски; на њен поглед на свет, однос према образовању, науци, култури.

Уџбеник у светлу научног поимања процеса учења. Иако споро, већ поодавно се региструју иновационе промене у концепцијама уџбеника у свету. Теоријска упоришта на којима се утемељују трансформације уџбеничке литературе данас су, у првом реду, савремена епистемолошка поимања процеса сазнања, односно учења. Ради се о ширем кругу, не увек и у свему јединствених погледа постмодернистичке оријентације у педагошким, филозофским и другим наукама. Реч је о хуманистичко развојним, персоналистичким, егзистенционалистичким, критичко-конструктивистичким, социјално конструктивистичким, марксистичким и другим погледима и оријентацијама. Свака од ових епистемологија има своја поимања сазнања, процеса учења и развоја човека. Међутим, иако међу њима постоје различити степен несагласности, све оне имају пуно тога заједничког у схватањима суштине учења, сазнавања, развоја личности.

То заједничко је у понајвишем степену садржано унутар конструктивистичке епистемологије, посебно епистемологије критичко конструктивистичке оријентације (*Клафки*).

Савремена су становишта да процес учења/сазнања није и не може бити непосредна трансмисија готових знања, на мање или више пасивне ученике. Оно се не може добијати, преносити, механички импортовати споља. То је самосталан, индивидуални процес, дакле процес индивидуалне интерпретације, конструкције значења. Сазнање, учење не постоји изван и независно од онога који сазнаје, учи. Није могуће да било ко учи, тумачи садржаје који су предмет учења у име и за неког другог. Онај који сазнаје, учи, не може бити ван тог процеса, одвојен од стварања знања. Сазнавање, учење није процес *рефлектовања*, већ процес *конструисања*. Знање је *конструкција, модел који конструишемо* да би се неповезано повезало, да би учено добило смисао (*Брунер*). Само појединац, индивидуа поседује структуре помоћу којих сазнаје, учи (*Брунер и Пијаже*). Учење је процес интерпретације, тумачења, схватања, разумевања значења датих садржаја каже *Г. Гадамер*. Конструкција новог знања у вези је са постојећим знањима; са свешћу ученика, о себи, о томе да ће му знања бити од користи у будућности; са спремношћу, намерношћу

да учи и унапређује сопствене интелектуалне и друге квалитете. Туђа, а то значи знања изложена у облику предавања или у тексту уџбеника, онај који учи пропушта кроз сопствено сито (искуство, разумевање исл) да би конструисао своја значења тога, да би им дао смисао. Без перцепције, разумевања, нема когниције. То су нека од виђења процеса сазнања/учења на којима се заснивају концепције савремених уџбеника.

Епистемолошке импликације. Савремене теорије наставе - учења имају непосредне импликације на концепцију модерних уџбеника. Ново виђење уџбеника, попут новог виђења наставе - учења истиче у први план развојно- формативну улогу: да покреће, усмерава, да мења, да формира личност. У новим условима уџбеник је у функцији самосталног, продуктивног, стваралачког учења. Ако се на учење-знање више не гледа као на прихватање готових чињеница, туђих знања, већ као на процес тумачења, разумевања, као на процес који се одиграва (*конструше*) у свести онога који учи да би се неповезано повезало, да би учење добило смисао (*Брунер*), онда уџбеник, као основна књига из које се учи мора бити подршка учењу као схватању, разумевању садржаја, као откривању, решавању проблема, смислено- рецептивно- делотворном учењу, учењу као конструисању знања; он, у тој улози, мора бити чинилац самореализације ученика као субјекта у васпитно- образовном процесу.

Уџбеник новије генерације се настоји конструисати на савременим концепцијама наставе, учења, сазнања. Полази се од тога да је учење процес самосталног стицања (*конструкције*) знања, процес који се остварује активношћу онога који учи, а у интеракцији са окружењем (*Пијаже*). Отуда уместо нуђења готових чињеница, текст савременог уџбеника се опрема дидактичким решењима која ученика воде ка самосталном откривању непознатог, односно, према *Брунеру*, ученике треба усмеравати да постављају и одговарају на питања, размишљају, решавају проблеме.

Очигледно, оно што се од савременог уџбеника тражи знатно надилази већ поодавно достигнути степен традиционалног концепта овог, тако значајног извора знања. Скрећемо пажњу читалаца на неке од квалитета уџбеника какав се данас захтева.

Уџбеник у функцији активног учења. У свим научним теоријама личности оствривање људских потенцијала види се као процес који је у великом степену условљен активношћу појединца. Захваљујући активности, раду, стваралаштву, човек се издигао изнад живо-

тињског света. Афирмацију човекових потенцијала *Ерих Фром* види у његовим стваралачким квалитетима. *Ж. П. Сартр* суштину човека види у ономе што су његове активности према самоме себи.

Ако је активност личности битна претпоставка њеног развоја, остваривања њених потенцијала, односно њеног самоостваривања, самоформирања, самопотврђивања (*Haidegeer, 1988*), те и ако је учење активан процес конструисања знања, ако се знање стиче конструктивном активношћу онога који учи, онда је сасвим јасно да уџбеник као основни извор учења у школи мора бити конструисан као *радна, акциона књига*, књига која ће ученика чинити субјектом сопственог развоја, субјектом промена над самим собом.

Поставља се питање: како то уџбеник решава? Решења могу бити и јесу веома различита што зависи од многих фактора: узраста ученика, садржаја који се уче, циљева и др. Треба још одмах рећи да је ово најбитнија карактеристика савременог уџбеника. Он се дидактички обликује као извор који од ученика захтева виши ниво активности. У њега се уграђују компоненте које систематски укључују ученика у разноврсне, у првом реду, интелектуалне активности. У основи овакав уџбеник пишу и писац и ученици. У првој фази писац га конципира као радну, али »недовршену књигу«. У овој фази ученику се у уџбенику нуди минимум неопходних знања у готовом облику. То је оно до чега он сам неби могао доћи. Истовремено му се поставља максимум захтева (задатака) на чијем решавању он самостално или у сарадњи са другима треба да ради. У тој функцији основна компонента уџбеника новије генерације су *налози*. Реч је о питањима, вежбама, задацима, активностима истраживања ученика и друго путем којих се желе остваривати одговарајући циљеви и задаци. Налози дати у уџбенику у функцији су подстицања ученика, у првом реду, на активности типа: маштање, мишљење, памћење, анализирање, синтетизирање, апстраховање, закључивање, уопштавање, упоређивање и слично. Налозима се захтевају и различите мануелне активности које су у непосредној вези са процесом учења.

Важан захтев је да уџбеник учи како се учи. У цивилизацији у којој је човек осуђен да доживотно учи један од приоритетних задатака његовог образовања је: *научити учити*. Отуда се савремени уџбеник, као радна књига и средство за самосталан рад ученика, опрема одговарајућим дидактичким компонентама, које су у функцији сазнавања, учења, али и *учења како се учи*. Уџбеници новије генерације се конструишу, поред осталог, да воде ученика кроз процес учења. У текст оваког уџбеника се уграђују решења: за брз и

лак увид у садржаје уџбеника, затим, компоненте за усмеравање пажње, разликовање битног од небитног, повезивање ранијих са новим знањима, упутства за решавање задатака, сегментација садржаја на одговарајуће целине, објашњења непознатих речи, употреба различитих графичких решења за обележавање места која треба истаћи (штампање другим словима, у другој боји, уоквиривање важних делова текста, сажети преглед одељака у уџбенику, табеларно, шематско, и слично приказивање чињеница), сажимање онога што је најбитније, извођење закључака и сл.

Мотивациони потенцијали. Тражење што оптималнијих конструкцијских решења за савремени уџбеник великим делом је фокусирано на решавање његових мотивационих потенцијала.

Акцентоване ове компоненте уџбеника резултат је, поред осталог, савремених налаза науке о природи и суштини процеса сазнања, учења, односно развоја личности у ширем смислу, те и виђења активности ученика у томе. Већ је речено да се учење реализује помоћу структура које поседује појединац (*Брунер, Пијаже*). То је активан процес конструисања знања (*Пијаже*), а покретачи човека на активност су мотиви. Учење се догађа само онда ако постоје мотиви и одређени ментални потенцијали онога који учи.

Данас су све уочљивија настојања аутора и издавача да се у склопу конструкцијских решења уџбеника новијих профила проналазе модуси који треба да побољшају њихове мотивишуће квалитете. Решења која су срачуната на то да мотивишу ученика на учење, уграђују се у све делове савремених уџбеника: на почетку уџбеника, на почетку тематских целина, кроз основни текст, на крају тематских целина, лекција, на крају уџбеника. Оно што се до сада радило и ради на овом плану усмерено је на:

- одмеравање захтева у уџбенику који су довољно *примерени ученику*, који су такви да их он може савладати и у том процесу се доказивати, самопотврђивати, афирмисати,
- повезивање захтева у уџбенику са *животом*, настојање да ученик схвата њихов смисао, њихов практични значај,
- довођење датих захтева (садржаја) у везу са *интересовањима и потребама ученика*, избором, у првом реду, посебно занимљивих задатака,
- оријентацијом на налоге који су *провокативни*, који дотичу *емоционалне и социјалне потребе деце*, буде заинтересова-

ност, ако су занимљиви, ако изискују креативна решења и сл.

- *подизање нивоа разумљивости и смислености текста* уџбеника, што треба да олакша његово прихватање, односно учење уз његово коришћење,
- налажење решења да ова *књига буде, лепа*, савремено дизајнирана и илустрована тако да јеученик увек жели радо имати у рукама и из ње са задовољством учити,
- настојање да уџбеник буде интелектуално изазован и занимљив, подстицајан за интелектуални рад, за сазнање. То се, поред осталог, обезбеђује проблематизацијом садржаја, прожимањем текста уџбеника игром, занимљивостима и слично. Текстови који се додају основном тексту: документа, биографије, анегдоте, досетке и др. могу представљати снажне подстицаје за учење.

У конципирању савремених уџбеника наглашено је настојање да се у уџбеник уграде елементи који ће ученике *доживљајно и емотивно* покретати, изазивати емотивне дилеме.

Илустрација и дизајн уџбеника има значајну мотивациону улогу у процесу учења, тим већу што је узраст ученика млађи. Мотивишућа вредност *ликовно-графичке обраде* уџбеника је управо сразмерна његовој провокативности, динамичности, забавности.

Адекватна *организазија и артикулација садржаја* у уџбенику може представљати снажно мотивишуће дејство на процес учења уз примену уџбеника. Садржајна организација уџбеника мотивише на учење: ако упућује на главну идеју (мисао) текст, ако дата решења асоцирају на садржај који презентују, ако проблематизују садржаје, ако стварају когнитивни конфликт, ако су провокативни, ако су емотивно интонирани и сл.

Мотивишућој вредности савременог уџбеника доприносе дидактичка решења која омогућују да се ученик брзо, дакле *перманентно информише* о резултатима свога рада.

Истраживања су показала да је брзо *уознавање резултата учења* важан мотив учења. Отуда и настојања да се у савремене уџбенике уграђују елементи *са повратном информацијом за самопроверу знања и других исхода*. То могу бити: прегледи тачних решења, објашњења, прегледи најчешћих грешака, похвале, охрабрења и слично.

Структура уџбеника битан услов успешног учења. Према структуралистичкој теорији (*Џерми Брунер*) поимање структуре садржаја наставног предмета је битна претпоставка успешног учења. Отуда, да би се садржај учења могао схватити, научити, нужно га је адекватно *структурирати*. То се односи на све изворе школских садржаја: садржаје наставних програма, садржаје усмених излагања, садржаје уџбеника и друге. Шта то практично значи? Примењено на уџбеник то значи да узорци знања који су њиме обухваћени треба да буду одабрани и презентовани зависно од низа чинилаца као што су: сазнајне могућности ученика, затим, ниво њиховог психичког развоја и др. Адекватним структурирањем, поделом, садржаја на секвенце, истицањем важних појединости и сл. настоји се да се текст уџбеника учини примеренијим, разумљивијим, прихватљивијим за ученике, односно да се олакша учење уз помоћ уџбеника. То је довољан разлог да се у конструисању савременог уџбеника трага за алтернативама што бољег структурирања (организације) уџбеничких садржаја. Отуда се, за разлику од традиционалних уџбеника, садржаји савремених уџбеника презентују у *форми мањих целина* које се распоређују и међусобно логички повезују, чинећи одговарајућу хијерархију, а тиме и уређени систем садржаја. Тако структурирани садржаји, који су акционо, иконично, симболички и на различите друге начине представљени, битан је услов за схватање смисла, разумевање структуре текстова датих независних јединица, тема, као и наставног предмета у целини, за лакше учење и развој мишљења.

Структурне компоненте у функцији излагања садржаја могу бити дате као текст (основни и допунски), затим, као илустрације, аудио визуелни материјали и др. Ове компоненте уџбеника у функцији успешнијег учења прате и различити налози у форми: питања, задатака, вежби, закључака, сажетака, извода, систематизација, илустрација, речника, упутстава, објашњења, поука, занимљивости, речника, подстицаја и слично. У компоненте структуре савремених уџбеника, које су усмерене на то да олакшавају успешње сналажење током његове примене, односно успешније учење, спадају и: тзв. водич кроз уџбеник, увод у текст уџбеника (реч на почетку, предговор), преглед садржаја, регистар, разни знакови, симболи, библиографија и друго.

Тражи се уџбеник што примеренији сваком ученику и свакој средини. Попут традиционалног система образовања, школе, наставе и традиционални уџбеник је профилисан по мери и пот-

ребама масовног образовања у индустријској ери, дакле, за наставу у којој се процес одвија као на покретној траци: линеарно, фронтално, истим темпом, према истој норми, са истим захтевима за све, у ритму рада који одређује школско звоно.

Тенденције су данас да се нови модели уџбеника утемељују на концепцији учења које *полази од ученика*, односно која захтева уважавање разлика међу ученицима, инсистира на респектовању *индивидуалности*. Иако су могућности да се једном књигом излази у сусрет толиким разноликостима међу ученицима ограничене, савремена генерација уџбеника не одустаје од трагања за што ефикаснијим решењима овог захтева, који је у средишту свеколиких принципа савремене наставе/учења. Идеја да се концепцијом уџбеника обезбеди подршка разноликости настоји се решавати тако што се у структуру уџбеника уграђују компоненте којима се релаксирају утицаји срачунати на фронтално, униформно деловање, а појачавају они који пружају могућност афирмацији индивидуалности. То се постиже на веома различите начине:

- садржаји уџбеника се организују на различитим нивоима сложености (тежине), тако да се пружа могућност ученицима да праве избор према својим могућностима;
- уџбеници се реализују у две или више књига, или у виду више сепарата са садржајима који треба да задовоље различите потребе, афинитете, могућности, интересовања ученика;
- врши се избор и организација различитих садржаја у уџбенику у оквиру којих се сваком ученику нуди понешто, било кроз основни текст, било у виду налога, или на друге начине;
- конструисање налога за ученике различитих интересовања, могућности и сл.;
- уџбеници се конструишу као вишеизворни склопови, односно мултимедија пакети који у себи садрже штампани текст, текст у стрипу, видео снимак, аудио снимак, дијаслике, фолије, микрофилм, компјутрски диск и слично. Ученик користи онај извор, или комбинацију извора која највише одговара његовом стилу учења и сл.

Важно је да техничке могућности данас више нису препрека за алтернативна конструкцијска решења уџбеника у функцији ублажавања претеране униформности организације наставе/учења.

Нови уџбеник: подршка учењу као процесу контекстуализације. Савремени уџбеник се, поред осталог профилише и на налазима науке према којима је учење *контекстуално*. Наиме, учење се не може догађати независно, аутономно, изоловано, односно ван одређеног контекста живота онога који учи: његових предзнања, уверења, начина мишљења, окружења, схватања, искуства и слично, а све то онај који учи уграђује у конструисање свог знања. Другим речима, учење је битно условљено и оно се догађа у контексту спољашњег окружења онога који учи, као и у контексту датог стања унутар онога који учи. Све што се учи везује се за одређени контекст. Истраживања показују да је стицање знања, учење изван контекста веома тешко и за децу неинтересантно. Знања која се стичу ван ширег контекста тематских целина којима припадају тешко се генерализују, нису довољно трајна, нити пак лако употребљива.

Руводећи се законитошћу *контекстуализације* процеса учења при конструисању савременог уџбеника настоје се обезбедити одговарајућа решења којима се даје подршка *контекстном учењу*. У текст уџбеника се уграђују елементи, компоненте којима се настоји помоћи ученицима да у процесу учења користе могућности одговарајућих *контекстних потенцијала*. Примера ради, наводимо неке од тих компонената које садрже уџбеници новије генерације:

- ученици се током конструкције знања, учења уз коришћење уџбеника, решењима у уџбенику, стављају пред задатке који претпостављају активирање раније стечених знања и искустава и њихово укључивање у нова сазнања,
- у функцији афирмације различитих искустава, различитих потенцијала деце у процесу учења, ученицима се у оквиру текста уџбеника нуде *алтернативни избори*, алтернативна решења, презентују садржаји (питања, задаци) у више варијанти,
- садржајна и дидактичко методичка решења савремених уџбеника трагају за модусима да се изађе у сусрет ученицима *различитих стилова учења*,
- у савремене уџбенике се уграђују дидактичке компоненте којима се настоји обезбедити учења *једног истог садржаја у различитим контекстима*,

- савремени уџбеник се опрема инструментаријем којим се захтевају периодична понављања, проверавања и систематизација раније стицаних знања и других исхода,
- савремена решења уџбеника трагају за задацима који би допринели развоју, *стварању контекста окружења* као заједнице ученика који уче у тимовима, а у много чему се међусобно разликују.

Контекст учења у тимовима, групама, у заједници представља особено окружење за сваког ученика.

Појединац који учи у заједници налази се у спољашњем окружењу које чине ученици различитих знања, искустава, схватања, интересовања и сл. Састав овакве заједнице, са свим индивидуалитетима оних који је чине, њихови међусобни односи, објекти и средства којима се користе чине особен контекст учења.

Уџбеник у функцији развоја виших облика учења и мисаоних процеса. За разлику од традиционалног концепта уџбеника који има *трансмисивну* функцију, дакле, функцију преношења знања, при чему су остале функције, мање или више, запостављене, уџбеник новије генерације показује тенденцију да проширује функције на *развојно-формативну сферу*, нарочито на млађем школском узрасту.

Развојност се овде поима у смислу такве конструкције уџбеника (избора и организације садржаја) који ће обезбедити неке предуслове за бржи интелектуални развој ученика, односно, према *Виготском*, да се у развоју појединих својстава иде за нијансу испред нивоа који је ученик већ достигао. Избором и организацијом садржаја од ученика се захтевају интелектуалне активности које су изнад достигнутог, где учење иде испред развоја, вуче га напред, подстиче, убрзава афирмацију наговештених потенцијала. “Педагогија је дужна, каже *Виготски*, оријентисати се, не на јучерашњи, већ на сутрашњи дан дечјег развоја”.

Одговарајућим конструкцијским решењима у уџбеник се уграђују механизми којима се подстичу интелектуалне активности вишег реда као што су: конструисање појмова, изградња система појмова, примена наученог у новим ситуацијама, разумевање принципа, правила, законитости, решавање проблема, самостално стварање продуката, развој креативности, развој критичког мишљења и др.

У функцији развоја виших облика учења и мисаоних процеса већ поодавно се у уџбеницима ради на реализацији идеја о различитим приступима настави/учењу од којих ћемо неке укратко до-таћи овде.

а) *Подстицање развоја критичног мишљења.* Насупрот уџбенику којим се ученику нуде решења у фиксном облику, решења дата у форми да се априори прихвате, као нешто готово, ушта не треба сумњати, од савременог уџбеника се очекује наглашеније присуство механизма којима се подстиче критички однос према ономе што је дато у уџбенику, односно којима се подстиче развој критичког мишљења као вишег облика мишљења. У том циљу се текст уџбеника одговарајућим налозима и даје у форми која од ученика тражи да критички посматра и анализира дате ситуације, врши процену, износи мишљење, да проверава чињенице, уочава проблеме, поставља хипотезе, тражи решења, износи аргументе и слично. Од ученика се захтева и критичност и самокритичност у односу на поступке и исходе сопственог рада. Укупна усмереност текста уџбеника на тренинг критичког мишљења у функцији је успешнијег учења и бржег развоја ученика.

б) *Проблематизација садржаја уџбеника.* Проблемско учење, или учење путем решавања проблема је облик учења којим се, почев од средине 20. века настоји битно подстаћи развој виших облика учења и мишљења. Теоријску основу проблемског учења налазимо у учењима *Ц. Ђуиа, Ж. Пијажеа, Ц. Брунера, Л. Виготског* и других. Човек у правом смислу почиње да мисли у тренуцима кад наиђе на проблем, препреку, тешкоћу коју треба да реши, превазиђе. Мисао је оно што претходи сазнању истине.

Ово је једна од централних идеја која се већ доста дуго настоји имплементирати у уџбеник.

Полазно становиште при уграђивању проблемске компоненте у савремени уџбеник је да је интелектуални развој, а посебно развој мишљења, један од кључних задатака школе. Решавање проблемских ситуација претпоставља висок степен интелектуалне активности ученика. Учење је у основи процес ученикове активности, а решавање проблема највиши облик учења. Према *Ц. Брунеру*, мисао (логичко мишљење плус друштвено искуство као провера) је оно што претходи сазнању истине. Отуда и залагање да савремени уџбеник, као средство учења, треба што је могуће више да буде прожет проблемима, проблемским ситуацијама. Уместо садржаја датих у готовом облику, односно припремљених за рецептивно

учење, од савременог уџбеника се тражи да се делови градива проблематизују и нуде ученицима да уче решавајући те проблемске ситуације. Конструисање проблемских ситуација и њихова адекватна имплементација у текст уџбеника основно је питање проблемске дидактичке компоненте савременог уџбеника.

ц) *Учење откривањем непознатог.* Учење открићем је особени вид учења путем решавања проблема. И у једном и у другом случају у уџбенику се садржаји не нуде у готовом облику, већ се од ученика захтева да самостално долазе до одговарајућих сазнања. Оно по чему се учење откривањем разликује од проблемског учења тиче се метода сазнања. Наиме, учење откривањем се реализује самосталним индуктивним поступком, а учење путем решавања проблема дозвољава остале приступе. Зависно од природе наставних садржаја облици учења путем откривања могу бити веома различити. Један од често коришћених је самостално учење уз извођење огледа.

д) *Учење путем истраживања.* Залажући се за превазилажење ограничености старе школе, посебно за њено ослобађање од вербализма и формализма и за довођење ученика у положај активног субјекта *Виљем Клипетрик* и *Ц. Ђјуи* су почетком 20. века у виду метода пројекта експериментално проверавали ток учења путем истраживања. Иако ова замисао није била прихваћена, она је одиграла значајну улогу у ширењу и примени идеје о проблемском приступу настави/учењу. Различите варијанте пројект методе су у међувремену нашле широку примену у савременом образовању захваљујући у првом реду да су елементи малих истраживања у процесу учења све шире подржавани у решењима савремених уџбеника. Ова идеја има истакнуто место у конструкцијама уџбеника новијих генерација као подршка развоју виших облика учења и мисаоних процеса.

