

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

З Б О Р Н И К

1 8 .

Нови Сад, 2003

ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ЗБОРНИК РАДОВА

UDK 37

YU ISSN 1450-782X

Нови Сад

Год. XX/Бр. 18

Стр. 1-112

2003.

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

Проф. др Мара Букић
Проф. др Милка Ољача
Проф. др Емил Каменов
Др Милица Андевски, в. професор
Др Зорослав Сиџевак, доцент
Љиљана Комазеи-Сауер, секретар

Рецензенти:

Проф. др Свешислав Стојаков
Др Љубо Каурин

Издавач:

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Одсек за педагогију

За издавача:

Проф. др Марија Клеуџ, декан

Лектор и коректор:

Мр Горана Раичевић

Преводилац:

Мр Горана Раичевић

Штампа:

КриМел, Будисава

Тираж: 250

**Адреса уредништва: Филозофски факултет, Нови Сад,
Стевана Мусића 24, тел. (021) 450-419**

ЗБОРНИК РАДОВА

Год. XX/Бр. 18

Стр. 1-112

Нови Сад

2003.

UDK-37

YUISSN 1450-782X

САДРЖАЈ

Страна

Др Светлана Костовић: Наставник и социјално-емотивни контекст наставе – на путу ка реформисаној школи-----	7
Др Мара Ђукић: Кооперативно учење као иновација у систему високошколске наставе -----	13
Др Мирјана Сегединац, др Тибор Халаши: Развој методичког образовања будућих професора хемије -----	22
Мр Јелена Ђерманов: Промене у структури и функцијама вредновања васпитно-образовне делатности - од селективне ка развојној функцији-----	32
Др Оливера Гајић: Анализа теоријских поставки о методологији моделовања и моделима учења у проблемској настави -----	43
Др Милица Андевски: Еколошко образовање у теорији и пракси образовања одраслих -----	58
Слађана Зуковић: Религија као значајно извориште традиционалних и културних вредности -----	67
Мр Јелена Ђерманов, мр Јасмина Клеменовић: Ка новој концепцији студија педагогије -----	82
Мр Оливера Кнежевић – Флорић: Развој потенцијала за социјалну компетентност наставника: услов за промене у образовању -----	94
Мр Звездана Стошљевић: Компетентност менаџмента у образовању-----	103

CONTENTS

Svetlana Kostović, Ph.D., Teacher and Socio-emotional Context of Teaching – the Way towards Reformed School -----	7
Mara Đukić, Ph.D., Cooperative Learning as Innovation in Higher Education Teaching System -----	13
Mirjana Segedinac, Ph.D., Tibor Halaši, Ph.D., Development of Prospective Chemistry Teachers' Methodical Instruction -----	22
Jelena Đermanov, MA, Structural and Functional Changes in Evaluation of Education – from Selective toward Developmental Function -----	32
Olivera Gajić, Ph.D., Analysis of Theoretical Postulates of Modeling Methodology and the Models of Learning in Problem-Solving Instruction -----	43

Milica Andevski, Ecological Education in Theory and Practice of Adults' Education -----	58
Slađana Zuković, Religion as a Significant Source of Traditional and Cultural Values -----	67
Jelena Đermanov, MA, Jasmina Klemenović, M.A., Towards New Concept of Pedagogical Studies -----	82
Olivera Knežević-Florić, MA, Development of Potentials for Teachers' Social Competency: a Condition for Educational Changes -----	94
Zvezdana Stošljević, MA, Management Competency in Education -----	103

MHB. Op. 22/17



Прилози објављени у новој, 18. свесци Зборника разноврсни су по тематици, баш као што су разноврсни и научни проблеми који су, у протеклом једногодишњем периоду, изазивали и заокупљали пажњу наставника и сарадника Одсека за педагогију, провоцирали и подстицали њихове истраживачке активности. Мноштво отворених питања, која произилазе из актуелне реформе система васпитања и образовања, чини општи референтни оквир у који се уклапају сви публиковани текстови. Једном броју радова заједничко је и то што представљају парцијалне резултате истраживања у вези са појединим темама научноистраживачког пројекта под насловом СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ. Поменути Пројекат се реализује на Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, под руководством проф. др Е. Каменова, а уз финансијску подршку Министарства за науку, технологију и развој Републике Србије.



НАСТАВНИК И СОЦИЈАЛНО-ЕМОТИВНИ КОНТЕКСТ НАСТАВЕ – НА ПУТУ КА РЕФОРМИСАНОЈ ШКОЛИ*

Резиме

Услов ојсџанка школе и њен валидни одговор на промене у друштву и захтеве који се пред њу постављају је њено стијално мењање, ресџрукџурирање и трансформисање. На џом џуџу ка реформисаној школи важан сежменџ предсџавља реконсџџџуализаџија џоложаја и улога насџавника као одлучујџеж чиниоца васџџџно-образовног џроцеса. Ресџкџџивну џоџвргу џоџ сџава џружају резулџџџи исџраживања у сџџу и код нас. Бројна исџраживања међу џима за свој џредмеџ имају анализу разредне инџџеракџије, социјалне климе, аџмосфере, амбијенџа у насџави, који, својим џедаџошким вођењем, димензионира насџавник. У раду ће се размаџираџи улога насџавника у овом социјално-афекџивном конџексџу насџаве.

Кључне речи: насџавник, улоге насџавника, социјално-емоџивни конџексџ насџаве.

Савремена дидактика, проучавајући наставу као основни категоријални појам, о њој данас говори све више као о социјалном, дводимензионалном моделу. Поред димензије садржаја, настави је иманентна и димензија релација које се успостављају између наставника и ученика и између самих ученика. Од структуре и квалитета успостављених релација могу значајно да зависе ефекти васпитно-образовног рада. Настава, дакле, како смо већ истакли, интегрише наставне садржаје, активности њиховог пријема и обраде и социјално-психолошки контекст у којем се све то догађа.

Социјално-психолошки концепт наставе указује на чињеницу да се она заснива на облицима социјалне интеракције и да стање психо-социјалних односа у разреду може бити извориште за различите васпитне ефекте. Социјално-психолошки контекст се у различитим истраживачким концептима операционализује као разредна клима, или атмосфера у настави. Та клима може бити клима компетенције, социјалних конфликта, клима отпора и нетрпељивости, или клима кооперативности, социјалне кохезије и афирмације личности, продуктивна клима. Социо-емоционална клима одређена различитим

* Рад представља сегмент ширег истраживања које се реализује у оквиру пројекта Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције, финансираног од стране Министарства за науку и технологију и развој Републике Србије.

облицима интерперсоналних, интеракцијских и интеркомуникацијских односа између ученика, између група ученика, између наставника и ученика, сасвим је извесно, представља значајни васпитно-образовни потенцијал.

Социо-емоционална клима може се посматрати преко неколико аспеката климе. То су следећи аспекти:

- а) социјална атмосфера,
- б) интеракција и комуникација,
- в) организационо-радна атмосфера и
- г) афективна атмосфера.

а) Социјална атмосфера говори о односима у групи као последици начина руковођења. Ти односи могу бити сараднички, слободни, пријатељски или напети, апатични, агресивни. Они су, као и понашање појединаца у групи, одређени пре свега поделом улога и начином руковођења. У разреду као групи улогу руковођења има наставник. Позната су три основна облика, или типа руковођења: ауторитарни, *laissez-faire* и демократски. Код ауторитарног односа ученици имају мале могућности за самосталне активности. У центру свих активности је наставник. Од њега потичу све иницијативе и то најчешће у форми присиле. Он наређује, захтева, води монолог, атмосфера је строго контролисана, без могућности критике од стране ученика. Реакције ученика су најчешће осећај незадовољства, неправде и отпор. Односи у атмосфери ауторитарног руковођења су засићени неповерењем, неразумевањем, непоштовањем.

Демократске односе карактерише спремност наставника да сарађује са ученицима и да заједнички постигну циљеве. Наставник себе сматра једним од чланова разредне заједнице. Наставник и ученици кроз расправу и договарање одређују циљ, задатке и одговарајуће активности. Наставник подстиче ученике да размишљају, доносе одлуке без доминације и компетиције. Ове релације карактерише иницијатива, ангажованост, толерантност, слобода, поштовање личности. Наставник са ученицима дели одговорност, као што дели и функције које су у ауторитарном односу и искључивој надлежности наставника и представљају главне полуге "моћи". То су: избор садржаја, планирање рада, реализација, управљање, вредновање.

Равнодушни (*laissez-faire*) односи су односи где је наставник пасиван, незаинтересован и оставља пуну слободу групи и појединцима. Даје информације и инструкције само када се то од њега тражи. Он по правилу није непријатељски расположен. Нити процењује то што ученици раде, нити их критикује.

б) Од посебног значаја за социо-емоционалну климу је начин комуникације и интеракције у наставном процесу. Питања колико међусобно комуницирају наставник и ученици, колико ученици имају могућности да комуницирају, колико су подстицани да питају, траже, дискутују, полемичу и слично, одређујуће дефинишу и социо-емоционалну климу уопште.

Структура и квалитет комуникације зависе од бројних фактора: природе наставних садржаја, структуре и типа часа, узраста ученика, броја ученика у

разреду. Истраживања овог подручја показују да је од пресудног значаја за квалитет комуникације наставник, његове карактеристике и понашање уопште. Познат је податак о вербалној доминацији наставника на часу (чак две трећине времена говори наставник).

Под утицајем Фландерсових истраживања разредне интеракције седамдесетих година XX века, интеракција и комуникација у настави посматрају се преко димензија директивног и недирективног наставног утицаја. Директивни утицај се односи на предавање, давање објашњења, усмеравање понашања и активности ученика, критику и позивање наставника на сопствени ауторитет, а недирективни утицај дефинисан је похвалама, охрабрењима, позитивним емотивним односом према ученицима, односно заинтересованомшћу наставника за осећања ученика, прихватањем ученичких идеја и предлога.

в) Организационо-радна атмосфера показује позицију наставника у односу на циљеве и задатке наставе. Наставник може имати позицију нормативисте, или позицију усмерености на решавање проблема. Нормативност наставника указује на усмереност наставника у организовању активности најчешће на "просечног ученика". Стандарди и норме за таквог наставника су најважнији. Ако се посматрају релације у тзв. дидактичком троуглу, акценат је на садржају, и троугао је самим тим без равнотеже. Тек успостављена равнотежа дидактичког троугла омогућује рационалан и ефикасан процес. За наставника је важно да се прописани садржаји и предвиђена артикулација наставног часа реализују без обзира на услове, могућности, потребе и интересовања ученика. Оријентисан је на спољашње индикаторе радне атмосфере, дисциплину, пре свега. Мото би могао да му буде "ред, рад и дисциплина". Креативност и дивергентност у одговорима ученика не вреднује високо. У настави таквог наставника важе правила "прве руке" (прекидање мисаоне активације ученика, чим се први ученик јави), и правило "једног тачног одговора". Наставник усмерен на решавање проблема је флексибилан наставник који не робује правилима и нормама. Он је оријентисан на аутентичне ученике, њихове потребе, могућности и интересовања. За њега би могло да важи правило "постићи максимум у могућим условима". Подједнако је оријентисан и на садржај и на ученике и дидактички троугао је у равнотежи.