е) *Примена наученог у новим ситуацијама.* Разумевања садржаја учења, као и развој виших менталних способности тражи да се у текст уџбеника уграђују компоненте које претпостављају самосталну примену стеченог знања у различитим новим ситуацијама, укључујући и оне изван контекста наставе. То се односи на све, а посебно на наставне садржаје који се у уџбеницима излажу у форми правила, принципа, формула, закона и сл. Разумевање и успешно учење оваквих знања захтева конструисање нових ситуација, нових примера из живота где је дата знања могуће применити.

Комуникациони потенцијали уџбеника се повећавају. Монолог је једна од битних карактеристика и традиционалне наставе и традиционалних уџбеника који су у нашој школи још увек наглашено присутни. Та чињеница је у непосредној вези са епистемологијом која је у основи традиционалне наставе.

Савремене теорије наставе/учења као што су: социјално конструктивистичка, критичко-комуникативна (*Rajner Winkel*, 1994, *K. Šefer* i *K. Sehalep*, 1971, затим хуманистичке и феноменолошке теорије (*Abraham Maslov*, *Karl Rodžers* и др.), теорија информација и комуникација (*Ланда*, Л.Н., 1987), конструктивистичке, критичко- конструктивистичке, и друге процес развоја човека виде као индивидуалну и социјалну активност, као интеракцијско комуникациони процес.

Према критичко комуникативној теорији наставе процес развоја човека се реализује у комуникацији са другим људима. Комуникација је однос. Нису могући било какви односи изван комуникације. У комуникацији јединка остварује себе, стиче идентитет.

Комуникативно-интерактивна теорија полази од тога да се процес развоја човека реализује у социјалним односима, у комуникативном деловања. То се аргументује низом поставки. Људи су упућени на одређене међусобне односе изван којих не могу стећи свој идентитет. Процес у коме се јединка прилагођава захтевима друштвене средине, оспособљава за учешће у друштвеним интеракцијама је управо оно што се данас означава термином и појмом социјализација. То је процес активног интегрисања човека у окружујући друштвени миље.

Основно становиште концепта васпитања у контексту критичке теорије друштва је стављање васпитаника у равноправан-партнерски положај са наставником и другим учесницима педагошког процеса. То је могуће у организацији учесника процеса образовања као комуникацијске заједнице. Критичко - комуникативни метод полази од тога да је васпитање комуникативна делатност чији је циљ разумевање међу учесницима. Очигледно, како каже *Умберто Еко*, живот уопште подразумева комуникацију. Право значење сазнања, учења, образовања *Х. Г. Гадамер* види у процесу где се једно искуство отвара за ново искуство. То је бескрајни процес отворености, процес стапања хоризоната које настаје кроз дијалог (комуникацију) где је идеал да се никада не престане са учењем... 19).

Да би комуникациони процес успешно текао неопходно је да уџбеник испуни одређене услове. Он мора имати одговарајући комуникациони потенцијал. Тај потенцијал је садржан, у првом реду, у ономе што се може означити као сусретање између писца уџбеника и ученика. Наиме, пишући за дете, писац настоји да комуницира са њим. Он води са њим замишљени дијалог- обраћа му се, даје му одређене налоге, тражи од њега мишљење о датим ситуацијама и сл. Остваривање оваквих веза, додире између писца уџбеника и ученика чини онај квалитет ове школске књиге који се означава као комуникативност уџбеника (*Д: Плут*). Квалитет уџбеника који обезбеђује сусретање текста са учеником, чини да се уџбеник јави у улози водитеља сазнајног процеса. Комуникацију са учеником аутор почиње још у фази припреме за писање уџбеника. Да би успео у томе, аутор мора познавати карактеристике ученика: тип, узраст, интересовања, искуство, когнитивне могућности и друго. Аутор настоји да се увек обраћа ученику конкретних узрасних и других својстава. Дакле, настоји да текст конструише по мери корисника. То се односи на сва битна питања текста: језик, стил, интересовања, сложеност, питања, задатке, и друго. Ученик може успешно да комуницира само са текстом уџбеника који је њему примерен.

Међу компонентама којима се повећава интерактивност и комуникативност уџбеника важно место припада његовој *дидактичког апаратури*. Основни текст савременог уџбеника се прожима одговарајућим пратећим садржајима, односно дидактичким компонентама у облику: питања, задатака, вежби, објашњења, закључака, сажетака, допунских текстова, и слично. Захтеви ове врсте имају поливалентну улогу. Њима се ученици упућују на самосталан рад, истраживање, посматрање, коришћење и проучавање различитих извора знања, информишу о техникама стицања знања, оспособљавају за посматрање, упућују на примену знања у пракси и друго. Компоненте уџбеника ове врсте су у функцији остваривања дијалога, комуникације са аутором, наставником, партнером, групом. Све су то варијанте налога преко којих са ученицима комуницира аутор уџбеника, наставник.

Поред тога што проблемске компоненте савремених уџбеника представљају подршку развоју виших облика мишљења, у њима је садржан значајан потенцијал дијалогичности, комуникативности. У проблематизованим текстовима уџбеника доминантно место имају питања које писац упућује ученику.

Она садрже претпоставке, дилеме, сумње и сл. Управо се ту сусрећу и успостављају комуникацију писац уџбеника и ученик.

Поучавајући ученика, савремени уџбеник комуницира са њим. Успешно учење претпоставља одговарајућу помоћ ученицима. То је у основи процес упућивања ученика у тајне самосталног учења. Поучавање може бити директно и индиректно. Уџбеник је средство посредовања између аутора и ученика, те и средство поучавања. Поучавање посредством уџбеника је посебан вид комуникације. С обзиром да је радна књига и да је намењена самосталном учењу, савремени уџбеник је проткан дидактичким компонентама које воде ученика кроз процес учења: упутствима, сугестијама, односно налозима типа: посматрај, измери, прибележи, провери, прикупи, упореди, откриј, реши и слично.

Комуникативност уџбеника нужно мора да се оствари у свим његовим аспектима:

1. Само језик уџбеника који је примерен могућностима ученика да га разумеју обезбеђује његову комуникативност.
2. Комуникативности уџбеника битно доприноси изграђена мрежа појмова-веза између датих целина, тема, појединачних знања како би све то ученици видели као целину.
3. Повратне информације које се уграђују у савремене уџбенике битно доприносе њиховој комуникативности. Те се информације односе на: тачност решења задатака, указивање на оно што је најбитније у датом садржају, упућивање ученика на одговоре дате у уџбенику и друго.
4. Могућности за подизање степена интерактивности уџбеника зависи од медија у којем се овај извор реализује. Највећа ограничења у овом смислу присутна су код штампаних уџбеника. Ипак, и у случају ових уџбеника све је уобичајеније да се на крају тематских целина, као и на крају уџбеника, ученицима нуде одговори на низове питања и задатака којима је уџбеник прожет.
5. Електронски, као и програмирани штампани уџбеници омогућују уграђивање механизма који обезбеђују висок степен интерактивности.
6. Комуникативност савременог уџбеника, поред квалитета садржаја, снажно се појачава осталим средствима којима се могу преносити поруке: фотографије, цртежи, дијаграми, графикани, звучни записи, илустрације, дизајн и друго.

Електронски уџбеник – високе комуникацијске могућности.

Савремени развој инфо-комуникационе технологије изнедрио је електронски интерактивни мултимедијални софтвер, дакле уџбеник високих комуникацијских потенцијала. Аудио и видео касете, компактни дискови, CD-romови, ласерски дискови, као и интернет нуде све веће могућности учења уз посредоване интеракције и комуникације милионима корисника широм света.

Технологија интерактивног видеа пружа велике могућности за комуникацију у настави. Комуникацијски софтвери отварају све шире просторе за различите облике интеракција и комуникација у васпитно-образовном процесу: а) дијалог-интеракције (сократовски дијалишки систем који се састоји од питања и откривања грешака у одговорима ученика и си.) б) реактивне интеракције (на једно питање један одговор), ц) проактивне интеракције (конструктивне и производне активности ученика), узajамне интеракције (програмска решења која омогућују да се путем вештачке интелигенције ученик и аутор текста могу сусрети) и сл.

Међу различитим облицима интеракције и комуникације између електронског текста и ученика присутни су и ови:

1. Систем поучавања који одговара на питања која му ученик поставља у процесу рада.
2. Систем самоучења у процесу којег ученик самостално врши селекцију информација.
3. Самостално учење из помоћ интелигентног туторског система. Реч је о програмским решењима електронског текста датим у дијалошкој форми. Овакви програми у комуникацији са учеником омогућују стицање одговарајућих знања која осмишљавају експерти. Програми ове врсте обезбеђују висок степен самосталности ученика, флексибилне облике образовања, прилагођавање захтева могућностима ученика, идентификацију ученичких грешака, детекцију празнина у знањима ученика и др.
4. Мултимедијални електронски уџбеник омогућује симултану презентацију информација у облику: текста, слике, звука, графике.
5. Извори знања ове врсте пружају довољно услова да ученик самостално учи, управља током учења и комуницира. Организовани у тандеме, групе ученицима се пружају могућности да

заједно уче, воде расправе, да се сусрећу са неистомишљеницима, да заједно са другима врше самооцењивање, да шаљу и примају поруке и др. Интеракција и комуникација са електронским уџбеником има низ значајних особености. Њиме се омогућује настава и учење путем посебне врсте дијалога, који је слободнији, флексибилнији. Њиме су створени услови за висок степен индивидуализације наставе. У оваквој настави ученик је у непосредној комуникацији са електронским уџбеником. За ову врсту комуникације је карактеристично да није искључиво праволинијска и априори дата. Флексибилност, а тиме и прилагођеност потребама ученика, је њена важна особина.

Очигледно, електронски вишеизворни склоп омогућује да се за дате програмске области стварају “живи уџбеници”.

Извесно је да ће настава/учење, као и школа уопште, у будуће све мање моћи опстајати у конвенцијама традиционалног концепта образовања. Промене које доноси савремени развој, нове потребе друштва и појединца, већ данас показују да су наслеђена решења школског амбијента типа “празних учионица”, наставника као предавача ех катедра и уџбеника као трансмитора унапред упакованих, готових, туђих знања, застарела да би се са њима могло ићи усусрет будућности, односно одговорити на изазове времена.

Образовање у »друштву учења« претпоставља другачији и физички и друштвени миље школе. У свему томе уџбеници су посебна тема.

Литература:

1. Брунер, Ц., (1988), Процес образовања, Београд
2. Брунер, Ц., (1990), Ток когнитивног развоја, Зборник. Когнитивни развој детета, Савез друштава психолога Србије, Београд, бр. 3, 1990.
3. Брунер, Ц., (1966), Процес образовања, Педагогија, Београд
4. Брунер, Ц., (2000), Култура образовања, Едуца, Загреб
5. Давидов, В.В., (1996), Теория развивающего, Итар, Москва
6. Дјуи, Ц., (1971), Воспитање и демократија, Цетиње
7. Ивић Иван, Пешикан Ана (2008), Водич за добар уџбеник, Нови Сад, Платонеум
8. Ивић, И., (1967), Учење и развој, Психологија бр. 1, Београд
9. Лакета, Н., Учитель – наставник – уџбеник, Учитељски факултет, Ужице

10. Недовић, В., Круљ, Р., (2000), *Образовање на размеђу векова*, Педагогија бр.2, Београд
11. Пешић, Ј., (2005), *Нови приступ структури уџбеника*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
12. Пијаже, Ж., (1990), *Учење и развој*, Савез друштава психолога Србије, Београд
13. Пијаже, Ж., (1983), *Порекло сазнања*, Студије генетичке епистемологије, Нолит, Београд
14. Плут Дијана, (2003), *Уџбеник као културно потпорни систем*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
15. Плут, Д., Јанков, Р., Богојевић, А., (2003), *Квалитет школских уџбеника и механизам обезбеђивања тог квалитета*, Образовни форум, Београд
16. Роџерс, К., (1985), *Како постати личност*, Нолит, Београд
17. Виготский, Л.С., (1935), *Уметвеное развитке детей в процессе обучения*
18. Виготски, Л.С., (1996), *Проблеми опште психологије (Сабрана дела II)*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

PhD Boško Vlahović, professor
Belgrade

A TEXTBOOK ENCOUNTERING THE FUTURE OF EDUCATION

Resume: As the central point of the study stands the concept of the textbooks which serve for realization of the contemporary aims of education. One of the starting thesis is that the nowadays aims of education together with the prospective ones will not be realized with the application of the means of work, namely the textbooks established on the same didactic and epistemological basis (positivistic, objectivistic etc.) which in the same time provide basis for the traditional education. Thus, the author refers to some of the various possible directions and tendencies pointed to definition of the new generation of textbooks as working, action books.

Key words: working textbook, action textbook, epistemology, communication, learning, constructivism, structure, contextualization, higher methods of learning, critical thinking.

Emeritus red. prof. dr. Jurij Jug

Gedanken über (Südost) Europas Bildung im Wandel von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft des 21. Jahrhundert

Научни рад
UDK 37.014.5

EVROPSKO OBRAZOVANJE ODRASLIH U 21. VEKU

Abstract: Die Spaltung Europas in zwei feindliche Lager scheint nun Vergangenheit geworden. Als gemeinsamer Raum entstand Europa schon im Altertum, doch war es wie auch im späteren Zeiten immer nur ein Teil von größeren Ganzen. Welches Euromodell sich verwirklichen wird ist schwer zu prognosieren. Sicher ist jedoch das die EU ein bisher noch nie da gewesenes Gemeinwesen sein wird. Die wirtschaftliche Entwicklung als auch der daraus sich ergebende Strukturwandel der Bevölkerung werden auf die Eurobildung bedeutenden Einfluss haben. Es scheint leider das der Schwerpunkt in der Berufsorientierten Bildung und auch Weiterbildung liegen wird und nicht in der Allgemeinbildung. Das zukünftige „Europa ohne Grenzen“ müsste davon ausgehen, das jedes Grosse neues Ganze aus einer Menge kleineren einzelnen besteht, und das gerade diese kulturelle Vielfalt Europas die nie versiegende Quelle immer neuer Ideen war, ist und bleibt. Der Mensch ist als Kulturwesen zugleich ein Gemeinschaftswesen, als solches besitzt es Tradition, Erziehung und Bildung. Unter dem Druck politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Verhältnisse könnte es sich ergeben dass ein gänzlich neues Bild der Allgemeinbildung / Weiterbildung entworfen werden muss, in welcher neuen wir die Euroidee als Leitmotiv und nicht nur als ein neues Kapitel brauchen!

Erwachsenenbildung / Weiterbildung , Europabildung ,Kulturelle Vielfalt, kulturelle Identität

Die Fragestellungen

Die Spaltung Europas in zwei feindliche Lager, mit sich ausschließende Weltanschauungen scheint nun Vergangenheit geworden zu sein, doch lange sind noch nicht alle alten Gegensätze beseitigt, und leicht könnten alte nicht nur wider aufflammen sondern auch neue entstehen. Anstelle der weltanschaulichen Gegensätze könnte sich heute etwas Abseitiges als Hauptgegensatz der Zukunft entpuppen. Was aus dem verworrenen Ereignisknäulen zu dem Kardinalproblem des zukünftigen „Vereinigten Europa“ heranreifen wird, ist schwer zu

prognosieren. Vielleicht nationale, ins soziale transformierte Gegensätze, vielleicht rassistische oder sogar religiöse Probleme. Aber das sind Fragen mit denen die „alte Dame Europa“ schon öfters konfrontiert wurde und sie immer wieder mit einigen „Schönheitsoperationen“ zu meistern wusste. Doch im XXI. Jahrhundert wartet auf die alternde Dame Europa ein schwer zu meisterndes Problem – *die Frage der Natalität als auch die damit verbundenen Frage der Migrationen. Und schließlich und endlich, stellt sich uns aber die Frage: was wird mit dem Bildungssystem/en und der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im „Vereinigten Europa“?*

Den wen man sich über einiges im angehenden Groß Europa noch nicht einig ist so ist das gerade und vor allem der Bildungsbereich! Den gerade hier schlagen die abstrakten Vorstellungen hart auf einander: Integration, Assimilation oder Segregation, stellt sich nun die Frage über die man sich früher oder später einigen werden muss!

Euromodelle und Eurobilder

In den europäischen Staaten gibt es erhebliche Unterschiede im Europaverständnis. Auch wen der europäische Normalbürger die Notwendigkeit der ökonomischen Kooperation einsieht, betrifft es ihn vielfältig. Die Mobilität erweist sich auch am Arbeitsplatz. Der Arbeitsmarkt ist multinational und die Gesellschaft multiethnisch geworden. Damit werden die Schulen in den Zuwanderungsgebieten Vielvölkerschulen, die Tagtäglich vor die Frage der europäischen Integration gestellt werden, was für sie eine schwere Belastung ist, den die Schulsysteme Europas sind Traditionell national geprägt worden. Die Erwachsenen /Weiterbildungseinrichtungen haben noch keine so lange Tradition und sind nicht so Nationalgebunden. In der Erwachsenen/ Weiterbildung passierte viel mehr europäischer Ideenaustausch, als zwischen den nationalen Schulsystemen!

Als gemeinsamer Raum entstand Europa schon im Altertum, doch war es wie auch im späteren Zeiten immer nur ein Teil von größeren Ganzen, ebenso wie auch im Mittelalter. Auch in der Neuzeit gab es einige Versuche einer „Europäischen Integration“ die aber immer wieder fehlschlugen. Das Model der „Nation Europa“ **verzichtet auf die nationale Souveränität und stehet somit im krassen Gegensatz zu dem „Model des Vaterlandes“ bei dem die Nationalstaaten das höchste Maß an Souveränität beibehalten. Und da wäre auch noch das Model der „Vereinigten Staaten Europas“.** Welches der Modelle sich verwirklichen

wird und welche Niansen sich ergeben werden ist schwer voraus zu sagen. Leider scheint es aber das dabei die prinzipiellen Standpunkte nicht die entscheidenden sein werden, sondern das die normative Kräfte des Gegebenen entscheidend sein werden. Eines ist jedoch schon heute sichtbar: die EU wird ein bisher noch nie da gewesenes Gemeinwesen sein. Solange man sich noch nicht auf ein bestimmtes Euromodel festgelegt hat, kann man auch nichts bestimmtes von der Europabildung sagen !

Mögliche Strategien der wirtschaftlichen Weiterentwicklung

Es kursieren zurzeit mindestens drei Wirtschaftsstrategien und verschiedene Varianten, zu denen man zurzeit noch fieberhaft entsprechende Bildungsstrategien sucht. Die *erste Wirtschaftsstrategie* zielt darauf hin, die großen Konzerne (Stahlwerke, Autoindustrie, Maschinenindustrie ect.), zu erhalten und zu fördern, um dadurch Arbeitsplätze und positive soziale Auswirkungen zu sichern. Diese Hilfestellung dem „eigenen Management“ leistet man in der Hoffnung, dass dieses den spezifischen Bedürfnissen der Nationalstaaten gegenüber verständnisvoll sein wird. Die großen Konzerne beschäftigten **eine beträchtliche Anzahl von höchstqualifizierten Arbeitskräften was für das Bildungs- und Wissenschaftswesen eine bedeutende Aufgabe wäre, beide Gebiete wären auch weiterhin voll ausgelastet und bedürften kaum nennenswertere Veränderungen.** Die *zweite Möglichkeit* wäre, ein in sozialer Marktwirtschaft erprobtes internationales Management und auch Kapital zu engagieren und dann durch erprobte Steuerpolitik die Zügel straffer zu ziehen vor allem aber den Transfer des Kapitals ins Ausland zu überwachen. Dabei müsste man jedoch wahrscheinlich auch **den Verlust an hoch und höchstqualifizierten Arbeitsplätzen in kauf nehmen**, was auf die Dauer alle Teile des Mittelstandes benachteiligen würde! Die *dritte Möglichkeit*, die Unterstützung der mittleren und kleineren wirtschaftlich aber effizienteren Betriebe, wäre für den Mittelstand wie auch für den Staat ein lohnendes Ziel, wenn diese Betriebe auch **anspruchsvolle Produktionsprogramme betreiben würden, die hoch und höchstqualifizierte Arbeitskräfte beschäftigen und den Staat somit auch zu mehr Investitionen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich zwingen würde.** Diese Möglichkeit wäre allen

Schichten des Mittelstandes am nächsten und würde seine volle politische als auch soziale Unterstützung finden.

Doch inzwischen ist ein Teil der Großindustrie schon zugrunde gegangen oder in viele kleine Betriebe zerfallen die nicht mehr so viele hoch -und höchst qualifizierte Arbeitskräfte brauchen. So ist auf diese Strategie leider kein Verlas mehr. Die zweite Strategie ein erprobtes „ausländisches Management“ und „ausländisches Kapital“ zu engagieren ist auch nicht mehr so aktuell, den bisher hat sich das Kapital leider nicht im ausreichenden Masse interessiert gezeigt. Auch erfahrene und zuverlässige Manager sind nicht leicht zu kriegen. Und so **bleibt nur noch die dritte Strategie als tragende Hauptstrategie, wenn auch es einige Fälle die in die ersten beiden Strategien gehörten gab, übrig.**

Die Entwicklung in der EU ist vor allem eine Sache der weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Weiterentwicklung. Die Lage der neuen EU Staaten in Europa bleibt bis auf weiteres die großen Unbekannte in der Rechnung. Und so wie Politiker und Wirtschaftsexperten der neuen EU Staaten auch weiterhin mit einer großen Unbekannten rechnen müssen, müssen auch Eurobildungsfachleute bis auf weiteres Gleichungen mit mehreren Unbekannten zu lösen versuchen. Doch sollte man davon ausgehen, dass nur ein ebenbürtiger Beitrag zu denn Konkurrenzkampf aller Eurostaaten in der Weltpolitik, die neuen Eurostaaten zu gleichberechtigten Partner macht. **Bis dahin aber bleiben die davon abhängigen Bildungsstrategien offen!**

Strukturwandel der Bevölkerung und der Einfluss auf die Bildung

Nach Aufhebung des Ost / Westkonfliktes ist eine Angleichung zu dem westeuropäischen Model/en gekommen, dem sich auch neutrale und blockfreie Staaten anschlossen. Dies stellte das Bildungswesen der nun Suverenen Staaten als Ganzes und die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als auch ihr **Spiritus movens** den **“neuen Mittelstand”** in eine neue ungewohnte Lage. In den letzten Jahrzehnten, ist ein **neuer Mittelstand entstand** der sich vom jenem in der EU unterschied. Das Ziel dieses neuen Mittelstandes war das in halbvergangener Zeit erworbene zu erhalten und zu vergrößern. Man nützte jede Möglichkeit zur Entfaltung eines freien Unternehmertums nach eigener Vorstellung, was in eine verantwortungslose Gesetzeslücken nützende wild wuchernde “freie Marktwirtschaft” die alle längst gefestigte Werte der sozialen Marktwirtschaft

untergrub, resultierte. Leider waren unter den auf der Strecke gebliebenen Werten auch die der freien Erwachsenenbildung. Alle Schichten des Mittelstandes hatten auch eigene Vorstellungen von der Rolle die die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in Zukunft zu spielen hat. Die **älteste Schicht des Mittelstandes** die in den Nachkriegsjahren ihr Eigentum verloren hatte, basiert auf Privateigentum und Vorkriegsunternehmertum (Landbesitz, Familienbetriebe, Freiberufe) und versucht mit Denationalisierungs Gesetzen ihr Besitz wiederzuerlangen. Bildungspolitisch ist ihr Einfluss gering und manifestiert sich in Form restriktiver Eingriffe (Schulgelder, volle Kursbeiträge etc.). Weit gewichtiger ist die **mittlere Schicht des Mittelstandes**. Ihren Sozialstatus verdankt sie fast ausschließlich dem Wohlstand des "Wirtschaftswunders" halbvergangerer Epoche. Den erreichten Sozialstatus versucht man durch Weiter- und Fortbildungsaktivitäten zu festigen um den Neureichtum eine ehrwürdige Patina zu verleihen und sich in das neue Unternehmertum einzugliedern. Daher auch das steigende Interesse an Zeugnissen und Diplomen aller Art für die zweite und dritte Generation. Der Pragmatismus dieser Sozialschicht in Wirtschaft und Politik, greift nun auch auf das Bildungspolitische über. Man preferiert vor allem berufliche Ausbildungs- und Weiterbildungsaktivitäten und ignoriert andere Bereiche. Das gilt sowohl für die Bildungsaspirationen aus den eigenen Reihen, als auch für Ausbildungskonzepte, Bildungsreformen, Gesetzesvorschläge ect. Angehörige dieser Schicht sind die interessanteste Zielgruppe der zukünftigen Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Sie haben nicht nur die nötigen Mitteln, sondern sind auch willig und fähig sich das fehlende Wissen und Können in absehbare Zeit im In- und Ausland anzueignen. Sie stört es auch nicht das sich die Marktwirtschaft inzwischen auch auf dem Bildungsgebiet ausbreitete, den mit harter Arbeit, Fleiß, Ausdauer, Geld und Pflichterfüllung meinen sie es mit allen Schwierigkeiten aufnehmen zu können. Auch mit der EU! Die zahlenmäßig **kleinste Schicht des Mittelstandes** ist an ihren Beruf gebunden. Meist, wenn auch nicht ausschließlich, sind sie Akademiker und haben keine besondere Nebenverdienste oder Eigentum der ihnen Materielle Sicherheit oder gar völlige Unabhängigkeit ermöglicht. Sie sehen sich als berufen, den jungen Staat/en mit Fachwissen und Können den angemessenen Platz in der europäischen Gemeinschaft zu sichern. Sie versuchen es auch das etwas eingeschlummerte Gewissen der Zivilen Gesellschaft wachzurütteln, sie vertreten die Autonomie der Universität, weisen auf vergessene Menschenrechte hin, und verlangen vom demokratischen Rechtsstaat die volle Wiederherstellung vom Ansehen des Fachwissen und des Sozialstatus seiner Träger. Wen auch ihr größtes Anliegen ein elitäres

Schulwesen ist so vergessen sie aber auch die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung nicht. Ihr Interesse an der ist vielseitig, denn sie machen meistens nicht nur den Grossteil der Teilnehmerschaft verschiedener Seminare, sondern auch den Grossteil der Referenten, aus.

Einige der möglichen Bildungsstrategien

In den letzten Jahrzehnt konnte man nur all zu oft hören und lesen „Bildung sei das Herzstück der zukünftigen europäischen Einheit, und die Voraussetzung für das Wohlergehen aller Völker Europas“. Sogleich aber stellen sich jedoch einige Fragen: was für eine Bildung? Und gleich weiter auch wie viel Spielraum für nationale Eigenheiten bleibt im vereinten Europa noch offen? Viel seltener jedoch aber hörte man den Hinweis das gerade die kulturelle Vielfalt Europas die nie versiegende Quelle immer neuer Ideen war und ist.

Da bei den Anfängen der Integration Europas militärische, politische und wirtschaftliche Beweggründe im Vordergrund standen (Montanunion, EWG, EFTA), ist es offensichtlich das der Schwerpunkt in der berufsorientierten Bildung und Weiterbildung liegen wird und nicht in der allgemeinen !

Der von Brüssel und der Regierungen lang erwünschte und nun erreichte Beitritt der neuen Staaten in die EU und NATO stellt beide Seiten, die Regierungen als auch Brüssel, vor schwierige Entscheidungen. Die reichen aber weit über die Wirtschaftsebene hinaus und wirken auf die zukünftigen Bildungsstruktur /en und prägen somit schon die zukünftige Bildungsstrategie /en Europas, **ohne aber leider rechtzeitig eine eigene Bildungsphilosophie und ein eigenes adekvates Bildungskonzept entwickelt zu haben.** Die offizielle Bologna Bildungspolitik, behauptete, sie habe auf die Dauer gültige und annehmbare Lösungen für alle Fragen der Zukünftigen Bildungspolitik schon gefunden! Diese Behauptung hatte sich als nichtig erwiesen, und so hatte sie ihren bisherigen Nimbus des Unantastbaren Besserwisser eingebüsst. Den zu den alten wohlbekannten Beängstigungen, gesellten sich neue wie: bisher unbekannte Krankheiten, wie auch das immer deutlicher erkennbare **Problem Umweltverschmutzung, des alterens der europäischen Bevölkerung und des Geburtenrückganges, dessen negative Auswirkungen sich auch schon in dem Bildungswesen zeigen.**

Die Vergangenheit lehrt uns nicht nur, dass Hochkulturen einer Epoche nur dort und nur dann erstanden, und sich entwickeln können, wo

man auch ein mehr oder weniger angemessenes Erziehungswesen aufgebaut hatte, sondern aber auch, dass wesentliche Veränderungen in der Gesellschaft meistens durch eine neue **Bildungsphilosophie** eingeleitet, durchgeführt und gefestigt wurden. Also wird auch im 21. Jahrhundert der Bildungsbereich in Europa eine Reihe von kritischen Bemerkungen beantworten müssen, die sowohl das ordentliche Schulwesen sowie auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung betreffen. Hat man aber die nötigen Antworten schon bereit, oder **müsste man sie erst gemeinsam erarbeiten**, bleibt offen **?Die Frage** : Soll man dabei wieder dort anfangen, wo man vor einem halben Jahrhundert auseinander ging, oder soll man einfach allein weitermachen, oder aber soll man die Strukturen, Organisationsformen und Inhalte der alten EU-Staaten einfach übernehmen, hat sich inzwischen von selbst ergeben! Alle diese und noch viele andere Möglichkeiten gab es, doch sie waren zeitraubend. Was übrig bleibt ist ein weit schwierigerer, langsamerer aber sicherer Weg, der Weg des **gemeinsamen Arbeitens, Forschens, Suchens und Zueinanderfindens**, in dem alte Wertvorstellungen kritisch hinterfragt und neue gemeinsam erarbeitet werden müssen. Dazu bräuchte man vor allem das vergangenen und vertahne Jahrzehnt, die Geduld die sich in Ungeduld verwandelte und das in Misträuen verwandelte Vertrauen so wie die gegenseitige Achtung. Das zukünftige „Europa ohne Grenzen“ müsste davon ausgehen, das jedes Grosse neues Ganze aus einer Menge kleineren einzelnen besteht, und das gerade **diese kulturelle Vielfalt Europas die nie versiegende Quelle immer neuer Ideen war, ist und bleibt**. Der Mensch ist als Kulturwesen zugleich ein Gemeinschaftswesen, als solches besitzt es Tradition, Erziehung und Bildung. Kultur und Bildung stehen somit in einem unlösbaren Zusammenhang. Wenn aber das stimmt, so sollte und müsste man gerade diese Voraussetzungen fördern und unterstützen, da sie ja ein dauernder Ansporn zu immer neuen Leistungen sind! Ganz besonders wichtig ist dieses Thema für die “Kleinen Nationen”. Europas den nach dem Abbau der Staatsgrenzen wird die **kulturelle Identität** der einzig übrig gebliebene Halt der nationalen Eigenständigkeit sein. Das Recht auf Autonomie von Kultur und Bildung aller, besonders aber der “Kleinen” müsste gefördert werden. Denn ist die kulturelle Vielfalt Europas wirklich eines der Erfolgsgeheimnisse der Europäer, so müssten auch die “Grossen Europas” im ihrem eigenem Interesse und im Interesse Europas alles tun um die Vielfalt zu erhalten, fördern und weiter entwickeln!

Ausblick

Im Rahmen der gegenwärtigen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Vorgänge wurden schon, kaum erkennbare Keime einer neuen Bildungsphilosophie erkennbar. Auch waren Ansätze neuer Erwachsenen und Weiterbildung / Bildungskonzepte zu finden. Allerdings sind diese zu sehr in allgemeine Diskussionen über wirtschaftliche Vorgänge eingebettet und kommen nur bedingt als Ausgangspunkt ernstlicher wissenschaftlicher Überlegungen und fachlicher Betrachtungen in Frage.

In unserer gegenwärtigen Situation könnte aber auch die ***Erwachsenenbildung/Weiterbildung mehr und mehr in ein vermarktetes Instrument*** das vielen verschiedenen Interessen dient, transformiert werden, den schon sehen einige ihre Aufgabe fast ausschließlich nur noch darin. Da wir aber die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung nicht nur als ein kurzlebiges Denkmodell und bildungsökonomische Strategie zur Kurzfristigen Behebung von Defekten am Arbeitsmarkt als auch im sozialen Problemfeld verstehen, sondern als Bindeglied von beruflicher, politischer und kultureller Bildung/ Weiterbildung, ergibt sich die Notwendigkeit einer neuen, zeitgemessenen starken wissenschaftlich fundierter Bindung der allgemeinen, kulturellen, politischen und beruflichen Erwachsenenbildung /Weiterbildung von selbst. Unter dem Druck politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Verhältnisse könnte es sich ergeben dass ***ein gänzlich neues Bild der Allgemeinbildung/Weiterbildung entworfen werden muss, in welcher neuen wir die Euroide als Leitmotiv*** und nicht nur als ein neues **Kapitel brauchen!**

Dabei darf man aber nicht aus den Augen verlieren, das jede zukünftige Bildungspolitik jeder Regierung beim planen neuer Bildungsstrategien und ganz besonders bei der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die altbewährten Wertvorstellungen des **heutigen Mittelstandes** berücksichtigen muss. Natürlich werden diese Wertvorstellungen revitalisiert und bereichert werden müssen durch neue Inhalte, Methoden und Institutionen. ***Dieser revitalisierte Konservatismus des neuen Europamittelstandes***, den die Regierung /en zu erhalten versuchen muss /en, um sich die Unterstützung ihrer Wähler zu sichern, sollte vor allem einen schnellen und möglichst risikolosen Aufschwung des **neuen Europamittelstandes** gewährleisten, insbesondere dessen aktivsten und vitalsten, wenn auch nicht breitesten Teil der “mittleren Hunderttausend /en”.

Der wachsende Euro Staat (insbesondere die angehenden und neuen Länder) werden sich immer stärker bewusst dass es ohne entsprechende Bildungshilfen für Erwachsene auch für manche gesellschaftliche Probleme keinen dauerhaften und guten Lösungen gibt. Das gilt sowohl für das Demokratieverständnis aber nicht weniger als auch für die Fragen der beruflichen und wirtschaftlichen Mobilität und die zahlreichen Fragen der Menschenrechte.

Literatur

1. DUŠAN, SAVIČEVIĆ; Andragoške ideje u međunarodnim okvirima, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju; Društvo za obrazovanje odraslih, 2006, Beograd
2. KUZMA, KOZAK: The History Workshop in Minsk: Thoughtson History and Identity , in: Adult Education and Developmentz Nr.68, (Ed.). Heribert Hinzen, Institut .f.internationale Zusammenarbeit des dvv, Bonn, 2007
3. DUŠAN, SAVIČEVIĆ; Savremena shvatanja andragogije, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 1991, Beograd.
4. JURIJ, JUG: Die Erwachsenenbildung und soziale Umschichtung Sloweniens im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses, in: Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert- Was war wesentlich? (Hg.) Martha Friedenthal -Haase, 2001 , München/ Mering, S. 171-185
5. FRANZ, POGGELER :Weiterbildung als Faktor der europaiscvhen Integration, in :Zukunft beginnt im Kopf- 75 Jahre URANIA für Steiermark, ; Caesar Walter Ernst/Markus Jaroschka (Hg.) Graz. 1994
6. FRANZ, POGGELER: Adult Education as a Democratic Lifestyle and a Process of Learning Democracy, in: Democracy and Adult Education (Eds.) Jurij Jug-FRANZ, POGGELER, Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerantagogy edited by Franz Poggeler, 1996, Frankfurt/Main
7. FÄGERLIND, I./SAHA, J.L.: Education and National Developmen; Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paolo, Sydney, Tokyo, Toronto, (2nd Edition), 1989.
8. NIKOLA, PASTUOVIĆ: Andragogija I društvene promjene, in: Peti kongres Andragogov Jugoslavije, (Hh); Andragoški centar, Zagreb, 1990.
9. ELKE GRUBER/ WERNER LENZ (Hg) :Berufsfeld Erwachsenenbildung - Eine Orientierung, Profil Verlag, 1991, München, Wien.
10. JURIJ, JUG: Slowenische Erwachsenenbildung und Europäische Gemeinschaft, in :Grundlagen der Weiterbildung, Neuwied, 1994.
11. SILVIJE, PONGRAC: The conceptualizing of Tolerance training: Premises for its realization, in: Obrazovanje za tolerantnost: pristup, koncepcije i rješenja, Rijeka, 1995

12. HERBERT, ZDARZIL: Grundfragen der Friedenserziehung, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 73. (1997), Heft 3.
13. JANA, BEZENŠEK: Vloga civilne družbe v spreminjanju ciljev vzgoje in izobraževanja, in : Civilna družba v Sloveniji in Evropi; , (Izdv..) R. Bohinc /M. Črnetič, Ljubljana, 1999
14. JURIJ JUG :Historia magistra vitae est- Prošlost kao putokaz za budućnost, in: Andrgogija na početku trećeg milenijuma, Institut za pedagogiju i andrgogiju, Beograd 2007
15. KLAUS, MEISEL: Perspektiven "Europaischer" Erwachsenenbildung-aus bundesdeutscher Sicht in: Education permanente, Heft 2, 1991, s.113

6. ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА, ИСТРАЖИВАЊА И БУДУЋА ШКОЛА

Проф. др Недељко Трнавац,
Филозофски факултет, Београд

Научни рад
UDK 37.018.026

ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА – НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА, СТУДИЈСКИ ПРЕДМЕТ И УЏБЕНИЧКО ГРАДИВО

Резиме: Овај прилог се бави проблемом педагошке утемељености наше школе, односно конституисањем и развојем Школске педагогије као научне дисциплине, студијског предмета и уџбеничког градива. Кроз форму критичке анализе, покушавамо да одговоримо на следећа питања: а) Каква је веза процеса сколаризације васпитања и тока развоја школске педагогије? б) Како је текло институционално и кадровско заснивање школске педагогије? в) Како дефинисати и омеђити школску педагогију и где је њена научна матичност? г) Какав је однос школске педагогије, дидактике, андрагогије и педагошке психологије? д) Које су специфичне разлике између школске педагогије као научне дисциплине, студијског (наставног) предмета и уџбеничког материјала? е) Какав је однос школске педагогије према тзв. „теоријама школе“ („теоријама учења“) и „теоријама курикулума“? ж) Каква је могућност школске педагогије да се својим научним доприносом (истраживањима, теоријским концептима) дистанцира од једностране и поједностављене идеологизованости, политичности и филозофске спекулативности? з) Каква је могућност интегрисања наших и страних доприноса школској педагогији? и) Каква је позиција истраживачких пројеката из школске педагогије у систему научног истраживања? ј) Каква је позиција наше школске педагогије у односу на просветно-политичке захтеве и токове глобализације и међународних препорука? к) Каква је научна, професорско-предавачка и ауторска искоришћеност и продукција универзитетских наставника који предају школску педагогију? л) Каква је позиција школске педагогије као студијског предмета у променама које намеће текућа акредитација факултета? Прилог садржи и пратеће одговоре на нека мање важна научна, кадровска и статусна питања наше школске педагогије.

Кључне речи: школа, педагогија, школска педагогија, школски педагог, методика рада школског педагога.

Потреба и значај конституисања и даљег развоја школске педагогије

Овај рад се бави проблемом **педагошке утемељености школе** као институције. Васпитање и образовање у целини, па и школа посебно, у научном смислу утемељени су у филозофији (етици), социологији, психологији, антропологији и другим наукама, а на педагогији посебно, пошто она има интегративни приступ јер се једина у целом научном систему бави само и искључиво васпитањем и образовањем. У средишту тог система је школа, која се само и искључиво бави васпитањем и образовањем, а у средишту научног система педагогије је **школска педагогија**, која се само и искључиво бави васпитањем и образовањем у тој институцији.¹ Питања педагошке утемељености школе су предмет педагошке науке и школске педагогије као посебне и за то намењене научне дисциплине. Све друге науке и уже научне дисциплине имају своја подручја проучавања, преливајући се и на терен **институционалног и школског** васпитања и образовања, размењујући са школском педагогијом своје тековине и резултате.

Васпитање је старије од школе и педагогије, а школа од школске педагогије (као што је у народној мудрости „глава старија од књиге“). Као што су и друге делатности постојале пре и независно од њима одговарајућих наука, тако су и васпитање и школа могући у свом примитивном и најједноставнијем облику, али у савременим условима развијених друштава, њихов напредак је могућ само уз освешћени приступ научног проучавања, тј. под условом научног педагошког проучавања и утемељења. Школска педагогија мора обезбедити, управо, то научно фундирање и развијање школе и школског система.

Школска педагогија се најјасније и најсистематичније појављује и приказује у своја три вида: као **научна дисциплина** у оквиру педагогије као јединствене и интегралне науке о васпитању и образовању; као **студијски предмет** на универзитетима и школама за

¹ Наше виђење школске педагогије, чијем развоју смо посветили више од двадесет година рада, изложили смо у уџбеницима *Педагогија*, *Школска педагогија* (две књиге) и осталим радовима чији је детаљан преглед објављен у *Био-библиографији проф. др Недељка Трнавца*, Београд 2005.

образовање наставног и другог кадра за школске институције;¹ и у **форми уџбеника**² у којима је најчешће и приказано виђење школе и школске педагогије у одређеном времену, друштву или на некој наставничкој школи (нпр. учитељској, вишој педагошкој школи или на студијској групи за педагогију филозофског факултета). Дакле, ако желимо да упознамо школску педагогију као научну дисциплину, на практичном и оперативном нивоу, морамо се бавити њоме као студијским предметом и уџбеником као књигом где је она приказана у писаној форми.

*

Педагогија се као научни систем конституисала управо у времену снажне **сколаризације васпитања**, па није ни чудно да тематика и садржаји **школске педагогије** чине њено средиште, тј. може се рећи да је педагогија, од почетка деловања Коменскога и Хербарта, па до краја утицаја Цона Дјуја, наглашено сколаризована. Друге научне дисциплине педагогије, као што су Породична, Предшколска, Ваншколска или Педагогија слободног времена, тек су у повоју и без систематског и значајнијег институтског научног проучавања. Велике и снажне **индустријске државе**, као и интензивни развој природних наука, траже велике и добро уређене **школске системе**, па се и педагогија у целини посвећује томе. Пошто је школска проблематика чинила највећи део *Педагогије*, уже посматрано *Дидактике* и *Методика*, то није ни постојала посебна потреба да се и она издваја као засебна научна дисциплина. Наиме, школска проблематика никада није била занемарена, већ је, управо, била доминантна.³

¹ Најконкретније је тај развој приказан у споменици *Сто година Катедре за педагогију 1892-1992*, Филозофски факултет, Београд, 1992; уредили Ј. Ђорђевић и Н. Трнавац.

² На крају нашег уџбеника *Педагогија*, Научна књига, Београд, једанаесто издање 2007, коаутор Ј. Ђорђевић, објавили смо скоро потпун списак свих уџбеника педагогије (преко 70), преведених (око 20) и дидактике (око 25) на српском, односно српскохрватском језику, од 1814. године.

³ Веома детаљан преглед развоја наше педагогије дао је Никола М. Поткоњак, који је од 110 година од оснивања Катедре за педагогију у Београду, 55 година непосредни учесник и сведок: *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944-1992)*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, 1994; такође и у радовима Н. Трнавца: а) Институционални статус педагошке науке и педагога, у зборнику *Југословенска педагогија друге половине 20. века*, Учитељски факултет, Ужице, 2004; Методика рада школског педагога као самостална научна дисциплина и студијски предмет, у *Библиографија за рад школских педагога (1958-1998)*, И.Ц. „Доситеј“, Г. Милановац, 1997.

Такође, **доминација разредно-предметно-часовног система** и учioniчке наставе усмеравала је све научне снаге ка развијању *Дидактике* и питањима уређења школе као установе и државног школског система у целини. Целина васпитног деловања у односу на ужу област интелектуалног васпитања, још увек за школу није битна, па доминирају когнитивистички и организациони приступ. Главно питање школске педагогије јесте – организација (школе, школског система, наставе); а основно, тј. оно преко којег се намерава решавати све остало, јесте питање организације рада наставника.

Досадашњи развој школске педагогије, управо, можемо поделити у та два периода. Период недиференцираног развоја у односу на *Општу педагогију*, *Дидактику* и *Посебне методике* и период конституисања посебне научне дисциплине под називом *Школска педагогија* (друга половина 20. века).

Зашто је до тога морало доћи и које су користи од тог чина ?

У високо развијеним индустријским друштвима и најавом постиндустријских друштава, интелектуалистичке и нормативистичке **теорије наставе** (и учења) постале су преуске у својим дидактичким оквирима, што није могло да надомести ни педагошка психологија чији је развој подстицан у западним земљама, па се наметнула потреба за развојем шире и свеобухватније научне дисциплине за целокупну проблематику школе¹, а не само за наставни рад.