г) Емоционална атмосфера је такође једна од димензија социо-емоционалне климе. Релаксирана, топла, ведрa, продуктивна афективна атмосфера утиче на емоционалну сигурност, задовољство и ментално здравље ученика, па самим тим утиче и на резултате учења. Наставник који ствара позитивну емоционалну климу је релаксиран, самопоуздан, успоставља са ученицима срдачне односе и међусобно поштовање, прихвата емоције ученика, хвали их, храбри, запажа њихове реакције. Супротно, у хладној емоционалној атмосфери наставник има позицију надмоћности, омаловажава ученике, присутна је атмосфера анксиозности и страха, или атмосфера апатије и досаде. То је атмосфера високог ризика за социјални и емоционални развој, а тиме и когнитивни развој ученика.

За проучавање и истраживање социо-емоционалне климе значајан допринос дала је "психологија ефикасне наставе". То је истраживачко подручје у оквиру педагошке психологије које је систематизовано почетком седамдесетих година XX века. Централни проблем овог истраживачког подручја је утицај понашања наставника на постигнућа ученика. У овим истраживањима учињен је покушај дефинисања димензија наставничког понашања које доводе до стварања разредне климе и покушај утврђивања општих принципа који одређују које ће понашање наставника изазвати одређену разредну климу и која ће клима позитивно утицати на постигнућа ученика.

Резултате ових истраживања могуће је сврстати у неколико главних закључака:

1. Понашање наставника значајно утиче на постигнућа ученика.
2. Понашање наставника, заједно са реакцијама ученика, може изазвати специфичну разредну климу.
3. Утицаји разредне климе зависе од типа наставе, од карактеристика ученика, од претходног искуства ученика, њихових навика.
4. Постигнућа ученика треба разврстати на две основне категорије:
 - а) образовна (знање, вештине, навике...)
 - б) васпитна (ставови, вредности, интересовања...)
 Ефекти ове две категорије могу да се искључују (на пример, најбоље знање из математике показују ученици који уче у клими притиска и дрила, а њихови ставови према математици су негативни).
5. Постигнућа ученика треба посматрати и са аспекта временске димензије. Ако се у клими притиска може постићи боље знање (уз савладавање опорa према предмету), постигнути резултати могу бити краткорочни. Васпитни ефекти, на пример, став према предмету, интересовање за садржаје, мотивација да се знања прошире и примене, ређе се постижу у оваквој клими. Напротив, ученици напуштају активност чим постигну краткорочни циљ.
6. Не постоји листа универзалних начина понашања наставника који позитивно утичу у свим образовним ситуацијама.
7. Једини универзални принцип је да је основни предуслов за постигнућа ученика наставничка вештина усклађивања тежине градива, метода поучавања и брзине напредовања са способностима и емоционалним карактеристикама ученика (В. Андриловић, М. Чудина, 1985).

Значај налаза истраживања "психологије ефикасне наставе", која се називају и „процес-продукт” истраживања или истраживања наставничког учинка, огледа се у следећем:

- истраживачки интерес је са наставничких индивидуалних обележја померен на његово понашање у настави, а показатељи глобалног учинка замењени су директним мерама постигнућа ученика;
- успостављена је опсежна и растућа сазнајна основа успостављених релација између понашања наставника и постигнућа ученика (уместо гомиле неповезаних корелација) кроз оперативне дефинисане појмове као што су: могућност учења, ангажованост на задатку и активна настава;
- сугерисани су важни методолошки помаци, дефинисани као „процес-продукт” истраживања која имају кумулативни карактер; поузданост и валид-

ност осигурани су честим опсервацијама; узима се у обзир и квалитет наставниковог понашања, а не само фреквенције, чиме се обезбеђује могућност потврђивања узрочно-последичног односа између понашања наставника и постигнућа ученика (Worphy, J. B., 1989).

Резултати ових истраживања, поред несумњивог значаја који се огледа у сугерисању инструкција за вођење наставног процеса, показују и одређене недостатке. Ограничења, с обзиром на теоријску и емпиријску концептуализацију васпитног стила (као предмета нашег истраживања), односе се на чињеницу да је једина критеријска варијабла која је детаљно разматрана било постигнуће ученика. Остала компетенцијска и укупна динамичка својства ученика (мотиви, вредности, ставови, интересовања) нису разматрана. Управо за динамичка својства личности посебан значај има социјално-психолошки контекст наставе и понашање наставника, што је у овим истраживањима била предикторска варијабла.

Истраживања у којима се испитује повезаност понашања наставника и постигнућа ученика пружила су важне информације којима се утемељује наставна пракса и наставничка професија. Резултати и добијене информације не могу диктирати наставну праксу, али је могу "информисати управо онако, како знања о ефектима медицинских процедура информисају медицинску праксу" (Worphy, J. B., 1989.). Добијени подаци сугеришу и правце даљих истраживања. Могући смер истраживања (који ми следимо) представља разматрање између понашања наставника (мереног преко димензија васпитног стила) и динамичке стране личности (мерене ставовима према школи).

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриловић, В, Чудина, М.: *Психологија учења и наставе*, Школска књига, Загреб, 1985.
2. Братанић, М.: „Истраживање ставова и интеракције у настави”, *Настава и васпитање*, 1987, бр.4, стр. 457-471.
3. Братанић, М.: *Микропедагогија*. Интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја, Школска књига, Загреб, 1990.
4. Ворпу, Ј.: Утицај наставника на постигнућа ученика, У: *Психологија знаности и едукација*, Школске новине, Загреб, 1989, стр. 87-108.
5. Brus, J. B. – W. Elina *Савремено изучавање продуктивности наставника*, Свјетлост, Сарајево, 1972.
6. Flanders, A. N.: *Analyzing Teaching Behaviour*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, 1970.
7. Фландерс, Н.: *Неки односи између наставниковог уписаја, ученичких ставова и усјеха*, Свјетлост, Сарајево, 1972.
8. Хавелка, Н.: *Социјална перцепција*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1992.
9. Јелавић, Ф.: *Настава и наставни процес*, у књизи: *Основе дидактике*, Школске новине, Загреб, 1991, стр. 17-47.

10. Мишева, Л.: „Стил руковођења и димензије личности руководних лица”, *Психологија*, 1-2, Београд, 1992.
11. Рајанз, Д.: *Испраживања наставниковог понашања у контексту студије карактеристика наставника*, Свјетлост, Сарајево, 1972.
12. Сузић, Н.: *Особине наставника и однос ученика према настави*, Народна и универзитетска библиотека, Бања Лука, 1995.
13. Шевкушић, С.: „Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу”, *Настава и васпитање*, Београд, 1992, стр. 290-303.

Svetlana Kostovic, Ph.D.

TEACHER AND SOCIO-EMOTIONAL CONTEXT OF TEACHING
– THE WAY TOWARDS REFORMED SCHOOL

Summary

The condition for school survival and its valid response to social changes and demands is its continual changing, restructuring and transforming. An important segment of the way towards reformed school appears to be re-conception of the role and position of a teacher as a decisive factor of educational process. Valid confirmation of this attitude may be found in the results of studies worldwide and in our country. Many of these studies analyze class interaction, social climate, ambience in teaching designed through teacher's pedagogical guidance. The essay will discuss teacher's role in this socio-affective context of teaching.

Key words: teacher, teacher's roles, socio-emotional context of teaching

КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ КАО ИНОВАЦИЈА У СИСТЕМУ ВИСОКОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ¹

Резиме

У раду се полази од оцене да су обезбеђење квалитета и повећање ефикасности високошколске наставе неспорни, заједнички циљеви актуелних реформских подухвата како у многим европским земаљама, тако и у Србији. Пошто се међу дидактичким иновацијама, од којих се очекује да највише допринесу остварењу поменутих циљева, истиче кооперативно учење, рад је посвећен анализи његових основних одредница. Са становишта релевантних теоријских поставки и резултата емпиријских истраживања о ефикасности кооперативног учења, разматрају се и претпоставке за имплементацију кооперативног учења у систем високошколске наставе у нас.

Кључне речи: дидактичке иновације, настава, кооперативно учење



Изгледа да се данас, више него икад раније, образовање разуме као вредност по себи и као изузетно важна делатност не само за социјално-економски напредак појединих друштвених заједница већ и за развој сваког појединог човека и свих људи, за побољшање целокупног живота на планети Земљи. Међу државама савременог света, од оних привредно и технолошки најразвијенијих, до оних које се налазе на зачељу, или оних које иду путем транзиције, може се, поред бројних и често екстремних разлика, уочити и нешто што им је заједничко. То је, с једне стране, незадовољство образовним системима, а с друге стране, снажна заинтересованост за суштинске промене које би допринеле осигурању квалитета и ефикасности образовања.

У последње време, како у стручним, тако и у лаичким круговима, често се говори о глобалној кризи образовања, а све чешће и о образовним реформама које су постале актуелни светски феномен. “Истражују се иновације” и “спровode се реформе”, при чему постаје сасвим очигледан помак од пасивног

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом *Системија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције* који се, на Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, реализује уз финансијску подршку Министарства за науку, технологију и развој Републике Србије.

става ка акцији, од задовољења ужим, парцијалним променама, ка тражењу глобалних, целовитих решења. Наравно, реформа образовног система није једноставан, брзи скок који се може дефинисати “преко ноћи”, објавити и применити екстензивном акцијом националних, или чак интернационалних размера. Напротив, реформа је слична еволуцији у смислу да представља трајан, свеобухватан напор да се оствари нова концепција у складу са другачијим положајем и циљевима образовања у друштвеном систему са структуралним и функционалним променама које су се десиле, односно које се дешавају. По правилу, круг савремених реформских тенденција захвата читав образовни систем, а нарочито домен високог образовања

Бројна отворена питања као што су: све већа потреба да високо образовање стекне што већи број људи, потреба да образовање обухвати широко опште знање и високоспецијализовано научно и техничко знање, при чему се вртоглави пораст научних чињеница и развој потпуно нових научних дисциплина константно убрзава, потреба да традиционалне и хуманистичке вредности добију нову улогу и смисао услед наглих и брзих промена и друге сличне потребе и захтеви људи у модерним друштвима, претворени су у проблеме од глобалног, светског значаја. Очекује се да реформа високог образовања која представља заједнички именоватељ савремених преображаја образовних система већине земаља, резултира квалитативним променама у телеолошком, структуралном и функционалном аспекту. (H. Ginkel, 1994) Сходно томе, јасно је зашто се данас државе у транзицији не суочавају само са императивом да трансформишу наслеђени образовни систем и да га ускладе са интернационалним стандардима, већ и са задатком да се истовремено и што пре укључе у трансформацију високог образовања која се одвија у многим државама широм света, посебно у Европи.

У оквиру тенденција заснованих на процесу реформисања европских универзитета (тзв. Болоњски процес), покренутог с циљем да се створи “европски простор високог образовања” и повећа конкурентност и међународна компетитивност европских универзитета, нарочито у односу на америчке универзитете, питање квалитета циљева, програма, актера, процеса и резултата високошколске наставе и система високог образовања у целини, постало је приоритет.