Отварањем социо-система, долази и до **отварања школе** као институције према свом (педагогизованом) окружењу, па се из затворених васпитних кругова морало изаћи у један нови свет и миље, где се одигравало непосредно конфронтирање педагошке активности са свим оним што доноси урбани начин живота. Дидактика и теорије учења, па и педагошка психологија се нису бавиле целином васпитања, а школа се упуштала у једну нову (педагошку) авантуру. Један педагошки систем заштићен својом изолованомшћу, није се могао отворити, без развијене и целовите

¹ Видети: Н. Трнавац, Основношколска педагогија – тезе за „округли сто“ часописа *Педагогија* на Игману, *Педагогија*, Београд, 1985; Р. Николић, Конституисање школске педагогије у другој половини 20. века, у зборнику *Југословенска педагогија друге половеине 20. века*, Учитељски факултет, Ужице, 2004.

школске педагогије која треба цео (школски) васпитни и образовни систем да integriше.

Хербартова педагогија, посебно дидактика, која се бавила оним што „треба да ради наставник“, као и Дјујева педагогија која се бавила оним што „треба да ради ученик“, такође, нису покривале целину, па су упомоћ позване психолошке, социолошке и менаџментске дисциплине које се баве **комуницирањем и социјалним односима**, али оне опет нису посебно проучавале и познавале биће школе. Позната је наша епизода са карикатуралним искуствима из тзв. „радионичарског рада“, тренирања „тренерових тренера“, искустава „фасилитатора“, експертизма „школског менаџмента“, лидерске психологије „техноменаџера“ и тако даље, што није креирано у бићу школе и искуству школске педагогије. Насилу усељено, пасивношћу је одбачено.

Истовремено је, током друге половине 20. века, акумулирано огромно истраживачко (институтско, ауторско) искуство из школске педагогије, унапређена одговарајућа методологија и спецификовала посебна научна терминологија – што је неопходни услов за осамостаљивање једне научне дисциплине. Посебно је томе допринео **покрет за критику школе** и институционалног начина васпитања деце и одраслих, па је за одбрану и унапређење педагошке функције школе, било неопходно на нови начин проучавати и развијати, већ познате, али оштро критиковане школске феномене. Није више било могуће „тражити кривца“ само ван школе у социјалним проблемима државе или породице, у неадекватном педагошком образовању наставника, дакле, фрагментарно, већ се школа морала проучавати целовито као интегрисани и педагогизовани социјални систем, што може да чини само једна на нови начин конституисана *Школска педагогија*. Наивне и радикалне идеје о антипедагогији и о укидању школе и педагогије су пропале, али је остао један огроман празан простор који школска педагогија тек треба да констатује, омеђи и систематски проучава.

На универзитетском нивоу развоја педагогије као науке, током 20. века, снажно су се развијале педагошке научне дисциплине за рад са предшколском децом и за образовни рад са одраслима (педагогија одраслих, адултна педагогија, андрагогија). Појавио се апсурд, да је најразвијенији део педагогије остао недиференциран и неидентификован претежно у оквиру *Опште педагогије* (први и други део). Тиме су садржаји из школске проблематике били „осуђени“ на једнострану теоријски (често спекулативни) приступ и

начин проучавања, па се говорило о „педагогији без детета“, „без школе“ и конкретног (практичног) нивоа. То се нарочито показало приликом увођења дипломираних педагога у радне послове и задатке школских педагога као стручних сарадника непосредно у школи. У практичном погледу, то је био **повод** да се из целине *Педагогије*, издвоји и конституише посебна научна дисциплина – *Школска педагогија* (која је од самог почетка имала свој теоријски и практични аспект).¹

Институционално и кадровско заснивање школске педагогије у Србији

Без обзира на све полемике и повремена незадовољства, можемо рећи да је педагогија у Србији, од свог институционалног утемељења на Великој школи, односно Београдском универзитету 1892. имала сасвим стабилан и аутономан статус. Та стабилност у институционалном и кадровском погледу, нарочито је била изражена у периоду од 1892. до 1914. године и од 1945. до 2000. године, а посебно у систему државних установа и у склопу званичне просветне политике. Та „системска заштита“ се односила, нарочито, на сегмент школе и школске педагошке проблематике. Колико је то стварало повољне формалне и материјалне услове за развој наше педагошке науке, толико је утицало и на повремену инертност и пасивност научног и стручног кадра које се уљулкивало у лажној нади да ће та заштита „државног кишобрана“ бити стална. Први проблеми су се појавили већ после 1968. а ескалирали су у условима пада социјализма као идеолошког система и разградњом Југославије као државне заједнице. Нагло и радикално одвајање педагошке науке од званичне просветне политике, која се препушта беспопштедној борби политичких странака, затекло је и педагоге на отвореној сцени поновне борбе за научни статус, место у студијским програмима и расподелу компетенција старих и нових кадровских профила. Одједном се испоставило, да све оно што је изграђивано више од једног века, није ничим загарантовано и да је све изложено беспопштедној кри-

¹ Детаљније и са примерима у нашим књигама: *Школска педагогија* 1 и 2, Научна књига, Београд, 2005; *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 2005.

тици, дисквалификацији и захтеву за поновно доказивање, тј. лиценцирање и акредитацију.

Хербартовски и етатистички концепт педагогије, каква је била при заснивању, најбоље читавамо у чврсто структурираним и јасно написаним уџбеницима немачког ђака Војислава Бакића. Читав век, све до данашњих дана и наших уџбеника, уџбеници педагогије ће, у основи, преносити Бакићеву проблемску и насловну арматуру, односно структуру (циљеви, задаци; програмски садржаји и програмске активности; принципи, методе, средства васпитања итд.). Конзументима је остављена извршна улога, да науче, прихвате и примене, али не и обавеза да сами о томе размишљају и креирају свој систем деловања.

У време постхербартовске кризе, у периоду између два светска рата, када је наша педагогија стављена пред чин преиспитивања, она је била институционално омаловажена и угрожена, а усамљени доцент Вићентије Ракић је (закулисним универзитетским сплеткама) пензионисан. Многе змеље су у том периоду обавиле ревитализацију своје педагошке науке или су је се одрекли (као, на пример, у САД), а код нас је пропуштена шанса.

Социјалистички (етатистички и самоуправни) период је у идеологизованој педагогији пронашао свој ослонац, што је педагозима дало велики значај и признатост (заступљеност предмета у кадровским школама, број часописа, објављених књига и приручника, основаних завода за школство, саветовања и скупова итд.). Екстензивност и значај школске педагогије, нарочито је дошао до изражаја установљавањем и наглим развојем службе школских педагога (1958), којих у Србији има око хиљаду.¹

Наша педагогија се у претходном веку у Србији појављује у своја три стручна профила: као једна од базичних **дисциплина у школовању учитеља** и наставника предметне наставе, као посебан **профил „професора педагогије“** (за учитељске школе и просветне саветнике) и као поливалентан профил **„дипломираног педагога“**, од којих је изразита већина нашла своје радно место у школском систему. Мало је земаља у свету, које су за радни профил „школског консултанта“ или „школског саветодавца“ избор ограничиле само на

¹ Видети два зборника посвећених 80 година од рођења проф. др Николе М. Поткоњака: *Југословенска педагогија друге половине 20. века* (2004) и *Педагогија на почетку 21. века* (2005), издавач Учитељски факултет, Ужице.

дипломиране педагоге и психологе, чиме су барем формално, заштићени квалитет рада и струка.

У обезбеђивању статуса педагогији и педагозима, најзначајнија је била чињеница, да је *Педагогија* као помоћни („украшни“) предмет у образовању наставника, стекла и свој **матични студиј**, тј. посебну Групу за педагогију и профиле „професор педагогије“, односно „дипломирани педагог“. То је нешто што спада у основне тековине и што треба сачувати. Специјалистичке, магистарске студије и докторати (опет, најчешће из школске педагогије) само су ојачали и верификовали тај статус. Сам профил педагога се кретао од **предавача** (професора) педагогије, до **свестрано употребљивог стручног сарадника** на разним пословима из области ове науке.

Познато је да се једна наука и научна дисциплина **конституишу и осамостаљују чином добијања статуса универзитетског (студијског) предмета (дисциплине)**. То се догодило и са педагогијом (1892) и са школском педагогијом (1965, односно 1988). Војислав Бакић је био и професор учитељске школе, и оснивач Катедре за педагогију при Великој школи и два пута ректор Велике школе и писац темељних уџбеника ове науке крајем 19. века. Сличне улоге су пратиле и скоро све касније актере конституисања школске педагогије на учитељским факултетима и групама за педагогију филозофских факултета. Уз *Школску педагогију* истовремено је на Групи за педагогију (Београд) уведен и студијски предмет *Посебна методика васпитно-образовног рада*, који се 1996. трансформише у *Методику рада школског педагога*. Интересантно је, да је око 1960. године на Филозофском факултету у Београду уведено преддипломско усмерење за школску педагогију (предшколско, школско и усмерење за образовање одраслих), а 1974. и посебна међугрупа „школски педагог-психолог“, а да ниједном у те нове студијске планове није уврштена *Школска педагогија*. Предшколци, а нарочито андрагози, пак, да би доказали свој аутономни статус и различитост од школске педагогије, баве се ванинституционалним васпитањем и кокетирају са антипедагошким помодарима. Педагогија, а посебно школска педагогија („за децу и младе“) тиме, у свом зачетку, најоштрије критике добија из редова свог потомства (додуше више у усменим расправама него у писаним текстовима; И. Граорац, Ал.

Марјановић, Б. Самоловчев, још неки андрагози, а повремено и психолози итд.).¹

Развојне потешкоће, оспоравања и угрожавање постојећег статуса школске педагогије као научне дисциплине и студијског предмета.

Критичко преиспитивање научне утемељености и развијености наше школске педагогије, може се пратити кроз следеће сегменте:

а) на **научном**, односно **теоријском** и **истраживачком** нивоу;

б) на **стручном**, тј. **практичном** нивоу њене примене;

в) на **кадровском** (ауторском) плану и у повећавању укупног броја **радних места педагога у школама**;

г) у правцима **територијалног ширења** (од престонице, ка провинцији);

д) у облицима **медијске презентације** и отварања нових људских потреба у области школског васпитања и образовања; и,

ђ) у **организованости** окупљања и деловања педагога (асоцијације, издавачка делатност, периодика).

Већину ових питања, ми смо већ обрадили у нашим радовима, па ћемо због тога у другом делу овог рада издвојити само она за која сматрамо да у наредном периоду морају бити разрешена.

Како дефинисати школску педагогију ?

На то нас упућују две кључне речи: „школа“ и „педагогија“. Дакле: школска педагогија је научна дисциплина у оквиру педагошке науке која проучава целокупно васпитање у школи, тј. педагошке аспекте васпитног деловања школе. Као што је предмет проучавања педагогије васпитање у најширем смислу речи, тако је и предмет проучавања школске педагогије – целокупност васпитања у школи као институцији; у школама свих врста и форми организације, намењених деци, младима и одраслима, и школама у свим одре-

¹ Те критике јењавају после 2000. године, када су се и те дисциплине нашле у ситуацији у коју је доведена (школска) педагогија. Зато није ни чудно што се од тада и предшколски педагози и андрагози све чешће баве темама из школске педагогије и просветне политике ?!

диштина људског живљења. И друге науке и научне дисциплине се баве развојем човекове личности и школом као радном организацијом, али једино се школска педагогија бави (само) целином васпитно-образовног рада у овој институцији и целином развоја личности у њој. Школу, пак, сматрамо педагошки обликованом социјалном средином, која се ослања на развојни потенцијал ученика (полазника).

Према томе, школска педагогија се опредељује на основу институционалног критерија и нема разлога да улази у спорове са било којом научном дисциплином која се бави школом и онима који се школују (андрагогија, развојна и педагошка психологија, породична педагогија, дидактика итд.). Школска педагогија је јача, што је интердисциплинарна комуникација јача. Као што се не може цепати јединствени школски систем, тако се ни школској педагогији не може одузимати право да се бави школама за образовање одраслих, војним школама, универзитетима, проблемима инклузије деце са посебним потребама у јединствену организацију школског рада, радом са даровитим особама у уметничким школама итд. Наша навика да идентификујемо школску педагогију као научну дисциплину са студијским предметом *Школска педагогија* на учитељским факултетима и групама за педагогију, сузио је и њен проблемски оквир, а тиме и њене компетенције.¹

Где је **матичност** школске педагогије као научне дисциплине?

Педагогија, а тиме и школска педагогија, треба да се изучавају у научном средишту где су њој најближе науке: филозофија (са етиком, естетиком и другим гранама које прате развој личности), социологија, посебно психологија (развојна и педагошка), антропологија, а то су најчешће филозофски факултети. Није спорно да се школска педагогија као студијски предмет изучава на бројним учитељским, педагошким и тзв. наставничким факултетима, али она је ту само један од наставних предмета, а наставници педагогије или школске педагогије су најчешће малобројнији од осталих (на математичком, хемијском, географском, дефектолошком, па и учитељском факултету). Дакле, постоје студијска одељења, односно групе за **делатности** (учитеље, дефектологе, социјалне раднике итд.) и за **науке** (психологија, филозофија, педагогија). Није спорно да се и

¹ Погледати актуелне уџбенике школске педагогије у којима се као аутори појављују М. Илић, Р. Николић, Н. Трнавац, С. Качапор, П. Јанковић и други.

једни и други баве науком и да предају на основу науке, али питање матичности студија педагогије, па и будућих професора школске педагогије, не треба потцењивати јер утиче и на стабилност и научну фундираност (лиценцност) саме педагогије као науке. Ако се угрози матични студиј педагогије, угрожава се и њен **идентитет** и **име**.¹ Такви захтеви су све чешћи после 2000. године. Нажалост, парцијални, локални и лични интереси често постају важнији од научних критерија и позитивне традиције.

Зашто инсистирати на називу – школска **педагогија** ?

Попут ерозије, појављују се нови (отцепљени, хибридни) студијски предмети којима се жели **потиснути или заменити педагогија** или школска педагогија (организација и технологија васпитно-образовног рада, менаџмент у образовању, образовне маркетинг, едукацијске знаности и слично). Пре свега, у земљама у којима је конституисана и развијена посебна наука о васпитању, она се (посебно у европској традицији; Немачка, Русија) зове – педагогија (педагогика). У земљама где она није конституисана под овим именом, јавља се вештачко повезивање „наука о образовању“. Разлика је битна и суштинска. Посебно је на удару *Дидактика*, која је у средишту европске педагошке традиције (нови називи: теорије наставе и учења, модели наставе и учења, теорија курикулума итд.). Сужавање педагогије на питања васпитања у смислу лепог помнашања, и то само деце и младих, урушава у целини систем науке о васпитању, па и његове сецесионистички расположене делове. Институционално васпитање и образовање је још увек најснажније, а тиме и школска педагогија треба да преузме одговорност за научни рејтинг науке у целини.

Како школска педагогија **подстиче развој других научних дисциплина педагогије** ?

До сада су етатизованом и затвореном школском систему биле довољне дидактика (и то у смислу наставне технике) и општа педагогија (као теорија васпитног рада). Данас, поред њих, као шира и обједињујућа дисциплина настаје школска педагогија, која посебно

¹ Код нас је ових година установљена правна норма и пракса, да при избору у наставничка звања на факултетима, за групу педагошких студијских предмета, сагласност о матичности даје Филозофски факултет, а на предлог Групе за педагогију. Тиме је озваничено питање матичности студија за педагошку науку, као и за психологију, социологију, филозофију и друге сличне дисциплине.

подстиче развој **методичких дисциплина** (методике васпитног рада, методике рада школског педагога, посебних методика наставних предмета и области).

Педагогија проучава **концепције** васпитања, школска педагогија разрађује **стратегије** васпитно-образовног (школског) рада, а методике **тактику** тог васпитно-образовног рада.

Какав је однос **школске педагогије и андрагогије** ?

Научне дисциплине или гране у оквиру педагогије као науке о васпитању, могу се установити према различитим критеријима (узраст, институције, временски и просторни аспект итд.). Љубомир Коцић, са Филозофског факултета у Београду, у свом раду *Проблем дефинисања предмета педагогије и њеног разграничења од других наука*¹ изложио је до сада најјасније ставове и одговоре о овој теми и на њих упућујемо читаоце. Унутар система науке о васпитању постоји и пожељно је укрштање и предмета проучавања, и методолошке процедуре, и терминологије, па и аутора који се баве сличним темама са различитих аспеката. Као што нема конфронтација између школске педагогије и дидактике или опште педагогије, не сме је бити ни са андрагогијом. Друга је ствар, што у организацији студија можемо имати **посебне профиле** предшколског педагога, специјалног педагога, школског педагога или андрагога. Школом се баве сви, са свог становишта и из својих потреба, али је школска шпедагогија та која се бави само и целином школе као институције и школским системом. И када се дели према узрасним карактеристикама васпитаника, она је јединствена и увек педагогија, пошто се андрагошки аспект изучава унутар педагогије, тј. јединствене и недељиве науке о васпитању. Уосталом и основна и средња школа и универзитети се баве и децом и младима и одраслима, са васпитног, односно педагошког аспекта. Организовање посебне студијске Групе за андрагогију, оставило је на Групи за педагогију нешто шири простор за развој школске педагогије и методике рада школског педагога, са аспекта ученичке популације, а андрагогији са аспекта образовног и културног рада са одраслима у другим институцијама.

¹ Љубомир Коцић, професор Филозофског факултета у Београду, дао је до сада најјасније и најотвореније одговоре о питањима односа педагогије као науке и андрагогије као научне дисциплине, а о чему трају спорови више од четири деценије. Саркастично можемо приметити, да се колеге које се баве школском педагогијом, са његовим ставовима слажу, мада његову расправу нису читали; а да су андрагози ту расправу читали, али те ставове игноришу, као да је нису читали.

Такође, шири простор су добиле породична педагогија и педагогија слободног времена, на свакој од ове две студијске групе, са свог аспекта. За школску педагогију, отвореност према породици и свету слободног времена је јединствена. Једна од негативних последица, која се при том појавила јесте чињеница да се школска педагогија претежно усмерила на организацију основне школе и рада школског педагога као стручног сарадника, а веома мало се бави школама за образовање одраслих или дипломираним андрагозима као стручним сарадницима у школама за одрасле. Једно време је, чак, постојао и анимозитет код једног броја стручњака (посебно из света производње и образовања одраслих) према самом називу и институцији „школа“, па су предлагани називи „образовни центар“, „васпитно-образовна радна организација“, „организација удруженог рада за област образовања“ и слично. Оваквој конфузији унутар система педагошких научних дисциплина, допринела је и чињеница да су школе за образовање одраслих фактички „нестале са сцене“, да је образовање фабричких радника изгубило друштвену актуелност, да су раднички и народни универзитети променили своју основну делатност, па се и андрагошки кадрови све мање интересују за школску проблематику и школску педагогију. У свом студију андрагози је никада нису ни имали, осим у фрагментима и у оквиру других курсева.

Какав је однос **школске педагогије и дидактике** – од поистовећивања, до конфронтације ?

Однос према дидактици је сличан као према појму „curriculum“. Мало је појмова и термина који су у педагогији тако магловито и вишезначно одређивани као што је појам курикулума. Многи га одређују као „васпитно-образовни рад у условима наставе“, управо, како ми дефинишемо дидактику; а још више је оних који га одређују као „укупне садржаје и активности васпитно-образовног рада у школи“, како код нас многи дефинишу предмет школске педагогије. Отуда и избегавање посла око конституисања посебне научне дисциплине за потребе школе. Сетимо се и Ј. А. Коменског који је под (*Великом*) дидактиком подразумевао целину организације рада у школи, а не само у настави. Тзв. „удар курикуларне реформе“ на дидактику и школску педагогију желео је да

целу тему сведе на питања организације школе, што је уско функционалистички приступ.¹

Све у свему, мишљења смо да, унутар система педагошких научних дисциплина, има места и потребе и за школском педагогијом и за дидактиком, као и за посебним методикама наставних предмета и актуелних васпитних области, којима ће се ускоро придружити и неке нове. На пример, широка проблематика рада наставника, може бити веома уска методичка тема (иновације на наставном часу посвећеном почетном читању и писању), нешто шира у дидактици (иновације у настави), а још шира у школској педагогији (укупно васпитно деловање у концепту „отворене школе“). Такође, „школском реформом“ се поред школске педагогије, баве и просветна политика, економија образовања, социологија образовања и друге дисциплине.

Каква је разлика између Школске педагогије на групи за педагогију и на учитељском или неком другом „наставничком факултету“ ?

На учитељским факултетима, школска педагогија је у директној функцији наставе, пошто учитељи изводе наставни рад, што важи још више за дидактику, а оба ова предмета су праћена са још пет посебних методика наставе основношколских предмета. На групама за педагогију, школска педагогија је у функцији рада школских педагога на нивоу целе школе као васпитно-образовне установе, а то потпуно мења концепт дидактике (која све више постаје „општа и теоријска методика“) и која служи за општи увид у наставу и за опште унапређивање наставе на нивоу школе. Оба ова предмета, на овом студију више не прате посебне метоодике предметне наставе, већ методике организације укупног васпитно-образовног рада у школи. Дакле, дипломираним педагозима не недостаје методичко образовање, већ је оно само, са уске наставне проблематике, преусмерено на целину бриге о развоју детета и рада у школи. Истовремено, дидактика намењена школским педагозима, све више се бави подједнако васпитном и образовном проблематиком (у

¹ Детаљније у нашем раду: Школска педагогија и дидактика – између поистовећивања и конфронтирања, у зборнику *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, Нови Сад, 2005.

условима наставе). *Методика рада школског педагога* се у овом смислу прва појавила. Отуда се и програми студија *Школске педагогије* на ове две врсте факултета значајно и разликују, а налазе се и у окружењу различитих студијских дисциплина.

Какво је место школске педагогије међу осталим научним дисциплинама?

У самом почетку заснивања студијског предмета *Школска педагогија* преовлађивала је пракса да се програмира само оно што до тада није било заступљено у већ постојећој педагошкој групи предмета или што је остало ван *Опште педагогије*, *Дидактике*, *Методологије*, посебних методика итд. Зато је *Општа педагогија* третирана као теоријска дисциплина (са филозофском основом), а *Школска педагогија* само као практична и оперативна, тј. примењена, мада свака научна дисциплина мора да има и своју теорију и на њој заснован примењени приступ. Такође, *Дидактика* није из свог наслеђа дала ништа, па је *Школска педагогија* свођена само на питања организације школе као установе и неких ужих питања васпитног рада са учеником.

Какав је однос школске педагогије као научне дисциплине и као студијског предмета ?

У пракси је конципирање програма *Школске педагогије* као студијског предмета, претходило и условило конституисање школске педагогије као научне дисциплине, што је обрнуто и што је деформисало у самом зачетку једну научну дисциплину педагогије. Студијски предмети су функционално усмерени према стручном профилу и радном месту за које се студенти припремају, што је знатно уже и међусобно веома различито. Педагошка психологија је, такође, превише усмеравана према радним задацима наставника, што ју је често приближавало постојећој дидактици. Или, на пример, студијски предмет *Педагогија* „за наставнике“, често у себе укључује и делове *Опште*, *Школске*, *Дидактике*, да би често дошла у апсурдну ситуацију да говори „о свему помало, а ни о чему довољно“, што је код студената чини непопуларном.

Какав је то „уџбенички модел“ школске педагогије ?

Он произилази из уског схватања тог студијског предмета, у зависности коме је (и са којим фондом часова обраде) намењен.

Већина аутора до сада није желело да на свој уџбеник упише поднаслов, на пример, „за студенте учитељских факултета“, „за будуће школске педагоге“, „за студенте природно-математичког факултета“ и слично, већ су преамбициозно остављали општи наслов који се односи на школску педагогију као научну дисциплину, што је било нетачно. Такође је познато, да се уџбеници не третирају као изворна теоријска и истраживачка научна литература (и расправа), већ као компилација онога што је у једној науци и за одређено занимање тренутно највише прихваћено. То не смањује значај уџбеничке литературе, али се њима не могу заменити прави теоријско-полемички и истраживачки радови који конституишу школску педагогију као научну дисциплину.

Које су **ограничености „компиlatorског поступка“ при писању уџбеника** школске педагогије?

Компиlatorски поступак, сам по себи, не мора да буде лош, ако се поштено, вредно и систематично обави. Међутим, у условима компјутерске техно.логије, он подстиче одређену ауторску лењост, која се препознаје и по појмовно-терминолошкој несамосталности и неуједначености нове научне дисциплине, при чему се могу препознати читави пасуси, фразе и класификације који су преузети из уџбеника опште педагогије (Н. Поткоњак), дидактичких текстова (Ј. Ђорђевића) или других сродних дисциплина и студијских предмета.

Какав је однос постојеће школске педагогије **према различитим нивоима школског система** ?

То је, такође, основ унутрашње асиметричности у школској педагогији. Практично, од самог заснивања постоји неуједначеност, при чему је доминантна основношколска проблематика, па чак и само оног што се односи на васпитно-образовни рад у прва четири разреда основне школе. Мало је текстова и делова уџбеника у којима своја специфична интересовања могу задовољити наставници предметне наставе, а посебно наставници средње школе, школа за одрасле или асистенти и професори универзитета. Тиме, сами подстичемо одржавање тезе да се у педагогији, па и школској педагогији бавимо само децом.

Какав је однос школске педагогије према тзв. **„теоријама школе“** ?

Студијски програми и књиге под овим називом настају у земљама у којима се избегава употреба термина „педагогија“ и „педагошка теорија“ и њиховом прерадом и адаптацијом жели се код нас заменити школска педагогија. Понекад се јављају и под ужим називом „теорије учења“ или „теорије поучавања“, када је замена усмерена на дидактику. Међутим, у случају овакве замене директно се омета развој школске педагогије и део њене проблематике се пребацује у неке мање и пратеће курсеве, течајеве или програмске пакете. Често се „теорије школе“ и „теорије поучавања“ (подучавања) јављају под истим називима тих теорија, па се открива појава поједностављивања ствари и избегавања изучавања целине васпитно-образовног рада. Објашњење, да се теоријама васпитања бави филозофија васпитања (као једна од „наука о васпитању“) није довољно, пошто се филозофија као наука бави човеком и друштвом на апстрактном нивоу, а скоро никада школом на конкретном нивоу. Једноставно, сепаратно изучавање школске тематике није ни препоручљиво ни могуће у научном, већ само у смислу практичног оспособљавања наставника у професионалним вештинама.¹

Каква је могућност школске педагогије да се својим **научним доприносом** (истраживањима, теоријским концептима, оперативношћу препорука) **дистанцира од** једностране и поједностављене **идеологизованости, политичности и филозофске спекулативности** ?

Данас је све јасније, да се бекством од научне теорије и дневним служењем само просветној политици или манипулисаној идеологизацији од стране политичких странака, **не производи филозофија васпитања** (односно, школска педагогија као научна теорија и на њој заснована пракса). Искуство нам очигледно показује како се из једног релативно отвореног и јасног система социјалистичке идејности, упада у клопку мутне просветно-политичке манипулације и бруталне комерцијализације (посебно на средњем и високом школском ступњу).

Општра педагогија, уместо континуитета, све се чешће жели заменити некаквим „теоријама едукације“, једносеместралним курсевима „увода у науке о васпитању“ и слично. Што мање јасне теорије,

¹ Како наводи С. Качапор у *Уводу у школску педагогију* (Београд, 1999), немачки педагог Дитрих издваја „три битна поља“ – теорију школе, теорију курикулума и теорију наставе.

то се више ствара простор за манипулацију бројним поједностављеним практичним курсевима у току исцепканих и нејединствено обликованих студија. Тако обучаваани наставници постају добар плен лидерских и менаџерских тимова и школских управа који ће мислити уместо њих, а њима ће оставити само извршну улогу и очекивати лојалност на послу.

Каква је могућност **интегрисања домаћих и страних доприноса** школској педагогији ?

Приметна је појмовно-терминолошка неусклађеност страних, тј. преведених књига о школи, ученицима и наставницима, са нашом традиционалном педагошком терминологијом, због чега не долази до „компатибилности“ комуникацијских језика и њиховог инкорпорирања у јединствену школску педагогију. Отуда произилазе и неспоразуми са колегама који се баве педагошком психологијом, социологијом образовања, а којима је једноставније да називе и програме само замене и да инсталирају онај који личи на страни. С друге стране ће се, пак, појавити паушални захтев за одбацивање „прозападних концепата“ и слично. Тиме се научни недостатак, неспоразум или проблем проглашава идеолошким или штетним по национални идентитет, што најчешће није случај. Део кривице сnose и наши „посредници“, „преносиоци страних искустава“ или преводиоци који буквално превode стране термине који већ имају своје устаљене форме у нашој школској педагогији (на пример, где треба употребити реч „васпитање“, упорно се и свугде употребљава реч „образовање“ итд.). Извори су у интелектуалној лењости, као и у непознавању трезора наше школске педагогије (па се „откривају“ нама већ одавно познате ствари, али под новом терминологијом и у новом паковању). Уместо интеграције страног и већ постојећег, дошло је до паралелизма којим се међусобно ометају.

Каква је **позиција истраживачких пројеката** из школске педагогије у систему научног истраживања ?

Честим променама челних људи у Министарству науке, у зависности која је политичка опција и странка на власти, ово министарство постаје феуд у поседу уског политичко-управљачког слоја, чиме је дошло до значајног **дислоцирања** научних истраживања ван основног тематског круга школске педагогије. Уз то, проширен је утицај и диктат страних донатора и разних невладиних организација чији се прави оснивачи најчешће не знају. Већ годинама се тим

новим темама прилагођавају и истраживачи из школске педагогије, заборављајући чиме се баве и који студијски предмет предају (теме о толеранцији и комуникацији, грађанском васпитању, „радионичарском“ раду, инклузивној настави, деци Рома, правима детета итд.). То се десило и са андрагозима и тематском листом њихових истраживања. Тако је дошло до отворене оптужбе адресиране само школској педагогији, да се код нас нико не бави истраживањем низа урегментних проблема из школског живота.

Такође, пошто политичку власт која располаже финансијским фондовима уопште не интересује оно чиме се баве научни радници, она није ни уредила систем расподеле тих финансијских средстава за научно-истраживачке пројекте, већ је још више разрадила систем „главарине“, тј. финансирања онога што научници са лиценцом пријаве као предмет свог тренутног (петогодишњег) интересовања. При том је битно терминолошки иновирати старе теме магистарских и докторских тема у процесу рециклирања, а у складу са „глобалним тенденцијама“.

Каква је позиција наше школске педагогије у односу на просветно-политичке захтеве и токове глобализације и међународних препорука ?

Међународна научна и стручна помоћ у периоду транзиције није дошла на основу идеја, концепција, потреба и захтева нашег школског система и наше школске педагогије, већ искључиво на основу спољашњих потреба и циљева развијених земаља у оквиру програма за земље југоисточне Европе. Тај програм интеграције је, практично, омео развој наше школске педагогије коју је у потпуности игнорисао, пошто је просветно-политичка, односно законодавна надмоћ тих међународних препорука била очигледна. Страначки политички лидери и тзв. „међународни експерти“ (једнообразно инструирани у Будимпешти, Њујорку или Кијеву), истурени су испред научних радника и професора универзитета. Уствари, „сарадња“ је била једносмерна.¹ Друштвене науке, па и педагогија, у

¹ У последњој деценији 20. века, у очекивању нужног усклађивања нашег школског система са системима осталих европских земаља, УНЕСКО, уз организацију Београдске канцеларије УНИЦЕФ-а, формирао је међународну експертску групу, која је скоро четири године снимала и проучавала стање у нашем основном школству. У тиму су, поред осталих учествовали И. Ивић, Н. Трнавац, Н. Хавелка, М. Динкић. Извештај је паралелно објављен у књигама на енглеском и српском језику: *Comprehensive Analysis of Primary Education in the Federal Republic of*

том су случају стављене у функцију „услужног сервиса“ за мониторинг и инсталацију онога што је негде на другом месту срочено. Положај школске педагогије у односу на политику постао је неповољнији него у време најоштријих идеолошких и етатистичких система.

Каква је научна, професорско-предавачка и ауторска искоришћеност и продукција универзитетских наставника који предају педагошку групу предмета?

„Кадровска обмана и привид“ у школској педагогији, такође, су опструирајући и блокирајући фактор у њеном научном развоју и напретку. На пример, само на неколико факултета и катедри где се предаје школска педагогија, професори раде само свој посао и истински брину о свом студијском предмету и развоју научне дисциплине. Остали су се претворили у „путујуће професоре“, „професоре са избором и за изнајмљивање“, у професоре који раде на осам па и десет факултета и предају по неколико различитих дисциплина. Познато је да на простору некадашње Југославије имамо више установљених студијских предмета, него што постоји изабраних професора, да на волшебан начин пензионисани професори покривају места намењена перспективним научним радницима и да многи због честих путовања и великог броја испита врло рано престају са читањем и истраживањем. Настава је често концентрисана петком, суботом и недељом и формално покривена (од редовних студија до доктората).

У свему овоме, најнеповољније је то што нема самопрепознавања оних колега који у томе учествују, пошто је дошло до идентификовања предавачког и испитивачког посла професора универзитета, са изворним и креативним проучавањем, истраживањем и ауторским доказивањем.

Yugoslavia, UNICEF, 2002. године, 540 страна. Нажалост, Министарство просвете, које је тих година одговорност школске реформе у целини преузело на себе, уопште није узело у обзир налазе ове комисије.

Овај проблем смо посебно и детаљно описали у нашем раду: Хронолошки преглед иностраних утицаја на школску педагогију у Србији, часопис *Настава и васпитање*, Београд, број 4-5, 2004, стр. 396-407.

Каква је **позиција школске педагогије као студијског предмета** у променама које намеће текућа **акредитација факултета**?

У процесу акредитације факултета, чији је циљ усклађивање наших студија са међународном поделом рада, занемарене су потребе очувања нашег аутентичног и самосвојног научног и универзитетског система. Карикатурално тумачење и административно наметање тзв. „Болоњске декларације“ читавало се кроз вулгаризовано примењивање идеје да се повећа број „једносеместралних“, „изборних“ и „примењених“ студијских програма и предмета. Једно штетно тумачење да треба **укинути двосеместралне предмете** и да треба изједначити по важности и трајању основне, фундаменталне и примењене, пратеће програме; довело је директно до омаловажавања *Школске педагогије* и *Дидактике* и теоријских основа целе научне области. Факултет, као средиште науке, инструментализовано је спуштен на ниво радног оспособљавања за практичне активности и за конкретна радна места. Помешане су улоге **факултета** као научних институција и **високих школа** као средишта стручног оспособљавања радом и уз рад. Некада критиковане мане „усмереног образовања“ сада су се појавиле на високошколском нивоу и уз подршку некадашњих критичара. Више школе су, пак, само недужни саучесник у једном процесу који је само квантитативно променио односе (прерачунавањем поена, односно бодова), али науку није унапредио.¹

Како реорганизација **просветно-педагошке службе** утиче на статус школске педагогије ?

Прва и очигледна разлика је у изостављању назива „педагошка“ у односу на традицију и раније периоде. Разбијање и уситњавање просветно-педагошке службе у Србији текло је постепено и без довољно јасних објашњења. Прво су укинута просветно-педагошки заводи, потом републички и регионални заводи за унапређивање васпитања и образовања, а са њима и тек развијени и опремљени центри за иновације. У њиховој делатности и систематизацији радних места, школска педагогија и педагози су били високо ранжирани и повољно третирани, а школске теме одговорно праћене, проучаване и популарисане. Држава је то радила са елементима власти и лицем одговорне државне администрације, која се ослањала

¹ Упоредити старе и нове студијске планове и програме на групама за педагогију, учитељским факултетима и осталим факултетима који образују будуће наставнике.

на тековине, доприносе и учешће струке и науке. Међутим, у свим тим трансформацијама, посебно после 2000. године, школска педагогија се није добро снашла и иницијатива је препуштена дотадашњим критичарима „свега претходног“, који су затечени у послу за који нису имали јасну идеју водиљу и васпитну концепцију. Управо, тај нови васпитни концепт (концепт школе), требало је да развија осавремењена школска педагогија.

Како на положај школске педагогије утиче **проширивање листе учесника у школском систему и његовом реформисању** ?

Нагло проширивање броја учесника у школском систему и истовремено **проширивање права на њихову компетентност** у питањима живота и рада школе, променили су позицију школске педагогије и њених најистакнутијих кадрова у погледу одлучивања. Наиме, у маси учесника, појавила се нехомогеност, међусобна различитост и њихова делимична обавештеност о веома важним питањима. „Делимично обавештени“ (политичари, родитељи, наставници, ученици итд.), добили су пуну компетенцију и моћ, чиме су демотивисани научни радници који су до тада имали отворени приступ свим телима и органима у којима се расправљало о неопходним променама. То је даље сведено и на „еснафски план“, па је педагозима приговарано да се све више повлаче пред психолозима, који су се лакше и еластичније „примили“ на препоруке међународних организација. Ипак, најбитнија је чињеница да је сва та прерасподела компетенција унела немир, пометњу и демотивисаност у кадрове који се баве школском педагогијом (ту прерасподелу неки називају „реконфигурација“ или „редизајнирање“ мапе учесника у школској реформи).

Посебно је запажена неприметна улога педагога у заснивању и развоју **сегмента приватног школства** у Србији. Наша школска педагогија, традиционално навикнута да се бави стабилним и униформним државним школским установама, показала је велику неснажљивост, па и ригидност, када се радило о свету приватних васпитних установа.

Уз све то, педагогија, а тиме и школска педагогија, изгубила је до сада тешко **стечени статус у студијским плановима низа факултета**: на филозофским факултетима уместо статуса обавезних, појављује се у статусу изборних предмета; на филолошким и уметничким факултетима своди се на дидактику која се прикључује педагошкој психологији; на факултетима природно-математичких усмерења своди се на једносемес-

тралне необавезне курсеве; на дефектолошком факултету и у називу факултета нису желели да помену речи „педагогија“ и „васпитање“, већ страну реч „факултет за специјалну едукацију“, што и законом није дозвољено, а сама педагогија је сведена на општи и информативни програм; педагогија је нестала и са факултета политичких наука (смер за социјалне раднике), а истовремено није забележен ни један случај новог факултета који је показао интересовање за увођење педагогије као посебног студијског програма.

*

Овим листа питања о стању, кризи и могућностима даљег развоја наше школске педагогије није исцрпљена, али је наговештена потреба њеног проширивања и детаљнијег разрађивања. Уствари, отворили смо тематски списак онога што треба проучавати, разрешавати и унапређивати у наредном периоду. У нашем раду, углавном, преовлађују знаци упозорења.

PhD Nedeljko Trnavac, professor
Faculty of Philosophy
Belgrade

SCHOOL PEDAGOGY – SCIENTIFIC DISCIPLINE, UNIVERSITY SUBJECT AND TEXTBOOK MATERIALS

Resume: This study has been engaged on the problem of the pedagogical establishment of our school, i.e. constitution and development of School pedagogy as the scientific discipline, university subject and textbook materials. Through the form of the critical analysis we have been trying to provide answers to the following questions: a) What is the relation of the process of the education being adjusted to schools and the flow of the School pedagogy development, b) What was the institutional and personnel foundation of the School pedagogy, c) How to define and distinguish school pedagogy and where is its scientific essence, d) What is the relation of the School pedagogy, didactics, andragogy and pedagogic psychology, e) What are the particular differences between school pedagogy as scientific discipline, university subject and textbook materials, f) What is the attitude of a School pedagogy towards so called "school theories", "theories of learning and "curriculum theories", g) What are the possibilities for the School pedagogy to distinguish itself from one-sided and simplified ideology, politics and philosophical speculations by means of its own scientific contributions (researches, theoretical concepts), h) What is the possibility for integration of our, own and foreign contributions to the School pedagogy, i) What is the status of the research projects in the system of the

scientific research, j) What is the position of our School pedagogy in relation to educational and political requests, process of globalization and international suggestions, k) What is the scientific and lecturing employment and production of the university lecturers who are teaching pedagogy, l) What is the position of pedagogy as university subject in the changes which are being imposed by the current accreditations of universities. The work, as well, contains the additional answers to some, less important scientific, personnel and status related questions of our School pedagogy.

Key words: school, pedagogy, school pedagogy, school pedagogue, methods of the school pedagogue activities.

ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА КАО СТУДИЈСКИ ПРЕДМЕТ НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У ЕВРОПИ

***Апстракт:** У процесу конципирања и израде једног предметног програма корисно је имати информације о томе где се све и на који начин исти предмет изучава. Тема овог рада је Школска педагогија као студијски предмет на европским универзитетима. У тексту је дат приказ података о заступљености Школске педагогије у студијским програмима након обављеног увида званичних интернетских презентација 93 европска универзитета, односно 96 високих школа и факултета. Школска педагогија се на универзитетима у Европи јавља као област или смер студија, модул и, нешто ређе, као засебан предмет или курс различитог статуса и дужине трајања. Поред тога, на европским универзитетима изучавају се бројни предмети који су по циљевима и тематици изучавања сродни Школској педагогији. Иако структура стручних профила није била предмет овог прегледа, могуће је закључити да се на нивоу високог образовања школа и школски систем изучавају са различитим циљевима и из различитих углова у зависности од природе и образовних потреба различитих стручних профила и да се под истим називима предмета подразумевају разноврсни наставни садржаји.*

***Кључне речи:** Школска педагогија, студијски програм, студијски предмет, Школска педагогија као студијски предмет*

Прилог бр. 1 - Списак интернетских службених страница универзитета у Европи чији су студијски програми обухваћени прегледним текстом

Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

www.ff.zg.hr/

Sveučilište u Zadru, Hrvatska

www.unizd.hr/

Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

www.ffri.hr/

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

www.ff.unsa.ba/

Univerzitet u Skoplju, Makedonija

www.ukim.edu.mk/

Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

www.ff.uni-lj.si/

Univerzitet Crne Gore

www.ects.cg.ac.yu/filozofski.html

Univerzitet u Sofiji (Sofia), Bugarska

www.uni-sofia.bg/

Univerzitet u Temišvaru (Timisoara), Rumunija

www.uvt.ro/

Univerzitet u Bukureštu (Bucuresti), Rumunija	www.unibuc.ro/
Univerzitet u Varšavi (Warszaw), Poljska	www.uw.edu.pl/
Masaryk univerzitet u Brnu (Brno), Češka	www.muni.cz/
Karlova univerzitet u Pragu (Prah), Češka	www.cuni.cz/
Univerzitet u Segedinu (Szeged), Mađarska	www.u-szeged.hu/
Univerzitet u Oslu (Oslo), Norveška	www.uio.no/
Univerzitet u Helsinkiju (Helsinki), Finska	www.helsinki.fi/university/
Univerzitet u Upsali (Uppsala), Švedska	www.uu.se/
Univerzitet u Lundu (Lund), Švedska	www.lu.se/lund-university/
Univerzitet u Stokholmu (Stockholm), Švedska	www.su.se/
Univerzitet u Getenburgu (Gothenburg), Švedska	www.gu.se/
Univerzitet u Umei (Umea), Švedska	www.umu.se/
Univerzitet u Turkeu (Turku), Švedska	www.utu.fi/
Univerzitet u Arhusu (Aarhus), Danska	www.au.dk/
Univerzitet u Gentu (Ghent), Belgija	www.ugent.be/
Kataolički univerzitet u Levenu (Leuven), Belgija	www.kuleuven.ac.be/
Univerzitet Libre u Briselu (Bruxelles), Belgija	www.ulb.ac.be/
Univerzitet u Liežu (Liege), Belgija	www.ulg.ac.be/
Univerzitet u Groningenu (Groningen), Holandija	www.rug.nl/
Univerzitet u Amsterdamu i Otvoreni univerzitet u Amsterdamu (Amsterdam), Holandija	www.uva.nl/ ; www.uamsterdam.com/home/index.cfm
Univerzitet u Lidenu (Leiden), Holandija	www.leidenuniv.nl/
Univerzitet u Utrehtu (Utrecht), Holandija	www.uu.nl/uupublish/homeuu/1main.html
Univerzitet u Tventu (Twente), Holandija	www.utwente.nl/
Univerzitet u Nijmegenu (Nijmegen), Holandija	www.ru.nl/home/nieuws
Univerzitet u Londonu (London), V. Britanija	www.lon.ac.uk/
Univerzitet u Šefildu (Sheffield), V. Britanija	www.sheffield.ac.uk/
Univerzitet u Mančesteru (Manchester), V. Britanija	www.manchester.ac.uk/
Univerzitet u Notingenu (Nottingham), V. Britanija	www.nottingham.ac.uk/
Univerzitet u Birmingenu (Birmingham), V. Britanija	www.bham.ac.uk/
Univerzitet u Glazgou (Glasgow), V. Britanija	www.gla.ac.uk/
Univerzitet u Lidsu (Leeds), V. Britanija	www.leeds.ac.uk/
Univerzitet u Kardifu (Cardiff), V. Britanija	www.cardiff.ac.uk/
Univerzitet u Leikesteru (Leicester), V. Britanija	www.le.ac.uk/
Univerzitet u Soutemptonu (Southampton), V. Britanija	www.soton.ac.uk/
Univerzitet u Edinburgu (Edinburgh), V. Britanija	www.ed.ac.uk/
Univerzitet u Kembridžu (Cambridge), V. Britanija	www.cam.ac.uk/
Univerzitet u Oksfordu (Oxford), V. Britanija	www.ox.ac.uk/
Univerzitet u Varviku (Warwick), V. Britanija	www.warwick.ac.uk/