Последњих година видљиво је да се и у домаћој, релевантној научној и стручној литератури, у разним стручним и управљачким телима и органима, међу стручњацима различитих профила, положаја и функција, често разматрају различита питања у вези са иновацијама и променама у високом образовању, посебно питања системског, институционалног, образовног и/или наставног квалитета, ефикасности и ефективности. “Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву” карактеристичан је наслов једне од публикација у којој се дефинишу основни циљеви и правци реформе васпитно-образовног система у Србији. У делу који се односи на реформу високог образовања, као главни циљ истиче се “успостављање савременог система високог образовања у складу са Болоњском декларацијом”, а у оквиру тога, дефинишу се следећи посебни циљеви:

- Повећање ефикасности система васпитања и образовања (смањење броја студената који одустају и смањење дужине студирања);
- Увођење механизма контроле квалитета наставног процеса и то како самих програма тако и увођења наставе;
- Успостављање релевантних наставних програма, посебно с обзиром на националне потребе и захтеве тржишта;
- Укључење студената као партнера у образовни процес. ("Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву", Министарство просвете и спорта, Београд, 2002)

Не мали број стручњака слаже се са оценом да је успех реформе утолико извеснији, уколико се више пажње поклони не само организационим, спољашњим, већ пре свега педагошким, унутрашњим питањима. Другим речима, реформа високог образовања неће имати праву вредност, нити ће досећи постављене циљеве, ако педагошка питања, између осталог и различите дидактичке иновације, остану по страни.

У савременој дидактици постоји доста јасан теоријски концепт иновација, развијен на основу истраживања теоријског и емпиријског карактера. Иновације се најчешће одређују као сврсисходан напор за комплексним усавршавањем васпитно-образовног процеса, уношење нових елемената са становишта циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника. (*Педагошка енциклопедија*, 1989) Такође, иновације се дефинишу као намерно уношење промена у наставу и васпитно-образовни систем у целини, као подстицај да се они даље унапређују (Т. Продановић и Р. Ничковић, 1980), као свесно усмерена промена која модификује постојеће стање у складу са друштвеним и педагошким захтевима и потребама (Ј. Ђорђевић, 1986), као промена у целини школског система (васпитног и дидактичког), или његових значајних делова, у циљу побољшања која се могу мерити.

Разлике које се запајају код одређења суштине иновација, резултат су различитих прилаза које имају различити аутори. Међутим, у свим наведеним дефиницијама, баш као и у великом броју других дефиниција иновација, као заједнички, присутан је елемент новине. Иновације се схватају и као процес, процедура, али и ако резултат, ефекат. Сматра се да је у бити иновација управо тежња да се створи нешто ново, нешто што одступа од досадашњег, баш намера да се уношењем новина у постојећег, добије боље. Многи аутори данас прихватају још шире објашњење дидактичких иновација, по којем су иновације нешто различито и ново не само у апсолутном, већ и у релативном смислу. То значи да се под иновацијама подразумева и поновно комбиновање познатих елемената, квантитативна промена у односу на постојеће стање, као и то да одређена мера може бити нова само за дату средину, при чему је то исто на неком другом месту постало уобичајена пракса или чак рутина. (М. Ђукић, 2003)

Док се о иновацијама пише и говори, у високошколској наставној пракси се тек понешто, и то спорадично, прихвата и примењује. Чини се да недостаје повољна и подстицајна општедруштвена клима, а питање је и да ли постоји право, пожељно расположење код оних који би требало да у(носе) дидактичке иновације. Оваква ситуација се одржава и задржава, иако је очигледно да

су иновације на нивоу високог образовања, посебно у високошколској настави, од највећег друштвеног значаја.

У светлу реченог и под претпоставком да је још увек “самостални мисаони рад студената највиши квалитет и основни циљ универзитетске наставе” (В. Шмит, 1970), јасно је да у актуелној реформи високог образовања предност треба да добију дидактичке иновације у којима се препознаје нова парадигма високошколске наставе са промењеним односом између поучавања и учења. Поменутом парадигмом афирмише се учење, и то креативно, проблемско учење, при чему студенти, еластично вођени од стране компетентних наставника, уче у тимовима, тандемима и индивидуално. Истраживањима у педагошким и другим релевантним научним областима давно је доказано да се право знање (“Знање као процес, а не као продукт”, Џ. Брунер, 1976) не може предати, поклонити или наметнути, већ да се оно може стећи само тако што ће се “зарадити”, односно “конструисати” личним ангажманом студента, њиховом властитом активношћу у учењу и настави. С тим у вези јасно је да су високошколској настави потребне, пре свега, иновације програма, односно другачији курикулуми, на основу којих се могу код студената развијати интелектуалне способности, неговати рационални, али и хуманистички, креативни приступи научним, техничким и уметничким садржајима, подстицати иницијатива, предузимљивост и прилагодљивост. (Б. Влаховић, 2001) Такође, пошто је врло важно не само шта се учи (садржај), већ и како се учи (начин), неопходно је већу пажњу поклонити иновацијама у вези са наставним методама, облицима и средствима. Такве иновације ће омогућити да се студенти што чешће налазе у условима који активирају све њихове психофизичке способности, јачају мотивацију и шире интересовања, негују емоције и вољу, пожељне моралне особине, хуманизам и одговорност.

У уском кругу познатих иновација, од којих се очекује да у највећој мери допринесу остварењу поменутих реформских циљева, истиче се кооперативно учење. Добро је познато да идеја о сарадњи и учењу у групи није нова; напротив, она има дугу историју која сеже до Сократа и Платона и може се пратити све до данас. У педагогији, односно у дидактици, добро се зна да међу различитим социјалним формацијама ученика у настави, бројне упоредне предности у односу на фронтални рад, индивидуални рад, или рад у паровима, има баш групни облик рада, који је, током последњих пет, шест деценија био предмет неколико релевантних, како теоријских, тако и емпиријских истраживања. Са дидактичког становишта, групни облик рада је осветљен и објашњен нарочито с обзиром на следећа питања: начини и критеријуми формирања група, број чланова у групи и улога вође, могућности групног рада и узраст чланова, трајност групе, као и читав низ других дидактичко-методичких питања у вези са организацијом и реализацијом групног облика рада, са различитим дидактичко-методичким поступцима у примени диференцираног и недиференцираног групног рада, са коришћењем групног облика рада у савременим наставним системима, посебно у систему проблемске наставе и сл. Може се рећи да је концепција кооперативног учења комплементарна са савременим дидактичким схватањима о групном облику рада у настави.

Јасно је да није свако учење у групи кооперативно учење, нити свака проста подела студената у групе, уз захтев да раде заједно, даје ефекте кооперативног учења. Под кооперативним учењем се подразумева учење у малим групама у којима учесници размењују мисли, расправљају и супротстављају различита гледишта, помажу једни другима и сарађују да би остварили заједнички групни циљ. При томе, свако може да оствари појединачни циљ само ако су и остали чланови групе постигли своје циљеве. (С. Шевкушић, 1995)

Кооперативно учење се дефинише и као интерактивна стратегија у оквиру које учесници раде заједно у групама, пажљиво формираним, с циљем да се обезбеди позитивна унутрашња међузависност чланова групе. (Р. С. Abrami, према Н. Сузић, 1999) Сматра се да потенцијална кооперација постоји увек када су две индивидуе у интеракцији, док ситуацију у којој се та могућност претвара у реалност суштински одређују следећи елементи:

1. Позитивна међузависност чланова групе;
2. Индивидуална одговорност;
3. Подстицајна интеракција;
4. Вежбање социјалних вештина и њихово правилно коришћење;
5. Развој, односно стално побољшање рада групе.

Теоријска упоришта кооперативног учења, разурђена и богата, могу се наћи у различитим педагошким и психолошким теоријама. У литератури се најчешће наводи да су на концепцију кооперативног учења одлучујуће дејство имали утицаји који су долазили из филозофије образовања Џона Дјуја, из психологије групне динамике, из конструктивистичке психологије инспирисане теоријама Пијажеа и Виготског и из теорије интринзичке мотивације за учење. Према Дејвиду Џонсону, једном од најпознатијих савремених истраживача и познавалаца кооперативног учења, међу теоријским основама кооперативног учења најзначајније су: 1. теорије социјалне међузависности, 2. когнитивно-развојне теорије и 3. бихејвиористичке теорије. Зна се да је још један од оснивача гешталт психологије Курт Кофка, на преласку између XIX у XX век претпоставио да је социјална група динамичка целина у којој међузависност чланова може да варира. Курт Левин је истакао да суштинско обележје групе представља управо међузависност њених чланова. Према схватањима овог аутора група је динамичка целина у којој промена статуса било ког члана групе мења статус других чланова и саме групе. Мортон Дајч, ученик Левинов, први је формулисао теорију социјалне међузависности, тврдећи да међузависност може бити позитивна (кооперација), негативна (компетиција) или непостојећа (индивидуални напори). Дејвид Џонсон са сарадницима је почетком осамдесетих година XX века дао нову, свеобухватну интерпретацију Дајчове теорије, полазећи од претпоставке да начин на који је социјална међузависност структурирана детерминише међусобно реаговање појединаца, а и повратно одређује исходе. Другим речима, позитивна међузависност (кооперација) резултира "унапређујућом" интеракцијом, што значи да се у таквој интеракцији појединци међусобно охрабрују, подстичу и једни другима олакшавају напоре у учењу. Негативна међузависност (компетиција) по правилу резултира супротном врстом интеракције у којој индивидуе међусобно отежавају и опструирају учење. Ако нема међузависности (индивидуално се учи), нема

ни интеракције, па појединци уче као издвојене јединке без икакве међусобне размене. (D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith, 1998)

Према когнитивно-развијним теоријама кооперација је основни предуслов когнитивног развоја. Кооперација може да варира од усклађивања индивидуалних перспектива до рада на остваривању заједничких циљева. Жан Пијаже је сматрао да се приликом кооперације и размене са средином јавља пожељан когнитивни конфликт који изазива неравнотежу, чиме се додатно стимулише развој. Према мишљењу многих познавалаца, Лав Виготски је родоначелник кооперативног учења. (И. Ивић и др., 1997) Виготски је веровао да су заједнички напори детета, његових вршњака и компетентног одраслог у настојању да се нешто научи, разуме, да се реши проблем, од суштинске важности за конструкцију знања и трансформацију заједничких перспектива у унутрашње ментално функционисање. Поред тога, адекватна сарадња са вршњацима и сарадња са компетентним одраслим особама значајно унапређује когнитивни развој и поспешује интелектуални раст појединца. Према схватањима наведених и других аутора сличне оријентације, кооперативно учење обухвата моделовање, вођење и изградњу конструктивног ослоња као концептуалног оквира који треба да обезбеди разумевање онога што се учи. Другим речима, током кооперативног учења у новом светлу се сагледавају и реконструишу информације – да би се могле схватити, запамтити и инкорпорирати у појединачне, личне когнитивне структуре.

Присталице бихејвиористичких теорија сматрају да појединци заиста уче само оне наставне садржаје и решавају само оне задатке који се поткрепљују, једино онда када се поткрепљују. Сходно томе, кооперативно учење треба организовати тако да се за чланове групе који учествују у заједничким напорима и раде на остварењу заједничких циљева обезбеди одговарајућа награда, односно поткрепљење. Познато је да су се бихејвиористи бавили различитим питањима у вези са кооперативним учењем. Проучавајући кооперативно учење, Скинер се, на пример, фокусирао на групне могућности, Бандура на имитацију, а Кели на равнотежу између добити и губитка у социјалној размени међузависних индивидуа. (D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith, 1998)

Нема сумње да све ове теорије, почев од Дјујеве филозофије образовања, преко конструктивистичке теорије, теорије социјалне међузависности, когнитивно-развијне и бихејвиористичке теорије, до теорије интринзичке мотивације за учење, дају ваљану теоријску основу кооперативном учењу, као и мноштво аргумената на којима се заснива претпоставка да се кооперативним учењем могу постићи бољи резултати од оних који се постижу компетитивним и индивидуалним учењем. Иако међу поменутиим теоријама постоје суштинске разлике, заједничко им је то што су генерисале значајна истраживања у вези са кооперативним учењем, која су довела до импресивних резултата.

Од 1924. године до данас, у многим земљама широм света реализован је велики број емпиријских истраживања кооперативног учења. Различитим методолошким процедурама, на субјектима који се разликују према узрасту (основношколски, средњошколски и високошколски), полу, националним и културолошким обележјима, психофизичким карактеристикама, социјалном

статусу и друго, проучавана је ефективност кооперативног учења у односу на компетитивно и индивидуално учење. Кад је реч о истраживањима на студентској популацији (субјекти старији од 18 година) најчешће су праћене и мерене следеће варијабле: академски успех, квалитет међусобних односа, прилагођавање студентском животу и ставови студената према студијама, односно према факултету.

Резултати истраживања указују на то да се уз помоћ кооперативног учења стиже до виших академских постигнућа, да је квалитет односа међу студентима бољи (W. McKeachie, 1986, A. Astin, 1993), као и да јача међусобна привлачност, поверење, дух заједништва и групна кохезија. (V. Tinto, 1993) У истраживањима се показало да је кооперативно учење повезано са многим индикаторима психичког здравља студената, да су студенти који су били чланови кооперативних група постајали социјално вештији од студената који нису имали слична искуства. Поред тога, студенти који су кооперативно учили развили су много позитивније ставове према студирању, према факултету и према сопственом учешћу у студентском животу и раду на факултету.

На основу неколико метаанализа истраживања реализованих током последње четири деценије, закључује се да постоји специфичан, реципрочни однос међу резултатима. То значи да кад студенти током рада у групи улажу веће напоре у заједничко учење, расту њихове међусобне симпатије; што се чланови групе више воле, то више желе да раде заједно; што више раде заједно, то им је снажнија социјална компетенција, веће самопоштовање и боље психичко здравље; што су појединци психички здравији, то је ефикаснији њихов заједнички рад и квалитетнији међусобни односи; што су социјални односи међу појединцима који чине групу бројнији и квалитетнији, то ће они бити психички здравији и као такви још способнији да успоставе и одрже сарадничке социјалне везе. (D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith, 1998)

Нажалост, упркос убедљивим доказима о ефикасности кооперативног учења, видљиво је да и данас, у уобичајеној високошколској наставној пракси на нашим факултетима, преовлађује традиционална парадигма са строго дефинисаним улогама наставника и студента. Наставник поучава велику, хетерогену групу студената, држећи им предавања, док студент код куће учи сам, с циљем да што више “научи”, односно да што већи број података запамти, како би их на испиту дословно репродуковао. При томе, читав систем високошколске наставе организован је и функционише тако да се форсира усамљени појединац, уместо да се и уз помоћ кооперативног учења ствара “заједница која учи”.

Нема сумње, кооперативно учење је потцењено. Разлоге због којих се кооперативно учење недовољно користи у високошколској настави треба тражити пре свега у оштрој, компетитивној клими која доминира у модерним, развијеним друштвима. Поред тога, сматра се да кооперативно учење остаје далеко од високошколске праксе и због сложености самог кооперативног учења, због отпора према променама који постоји и код студената и код наставника, због неадекватног знања и недовољне оспособљености наставника за примену кооперативног учења и других иновација, због традиције и инерције факултета и сл. Наравно, ниједна од ових препрека није непремостива.

Оправдано се може очекивати да ће, са порастом знања о кооперативном учењу, на основу све бројнијих резултата истраживања кооперативног учења у нашим условима и богатијег практичног искуства, поменуте тешкоће постепено слабити, све док не буду превладане у потпуности. На овај начин ће се отворити нове могућности и створити потребне претпоставке за имплементацију кооперативног учења у систем високошколске наставе на нашим факултетима.

У склопу актуелне реформе високог образовања у Србији и настојања да се осигура квалитет и ефикасност високошколске наставе, иновација као што је кооперативно учење свакако може и мора да нађе своје место. При томе, важно је истаћи да залагање за примену кооперативног учења у високошколској настави не значи одбацивање свега осталог, односно индивидуалног и компетитивног учења, предавања, других наставних метода и облика рада у настави. Напротив, и овде је, као и у бројним сличним ситуацијама, основно питање - питање мере. Подразумева се, како за наставнике тако и за студенте, слобода и могућност избора, рационалног и педагошки компетентног.

Литература

1. Брунер, Џ., „Процес образовања”, *Педагоџија* (Београд), 1976, бр. 2-3
2. Влаховић, Б., *Пуџеви иновација у образовању* Стручна књига и Едука, Београд, 2001.
3. Ginkel, H., „Renewal and Internationalization”, у: *Perspectives on the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europa*, Dokumente zur Hochschulreform, Von, 19, 1994.
4. Ђукић, М., *Дидактичке иновације као изазов и избор*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2003.
5. Ивић, И. и др., *Активно учење/настава*, Институт за психологију, Београд, 1997.
6. Johnson, „D., W., Johnson, R., T., & Smith, K., A.”, Cooperative Learning Returns to College u: *Learning from Change*, Ed. Deborah De Zure, AAHE & Stylus Publishing, L. L. C., Sterling, Virginia, 2000.
7. *Квалификационо образовање за све - пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002.
8. Сузић, Н., „Интеракција као вид учења и поучавања”, у: *Интерактивно учење*, Уред. Ненад Сузић, и др., Министарство просвете Републике Српске и Канцеларија UNICEF, Бања Лука, 1999.
9. *Trends and Development in Higher Education in Europa*, European Center for Higher Education, UNESCO, Paris, 2003.
10. Fullan, M., *The New Meaning of Educational Change*, Cassell Educational Limited, London, 1991.
11. Шевкушић, С., *Теоријске основе и перспективе кооперативног учења*, Зборник, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995, бр. 27
12. Шмит, В., *Високошколска дидактика*, ПКЗ, Загреб, 1972.

Mara Djukić, Ph.D.

COOPERATIVE LEARNING AS INOVATION
IN HIGHER EDUCATION TEACHING SYSTEM

Summary

The essay starts from the fact that the better quality and improved efficiency of higher school teaching are common aims of actual reforming activities both in many European countries and in Serbia. Concerning that amongst didactical innovations, which should mostly contribute in reaching these goals, cooperative learning is one of the most highlighted, the essay is dedicated to the analysis of its basic determinants. From the standpoint of relevant theoretical postulates, the author also considers assumptions for implementation of cooperative teaching in the Serbian system of teaching in higher education.

Key words: didactical innovations, teaching, cooperative learning



РАЗВОЈ МЕТОДИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА БУДУЋИХ ПРОФЕСОРА ХЕМИЈЕ*

Резиме

У овом раду извршена је анализа методичког образовања будућих професора хемије на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду од 1969. године до сада. Урађена је компаративна анализа наставних планова за образовни профил професор хемије, са посебним освртом на развој наставних предмета и тренд у промени садржајности методичког образовања у укупуном расположивом наставном времену. Извршена је и анализа наставних програма, облика рада, организације школске праксе и режима полагања испита у методичком блоку наставних предмета. Аутор у раду закључује да постоји позитивна тенденција у развоју методичког образовања (посебно од 1996. године до сада) и указује на потребу за иновирање педагошко-психолошког блока наставних предмета.

Кључне речи: образовање професора, методичко образовање, подручја образовања предметних наставника, педагошко-психолошко-методички блок наставних предмета

Међу бројним чиниоцима квалитета и ефикасности васпитања и образовања, наставник је један од најзначајнијих. Од појаве школе до данас, улога наставника увек је представљала проблем од примарног теоријског и практичног значаја. Такав значај условљен је, у прошлости и данас, не само улогом наставника као преносиоца највреднијих тековина националне и светске културе на младу генерацију, већ и његовим утицајем на изграђивање целокупне личности младих. Управо у томе је не само значај већ и деликатност наставничког позива.

С обзиром на сложеност, озбиљност и значај наставничког позива, потребно је посветити посебну пажњу избору личности које се припремају за

* Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ који финансира Министарство за науку, технологију и развој Републике Србије.

њега. Погодна личност за наставнички позив подразумева: *високе интелектуалне способности, црпе личности које одговарају систему вредности, висок ниво зрелости, свесну мотивисаност за позив, систем довољно опшћег, стручног и педагошко-методичког образовања и висок ниво личне културе*). Раније је доминирало схватање да је учење у настави искључиво процес стицања и акумулације знања (података и чињеница), док је по савременим схватањима то процес формирања способности и општих техника менталног рада и метода стицања и активног коришћења знања. Учење у настави је активни процес, а систем знања који се у образовном процесу формира, јесте унутрашња конструкција. У савременим условима образовни процес је перменентна делатност и значајна компонента савременог образовања је *осиособљавање за самообразовање*. У процесу образовања централну позицију има ученик, док је улога наставника, иако незаменљива, само посредничка. Поред високог стручног образовања, познавања и примене савремених достигнућа у педагогији и психологији, наставник својим ученицима треба да буде и узор у учењу. То значи да наставник треба да се у току свог рада усавршава, да влада структуром свог наставног предмета, да уме да активира и користи сопствену интуицију и да осећа узбуђење пред открићима нових сазнања, да би све то могао да подстакне и код својих ученика. У савременој школи наставник треба да буде организатор образовног процеса који не управља активностима ученика, него их првенствено побуђује, координира и усмерава. У свом образовно-васпитном раду наставник увек треба да се ослања на позитивне потенцијале сваког ученика.

Реформе наставних планова и програма, или реформе целине образовних система, због тога захтевају и промене у структури, трајању и организацији образовања наставника. Захтеви за савременим променама у образовању наставника произилазе из потреба друштвено-економског, технолошког, културног и образовно-научног развоја. Нужност промена у образовању наставника условљава и све бројније, разноврсније и сложеније улоге наставника у савременој школи и друштву.

Због сложености и деликатности наставничког позива, будуће наставнике треба одабирати међу младим људима који су психички здраве, емоционално стабилне и аутономне личности, високих интелектуалних способности. Приликом пријема кандидата на наставничке факултете требало би испитати и њихове конативне и емоционалне црте личности. Захтеви које друштво поставља за наставнике у дубоком су нескладу са материјалном подршком коју им пружа. Потребно је да се првенствено обезбеде одговарајући материјални услови за савремену наставу (техничко-технолошки), али и бољи материјални и друштвени статус самих наставника.