Univerzitet u Dendiju (Dundee), V. Britanija	www.dundee.ac.uk/
Univerzitet u Durhamu (Durham), V. Britanija	www.dur.ac.uk/
Univerzitet u Njuektlu (Newcastle), V. Britanija	www.ncl.ac.uk/
Univerzitet Ridin (Reading University), V. Britanija	www.reading.ac.uk/
UEA (University of East Anglia), V. Britanija	www.uea.ac.uk/
Univerzitet u Bristolu (Bristol), V. Britanija	www.bristol.ac.uk/
King's College u Londonu (London), V. Britanija	www.kcl.ac.uk/
Triniti koledž - Dablin (Dublin), Irska	www.tcd.ie/
Univerzitet u Karlsruhe (Karlsruhe), Nemačka	www.uni-karlsruhe.de/
Univerzitet u Regensburg (Regensburg), Nemačka	www.uni-regensburg.de/
Georg-August univerzitet u Getingenu (Göttingen), Nemačka	www.uni-goettingen.de/en/sc/1.html
Univerzitet Halle u Vitenbergu (Wittenberg), Nemačka	www.uni-halle.de
Humboldt univerzitet i Slobodni univerzitet u Berlinu (Berlin), Nemačka	www.hu-berlin.de/ ; www.fu-berlin.de/
Fridrich Schiller univerzitet u Jeni (Jena), Nemačka	www.uni-jena.de/
Johann Wolfgang Goethe univerzitet u Frankfurtu (Frankfurt), Nemačka	www.uni-frankfurt.de/
Univerzitet u Stutgartu (Stuttgart), Nemačka	www.uni-stuttgart.de/
Univerzitet u Hamburgu (Hamburg), Nemačka	www.uni-hamburg.de/
Univerzitet u Minsteru (Münster), Nemačka	www.uni-muenster.de/
Univerzitet u Tibingenu (Tübingen), Nemačka	www.uni-tuebingen.de/
Univerzitet u Virzburgu (Würzburg), Nemačka	www.uni-wuerzburg.de/
Univerzitet u Kelnu (Köln), Nemačka	www.uni-koeln.de/
Univerzitet u Lajpcigu (Leipzig), Nemačka	www.uni-leipzig.de/
Phillips univerzitet u Marburgu (Marburg), Nemačka	www.uni-marburg.de/
Ludwig Maximilians univerzitet u Minhenu (München), Nemačka	www.uni-muenchen.de/
Ruhr univerzitet u Bohumu (Bochum), Nemačka	www.ruhr-uni-bochum.de/
Erlagen univerzitet u Nirnbergu (Nürnberg), Nemačka	www.uni-erlangen.de/
Univerzitet u Frajburgu (Freiburg), Nemačka	www.uni-freiburg.de/
Univerzitet u Bonu (Bonn), Nemačka	www.uni-bonn.de/
Christian Albrechts univerzitet u Kielu (Kiel), Nemačka	www.uva.nl/
Univerzitet u u Beču (Vienna), Austrija	www.univie.ac.at/
Univerzitet u Insbruku (Innsbruck), Austrija	www.uibk.ac.at/
Univerzitet u Gracu (Graz), Austrija	www.uni-graz.at/
Louis Pasteur univerzitet u Strasburu (Strasbourg), Francuska	www.nlp.u-strasbg.fr/
Univerzitet Descartes i Univerzitet Diderot u Parizu (Paris), Francuska	www.univ-paris5.fr/ ; www.univ-paris-diderot.fr/
Sapienza univerzitet u Rimu (Roma), Italija	www.uniroma1.it/
Univerzitet u Dženovi (Genova), Italija	www.unige.it/
European univesity Institute (Florence), Italija	www.iue.it/
Autonoma univerzitet u Madridu (Madrid), Španija	www.uam.es/facultadesyescuelas.html

Univerzitet u Barseloni (Barcelona), Španija
Univerzitet u Ženevi (Geneve), Švajcarska
Univerzitet u Bernu (Bern), Švajcarska
Univerzitet u Cirihi (Zürich), Švajcarska
Univerzitet u Bazelu (Basel), Švajcarska

www.ub.edu/homeub/welcome.html
www.unige.ch/
www.unibe.ch/
www.paed.uzh.ch/
www.unibas.ch/

Напомене:

¹ Додајемо напомену да смо приликом прегледа интернетских страница европских универзитета користили преводе на енглески језик увек када су били доступни и термин *education* различито преводили на основу поређења са матичним језиком и у зависности од познавања структуре и садржаја различитих студијских програма, односно развијености и статуса педагогије као науке у различитим срединама.

² Непотпуност података о дужини трајања предмета или курса изражена у броју семестара изучавања у одређеним деловима текста резултат је недоступности истих на Интернету.

Литература:

1. Banathy, B. H. (1991): *Systems Design of Education (A Journey to Create the Future)*, New Jersey: Englewood Cliffs.
2. Сапра, Ф. (1998): *Мрежа живота (ново знанствено разумијевање живих система)*, Загреб: Либерата.
3. Gudjons, H. (1994): *Pedagogija – temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
4. Lenzen, D. (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
5. Савићевић, Д. (1984): *Компаративно проучавање васпитања и образовања*, Београд: Просвета.
6. Tillmann, K. J. (1994): *Teorije škole*, Zagreb: Educa.
7. Трнавац, Н. (2005): *Школска педагогија - предавања и чланци*, I и II, Београд: Научна књига – Комерц.

PhD Emina Hebib, assistant professor
Faculty of Philosophy
Belgrade

SCHOOL PEDAGOGY AS THE SUBJECT THROUGHOUT UNIVERSITIES IN EUROPE

Abstract: In the process of concept making and development of a single subject curriculum it is very useful to have information on the following: where and how is the same subject being taught. The topic of the study is the School pedagogy as the subject at European universities. The text provides description of data on representation of School pedagogy in university curriculum, offers the research of the official internet presentation of 93 European universities, i.e. 96 colleges and universities was covered by the research. The School pedagogy appears at European universities as an area of major course of studies, module or somewhat less rarely, as a separate subject or a course which has different status and length of duration. Apart from that, at the European universities numerous subjects can be found which are in terms of their aims and topics of research similar to School pedagogy. Although the structure of expert profiles has not been the topic of the review, we can conclude that on the level of the high school education and school system are being studied with different aims and from different points of view depending on the nature and educational needs of different expert profiles. The same titles of the subjects imply various educational contents as well.

Key words: School pedagogy, university curriculum, university subject, School pedagogy as the university subject.

Снежана Милошеви Јешић,

Завод за унапређивање образовања и васпитања РС

Научни рад
UDK 37.014.3

УПРАВЉАЊЕ РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА У ШКОЛИ¹

Резиме: Промене које васпитно-образовни рад у школи чине бољим називамо развојним, иновативним променама, једном речју иновацијама. Да би школа била у кораку са брзим друштвеним променама треба стално да унапређује свој рад. Квалитативну димензију тога рада чине педагошке иновације. Зато је управљање иновацијама важан чинилац унутрашње реформе школе.

Тема овога рада јесте квалитетно–иновативна школа чија је основна претпоставка праћење и примена иновација. Иновативна школа подразумева иновативног наставника, тако да је однос наставника према променама важан сегмент управљања иновацијама у школи. Значајано место у нашем раду заузима, управо, положај, информисаност, ставови и стручно усавршавање наставника, као и подршка коју обезбеђују директор и стручни сарадници у школи.

Кључне речи: Промене, иновација, управљање иновацијама, наставник, квалитетна-иновативна школа

УПРАВЉАЊЕ ИНОВАЦИЈАМА У ШКОЛИ

Развојне промене у школи или иновације

Да бисмо створили услове да разматрамо проблематику управљања развојним променама у школи требало би на почетку дефинисати појмове и термине који су окосница овог рада. На првом месту то је појам: развојна промена или иновација.

¹ Чланак представља део резултата теоријске анализе у оквиру рада на истоименој магистарској тези

Развојне промене у школи су промене које унапређују, побољшавају, осавремењују, развијају дато стање. То је, дакле, нешто ново што иновира постојеће. А оно што иновира називамо иновацијама. Постојеће стање могу да иновирају једино промене које развијају, тј. развојне промене или иновације. Термин иновација је латинског порекла, потиче од речи *innovation*, што значи: нов изум који унапређује неки производ или метод рада; новина, новотарија, промена. (Према, Клајн И., Шипка М., 2006.) Иновација је, према томе, промена, али како нису све промене унапређујуће то је иновација - развојна промена. Дакле, оне промене које ствари у школи чине бољим називамо развојним, иновативним променама, једном речју иновацијама.

У нашој педагошкој литератури налазимо разне дефиниције иновација наших и страних аутора. Сваки од њих посебно подвлачи неки од елемената иновација сматрајући управо ту одредницу важном или најважнијом. Сви они, међутим, сагласни су да је иновација прогресивног карактера.

Бошко Влаховић каже: „Када говоримо о променама у образовању, онда мислимо на оне које имају атрибуте *иновација*, дакле на промене које значе побољшање нечега у овој области, а што треба да допринесе бољем резултату школе, ученика. Ради се о мерама које утичу или могу утицати на учинак васпитно–образовног процеса, на унапређивање могућности школе (наставе) за боље образовање. Иновација уопште, а у образовању посебно, најчешће подразумева и процес и ефекат тог процеса. Она је нешто што је боље од постојећег, нешто што треба да побољша, подигне на виши ниво и васпитно-образовни процес и његове ефекте, његове квалитете. Настојања да се унесу ова или она побољшања (иновације) су у основи настајања да се створе услови за веће васпитно-образовне учинке.“¹ Влаховић још подвлачи да је свесно и намерно унапређивање постојећег једна од главнијих одредница иновација. Јован Ђорђевић инсистира на планском, смишљеном и оригиналном као најважнијим одредницама: „Изгледа прихватљиво ако се иновације одреде као смишљене, оригиналне и специфичне промене, за које се сматра да ће бити ефикасније од досадашњих чинилаца. Целисходније је сматрати их свесним и планираним променама него изменама које настају случајно, насумице. Од суштинског значаја је елеменат новине, схваћене широко, који подразумева поновно комбиновање постојећих делова или квалитативну разлику у односу на

¹ Бошко Влаховић, Путеви иновација у образовању, Едука, Београд, 2001., стр. 122.

постојеће облике, а у циљу увођења одговарајућих промена и побољшања.¹

Младен и Нада Вилотијевић дефинишући наставне иновације у школи кажу следеће: „Наставне иновације су прогресивне, развојне, научно утемељене промене у дидактичко-методичкој организацији наставе које се, као релативно нове, појављују у наставном процесу. Под дидактичко-методичком организацијом подразумевају се циљеви, методе, облици, врсте наставе, дидактички медији, вредновање и слично. Прогресивне промене у свим тим елементима називамо иновацијама.“² То исто важи и за промене које се односе на организацију рада у школи. Сматрамо да је из ове дефиниције, између осталог, важно апострофирати то што аутори наглашавају научну утемељеност иновација. Не смемо заборавити да иновације треба да буду потврђене као корисне промене да би се примењивале у пракси. Данас срећемо разновразне покушаје увођења неких давно испробаних и научно одбачених „решења“, све из разлога површног познавања области.

Иновације у школи могу бити разноврсне, почев од циљева и задатака, преко наставних метода, облика и средстава, затим, садржаја и уџбеника, начина коришћења литературе, до васпитних мера и тд., и тд. Оне не морају бити нове, али треба да буду унапређујуће за васпитно-образовни рад. Анализирајући дефиниције иновација и шира ауторска објашњења појма, значаја и порекла иновација налазимо да је, управо, релативност иновација, поред унапређујуће димензије, још једна од њених опште прихваћених одредница. Аутори наглашавају да је мање важно да ли је нека промена апсолутна новина или новина за неку средину или чак појединца од тога да та промена треба да буде унапређујућа у образовању. Драгутин Франковић каже: „Иновација је намерна промена, или скуп промена у циљевима, или у садржајима, или у организационој структури, или у методама, техникама и наставним материјалима, или у свему ономе што се уноси, или је унето у систем и праксу образовања да би се тај рад побољшао и унапредио. Промена мора бити новост у постојећој ситуацији, али не мора бити посве нова.“³

¹ Забележио Младен и Нада Вилотијевић, Иновације у настави, Школска књига, Београд, 2007., стр. 10.

² Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић, Иновације у настави, Школска књига, Београд, 2007., стр. 12.

³ Забележио Младен и Нада Вилотијевић, Иновације у настави, Школска књига, Београд, 2007., стр. 9.

Прихваћена дефиниција иновације на скупу о иновацијама у образовању у Кембриџу 1969. године, такође, апострофира релативност и унапређујућу димензију иновација као важније карактеристике промена: „Израз иновације је постао комплексан и обухвата низ значења и низ ситуација. Под иновацијама подразумевамо оне покушаје у променама у систему образовању којима се свесно, намерно, има за циљ унапређивање постојећег система. Иновација не мора да буде нешто ново, већ нешто боље и као такво се и показује.“¹

Ако бисмо хтели да из свих дефиниција издвојимо заједничке елементе, то би на првом месту био унапређујући карактер иновација. Из тога следи сагласност аутора да је свака иновација промена, али да није свака промена иновација. Следећи заједнички именитељ јесте то да иновација не мора да буде нешто ново, довољно је да буде новина за постојећу средину. Такође, значајан заједнички именитељ је да иновација подразумева намерне, а не случајне промене.

Веома важно је на крају рећи да су иновације без оних који треба да их примењују ништа. Иновације ће остати на нивоу добрих намера уколико нема ко да их спроведе, а то су наставници. Иако ћемо о наставницима и њиховој мотивисаности да прате и примењују иновације посветити посебан одељак, сматрамо да је овде важно подвући да нема иновација без обученог и мотивисаног наставника. Наставник је други део иновације, он је она жива половина која спроводи или не спроводи промене. „Иновације подразумевају повећане обавезе наставника који треба да утросе више времена и енергије да би успешно реализовали планиране промене. Тај повећани труд треба стиимулисати не само морално, него и финансијски.“² Према томе, мотивисаност наставника да примењују иновације једна је од основних претпоставки успешне примене иновација.

¹ Забележио Бошко Влаховић, Управљање иновацијама у образовању, Учитељски факултет, Београд, 1996., стр. 13.

² Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић, Иновације у настави, Школска књига, Београд, 2007., стр. 38.

Иновације и реформа

Термин реформа је од француске речи *reformе* (латинског порекла, од речи *ге* – као први део сложенице са значењем: поново, изнова, опет и речи *форма* – облик) што значи: поновно обликовање нечега, измена, преиначење већ установљеног система у циљу његовог бољег функционисања. (Према, Клајн И., Шипка М., 2006.) Према томе, ако је мењање, измена, преиначење већ постојећег система - реформа, а новина која унапређује систем изнутра – иновација, онда је реформа промена на нивоу система образовања, а иновација промена на нивоу школе. Иновације су, дакле, развојне промене у школи, док су развојне промене у васпитно-образовном систему реформе.

Иновације су промене ограниченог опсега, релативно мале промене у оквиру већ постојећег васпитно-образовног система. Док су реформе промене великог опсега којима се предузимају измене система, његове структуре, циљева и сл. (Према, Влаховић Б., 1996.)

Реформе су иновације глобалног типа јер уносе новине у васпитно-образовне системе. Сматра се да су образовни системи у сталним променама, и да реформа, према томе, има две битне карактеристике, а то је да више није периодичног карактера већ да је то сталан процес и друго, да је то процес који је захватио Европу, па и читав свет. (Према, Вилотијевић М. и Н., 2007.) Разматрајући однос иновација и реформе Вилотијевић каже да иновације углавном буду инициране променама у систему васпитања и образовања, реформама. Али је исто тако теоријски могуће да иновације проналазећи пут до свих школа буду покретач реформе система.

Овај рад бави се иновацијама у школи, зато сматрамо да би нас свако даље бављење реформом одвело у безначајну опширност за нашу тему и зато ћемо овде застати.

Појам управљања иновацијама

У школи се све активности, било да их спроводи директор на нивоу школе или наставник на нивоу наставних или ваннаставних активности, планирају. А тамо где има планирања има и управљања, јер нема управљања без планирања. Све активности и акције које се остварују у школи су, према томе, управљиве. Управљање процесима у школи је алфа и омега образовне делатности, то је полазни

корак у васпитно-образовном раду. Као што је мотивисан наставник претпоставка успешној примени иновација, тако је управљање процесима у школи претпоставка успешног васпитно-образовног рада. Учитељи, а и поједини наставници се на факултетима обучавају како да управљају својим радом, како да управљају наставним процесом, јер је наставу и уопште рад са децом неопходно плански, организовано водити. Нема предузете активности у школи, а да није претходно испланирана, затим вођена у остваривању и на крају вреднована, или би бар тако требало да буде. Реализовање активности у школи подразумева: планирање, остваривање и вредновање дате активности, једном речју подразумева управљање. Наставници управљају наставним процесом, директор управља школом. У најширем смислу наставници су менаџери у свом одељењу, директори и стручни сарадници у својим школама.

Из досад наведених карактеристика васпитно-образовног рада следи да је иновација управљива активност. За њену примену у школи морамо најпре разрадити план вођења, затим водити процес остваривања плана примене иновације, тј. реализовати испланирано и на крају вредновати резултате. Бошко Влаховић под појмом управљања иновацијама у школи подразумева „...укупност организационих активности, акција, одлука ради усмеравања, вођења, регулисања процеса иновација, почев од постављеног циља и задатака до њихове реализације.“¹ Вредновање као део процеса примене иновација није део ове дефиниције управљања иновацијама, док га (вредновање) Вилотијевић подвлачи као веома значајну фазу у управљању било којим процесом васпитно-образовног рада, па и иновацијама.

У педагошкој литератури, готово без изузетка, постоји основно слагање међу стручњацима да је управљање у образовној делатности претпоставка сталног, континуираног унапређивања и развоја васпитно-образовног рада. Из тога следи да су иновације управљива категорија јер су оне претпоставка тог напретка. Оне унапређују, развијају, побољшавају, чине бољим процес васпитно-образовног рада и његове ефекте.

¹ Бошко Влаховић, Управљање иновацијама у образовању, Учитељски факултет, Београд, 1996., стр. 30.

ИНОВАЦИЈЕ И КВАЛИТЕТ ШКОЛЕ

Какав нам је школа потребна

У светлу брзих друштвених промена потребна нам је школа која ће имати већи степен адаптивности, тј. школа која се мења и прати промене у друштву. Треба нам школа која одржава корак са општим развојем. Највеће промене доживљава знање, јер „оно што је важило јуче, не важи данас, а оно што важи данас неће важити сутра“ зато школа треба ученицима да пружи право знање. „Право знање је оно знање које чини темељ новом знању, а добра школа је она школа која даје солидну основу за даље учење, припрема за критичко размишљање, тј. за анализу, просуђивање аргумената, постављање правих питања.“¹

Савременом друштву је потребан појединац који је способан да прати промене и активан да их иницира. То је појединац који влада правим знањем, појединац отворен за учење током целог свог живота. За формирање таквог појединца пресудна је улога образовања. „Образовање се више не може дефинисати као усвајање знања ради прилагођавања јединке постојећој стварности, већ као процес постојања човека који, преко својих различитих искустава, учи да изражава самог себе, да свету поставља питања и да не-престано остварује своје могућности. Човеку је у свако доба живота потребно образовање које излази из оквира институција, програма и метода наметнутих током векова.“²

Човек се током живота образује кроз формално, неформално и информално образовање. Информалном образовању, образовању кроз социјалну интеракцију и сопствена и туђа искуства у ери компјутерских и информацијских технологија, данас се поклања све већа пажња и већи значај. Међутим, не смемо заборавити да активна улога појединца и његова отвореност за учење и промене зависе од темеља који поставља формално образовање. И то на првом месту основна школа.

Дакле, потребан нам је појединац, „нови тип човека“, способан да креира и ствара у условима нових околности бурних

¹ Младен Вилотијевић, Променама до квалитетне школе, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 2005., стр. 7.

² Јован Ђорђевић, «Настава и учење у савременој школи», Претпоставке успешне наставе, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006., стр.14.

промена, да управља производним и својим животом. Остварити активног појединца, стваралачки настројеног у животу уопште „захтева такво обрзовање и васпитање током којег ће се фаворизовати развој низа својстава као што су: иницијативност, смелост, одлучност, маштовитост, инвентивност, оригиналност, самосталност у мишљењу, флексибилност и др.“. (Према, Влаховићу Б., 2001.)

Поред свих квалитета које школа треба да има у пружању најбољег могућег васпитања и образовања она мора пре свега да буде отворена за средину и према њој. На првом месту према локалној средини и локалним институцијама. Она треба да даје и добија. Као културни центар локалне заједнице дужна је да даје. Као установа интегратор свих срединских установа она заузврат добија. Школа треба да васпитава и образује за живот кроз живот.

„Неопходно је указати на потребу конструктивног повезивања школе и образовних институција са животом, са средином, и инсистирати на што непосреднијем повезивању школе с ваншколским институцијама. Школа је интегрални део друштва и представља само једну од средина која појединцу омогућава напредовање. Организовање различитих средина и координација њихових програма треба да допринесу што ширем и потпунијем развоју сваког појединца. У овом процесу школа има централну и суштинску улогу. Стога је неопходно више планирања међу различитим срединама, како би се обезбедило да сви програми друштва, што је могуће више, позитивно утичу на све његове чланове. Према томе, дугорочна настојања садрже основну реконцептуализацију наставних програма и садржаја, не као серије предмета или курсеви учења, већ као средина за учење а, такође, и као битан прелаз ка систему учења који обухвата живот и рад у школи и изван ње.“¹

Једном речју потребан нам је квалитет. Потребан нам је квалитетна-иновативна школа.

Квалитетна - иновативна школа

У ери брзих промена потребно нам је квалитетно образовање. Потребан нам је квалитетна школа са свим елементима квалитетног школског рада. Шта деца уче, како уче и на крају колико знају су елементи школског рада и у процени квалитета рада школе треба мерити све елементе. Квалитет, истиче Вилотијевић (2005.), нису

¹ Јован Ђорђевић, «Настава и учење у савременој школи», Претпоставке успешне наставе, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006., стр.17.

само резултати рада већ и шта деца уче, како уче и на крају колико знају. Прошло је време квантитативне школе у којој је усвајање чињеница играло пресудну улогу. Савремена школа окренута је квалитетном, функционалном знању. Она прати и примењује иновације како би обезбедила неопходни квалитет васпитно-образовног рада. Такву школу срећемо под различитим називима: савремена, квалитетна, иновативна, ефикасна, модерна и слично. Ми ћемо користити синтагму: квалитетна-иновативна школа, јер свака од двеју речи не искључује ону другу, већ је подразумева. Нема квалитетне школе без иновација, као што иновација није иновација уколико уз њу не стоји атрибут квалитетна. Кад кажемо квалитетна школа подразумевамо њену иновативност, као што подразумевамо квалитет кад кажемо иновативна школа.