Позив наставника један је од најстаријих позива који се конституише са првим облицима поделе рада. За тај позив свако друштво је бирало личности које су биле најцењеније и у које су имали највише поверења, јер наставници су ти којима родитељи и друштво поверавају оно што им је најдрагоценије - децу, са правом да се мешају у смер њиховог развоја. Од наставника се одувек очекује да буду добри, стручни и хумани, да својим знањем, особинама, понашањем, свакодневним животом и радом буду пример својим ученицима и љу-

дима из своје средине. Од наставника, његове стручне оспособљености и личних квалитета, зависи и да ли ће се достигнути развој наставне дисциплине коју предаје пренети у праксу. Наставник који има потребно осећање љубави према своје позиву и дужности према професији којој се посветио, не задовољава се само својим успесима већ их тражи и сагледава у успесима својих ученика. Њему је стало и до успеха колега, школе и свих са којима сарађује и дели одговорност коју процес образовања и васпитања носи у себи. Непрекидан рад са младима велика је привилегија наставничког позива. Овај рад захтева блискост са младима, разумавање и схватање њихових потреба, проблема и радости, али живећи са младима, наставници продужавају своју малдост и дуже уживају предности које им то животно доба пружа.

У условима савремене образовне технологије и све распрострањенијег индивидуалног учења, васпитно-усмеравајућа улога наставника у образовном процесу добија изузетан значај. Интеракција између субјекта учења и технолошки обликованог медијума сазнавања појачано подстиче когнитивне процесе и тако води изразитијем развоју интелектуалних компоненти личности, запостављајући емоционално-мотивационе, социјалне и физичке. Због тога је васпитна улога наставника од највећег значаја и односи се на усмеравање и подстицање развоја свих димензија и снага ученикове личности. У условима примене савремене образовне технологије улога наставника је усмеравање, а не присиљавање и индоктринација у сложеној интериоризацији друштвено-етичких и културних вредности. Овако схваћена улога наставника у складу је са идеалом човека савременог друштва - слободне и целовито развијене личности.

Достигнућа науке, технике и технологије нису независна основа образовања наставника, она су део сложеног комплекса друштвено-економских односа. Брзи развој науке и технике најпре се манифестује кроз образовање - делатност у коју је наставник непосредно укључен. Због тога наставник треба да буде оспособљен за демонстрирање научне организације рада и за подстицање критичког, истраживачког и иноваторског односа код својих ученика као појавних облика научног мишљења. Од посебне је важности да се у току образовања наставника он оспособи за доказивање значаја образовања у даљем научном и техничко-технолошком развоју. У савременом образовању наставника научно-технолошки прогрес је садржај, метод, средство и вредност.

Образовна функција наставника није само улога извршиоца наставних програма и прописа. Предметном наставнику постављају се захтеви да: *располаже врхунским стручним знањем, да њермененито њраји најпредак у својој струци и уноси њромене у садржај наставе; да њланира образовни рад уважавајући индивидуалне разлике међу ученицима и њошћујући њриници образовња сваког њојединца до њраниша његових мођућности; да њознаје савремену образовну технолођију и успешно је користи са циљем њовећња ефикасности образовног рада.*

Хемија је наука која је у највећем прогресу. Нагли развој науке увек додатно опеређује одговарајуће наставне предмете новим садржајима. Уз то и нагли савремени развој образовне технологије значајно утиче на образовања професора хемије. Професор хемије треба да буде савремено стручно образо-

ван; треба одлично да познаје све области хемије и да прати њена савремена достигнућа. Уз савремену хемију на највишем нивоу, професор хемије треба да познаје и историјски развој хемије. Професори хемије, као и сви други предметни наставници, морају да буду високо педагошко-психолошки образовани, посебно у областима развојне и педагошке психологије, школске педагогије и опште дидактике. И наравно, професор хемије мора да буде врхунски образован у области дидактике и методике хемије.

Циљ овог истраживања је сагледавање развоја и стања методичког образовања професора хемије и предлог сугестија за његово побољшање.

Предмет овог рада је методичко образовање будућих професора хемије на Природно-математичком факултету у Новом Саду од 1975. године.

Узорак истраживања су наставни планови и програми психолошко-педагошко-методичког блока наставних предмета за образовни профил професор хемије на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.

Метода истраживања је метода дескриптивне анализе.

Садржаји образовања предметних наставника у тесној су вези са циљевима васпитања и образовања и функцијом наставника у образовном процесу. Проблематика садржаја у образовању наставника је посебно актуелана у условима текуће реформе образовног система. Садржај образовања наставника треба буде такав да им пружи потребна знања и да их оспособи за рад који омогућује реализацију очекиваних исхода образовања у оквиру појединих наставних предмета, области и целокупног васпитно-образовног процеса. У важећим наставним плановима садржаји образовања наставника структурирају се у општеобразовне, општестручне и ужестручне наставне предмете. При структурирању програмских подручја образовања наставника полази се од чињенице да сви предметни наставници, поред специфичних, треба да остварују опште васпитно-образовне циљеве. Склад и функционална повезаност општеобразовног, општестручног и ужестручног подручја неопходан је предуслов за квалитетно образовање предметних наставника.

Опште подручје образовања чини низ друштвено-хуманистичких наставних предмета (Социологија, Страни језик, Физичка култура). Сложеност полазних основа система образовања и васпитања за занимање предметног наставника, као и позиција и улога наставника у васпитно-образовном раду, захтева да наставник буде изванредно образована личност са широким видокругом знања, интелектуалац великог научног капацитета и потенцијала. Наставник мора да буде личност високе опште културе и високог општег образовања.

Општестручно подручје образовања предметних наставника чине следећи наставни предмети: Педагогија, Психологија и предмети који одговарају

основним научним дисциплинама струке. Педагогија и Психологија су заједнички општестручни предмети, а предмети општих научних дисциплина струке су специфични према одговарајућим образовним профилима. Ово подручје будућим професорима треба да обезбеди свеобухватну стручну и научну основу, као и педагошко-психолошку културу потребну за извођење васпитно-образовног процеса. Овај блок је и база на којој се конструишу ужестручни садржаји дидактике наставе одређеног предмета.

Ужестручно подручје обухвата наставне предмете неких специфичних научних дисциплина струке и Методике наставе предмета (Дидактике предмета), са обавезном школском праксом, што омогућује повезивање стручних знања са васпитно-образовном праксом. Методике наставе су најделикатнији сегмент образовања будућих наставника.

Код нас предметне наставнике образују природно-математички, филозофски, филолошки, факултети физичке културе и уметничке академије. Ови факултети образују предметне наставнике као професоре основних и средњих школа, што није без значаја с обзиром на специфичне потребе основног и средњег образовања. У време када су се предметни наставници за потребе основног образовања образовали на вишим педагошким школама, наставнички факултети су својим студентима - будућим средњшколским професорима - пружали широко и продубљено стручно и научно образовање. На вишим педагошким школама обим и дубина тих садржаја били су знатно скромнији, али су студенти виших педагошких школа стицали знатно шире педагошко-психолошко образовање и оспособљеност за рад у школи. Статус Педагогије, Психологије и Методика струка на наставничким факултетима се после преузимања образовања предметних основношколских наставника од бивших виших педагошких школа није побољшао, а у неким случајевима он је у међувремену и погоршан (на пример, на Филозофском факултету у Новом Саду, на групи за Српски језик и књижевност, будући професори српског језика и књижевности не слушају предмет Педагогија). На неким од наставничких факултета је у последње време дошло до смањивања укупног фонда часова у психолошко-педагошко-методичком блоку предмета, негде су укинута или смањена вежбе, а посебно забрињава чињеница да је школска пракса на већини наставничких факултета сведена на минимум. Веома су ретке катедре за методику струке које су успеле да се развију и да на одговарајући начин образују будуће наставнике. Неповољан положај психолошких и педагошких наука на наставничким факултетима произилази из раширеног уверења да је за успешно обављање наставничке професије пресудно опште образовање и образовање из уже струке и да је педагогију и психологију довољно акцептирати само у неком минимуму. Томе треба додати да знатан број студената ових факултета гаји потајну наду да, због неповољног материјалног и друштвеног статуса просветних радника, неће ступити у наставнички позив, него да ће својом струком моћи да се баве у некој привредној, истраживачкој, уметничкој, културној или спортској организацији. Стварност је међутим сасвим другачија: претежно се ипак запошљавају као професори основних и средњих школа, а пракса потврђује да се у последњих десет година у наставни рад у великом броју укључују и сасвим неодговарајући образовни профили

(дипломирани хемичари, биолози, физичари, математичари, а у наставу фундаменталних хемијских дисциплина чак и инжењери технологије).

Посебно сложен проблем у образовању предметних наставника представљају методике дидактике струке). Осим формалног питања да ли оне припадају блоку педагошко-психолошких или ужестручних научних дисциплина и наставних предмета поставља се сложеније питање у погледу развијености научноистраживачког рада у овим подручјима за које се на овим факултетима универзитетски професори са обе стране ретко и тешко опредељују. Мало је позната и интензивнија међупредметна сарадња ради корелације наставних садржаја и задатака, у чему би методике могле да одиграју улогу кључне карике која повезује понекад трагично раздвојене педагошко-психолошке и ужестручне научне дисциплине и наставне предмете. Степен развоја науке и потребе савременог друштва захтевају знање које није затворено оквирима једног предмета већ је резултат повезивања садржаја различитих предмета.

Природно-математички факултет у Новом Саду основан је 1969. године. Настао је од одговарајућих катедри за биологију, географију, физику, математику и хемију Филозофског факултета, који је до тада образовао, између осталог, и професоре хемије. На групи за хемију ПМФ-а до 1975. године постојао је само смер *дипломираног хемичара* са педагошко-психолошким и методичким образовањем. Сви студенти групе Хемија слушали су педагошку групу предмета и тиме се квалификовали за рад у школи. Године 1975. долази до стварања нових усмерења на групи за хемију. То су: *инжењер хемије биоорганског смера, инжењер хемијске заштите и хемијске технологије и професор хемије*. Године 1979. смер инжењер хемијске заштите и хемијске технологије се гаси и преостају образовни профили: *професор хемије, инжењер хемије биоорганског смера и инжењер хемије аналитичког смера*. Прве три године студија биле су заједничке, а на четвртој години су се студенти опредељивали за смер.

Према наставном плану из 1979. године студенти смера професор хемије као ужестручне предмете слушају Хемијско образовање и методске принципе наставе хемије са фондом 4+6 у току VII и VIII семестра, и три изборна предмета са фондом од 2+2 часа. Листа изборних предмета била је: Методика интердисциплинарних и мултидисциплинарних наука, Савремени принципи хемијске производње, Хемија у прехранбеној индустрији, Хемија и технологија нафте, Обрада података у педагошком експерименту и елементи статистике, Минералологија са кристалохемијом, Хемија токсичних и штетних једињења, Хемијска кинетика, Историја хемије, Хемијска термодинамика, Хемија животне средине и Методологија научног рада и лабораторијска техника.

Од 1988. године на Природно-математичком факултету студијаска група Хемије образује два образовна профила: *дипломирани хемичар* и *професор хемије*. Прве две године заједничке су за оба смера, студенти се по смеровима одвајају почев од треће године, на којој заједнички слушају Хемијску везу и структуру молекула, док на IV години студија имају као заједнички предмет Заштиту околине. Према овом наставном плану Методика наставе структурирана је у подручје ужестручних предмета са фондом часдова од 2+6 у седмом и 4+6 у осмом семестру. Фонд часова Методике наставе смањен је за два

часа предавања у односу на план из 1979. године. Због смањења фонда часова и осавремењивања програма Методике наставе у односу на Хемијско образовање и методске принципе наставе хемије, из програма су изостављени следећи садржаји: Улога евалуације; Принципи самообразовања у хемији; Настава на отвореним универзитетима у свету и нове организационе форме у нас у реформисаном школском систему; Транслација и екстраполација; Анализа елемената у процесу стицања знања, релација и организација; Синтезе-јединице комуникације, планирање и операције; Развој научне критике; Утицај наставе хемије на изградњу морала и љубави према раду; Етички стандарди у настави хемије; Утицај студената на наставу хемије; Нови путеви побољшања и унапређења наставе хемије; Нови прилази и побољшање ефикасности студирања хемије и унапређења наставе хемије, и учења хемије у основном и средњем образовању. Из програма вежби изостављен је практични рад из области планирања војне хемије. Наставни план из 1988. године предвиђа практични рад студената у школи у току целог летњег (VIII) семестра. Испит се полаже усмено.

По наставном плану из 1992. године Методици наставе мења се назив у Методика наставе хемије и знатно смањује фонд часова: са 2+6 и 4+6, на 2+4 и 2+4. У наставном плану и програму из 1988. године стоји да се у наставном предмету Методика разрађују педагошке основе у настави хемије у основном и средњем усмереном образовању омладине и одраслих, задаци и циљеви наставе хемије на појединим нивоима образовања и политехничко образовање и наставе хемије. Тог дела о усмереном образовању у програму из 1992. године нема, јер је у међувремену дошло до промена у систему образовања - укинута је средње усмерено образовање. После основног осмогодишњег образовања ученици се одмах опредељују за гимназију или за неку средњу стручну школу, у којој стичу III или IV степен образовања. Услед наглог смањења броја часова вежби и предавања морао се редуковати и програм предавања и вежби на предмету Методика наставе хемије. Тако су из програма предавања изостављена поглавља: Примена теорија учења у настави хемије; Призводно-радно стваралаштво младих; Принципи интегрисане наставе; Проблемска настава хемије; Пијажеов структурализам; Простор за стицање знања и вештина из хемије; Проучавање тестовских испитивања из хемије; Workshop као метода рада у настави хемије; Компјутерска обрада експерименталних података у хемији и Програмирање наставних садржаја хемије. Из програма теоријских вежби изостављени су: Практични рад из NUFFIELD PROGRAM-a; Практични рад из CHEM STUDY PROJECT-a; Примена експерименталне, problem-solving и пројектне методе у настави хемије; Израда и вредновање тестова знања, схватања и примене знања у хемији и Формирање појмова у хемији. Из лабораторијског практикума изостављени су: Детекција загађивача пијаће воде, хране и ваздуха; Детекција пестицида и других отровних материја и Формирање минеролошке збирке.

Наставним планом из 1996. године фонд часова на предмету Методика наставе хемије повећан је на 2+6 у седмом и 4+6 у осмом семестру, што доводи до поновног проширења наставног програма наставним темама које су претходним планом биле искључене. Поново је појачана и школска пракса студентима.

ната и она траје цео летњи семестар. Иновиран је и начин полагања испита. Испит из Методике наставе хемије састоји се од усменог испита, три семинарска рада, експерименталног колоквијума и испитног часа.

Нове измене у методичком образовању будућих професора хемије доноси наставни план и програм из 2002. године. У шестом семестру уводи се наставни предмет Семинар из делатности наставника хемије са 0+4 часа. Методика наставе хемије организује се као једносеместрални предмет Методика наставе хемије I (4+4 у седмом семестру) и Методика наставе хемије II (4+8 у осмом семестру). У осмом семестру уводи се и један изборни предмет са шест часова недељно. Листа изборних предмета садржи седам предмета, од којих су пет методичке оријентације: Школски огледи у хемији; Методика наставе примењене хемије; Савремена образовна технологија у настави хемије; Методе и технике истраживања у хемији и Хемијска литература. Знатно су иновирани и осавремењени наставни програми Методике наставе хемије, који су заједно са програмима других методичких предмета дати у прилогу. Такође су иновирани и начини полагања испита (пројектни задаци, семинарски радови, експериментални колоквијуми). Најзначајнију иновацију у погледу облика рада представља увођење менторског система рада са будућим професорима хемије.

ЗАКЉУЧАК

У периоду од 1969. године, када је Природно-математички факултет Универзитета у Новом Саду основан и преузео образовање будућих професора хемије, до сада, евидентне су значајне разлике у њиховом методичком образовању:

- Недељни фонд часова у области методичког образовања је значајно варирао и кретао се од 4 часа (пре издвајања образовног профила професора хемије) до 30 часова по наставном плану из 2002. године. Тенденција пораста фонда часова методичког образовања професора хемије била је континуална до 1992. године, када је недељни фонд часова смањен са 18 на 12. Почев од 1996. године фонд часова се поново повећава и достиже, по важећем наставном плану, завидних 30 часова (недељни фонд обрачунат на један семестар).
- Измене наставних планова, осим у фонду часова укупног методичког образовања, састојале су се и у структури методичких наставних предмета: назива предмета, облика рада, организације школске праксе, режима полагања испита.
- Наведене измене у наставним плановима праћене су и променама у наставним програмима. Овде је потребно указати на измене по наставном програму из 1996. године, када је програм методичког образовања будућих професора хемије знатно редукован. Ово је период највеће кризе у образовању професора хемије на ПМФ-у у Новом Саду, јер је и интересовање за овај образовни профил тада било најмање.
- Са задовољством се могу констатовати најновије промене у методичком образовању будућих професора хемије (наставни план и програм из 2002.

године). Методичко образовање будућих професора хемије по овом наставном плану учествује са 13% расположивог наставног времена, док је по наставном плану из 1992. године чинило 5%. Извршене су и програмске измене које прате савремене трендове у настави хемије.

- Педагошко-психолошки блок предмета по овом наставном плану није инован и овај блок је заступљен са само 3% расположивог наставног времена, што у педагошко-психолошко-методичком блоку чини 15% расположивог наставног времена (9% према наставном плану из 1992. године).

Литература

1. Аранђеловић, Д., *Образовање и усавршавање наставника, васпитача и сарадника*, Нова Просвета, Београд, 1986.
2. Газивода, П., „Припрема наставника за иновацијске промене”, *Педагогија*, Београд, 1991.
3. Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј., „Ученици о својствима наставника”, Просвета, Београд, 1988.
4. Костовић, С., „Улога наставника у савременој школи”, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1995.
5. Небригић, Д., „Образовање за занимање просветне струке”, *Мисао*, Нови Сад, 1982.
6. *Образовање и усавршавање наставника*, Савремено образовање, Педагошки завод Војводине, Нови Сад, 1989.
7. Трнавац, Б., Ђорђевић, Ј., *Педагогија*, Научна књига, Београд, 1992.

Mirjana Segedinac, Ph.D.
Tibor Halasi, Ph.D.

DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE CHEMISTRY TEACHERS' METHODOICAL EDUCATION

Summary

The essay analyzes methodical education of the future chemistry teachers on the Faculty of Sciences, University of Novi Sad, from 1969 till now. The comparative analysis of curricula for education profile – chemistry teacher - has been done, with a special emphasis on the development of teaching subjects and the tendencies in participation changes of methodical education in total available teaching time. The analysis of curricula, working forms, school practice organization, and the regime of the exams in the methodical group of teaching subjects has been carried out. The authors perceive positive

tendency in development of methodical education (especially from 1996 till now) and point to the need for innovation of pedagogically/psychological group of teaching subjects.

Key words: teachers' education, methodical education, areas of education of subjects' teachers, pedagogical- psychological- methodical group of teaching subjects

ПРОМЕНЕ У СТРУКТУРИ И ФУНКЦИЈАМА ВРЕДНОВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ДЕЛАТНОСТИ - ОД СЕЛЕКТИВНЕ КА РАЗВОЈНОЈ ФУНКЦИЈИ¹

Резиме

У раду се развој савремене концепције евалуације хронолошки праћи у односу на значајније промене у стурктури и функцијама вредновања. Предложене ећаје су релативни оквир зруисања промена које су водиле континуираном проширивању садржаја, облика и шлева вредновања васпитно-образовне делатности. Вредновање се посматра као интегрални део васпитно-образовне делатности, а промене у стурктури и функцијама вредновања, концептуална и метријска побољшања као последица развоја инстиционалног образовања, науке, технике и технологије и положеја образовне делатности у друштву.

Развоју културе евалуације у функцији континуираног унапређивања квалитетна образовања (интегрисана развојна функција вредновања) прећходиле су крујне промене које су довеле до појуне трансформације имплицитних и традиционалних форми вредновања васпитно-образовне делатности. Промене које су се десиле за релативно крајко време – друга половина XX века, засноване на обимној истраживачкој евиденцији, крећале су се у следећим правцима: од субјективног ка објективном процењивању; од констатиовања стања ка праћењу процеса (од сумативне ка формативној евалуацији); од парцијалног, једnodимензионалног процењивања ка вишедимензионалном; од изолованог ка интегралном сагледавању релевантних чинилаца, услова и ефеката васпитно-образовног процеса.

У раду је, поред приказа генезе савременог система евалуације, даћи и осврћи на стање и искуство вредновања код нас.

Кључне речи: вредновање, евалуација, концепција вредновања, стурктура, функције, врсте, облици, аспекти, иновативне форме и савремени модел евалуације

¹ Рад је настао у оквиру глобалног научноистраживачког пројекта: Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције, који финансира републичко Министарство за науку, технологију и развој Републике Србије.

Увод

Од првих, “*имплицитних облика педагошког вредновања*”, који су се манифестовали у преношењу радно-производних искустава са старијих генерација на млађе, до савремених форми евалуације, развој комплексног система вредновања квалитета у образовању је у непосредној вези са ширењем институционалног васпитања и положајем образовне делатности у друштву.² Другим речима, вредновање као интегрални део васпитно-образовне делатности, започиње са појавом школе и мења се упоредо са променама и трансформацијом школе, током дугог периода њеног развоја и постојања. Промене које су током прошлости биле детерминисане, с једне стране, друштвено-економским, политичким и научнотехнолошким претпоставкама, а са друге, филозофско-нормативним схватањима човека, васпитања и образовања, утицале су на промене у разумевању потребе, значаја и праксе вредновања васпитно-образовне делатности. Чињеница је међутим, да наведене релације нису увек биле недвосмислено јасно експлициране, као што су данас, у оквиру актуелних реформских промена система васпитања и образовања европских земаља.

Етапе развоја савременог концепта педагошке евалуације

Генеза вредновања може да се прати на више начина зависно од критеријума који је у основи анализе. Развојни ток сваке појаве могуће је хронолошки и садржински рашчланити на више временски издвојених интервала, што је пре свега условљено садржајем и општошћу критеријума анализе, а потом и наменом периодизације. С обзиром на то да је у овом раду пажња усмерена на значајније промене у структури и функцијама вредновања, назначене етапе су само релативни оквир груписања приказаних промена.

У најранијем периоду, вредновање има готово искључиво *селективну функцију* и своди се на оцењивање знања усменим путем, а нешто касније и писменим. Овај период у развоју вредновања траје најдуже и готово искључиво се ослања на *субјективно процњивање*. Каснији периоди у развоју концепције и теорије вредновања са убрзањем друштвено-економског и научног и технолошког развоја, демократизацијом институционалног, посебно примарног образовања, и са повећањем очекивања у односу на образовање као развојни ресурс, трају све краће, доносећи готово у свакој деценији концептуална и метријска побољшања.