Реч квалитет потиче од латинске речи *qualitas*, што значи каквоћа, својство, особина, врлина, вредност, доброта, добра особина. Квалитетан се објашњава као онај који је добре каквоће, који је од вредности. (Према, Вујаклији)

Квалитет образовања и његова развијајућа функција треба да карактеришу савремено образовање. (Према, Ђорђевић Ј., 2006.) Али, око термина квалитет нема опште сагласности о његовом одређењу у образовању. „Квалитетно образовање се поима као валјаност, каквоћа, вредност и процеса и ефеката педагошког рада израженог у достизању одређених циљева, односно, у степену реализације човека“¹ Многи напомињу да се квалитет, иако нема прецизног педагошког одређења, у образовању препознаје. На пример: када уписују своје дете у први разред родитељи који желе квалитетног наставника јасно знају код које учитељице желе да упишу своје дете, или свршени основци унапред знају из којих ће наставних предмета имати проблеме у средњој школи јер им настава није била квалитетна.

Настава у квалитетној – иновативној школи и сама треба да буде таква, квалитетна и иновативна. „Да би наставни процес, био добар, занимљив, богат, иновативан, неопходни су добро припремљени наставници високе стручности и дидактичко – методичке културе, наставници који сами себе стално побољшавају. Настава има неопходан квалитет ако уважава когнитивне и друге разлике

¹ Бошко Влаховић, Управљање иновацијама у образовању, Учитељски факултет, Београд, 1996., стр. 18.

међу ученицима и свакоме омогућује да решава задатке на свој начин.“¹

Према томе наставни процес зависи од наставника и његове обучености да води диференцирану наставу задовољавајући најразличитије потребе својих ученика. Квалитет наставе, дакле, директно зависи од квалитета наставника и његовог сталног стручног усавршавања. Данас, међутим, „квалитет наставе забрињава“. У настави преовладава фронтални облик рада и предавачка метода. Ученици „добијају“ формална, неприменљива знања. О активним методама учења и сналажењу у литератури, као вештинама којима ученици треба да овладају да и не говоримо. Развити ове вештине у описаном наставном процесу је немогуће.

Одговоре на овакво стање ствари у нашој педагошкој пракси према нашем мишљењу треба тражити у сталним нормативним, структуралним реформама. Кад год је просветна „елита“ реформисала васпитање и образовање у земљи полазила је од система и структуре, доносећи разне правне акте којим би дате промене верификавала и „боље уредила“, надајући се да законодавство само по себи утиче на унапређивање васпитања и образовања. Увек је долазило до разочарења „...јер се погрешно претпостављало да су организационе и структурне реформе нормативног и програмског карактера довољне за остваривање врло амбициозно постављених циљева. Запостављане су школе и наставници, односно педагошка пракса, пре свега материјална основа, па се суштина наставног процеса није мењала, јер је он и даље остајао додактичко-методички сиромашан. Реформа може успети тек када се створе услови да се и настава побољша, односно да сви ученици буду активни у наставном процесу.“²

Никада онај који спроводи реформе - наставник није био довољно уважен, зато су, углавном, реформе и доживљавале крахове. Школе припадају системима који се тешко и споро мењају. „Вештачки системи, нарочито они који регулишу мисаони рад, су често врло стабилни, али зато доста инертни и конзервативни. Треба им доста времена да реагују на промене у окружењу, на нове захтеве.“³ Школа је инертни систем. Живи елемент у њој, на-

¹ Др Младен Вилотијевић: Квалитет образовања и школе - кључ за XXI век, часопис Педагогија, бр. 2., Београд, 2000., стр. 122.

² Др Младен Вилотијевић: Квалитет образовања и школе - кључ за XXI век, часопис Педагогија, бр. 2., Београд, 2000., стр. 109.

³ Др Младен Вилотијевић: Квалитет образовања и школе - кључ за XXI век, часопис Педагогија, бр. 2., Београд, 2000., стр. 125.

ставници нерадо напуштају устаљене моделе живота, рада, понашања. Опирање новинама страхујући од непознатог је у људској природи. На пример, улазак у нову средину или примена новог начина рада изазива код човека одређену нелагодност и стрепње и уколико немамо јак мотив ми одустајемо. И оно најважније је да наставници никада до сада нису доживели реформу као своју промену, јер нису били укључени у одлучивање о питањима реформе, што се види из ретроспективе досадашњих реформи. Било је покушаја да се неке реформе прикажу као реформе које питају и уважавају наставнике, међутим, те исте су успевале на разноразним скуповима и састанцима да „изнуде“ формалну подршку наставника. Наравно, наставници би их брзо презрели и, наравно, очекивано били кочничари промена.

Ни једна реформа до сада се није бавила реформом наставе. То су промене које дају резултате у одложеном временском периоду и, вероватно, из тог разлога нису примамљиве реформаторима, јер промене нису одмах видљиве. Када промените структуру система, то је јасно видљива промена. Ова појава је упоредива са променама које нови директори доносе школама. Они, углавном, мењају у школама све што се оком може видети, чак и када је школска зграда у одличном стању, они ће се ипак бавити њоме, макар префарбали столарију, ограду и сл. Зашто? Јер је то видљива промена, они ће иза тога моћи да причају како су и шта учинили за школу. Настава је и у једном и у другом случају непримамљива и зато она остаје непромењена. И даље је доминантан: фронтални облик рада и предавачке наставне методе. Квалитетна – иновативна школа тражи другу врсту наставе, квалитетну – иновативну наставу и учење. У њима „учење није гледалачки спорт.“¹

Ево како је једна наставница описала шта је квалитетно учење и шта њени ученици треба да знају када излазе из школе: „Оно што највише желим то је да током времена постану одговорнији за себе и за своје усмеравање. Ако мисле да могу да размишљају критички и да могу да испитују и развијају своје сопствене мисли о стварима, то је одиста учење. То је минимална граница учења: да се буде способан да се зна шта је то што се жели знати, да се буде способан да се то испита и вреднује лично и независно. У стварности људи који то раде, људи који одлучују где ће да иду, оспособљени су и имају

¹ Џорџ Вуд, Ефикасне школе, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996.

одговорност и вође су у нашем друштву. И ја желим да деца знају шта је то нешто што треба да се развије.“¹

Кроз квалитетну – иновативну наставу ученици стичу квалитетно знање. Човек учи од почетка до краја свога живота, добробити које стиче учењем ни у једном моменту нису крајњи резултат сазнајног процеса. Право знање је оно које је основа новом знању. Брзина нагомилавања новог знања и информација од школе тражи универзално, а не конкретно знање. Научити ученике како се учи и оспособити их да се сналазе у литератури два су приоритетна циља савремене школе.

„Полазећи од анализе постојећег стања и сагледавајући потребе, садашње и будуће, Унеско инсистира да образовање пружи ученицима доживотно неопходне и вредне окоснице – стубове знања. Оне гласе: учити за знање, учити за рад, учити за заједнички живот, учити за постојање.“² Учити за знање – овај део се не односи само на запамћивање информација, већ и на део који се односи на „...прераду и структурирање информација. Оспособљавање за сазнавање, разумевање и откривање је неопходно да би се ученици припремили за доживотно учење.“³ Учити за рад – односи се на умеће употребе и примене стечених знања. Учити за заједнички живот – односи се на социјализацију личности и то је „најбитнија функција образовања“. Учити за постојање – односи се на „изграђивање идентитета сваке јединке“.

Дакле, предуслов за квалитетно знање је мишљење. Ево како школу у којој се мишљење негује описује један наставник: „Уливамо им самопоуздање да су способни да доносе одлуке, да налазе информације, да разумеју шта читају, да формулишу идеје, да оперишу у краљевству идеја. Оно на шта мислим је способност да се синтетизују и нађу материјали – извори, да се зна шта је то што мора да се уради да би се нешто разумело... да имају мишљење и да буду способни да изразе та мишљења и заступају их...“⁴

¹ Џорџ Вуд, Ефикасне школе, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996., стр. 226.

² Др Младен Вилотијевић.: Променама до квалитетне школе, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 2005., стр. 60.

³ Др Младен Вилотијевић.: Променама до квалитетне школе, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 2005., стр. 61.

⁴ Џорџ Вуд, Ефикасне школе, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996., стр. 225.

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Наставник у квалитетној – иновативној школи

Школа ће бити онолико добра колико су добри наставници у њој, то је став опште сагласности педагошких стручњака. Иновативна школа то су уствари иновативни наставници. Према томе, квалитетну-иновативну школу стварају исти такви наставници. Иновирање наставе, школе, као и целокупног образовања немогуће је без добро обученог и способног наставника. На првом месту то је посао наставничких факултета. „ Да би се догађале промене у образовању, морају се прво догодити у животу и раду наставничких факултета. То подразумева заокрет: од традиционалног ка модерном факултету; од живе речи, монолога ка интеракцији, комуникацији, дијалогу; од давнашњег концепта који на универзитету и даље доминира, а према коме се студентима кроз предавања наставника нуде коначна решења, ка модерном концепту у коме ће се студент наћи у положају да тражи решења, прави и исправља грешке, анализује и решава проблеме, мисли, стваралачки се испољава, док му је наставник у том процесу сарадник, партнер.“¹ Иницијално, факултетско образовање наставнику треба да обезбеди три ствари: да га оспособи за задатке и припреми за улоге у савременој школи, затим да га спремим за друштво учења у укључи у концепт доживотног учења и посебно наглашавамо трећу ствар, иако се она подразумева у другој, а то је отвореност наставника за прихватање и примену иновација у школи.

Од савременог наставника данас се очекује да у раду са ученицима избегне енциклопедизам знања, већ да их научи како да уче и оспособи их да се сналазе у мору нарастајућих информација, да их проналазе, разумеју, критички прерађују и прихватају. Према томе, ако и сам наставник није на исти начин оспособљаван на факултету тешко ће одговорити савременим захтевима новог образовања.

Човек, углавном, прати и понаша се према моделу по коме је и сам оспособљаван, тако да је тешко очекивати отвореност према новинама од наставника који је морао да учи напамет чињенице и чињенице на факултету. Из тога следи отпор према променама што је један од важнијих проблема с којим се суочавају они који желе

¹ Бошко М. Влаховић, Путеви иновација у образовању, Едука, Београд, 2001., стр. 393.

нешто да мењају у образовању. Отпор променама све више постаје тема број један међу стручњацима. Како да иновација уђе у свест наставника како би постала део његове педагошке праксе?, питају се стручњаци на свим меридијанима. Усавршавањем. Како мотивисати наставника да се усавршава и прати новине у образовању? Да ли је то обавезним системом стручног усвршавања или треба трагати за стварима које ће мотивисати наставнике да се самоусавршавају.

Систем стручног усавршавања наставника у Републици Србији

Потреба за сталним реформама, унутрашњим и спољашњим, у школи и образовању уопште, актуелизовала је питање стручног усавршавања наставника у свету и код нас. Многе земље, па и наша, определиле су се за обавезан систем стручног усавршавања у смислу обавезивања наставника да у одређеном временском периоду похађа одређени број акредитованих сати стручног усавршавања. У систему обавезног стручног усавршавања запослених у образовању код нас тај период је пет година, а број сати које запослени треба да оствари на одобреним програма стручног усавршавања је сто.

Систем стручног усавршавања у нашој земљи правно је регулисан Законом о основама система образовања и васпитања објављеном у „Службеном гласнику РС“ број 62/03 и 64/03 и Законом о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања објављеном у „Службеном гласнику РС“ број 58/04 и 62/04 (у даљем тексту: Закон) и Правилником о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника објављеном у „Службеном гласнику РС“ број 14/04 и Правилником о изменама и допунама Правилника о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника објављеном у „Службеном гласнику РС“ број 56/05 (у даљем тексту: Правилник).

Правилник произилази из члана 120. Закона који прописује обавезу стручног усавршавања, као и могућност напредовања. Следе 1. и 2. став наведеног члана Закона:

„Наставник, васпитач и стручни сарадник дужан је да се усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада.

У току стручног усавршавања наставник, васпитач и стручни сарадник може да стекне звања: педагошки

саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник.“

Правилник осим обавезних сати усвршавања предвиђа за запосленог и различите облике стручног усавршавања у установи у којој ради. То су:

- присуствовање, одржавање, вођење, анализа о/углених часова, активности, радионица...
- учествовање у развојном планирању
- присуствовање стручним састанцима.

Што се тиче институционалног оквира „систем стручног усавршавања запослених у образовању код нас креирају, унапређују, координирају и прате:

национални ниво:

- Национални просветни савет;
- Министарство просвете;
- Завод за унапређивање образовања и васпитања – Центар за професионални развој запослених;

регионални ниво:

- Школске управе;
- Регионални центри – до сада основана су три регионална центра (у Ужицу, Чачку и Нишу), али потребно је да се статус регионалних центара прецизније одреди законом.¹

Завод за унапређивање образовања и васпитања РС, тј. његов Центар за професионални развој запослених у образовању између осталог крајем сваке календарске године расписује конкурс за одобравање програма стручног усавршавања за наредну школску годину. Пред почетак сваке школске године школама се дистрибуира Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за дату школску годину. Каталог представља скуп свих програма које су разне стручне комисије прегледале и одобриле за стручно усвршавање запослених у образовању за предстојећу школску годину. До сада је објављено пет Каталога, за школску 2002/03.,

¹ Група аутора, Водич, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених, Београд, 2007., стр.17.

2003/04., 2006/07., 2007/2008. и 2008/09. Важно је напоменути да се сати стручног усавршавања рачунају од 1. јула 2004., јер је Правилник почео да се примењује од тог датума.

Васпитно- образовна установа, у овом случају школа дужна је да годишњим програмом рада оквирно испланира стручно усавршавање својих запослених, а запослени би требало да направи свој лични план усавршавања. Школа је, такође дужна да води евиденцију сталног стручног усавршавања својих запослених.

За наш рад значајна је веза између обавезног стручног усавршавања које предвиђа најмање 100 сати у току 5 година похађања акредитованих програма и става наставника према иновацијама и њиховој примени. Управо је група стручњака Регионалног центра за професионални развој запослених спровела истраживање чији је предмет био „Повезаност мотивационих и структуралних карактеристика професионалног деловања наставника са прихватањем иновација у настави“. Пројект се у целини може преузети са сајта регионалног центра, а ми ћемо овде изнети његове закључке:

- „Став према иновацијама не корелира са бројем сати стручног усавршавања – учествовање у програмима није повезано са декларативним опредељењем за или против усавршавања.
- Учествовање у програмима стручног усавршавања није повезано ни са мотивацијом наставника, као ни са степеном остваривања професионалних улога.
- Наставнике, вероватно, на учествовање и неучествовање опредељују неки други разлози, а не њихови ставови и однос према иновацијама, као ни друге мотивационе категорије.“ (www.rc-sacak.co.yu)

Стручњаци истичу да стручно усавршавање има две битне компоненте и да свакоме ко их пренебрегне прети опасност да му и најбоља намера и иницијатива пропадну, да остану мртво слово на папиру. Те две ставке су, под 1. стручно усвршавање је индивидуално усавршавање и под 2. стручно усавршавање почиње и завршава се самоучењем. Према томе наставник је центар усавршавања, као што је и генератор или кочничар промена. Знамо да је и најбољи план и програм мртав ако нема ко да га спроведе, као што програм стручног усавршавања наставнику може бити интересантан само ради броја сати које ће добити његовим похађањем.

У унапређивању нашег система стручног усавршавања са свим његовим добрим и лошим странама значајно је да у будућности учествују стручњаци, и теоретичари и практичари са искуством.

УПРАВЉАЊЕ ИНОВАЦИЈАМА – ВАЖАН ЧИНИЛАЦ УНУТРАШЊЕ РЕФОРМЕ ШКОЛЕ

Иновација је важан чинилац унутрашње реформе школе, а промене у школи су нужне јер се од ње очекује да прати друштвене промене које људима доносе и недаће и напредак. Важно је знати да „...тежња за променама у образовању није изум само овог времена, већ, мање или више, трајно присутна потреба човека и друштва.“ Друштва у непрекидном трагању за ефикасним образовним системом стално предузимају мање или веће реформске промене. Оне (реформе) су, углавном, иницијатори иновација у школи. У педагошкој збиљи има појединачних примера добре, иновативне наставничке праксе, у литератури срећемо и примере квалитетних-иновативних школа, али да једна таква школа може да буде предводник и иницијатор ширења њених добрих идеја на цео систем то се у литератури помиње на нивоу теоријске претпоставке. У последње време све су актуелнији разновразни пројекти у које улазе читаве школе. Пројекат некада долази споља, а некада се осмишљава у самој школи. О чему год да је реч, било да су иновације које треба примењивати део реформе, неког пројекта и слично школа је та која управља иновацијама. Кад кажемо школа на првом месту мислимо на директора школе, јер „Ширина и карактер овлашћења која му закон обезбеђује, и статус који има, чине директора школе моћнијим и утицајнијим од било кога другог појединачног радника, па и стручног тела школе.“¹ Уколико у школи постоји повољна клима за иновације оне ће бити део наставничке праксе био то период неке системске акције промена (реформе, пројекта) или не. Пресудни утицај на културу школе која је отворена или затворена за промене има директор. Директори кочничари промена читаве школе оставе ван токова реформских идеја и иновација. Дакле, руковођење школом је значајан фактор промена.

Под претпоставком да је руководилац (директор) предводник промена он најпре треба да придобије наставнике и створи у колективу климу за промене. Полазна основа управљања иновацијама школе јесте планирање жељених промена у које обавезно

¹ Бошко М. Влаховић, Управљање иновацијама у образовању, Учитељски факултет, Београд, 1996., стр. 41.

треба укључити наставнике. Школа би требало да има дугорочни план модернизације школе из кога би произашао годишњи план педагошких иновација, затим план праћења и вредновања иновација, као и план стручног усавршавања наставника за примену иновација, али и систем вредновања и награђивања наставника који примењују иновације. Наставници су окупљени у тимове који раде овај сложен посао планирања, примене, праћења и вредновања иновација у школи. Уколико им иновације буду долазиле одозго, од директора, педагога или неког трећег иницијатива би пропала. Ево шта каже Џорџ Вуд о улози директора у управљању иновацијама: „Вођа, у типичном случају директор, припрема климу за промене. Он гледа у велику слику, а онда ради са особљем, ученицима, администрацијом, комуном и школским одбором на усмеравању ка заједничкој визији. Али, ни у ком случају он не покушава да успостави свој ауторитет наметањем своје воље другима. Реструктурирање је процес који обухвата сваког. Што је већи број људи који су ангажовани у стварању креативних решења за проблеме, биће више добрих идеја.“¹ Дакле, директор би требало да пружа педагошко-инструктивну помоћ и подршку, да омогући добру информисаност наставника, ствара повољне услове, подстиче стручно усавршавање и мотивише наставнике за примену иновација у настави.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адигес, И., Дијагноза стилова управљања, Прометеј, Нови Сад, 1979.
2. Адигес, И., Тежња ка топ форми, Адигес, Нови Сад
3. Адигес, И., Управљање променама, Адигес, Нови Сад, 2006.
4. Бањур, В., Поткоњак Н., Методологија педагогије, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1999.
5. Бањанин, М., Управљање променама и пројектима у школи, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996.
6. Вилотијевић, М., Вредновање педагошког рада школе, Научна књига, Београд
7. Вилотијевић, М., Вредновање рада ученика у настави, Филозофски факултет у Републици Српској, Српско Сарајево, 2004.
8. Вилотијевић, М., Дидактика 1, 2 и 3, Народна књига, Београд, 1999.
9. Вилотијевић, М., Експерименталне школе као носиоци развојних пормена, часопис: Директор школе, бр.2., Београд, 2001.

¹ Џорџ Вуд, Ефикасне школе, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996., стр. 227.

10. Вилотијевић, М., Квалитет образовања и школе - кључ за XXI век, часопис: Педагогија, бр. 2., Београд, 2000.
11. Вилотијевић, М., Модел годишњег програма рада школе, часопис: Директор школе, број 2, Београд, 2002.
12. Вилотијевић, М., Организација и руковођење школом, Научна књига, Београд, 1993.
13. Вилотијевић, М., Променама до квалитетне школе, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 2005.
14. Вилотијевић, М., Руководна функција директора, часопис: Директор школе, број 1, Београд, 2004.
15. Вилотијевић М., Вилотијевић, Н., Иновације у настави, Школска књига, Београд, 2007.
16. Вилотијевић, Н., образовање и стручно усавршавање наставника јединствен и сталан процес, часопис: Директор школе, бр. 1-2, Београд, 2003.
17. Вилотијевић, М., Чаушевић, Р., Комуникација и руковођење, часопис: Директор школе, број 1-2, Београд, 2003.
18. Влаховић, М., Б., Путеви иновација у образовању, Едука, Београд, 2001.
19. Влаховић, М., Б., Управљање иновацијама у образовању, Учитељски факултет, Београд, 1996.
20. Вуд Ц., Ефикасне школе, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996.
21. Glasser, W., Квалитетна школа-школа без присиле, Едука, Загреб, 1994.
22. Glasser, W., Наставник у квалитетној школи, Едука, Загреб, 1999.
23. Goleman, D., Емоционална интелигенција, Геопостика, Београд, 2005.
24. Gossen, D., Anderson, J., Стварање увјета за квалитетне школе, Алинеа, Загреб, 1996.
25. Greene, V., Нове парадигме за стварање квалитетних школа, Алинеа, Загреб, 1996.
26. Група аутора, Водич, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених, Београд, 2007.
27. Draker, P., Управљање у новом друштву, Adizes, Нови Сад 2005.
28. Ђорђевић Ј., «Настава и учење у савременој школи», Претпоставке успешне наставе, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006.
29. Закон о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС“ бр. 62/2003 и 64/2003
30. Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС“ бр. 58/04 и 62/04
31. Ивановић, С., Актуелни васпитно-образовни проблеми у основној школи, часопис: Директор школе, бр.2., Београд, 2001.
32. Јукић, С., Квалитет наставе забрињава, часопис Педагогија, бр. 3-4., Београд, 2000.

33. Јурић, В., Методика рада школског педагога, Педагошко – књижевни збор, Загреб, 1977.
34. Костић, Б., Менаџер у образовању, часопис: Директор школе, број 3-4, Београд, 1993.
35. Клајн И., Шипка М., Велики речник страних речи и израза, Прометеј, Нови Сад, 2006.
36. Кулић Р., Деспотовић М., Увод у андрагогију, Свет књиге, Београд, 2005.
37. Малинић, Д., «Узроци школског неуспеха», Претпоставке успешне наставе, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006.
38. Мандић, Д., Дидактичко-информатичке иновације у образовању, Медиаграф, Београд, 2003.
39. Машић, Б., редактор: Knowledge management, Зборник радова, Универзитет "Браћа Карић", Факултет за менаџмент, Београд, 2004.
40. Меуер, Н., Школа која учи, часопис: Директор школе, број 2, Београд, 2005.
41. Милосављевић Г., Организација тренинга, „Службени гласник“ са п. о., Београд, 1997.
42. Овчарова, Р., В., Педагошко психолошка служба у школи, Учитељски факултет – Центар за стручно усавршавање, Београд, 1996.
43. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, “Сл. гласник РС”, бр. 14/2004 и 56/2005
44. Панасиок, В., П., Опште теорије управљања квалитетом образовања, часопис: Директор школе, број 2, Београд, 2005.
45. Приручник за поступање у оквиру интеграције повратника, Служба за људска и мањинска права Влада Републике Србије, Београд, 2007.
46. Радовић, Д., Срећни гост живота, Astimbo, Београд, 2002.
47. Ратковић, М., Управљање школама помоћу пројеката, часопис: Директор школе, број 1, Београд, 2000.
48. Robbins, S., P., Coulter, M., Менаџмент, Дата статус, Београд, 2005.
49. Сенги, П., Пета дисциплина, Адигес, Нови Сад, 2003.
50. Тодосијевић, Р., Шушњар, Г., Ахметагић, Е., Перошевић, Б., Променама до успешног предузећа, Прометеј, Нови Сад, 1995.
51. Трнавац, Н., Педагог у школи, Учитељски факултет у Београду – Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996.
52. Чаушевић, Р., Потребе као детерминишући фактор ефикасније педагошке организације и руковођења школом, часопис: Директор школе, број 1-2, Београд, 2003.