Значајније промене у структури и функцијама вредновања, временски и суштински су повезане са развојем емпиријских истраживања у друштвеним

²Термини вредновање и евалуација користе се као синоними. Појам вредновање је у непосредној вези са појмом вредности. Изведен је из глагола вредновати у значењу ценити по важности. У нашем језику, поред термина вредновање, користе се са истим значењем (као стварни синоними) и термини валоризација (од латинског “валор”) и евалуација (од француског “évaluation”). Наведено према *Речнику српскохрватскога књижевног језика*, Матица српска, Матица хрватска, Нови Сад-Загреб, 1967.

наукама. Бројне појаве које се налазе у сфери васпитања и образовања, постају предмет систематског проучавања, праћења и процењивања у оквиру васпитно-образовне делатности, тек након експоненцијалног развоја психометрије половином XX века. Поред стварања неопходних услова за **објективније процењивање** тока и ефеката васпитно-образовног процеса, интензивни развој методолошких поступака и инструмената за мерење и квантификовање психосоцијалних појава, довео је и до промена у филозофији образовања. У овом периоду развијени су стандардизовани тестови за мерење општих и специјалних способности, тестови постигнућа и личности, групне форме за тестирање интелигенције деце, пројективне технике, инвентари, скале процене, упитници, интервјуи, технике систематског посматрања, социометрија, анегдотске белешке и други. Међу њима су многи и данас у употреби и користе се као стандардни инструменти у различитим областима научног истраживања, поред нових и модификованих форми, као што се примењују и у области процењивања квалитета васпитно-образовног рада.

У филозофији образовања, нова парадигма, “која је захтевала развој подеснијих метода одређивања раста и развоја ученика” истицала је одговорност “педагога” не само за развој знања, умешности и навика “већ и за подстицање учениковог развоја у погледу ставова, способности уважавања, интересовања, моћи расуђивања и личног и друштвеног прилагођавања.” Са становишта генезе система вредновања назначена очекивања су у структуралном и функционалном смислу представљала значајан помак у односу на претходни период. Структуралне промене су се огледале у следећем: прво, **захтев да се мери шири обим образовних циљева** у наставном програму уместо постигнућа из појединих наставних предмета; друго, у **процењивању се користи значајно разноврснији технички поступци и инструменти** и треће, прецизира се да **вредновање подразумева интеграцију и интерпретацију различитих индикатора понашања у целинитој слици** јединке или образовне ситуације.³ Наведени захтеви имплицитно указују и на другу, за концепцију вредновања темељну промену: померање тежишта евалуације са селективне **ка развојној функцији**, што је у каснијим етапама развоја концепције све наглашене, да би у савременом систему евалуације било означено као његова **примарна функција**.

Мада се већ у евалуационим студијама, прегледима и саопштењима (М. Н. Bell, D. Chamberlen, A. B. Hollingshead, L. E Raths, J. C. Morrison J. W. Wrightstone)⁴ које су настале између 40-их и 50-их година прошлог века, у време када се бележе и прва оспоравања традиционалних форми вредновања, истичу **четири аспекта** на која се вредновање односи: **личност, програми, ефекти (продукти или резултати), истраживања и пракса вредновања** су у овом периоду искључиво оријентисане на **евидентирање и мерење компетенцијских ефеката** (знања и способности) ученика. Остали, посебно динамички аспекти личности, су потпуно ван програма, не само евалуационих, не-

³ Наведено према: Рајстон Џастман Робинс. *Вредновање у савременом образовању*, Вук Карџић, Београд, 1966, стр. 8-15.

⁴ Исто

го и других научних истраживања. Доминантна функција вредновања је још увек селективна.

Као илустрацију за дату оцену наводимо податке о енормној продукцији тестова и поларизоване ставове који су и данас присутни у стручној и научној јавности о њиховој контроверзној природи, правилној и непримереној употреби и интерпретацији у образовању. Наиме, од почетка XX века, који је без сумње обележило проучавање способности, до данас је конструисано више десетина хиљада тестова.⁵ Оспоравања њихове примене су највећа у САД, где је и настао највећи број тестова способности као и других тестова (критеријумских, формалних и неформалних тестова знања). Екстремно супротстављени ставови крећу се између оцена да тестови и тестирање оправдавају наду да ће сви чланови друштва бити третирани праведно и објективно (Wigdor и Garner, 1982), и мишљења да тестови представљају пример науке и технологије које су побеснеле, или оно чиме се психологија највише осрамотила (Камин, 1974).⁶

Наведени, као и други, екстраполирани негативни ставови према дијагностичкој и селективној употреби тестова у образовању, иницирани су подацима о непропорционално великом броју деце националних и расних мањина која су се нашла у програмима специјалног образовања применом тестова способности. У средишту полемике на једној страни су предности које тестирање омогућава (повећање валидности школских сведочанстава и диплома, гарантовање квалитета образовања институција дефинисањем образовних стандарда, компаративност резултата и сл.), а на другој, ограничења која се везују за конструкцију тестова (проблем једнодимензионалности) и питања пристрасности тестова, социјалне важности тестирања и њихове интерпретације (друга група проблема).

Колико су питања пристрасности, социјалне важности и интерпретације озбиљна и деликатна показују и контроверзна мишљења и нови талас забринутости који се јавља у вези са актуелним програмима међународног тестирања постигнућа ученика у математици и природним наукама (TIMS и PISA).⁷

Нову етапу у развоју вредновања која се временски лоцира у 60-те и 70-те године XX века обележавају следећи елементи: оспоравање традиционалних облика вредновања је све интензивније што доводи до *сирукциуралног проширења концепције вредновања* и на друге аспекте васпитнообразовне делатности; јављају се истраживања позната под називом процес-продукт која су поред ефеката (стања), пажњу усмерила и на процес и указала на *неоїходност їознавања конїексїуалних варијаб.лї*. Заједно са истраживањима о "делотворности школе", која се јављају се 80-тих година, процес-продукт истраживања су фиксирала *низ нових елемената* које у оквиру целовите процене квалитета и ефикасности образовања више није било могиће апстрахо-

⁵ Крстић, Д.: „Процена способности”, *Зборник за педагошка истраживања*, 16, Београд, 1983, стр. 99.

⁶ Skarr, према Linn, L. R.: „Тестирање и процењивање у одгоју и образовању: истраживачке потребе и питања образовне политике у том подручју”, *Психолођиска знаносїї и едукацїја*, Загреб, 1989 стр. 177.

⁷ Tests

вати.⁸ Доминантно обележје промене, поред структуралног проширења, је *увођење елементарних формативних евалуација*.

У бројним истраживањима у овом периоду у први план се истиче податак о *непосредној повезаности резултата ученика* (на стандардизованим тестовима постигнућа) *са школским чиниоцима*. Поред овог, примарног налаза, да резултати успешности нису зависни само од способности и карактеристика ученика, него и од “процеса који се одвијају унутар разреда”⁹ вредни пажње су и подаци који показују да је за успех ученика далеко значајнији чинилац *уједињена досљедних средстава*, него укупан ниво материјалних средстава, и да разлике међу школама нису систематски повезане са физичким чиниоцима (величина школе), већ са *особинама школе*. (Rutter и сар. 1979, 1983; Brookover са сар., 1979 ; Good, 19).¹⁰

Основним индикаторима школске ефикасности, према метаанализама одабраног узорка ове хетерогене групе истраживања, сматрају се: *организација унутар школе; одређена аутономија ујаве и особља; усјешно руковођење; постојаност особља; јасна организација и артикулација курикулума; усавршавање особља; иницијација родитеља, признање усјеха на нивоу школе (школска култура); максимализовано време учења (временски буџет учења); подршка округа и регионалних просветних власти*. Поред набројаних, још се наводе: *заједничко планирање, сараднички односи, осећај заједничтва, високи циљеви и очекивања* (Purkey и Smith, 1983).¹¹ Посебно је истакнута *неопходност повезивања варијабли* које се односе на учioniцу и школу у целини (Cohen, 1983).¹²

Нарочито вредан део метаанализе је критичко упозорење да се због усмерености поменутих студија, као и већине евалуационих програма, на постигнућа ученика на критеријумским тестовима, њихови резултати не могу широко уопштавати у смислу квалитета и ефикасности целокупног рада школе. Интелектуалне компетенције, на које се резултати махом односе, само су један сегмент школског рада, и не могу се генерализовати на подручја развоја која нису испитивана (емоционални, социјални и морални капацитети, развој самосвести, интерперсоналне компетенције, способност решавања социјалних проблема), која су важна по себи и за “подупирање успеха у школском уче-

⁸ Истраживања “о делотворности школе” су група разноворних новијих истраживања која су изведена последњих година у свету у оквиру различитих дисциплина, на основу чијих резултата су извршене синтезе добијених налаза и изведени закључци о неопходним елементима евалуације и правцима нових истраживања. Вредност ових истраживања и метаанализа садржана је у чињеници да су резултати истраживања међусобно валидирани добијањем запањујуће сличних резултата и поред очигледних разлика у приступима, примењеној методологији и разликама у школским системима земља у којима су реализована истраживања (развијене европске земље, САД, Канада, Аустралија, Нови Зеланд)

⁹ Rutter, M.: „School effects on pupil progress: Research findings and policy implications”, In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, New York, Longman, 1983, pp. 3-41.

¹⁰ Rutter, M. исто; Good, L. T.: „Школе производе разлике”, *Психолошкија знаност и едукација*, Загреб, 1989, стр. 139-156.

¹¹ Према Good, L. T. исто, стр. 144.

¹² Cohen, M.: „Introduction to the special issue on policy implementations of effective schools research”, *Elementary School Journal*, 1985, стр. 277-279.

њу”.¹³ У процењивању квалитета рада школе, пажњу је потребно усмерити и на *разлике унутар саме школе* и на *индикаторе школског контекста*. Ва-жан сегмент су и *очекивања наставника, ученика и перцепција школске ситуације* (Weinstein, 1985).¹⁴

Последњи поменути сегмент са новом генерацијом истраживања, која су се интензивно развила током последње две деценије (Fraser и Walberg, 1991),¹⁵ садржај вредновања проширује још једним подручјем, које је донедавно и поред готово очигледне важности било потпуно занемарено. Реч је о *утицају школске и разредне климе на њосийгнућа ученика*. Према садржају истраживања којима се испитује повезаност мера “климе” са појединим аспектима и индикаторима школског успеха, задовољством и расположењем, популарношћу, прилагођавањем, анксиозношћу, социометријским индексима, изостајањем са наставе, уверењема у школски успех, богатством речника, разумевањем текста, вештинама, ставовима, вредностима и интересовањима и друго, може се уочити да су у широком дијапазону проблема који су истраживањима захваћени, фокусирани савремени проблеми са којима се школе сусрећу у раду и значајан број индикатора квалитета рада школе.

Приказани и интерпретирани налази чине мањи узорак истраживања која су настала у развијеним европским земљама, САД, Канади, Новом Зеланду и Аустралији и мере се бројем од више десетина хиљада. Сва истраживања нису наравно евалуациона, међутим њихови резултати имају непосредне импликације не само на концептуализацију савременог система вредновања већ на и развијену праксу екстерне и интерне евалуације у овим земљама.