АКТИВНОСТИ СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА ТОКОМ 2008. ГОДИНЕ

Наводе се само основне делатности САО током 2008.г.

14. фебруара 2008.г. СЕДНИЦА ПРЕДСЕДНИШТВА САО

Дневни ред:

1. Припрема Научног скупа *Школа будућности-будућа школа*
2. Издавачка делатност
 - 2.1 Уређивање и издавање Годишњака 3/2007.г.
 - 2.1 Припрема за издавање часописа *Образовање – теорија и пракса*
 - 2.3. Издавање сепарата (књиге) *Болоњски процес и реформа високог образовања*
3. Материјална основа рада САО
4. Разно

Састанку није присуствовао Никола Поткоњак, председник САО.

Састанком је руководио подпредседник САО Јован Ђорђевић.

Ток рада:

1. Чланови Председништва су обавештени да су свим пријављеним учесницима научног скупа послата неопходна обавештења са назначеним роковима. Радови за научни скуп могу бити до 15 страница текста. Радове треба доставити у електронској форми.
2. Утврђен је садржај Годишњака 3 за 2007.г. Објавити све материјале научног скупа *Болоњски процес и реформа високог образовања*, затим биографије и библиографије нових чланова САО, активности САО током 2007.г. и друге текуће материјале из рада САО.
3. Када је реч о часопису *Образовање – теорија и пракса* утврђено је да се он издаје заједно са Руском академијом образовања. Предлаже се за главног уредника Никола Поткоњак, за одговорног уредника Грозданка Гојков, за чланове Редакције: Данило

Ж. Марковић, Младен Вилотијевић и Јован Ђорђевић. Захтевати да Руска академије образовања предложи своје чланове за уреднике и чланове Редакционог одбора. Консултације са Руском академијом обавиће Данило Ж. Марковић.

Потребно је одмах приступити припреми текстова за први међународни број часописа. Позвани су сви чланови САО да то учине, а пре свега чланови Председништва САО. На сарадњу у часопису чланове САО из Русије позваће Д. Ж. Марковић, из Румуније Г. Гојков из Републике српске М. Вилотијевић.

Издати сепарат (књигу) из Годишњака 3 за 2007.г. од материјала који се односе на Болоњски процес и реформу високог образовања (материјале научног скупа)

4. Задужује се Д. Ж. Марковић да обави разговор са Тодоровићем и да види шта је са обећањем да ће обезбедити просторије за рад САО.
5. Разговарано је о продаји књига и евентуалној заради САО и о другим могућностима обезбеђивања материјалних средстава за рад САО.

27. марта 2008.г. СЕДНИЦА ПРЕДСЕДНИШТВА САО

Дневни ред седнице:

1. Усвајање програма рада САО за 2009 и 2010.г.
2. Припреме Научног скупа о школи будућности
3. Текућа питања

Седници присуствују сви чланови Председништва САО.

Седницом руководи Председник САО Никола Поткоњак

Ток рада:

1. О програму рада САО обавештење је дао Никола Поткоњак. На основу предлога чланова САО сачињен је програм рада. Теме и пројекти садржани у програму рада, са одговарајућим трезама (конкретизацијом) и роковима остваривања објавити у Годишњаку САО. За ово ће се побринути Н. Поткоњак.
2. О припремама Научног скупа о школи будућности обавештење је дао, као најодговорнији за његову припрему, Никола Поткоњак. Број пријављених учесника са прилозима је изузетно велики (укупно 101 учесник). Ако се сви на време одазову пријави биће

то велики научни скуп. Јавили су се учесници из свих бивших република Југославије (сада држава), као и стручњаци из Русије, Румуније, Аустрије, Бугарске. Биће то међународни научни скуп. Тема научног скупа изазвала је велико интересовање међу стручњацима. Због великог броја пријављених радова предложено је да аутори не реферишу о радовима које су написали и који ће бити објављени, по могућности пре одржавања научног скупа. Одбор за припрему научног скупа треба да припреми тезе које би садржавале визију будуће школе. Те тезе ће се понудити учесницима као основа за дискусију. Допуњене тезе из дискусије на научном скупу биле би завршни документ научног скупа о будућој школи. Основу теза сачиниће Никола Поткоњак и Младен Вилотијевић (који припрема и реферат о будућој школи).

3. Текућа питања:

- Потребно је документацију САО пренети у просторије привременог седишта у Форум педагога Србије и Црне Горе (Госп. Јованова 22).
- Годишњак број 3 за 2007.г. штампати само у 50 примерака због недостатка материјалних средстава.
- Поново се подсећа на потребу разговора са Тодоровићем о просторијама САО. Разговор је заказан за крај марта о.г.
- Да се сви чланови САО заложе за добијање донација за рад САО.
- Треба написати радове за први број међународног часописа.
- Нису реализовани неки закључци са претходне седнице и треба то учинити што пре.

15 јул 2008.г. САСТАНАК ОДБОРА ЗА ОРГАНИЗАЦИЈУ НАУЧНОГ СКУПА О БУДУЋОЈ ШКОЛИ

Састанак је одржан на Златибору. Присуствовали су: Никола Поткоњак, Младен Вилотијевић и Лакета Новак.

На састанку је саопштено да је свим учесницима који су пријавили радове за научни скуп послато обавештење да радове треба предати до првог септембра о.г.

Прихваћене су пријаве 101 учесника. Десетак пријава није прихваћено. Реч је о ускометодичким питањима, и то, првенствено, о методици разредне наставе у млађим разредима обавезне школе, што излази из оквира тематике скупа о будућој школи.

Одлучено је да се на научни скуп позову само они стручњаци који пошаљу радове у предвиђеном року. Поред тога на скуп треба позвати и одређен број гостију.

Прву верзију теза за дискусију на научном скупу израдио је Никола Поткоњак. О њима је вођена расправа. Дате су неке сугестије. Предложено је да се сачека и предлог теза Младена Вилотијевића и да се онда сачине целовите тезе за дискусију на научном скупу.

Расправљано је о обезбеђивању средстава за штампање зборника радова о школи будућности пре одржавања научног скупа.

Предложено је да се сви приспели радови ставе на вебсајт САО тако да буду свима доступни, без обзира да ли ће они бити штампани у поосебном зборнику пре одржавања научног скупа.

Предложено је и да се тезе, када буде сачињена коначна верзија, исто тако, ставе на вебсајт САО и да свима буду доступне благовремено. Истовремено би требало обезбедити средства и тезе штампати, по могућности у ћириличној и латиничној верзији, и свима их поделити када стигну на научни скуп.

Одлучено је да се кроз два месеца поново одржи састанак Одбора за организацију научног скупа о будућој школи и да се оцени како теку припреме.

ПОСЕТА РУСКОЈ АКАДЕМИЈИ ОБРАЗОВАЊА

Четири сарадника Завода за унапређивање образовања и васпитања Србије, била су на студијском боравку у Москви од 21. до 26. октобра. 2008.г. Посета је обављена у оквиру пројекта «Професионални развој запослених у образовању».

Домаћин њиховог боравка у Москви била је Руска академија образовања.

Ову студијску посету и упознавање са радом Руске академије образовања на професионалном образовању и усавршавању «педагошких кадрова», као и са школством у Руској федерацији, изведена је уз непосредну помоћ генералног секретара Српске академије образовања Данила Ж. Марковића.

ПРЕДСТАВЉАЊЕ КЊИГЕ О УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ

На скупу «Шести Вуков педагошки сабор», одржаном 8 новембра 2008., у Лозници, чија је тема била «Универзитет на раскршћу», представљена је књига члана Руске академије образовања и иностраног члана Српске академије образовања, Василија Жукова *Универзитетско образовање*. Књигу је представио академик Д. Ж. Марковић.

Српска академија образовања има намеру да књигу преведе и штампа као посебну монографију.

8. и 9. новембра 2008.г ОДРЖАН ЈЕ САСТАНАК ОДБОРА ЗА НАУЧНИ СКУП *ШКОЛА И ЊЕНА БУДУЋНОСТ*

Састанак је одржан у Ужицу.

На састанку Одбора за организацију научног скупа *ШКОЛА БУДУЋНОСТИ – БУДУЋА ШКОЛА*, коме присуствују Младен Вилотијевић, Лакета Новак, Никола Поткоњак и генерални секретар САО Данило Ж. Марковић, договорено је следеће:

1. Научни скуп ће се одржати у Београду у петак и суботу 23. и 24. јануара 2009.г.
2. Научни скуп ће се одржати на Учитељском факултету у Београду. Салу обезбеђује Младен Вилотијевић
3. Скуп ће радити једнократно оба дана и то: првог дана: пријем гостију од 9,00 до 9,30, после тога рад од 9,30 до 15,00 часова. Другог дана рад ће трајати од 9,00 до 14,00 часова
4. Скуп ће отворити и поднети уводно излагање председник САО Н. Поткоњак
5. Аутори неће реферисати о радовима које су припремили за научни скуп већ ће се водити расправа о тезама које су припремљене за научни скуп
6. Сви реферати који су пристигли на Е-mail Форума педагога (око 60 радова) пребацују се на Е-mail Ангелине (Младена Вилотијевића).
7. Ангелина ће средити радове по тематици и преломити их за штампање. Н. Поткоњак ће Ангелини доставити списак по коме треба средити радове (по тематици).

8. Преломљени радови за штампање доставиће се Грозданки Гојков да их стави на вебсајт САО.
9. Сви радови који су стигли штампају се писмом и језиком који су изабрали аутори. О штампању радова брине М. Вилотијевић.
10. Као ТЕЗЕ за расправу на научном скупу послужиће делови теза које је припремио Н. Поткоњак и завршни делови реферата Младена Вилотијевића о будућој школи. За недељу дана Никола Поткоњак ће предложити шта да се из теза које је он припремио угради у тезе М. Вилотијевића без нарушавања њихове целине. Када се о тој варијанти теза изјасне М. Вилотијевић и Н. Лакета треба их сматрати прихваћеним. За научни скуп припремиће их Никола Поткоњак.
11. Сви радови приспели за обај научни скуп штампаће се као следећи Годишњак САО (бр 4). У Годишњаку треба штампати биографије и библиографије оних чланова САО за које то није учињено у Годишњаку број 3, као и текућа питања САО. У сепарату треба штампати само радове научног скупа.
12. Тезе за расправу ће се штампати и у виду мале брошуре (око 120 примерака) која ће учесницима бити подељена приликом доласка на научни скуп. Један број теза треба штампати латиницом. Видети могућности да се тезе преведу и на неки страни језик због страних учесника скупа. О овоме брине М. Вилотијевић.
13. Дискусија о тезама на научном скупу ће се снимати. Тезе и дискусија биће објављени у следећем Годишњаку САО. Техничке припреме за снимање дискусије обезбедиће на Учитељском факултету у Београду Младен Вилотијевић
14. Стране госте из Русије дочекаће и о њима бринути Данило Ж. Марковић, из Руминије Грозданка Гојков, из Бугарске Јован Ђорђевић.
15. Текст позивнице са програмом рада припремиће Никола Поткоњак, штампање обезбеђује Младен Вилотијевић, односно Грозданка Гојков.
16. Испитати материјалне могућности за обезбеђивање послужења учесника научног скупа (кафа, сокови) – Младен Вилотијевић.
17. Текст позива учесницима – ауторима прилога – припремиће и послати електронском поштом Никола Поткоњак тек када сви радови буду стаљени на вебсајт САО.

18. Пошто се у позиву назначава да САО не може платити ни путне трошкове ни смештај у Београду, треба учесницима препустити да та питања сами регулишу.
19. Одржати седницу Председништва САО у току новембра 2008.г. у Београду и потврдити горње предлоге и закључке Одбора.
20. Планирати Скупштину САО за први радни дан научног скупа, 23 јануара, после подне – у 17,00 часова на Учитељском факултету. Исти дневни ред који је предложен за седницу Председништва.
21. Потребно је што пре одржати седницу Председништва САО на којој ће се усвојити наведени предлози Одбора за организацију научног скупа – Школа будућности - будућа школа.

19. новембра 2008.г. СЕДНИЦА ПРЕДСЕДНИШТВА САО

Седница је одржана у Београду. Седници није присуствовао Никола Поткоњак. Остали чланови су били присутни на седници.

Седницом је руководио потпредседник Јован Ђорђевић.

Дневни ред седнице:

1. Извештај о протеклом раду САО
2. Активности САО у 2009. г.
3. Заказивање Скупштине САО
4. Текућа питања и разно

На седници је расправљано о предлозима Одбора за организацију научног скупа о будућој школи. Усвојени су сви предлози Одбора за организацију научног скупа са састанка одржаног у Ужицу (о одржавању научног скупа у јануару 2009. г., да скуп траје два дана, на скупу ће уводно излагање поднети председник Никола Поткоњак, да се на скупу не реферише о поднетим радовима, већ да се расправља о предложеним тезама које ће садржавати визију будуће школе, да се радови који су стигли за научни скуп објаве у следећем Годишњаку САО пре одржавања научног скупа, да се сви радови ставе што пре на вебсајт САО, на вебсајт треба ставити и тезе за дискусију, треба штампати посебну брошуру са тезама за дискусију и исту поделити учесницима приликом доласка на научни скуп, дискусију о тезама треба снимати и са тезама објавити у

следећем Годишњаку САО, ако буде штампан збоорник радова исти ће се поделити учесницима приликом доласка на научни скуп, скуп ће се одржати на Учитељском факултету у Београду).

У оквиру научног скупа о будућој школи треба одржати и *Скупштину Српске академије образовања*, првог радног дана (23 јануара 2009. г.) у 17,00 часова на Учитељском факултету. Скупштина треба да има исти дневни реед као и ова седница Председништва САО

Чланови Председништва су критички размотрили усвојени програм рада САО за 2009. г. и констатовали да је он веома напрегнут. Неће се моћи квалитетно остварити све што је предвиђено.

Донете су следеће одлуке:

- одржати вече посвећено 80-годишњици смрти др Војислава Бакића 30. април 2009. г. (дан његове смрти). Том приликом треба представити и *Дневничке белешке В. Бакића*. САО тај рукопис штампа заједно са Учитељским факултетом у Ужицу. На скупу треба говорити о В. Бакићу и његовим *Дневничким белешкама*. За организацију ове вечери одговоран је Никола Поткоњак. Вече треба одржати у Педагошком музеју у Београду.
- Током 2009. г. организовати научни скуп на тему *Еколошко образовање (март – април)*. За организацију овог научног скупа одговоран је Д. Ж. Марковић.
- Уместо научног скупа *Педагошки изазови постмодерне* организоваће се округли сто на коме ће учествовати чланови САО и стручњаци који се баве проблемима постмодерне. За организацију овог округлог стола задужена је Грозданка Гојков. Она ће предложити и датум одржавања округлог стола.
- Научне скупове: о *Предшколској педагогији* (задужен Емил Каменов) и *Савремени глобални проблеми универзитета* (задужен Д. Ж. Марковић) треба пренети у следећу – 2010. годину.
- Коначно се отказује организовање научног скупа, односно округлог стола, поводом 200-е годишњице отварања Велике школе у Београду и доласка Доситеја Обрадовића у Србију (програмом предвиђено за 2007. или 2008. год.), јер припреме нису обављене на време и нису обезбеђени учесници са писаним прилозима (био одговоран за организацију Владета Тешић).
- Прихваћена је информација да ће монографија *Наши велики претходници* (аутор Никола Поткоњак) бити довршена на про-

леће 2009. г. Рукопис треба рецензирати и обезбедити средства за његово штампање током 2009. г.

- Председништво је овластило Д. Ж. Марковића и М. Вилотијевића да, приликом боравка у Москви, током децембра 2008. г., воде преговоре са представницима Руске академије образовања о наставнку издавања заједничког часописа, о уредницима, саставу редакције, о начину уређивања, издавања, финансирања, тиражу и штампању часописа.
- Чланови Председништва су обавештени да су Д. Марковић и М. Вилотијевић упутили писмо Министру просвете Србије да их прими. На састанку би га упознали са радом САО, затражили подршку за рад САО, замолили за финансирање неких активности САО, позвали на научни скуп о будућој школи. До састанка није дошло пре одржавања ове седнице Председништва због заузетости Министра просвете. На овом састанку ће се инсистирати и даље и захтевати да се он одржи током 2008. г.
- Г. Гојковић и Б. Влаховић су чланове Председништва САО обавестили о захтевима и критеријумима Министарства за науку, технологију и развој, који се постављају за финансирање научних радова, публикација, годишњака, часописа, монографијуа и сл. (редакција, рецензирање радова, сарадници, резимеа на страним језицима и др.).
- Бошко Влаховић је изјавио да је спреман да изда (штампа и финансира) један број Годишњака САО, под условом да се пре тога обаве све неопходне припреме за штампање. Пошто су штампарије заузете око Нове године штампање Годишњака долазило би у обзир тек после 15 јануара 2009. г.).

*(Ова белешка направљена је на основу записника са седнице
Председништва који је сачинио Јован Ђорђевић).*

САДРЖАЈ

5. БУДУЋА ШКОЛА – ШКОЛА БУДУЋНОСТИ

Проф. др Младен Вилотијевић ПРОМЕНАМА ДО ЕФИКАСНИЈЕ ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ - НОВА ПАРАДИГМА ЗА ОРГАНИЗАЦИЈУ БУДУЋЕ ШКОЛЕ-.....	713
dr. sc. Sofija Vrcelj, red. prof dr. sc. Anita Klapan, red. prof. Siniša Kušić, asistent НОМО ЗАРПИНСИ – КРЕАТОРИ НОВЕ ШКОЛЕ	751
Проф. др Драго Бранковић ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ У НАСТАВИ – ПАРАДИГМА ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ.....	764
Проф. др Никола Мијановић, ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА КАО ОСНОВНА	777
ДИДАКТИЧКА ПАРАДИГМА ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ	777
Prof. dr Danimir Mandić INFORMATIČKA KONCEPCIJA NASTAVE U ŠKOLI BUDUĆNOSTI	802
Проф. др Стана Смиљковић МАТЕРЊИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ У ШКОЛИ НОВОГ МИЛЕНИЈУМА.....	815
Prof. dr Biljana Ratković Njegovan Momčilo Bajac MULTIMEDIJI I INTERAKTIVNOST U ŠKOLSKOJ NASTAVI.	822
Академик Милан Ратковић КАКО ДО УСПЕШНЕ ШКОЛЕ	837
доц. др Зорица Станисављевић-Петровић ШКОЛА УСПЕШНИХ УЧЕНИКА	853

Проф. др Светозар Милијевић ИНОВАЦИЈСКА ШКОЛА – НОСИЛАЦ ПРОМЈЕНА И РАЗВОЈА	869
Проф. др Зоран Аврамовић ШТА ЋЕ БИТИ ОСНОВНИ ИЗАЗОВ БУДУЋЕ ШКОЛЕ.....	886
Проф. др Ђорђе Ђурић КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА И КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА УЧЕНИКА.....	899
Prof dr Harald LUDVIG (LUDWIG) Minster, SR Nemačka MONTESORI ŠKOLA – ŠKOLA BUDUĆNOSTI	917
Проф. др Драго. Т. Пантић, ПЕДАГОШКА РЕВОЛУЦИЈА ИЗАЗОВ БЕЗ АЛТЕРНАТИВЕ .	937
Prof. dr. Martin Kramar Filozofska fakulteta Maribor, Slovenija FLEKSIBILNOST NASTAVNOG PROCESA U SAVREMENOM OBRAZOVANJU	948
Проф. др Мирчета Даниловић НОВЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ (ИЗВОРИ ЗНАЊА) И ПОЈМОВИ ИЗ ОБЛАСТИ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ КОЈИ СУ НУЖНИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ТЈ. ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ.....	954
Доц. др Данијела Василијевић КАРАКТЕР И ЗНАЧАЈ ШКОЛСКЕ МЕДИЈАТЕКЕ..... (данас и сутра)	977 977
Академик Емил Каменов РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ПРЕДШКОЛСТВУ КАО ТЕМЕЉУ ШКОЛСКОГ СИСТЕМА	992
Проф. др Борислав Станојловић ПЕДАГОШКА ДИЈАГНОСТИКА – БИТНА ПРЕТПОСТАВКА ЕФИКАСНИЈЕГ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА ШКОЛЕ	1008

Проф. др Нада Вилотијевић
ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА НОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У
ШКОЛИ БУДУЋНОСТИ 1019

Драгица Плачков,
У Д Р У Ж Е Н И Наставник – ученик – родитељ
успешни реформатори школе 1026

мр Вера Ж. Радовић
УЧИТЕЉИ(ЦЕ) У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ БУДУЋНОСТИ..... 1054

Јелена Криш Пигер, педагог
УЧЕНИК – НАСТАВНИК – РОДИТЕЉ..... 1069

Проф. др Бошко М. Влаховић
УЏБЕНИК У СУСРЕТ СУТРАШЊИЦИ
ОБРАЗОВАЊА..... 1090

Emeritus red. prof. dr. Jurij Jug
Gedanken über (Südost) Europas Bildung im Wandel von Politik,
Wirtschaft und Gesellschaft des 21. Jahrhunder 1110
EVROPSKO OBRAZOVANJE ODRASLIH U 21. VEKU 1110

6. ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА, ИСТРАЖИВАЊА И БУДУЋА ШКОЛА

Проф. др Недељко Трнавац,
ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА – НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА,
СТУДИЈСКИ ПРЕДМЕТ И УЏБЕНИЧКО ГРАДИВО 1120

Доц. др Емина Хебиб
ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА КАО СТУДИЈСКИ ПРЕДМЕТ НА
УНИВЕРЗИТЕТИМА У ЕВРОПИ..... 1144

Снежана Милошевић-Јешић
УПРАВЉАЊЕ РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА У ШКОЛИ..... 1149

АКТИВНОСТИ СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА
ТОКОМ 2008. ГОДИНЕ 1169