Наше искуство - теорија и пракса вредновања васпитно-образовне делатности

Код нас је у протеклом периоду било присутно више облика вредновања васпитно-образовног рада школе од инспекцијског надзора школе и наставника до вредновања укупног рада школе од стране посебних комисија и институција. Да бисмо указали на неке у пракси развијене облике вредновања подсећамо на делатност Просветно-педагошких завода организованих на регионалном нивоу, чија је основна делатност била праћење и усавршавање (иновирање и осавремењивање) васпитно-образовне делатности центриране на рад у школи. Поред праћења кадровске и материјалнотехничке опремљености школа, основна функција завода била је саветодавно-инструктивна (праћење квалитета стручног рада у настави и другим облицима рада и делатностима у школи) и истраживачка (експериментални пројекти увођења иновација, вредновање појединих елемената квалитета рада школе: постигнућа ученика кроз пројекте праћења генерације, вредновање културне и јавне делатности школе и друго). Бројни научноистраживачки пројекти института (Института за педагошка истраживања и Института за друштвена истраживања у Београду) и

¹³ Према Good, L. T.: исто, стр. 154.

¹⁴ Исто

¹⁵ Бошњак, Б.: *Друго лице школе*, Алинса, Загреб, 1997, стр. 60-75.

факултета (Филозофски факултети у Београду и Новом Саду, групе за педагогију и психологију), као и других институција истог ранга и делатности у бившим југословенским републикама, такође су форме вредновања рада школе и поред тога што је релативно мали број истраживања имао примарно евалуативне циљеве.

Несумњиво је, дакле, да су поред оцењивања, које је једна од нормативних функција наставничке професије и својеврсни облик континуираног вредновања заједничког рада наставника и ученика, били присутни и други облици, пре свега екстерног вредновања. Све до краја 80-их година, када се област образовања потпуно централизује и делатност рада школе нормативноправно редефинише и сужава на образовање, вредновање рада школе било је развијено на респектабилном нивоу, који је упоредив са концепцијама вредновања (теоријски и практично) развијених земаља у том периоду. Теорија вредновања претежно усмерена на вредновање рада основне школе као најзначајнијег и најмасовнијег дела система образовања обухвата: утврђивање обима и квалитета стручног рада; вредновање ширине и нивоа организованости педагошког процеса: врсте, броја, обима, фреквенције, активности, избора садржаја и друго; мерење и процењивање ефеката. Чињеница је, такође, да пракса вредновања није у потребном обиму пратила теоријске поставке и истраживачке налазе и да вредновање васпитно-образовне делатности није било развијено у “систематску-стручну и научну активност”.¹⁶ Критичке оцене и незадовољство стањем вредновања у школској пракси, присутне у педагошкој литератури у овом периоду (монографије и саопштења у периодици: В. Јурић, П. Мандић, М. Вилотијевић, И. Фурлан, Т. Продановић, Р. Ничковић, Н. Поткоњак, Ј. Ђорђевић, С. Кркљуш и други) указују на следеће: вредновање је усмерено на интелектуалне компетенције (знања и способности) и на ефекте (стање) васпитног процеса, праћење је најчешће кумулативно (сумативна евалуација), док је сам процес “неухватљив”. Истиче се и потреба континуираног комплексног праћења рада школе, као и потреба сагледавања резултата рада у односу на различите услове рада. Интерпретиране критичке оцене су типичне за праксу вредновања у свету за дати период.

Насупрот даљем развоју концепције вредновања, последњу деценију и на пољу вредновања васпитно-образовног рада обележава криза. Дубока друштвена, материјална и политичка криза, која се манифестовала и кроз кризу система васпитања и образовања у раду школе, још више је продубљена унутрашњом кризом рада школе. Редифинисање делатности рада школе довело је до маргинализовања свих облика рада у програмскоорганizacionој структури, сем наставе. Од доминантног облика рада настава је у пракси постала готово једини облик.

Укидањем просветнопедагошких завода саветодавна и развојна функција вредновања се такође маргинализују и вредновање се своди на контролу (законодавно-правни и инспекцијски надзор школе). У жаргону просветних радника овај облик надзора добио је назив папирна инспекција. У овом перио-

¹⁶ Хавелка, Н. и сарадници: *Систем за праћење и вредновање квалитета образовања* (предлог промена и иновација), Београд, 2001, стр 4.

ду далеко је мање и научних истраживања због хроничног недостатка материјалних средстава.

Једини облик континуираног праћења и евалуације који се задржао у образовању, било је наставничко оцењивање. Савремене форме екстерне и интерне евалуације, које су се у свету током последње две деценије развиле (колегијална, партиципативна, портфолио, међусобна евалуација актера, самоевалуација, лиценцирање и акредитација и друге) и широко се у пракси евалуације примењују, код нас су готово потпуно непознате. Тек последњих година пријемни испити за упис у средње школе представљају извесну форму екстерне евалуације која је у развијеним земљама присутна дуги низ година.¹⁷

Вредни пажње су и појединачни напори на универзитетима (Београд, Нови Сад, Ниш, Крагујевац), који су склопу прихватања препорука Болоњског процеса и припрема за акредитацију, са циљем да побољшају квалитет студија, у последње две до три године, почели да уводе савремене форме евалуације (студентско оцењивање наставника, студијских програма и квалитета студија).

Очигледно је, према тренутном стању, да је вредновање васпитно-образовне делатности један од првих сегмената који је у оквиру актуелне реформе система васпитања и образовања, неопходно трансформисати и ускладити са европским искуствима и стандардима користећи постојеће ресурсе.

Актуелни тренутак - послења етапа у развоју савременог концепта педагошке евалуације

У складу са радикално другачијим позиционирањем образовања у новом веку у условима друштвене глобализације и научнотехнолошког развоја радикално су другачији и захтеви за осигурањем квалитета образовања, које се препознаје као примарни друштвени ресурс.

Свест о потреби реформисања, редефинисања, подизања квалитета и ефикасности образовања, као и његово усклађивање са европским стандардима и конвенцијама, присутна је и у мање развијеним европским земљама које настоје да постану део јединственог европског економског и културног простора. Актуелне реформе које су у транзиционим земљама захватиле све нивое васпитно-образовног система, у развијеним земљама су последњих година посебно интензивне на подручју високог образовања. Циљ је стварање јединственог европског простора високог образовања до 2010. године.

На нижим нивоима образовања реформе су у развијеним земљама углавном заокружене, или су у завршним фазама, и односиле су се на реформу курикулума, систем припремања и образовања наставника, развој информационе базе података, увођење информационе технологије у образовање, менаџмент као систем управљања квалитетом у образовању и развој свеобухватног система екстерне и интерне евалуације.

¹⁷ Исто, стр. 3.

Осигурање квалитетна као један од основних циљева европске димензије у образовању, и истовремено механизам контроле квалитета према утврђеним образовним стандардима, ослања се на концептуално сложен систем принципа, техника и облика евалуације, који омогућава вишедимензионално праћење и процењивање релевантних чинилаца, аспеката, услова, тока, и ефеката васпитно-образовног процеса на свим нивоима система васпитања и образовања. Нова позиција и значај евалуације у васпитнообразовном систему јасно је одређена ставом да је **квалитетна евалуација предуслов развоја квалитетног образовања**.

Широк спектар евалуативних техника и модела, од једноставних до веома сложених, који се у оквиру **савременог концепта педагошког мониторинга** користе, представљају не само примере добре праксе у појединим високо развијеним земљама већ обавезујући стандард. Квалитет евалуације и праћења (мониторинга) је један од шеснаест индикатора квалитета образовања у Европској унији.¹⁸ Систем континуираног праћења-мониторинга одређује се као **интегрални део отвореног система који тежи власитином развоју** и који настоји да се флексибилно прилагоди променљивим друштвеним условима и потребама својих корисника.¹⁹ Ослања се на систематско прикупљање и синтетизовање података (мерење и процењивање релевантних индикатора квалитета) са циљем испитивања ваљаности целокупног система или његовог дела (програм, пројекат и сл.) и унапређивања његовог квалитета (било да се ради о усклађивању са прописаним стандардима дефинисаним исходима, или континуираном побољшању, као процесу постепеног прилижавања градијенту циља).

Примарна улога вредновања је развојна – континуирано процењивање и унапређивање квалитетна васпитно-образовног рада. Обједињује све остале парцијалне функције вредновања (дијагностичка, аналитичка, прогностичка, стимулативна, мотивациона, контролна, корективна), којима се добијају подаци у којој мери васпитно-образовни систем остварује постављене задатке; обезбеђује дијагностичке и формативне информације потребне креаторима образовне политике, управи, наставницима и широј јавности; добијају се основне информације неопходне за планирање развоја, поређење, фокусирање побољшање, усмеравање ка процесима које је потребно јачати да би се остварили очекивани - жељени исходи.

С обзиром на неочекивано велике разлике не само између развијених и неразвијених земаља већ и међу развијеним земљама Европе у култури, традицији, образовним системима, доминантној пракси и резултатима евалуације (екстерна, интерна, надзор, контрола, самовредновање), тежиште међународних активности није у овом тренутку на усклађивању концепција евалуације и на дефинисању свих аспеката стандарда квалитета (одређени су минимални) већ на **промовисању културе евалуације у функцији развоја квалитетна** и

¹⁸ European Commission, 2000; European report on quality of school education: Sixteen quality indicators, <http://www.see-educoop.net>

¹⁹ Безиновић, П.: Екстерна евалуација у функцији унапређивања квалитета одгоја и образовања, Институт за друштвена истраживања, Загреб, <http://www.humboldt-club.hr/obrazovawe/pp/>

развоју методологије процењивања, самопроцењивања, праћења и подстицања квалитета рада у школама. Другим речима, пошто је реч о комплексном систему и процесу осигурања квалитета, не инсистира се, бар за сада, на унификацији и преузимању туђих решења већ на сарадњи и размени искустава.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Безиновић, П.: Екстерна евалуација у функцији унапређивања квалитете одгоја и образовања, Институт за друштвена истраживања, Загреб, <http://www.humboldt-club.hr/obrazovawe/pp/>
2. Cohen, M.: „Introduction to the special issue on policy implementations of effective schools research”, *Elementary School Journal*, 1985.
3. Ђерманов, Ј.: „Интересовања ученика и савремени концепт вредновања рада школе”, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 9-10, 1997.
4. Ђорђевић, Ј.: „Евалуација и проблем школских оцена”, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1-2, 1998.
5. Ђорђевић, Ј.: Процењивање успешности наставе и образовања у: *Својства наставника и процењивање њиховог рада*, Виша школа за образовње васпитача, Вршац, 2002.
6. Ђукић, М.: „Студентско процењивање наставе и наставника (Pro et Contra)”, *Зборник Филозофског факултета*, Нови Сад, 2002.
7. *Европска димензија у образовању*, Република Србија, Министарство просвете, Београд, 1997.
8. Good, L. T.: „Школе производе разлике”, *Психолошка знаост и едукација*, Загреб, 1989.
9. Греене, В.: Од вредновања са стране према заједничком вредновању и самовредновању у: *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алина, Загреб, 1996.
10. Хавелка, Н.: *Ефекти основног школовања*, Београд, 1990.
11. Хавелка, Н. и сарадници: *Систем за праћење и вредновање квалитета образовања* (предлог промена и иновација), Београд, 2001.
12. Костовић, С., Ђерманов, Ј.: „Комуникација - детерминанта педагошке реформе школе”, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 9-10, 1997.
13. Крстић, Д.: „Процена способности”, *Зборник за педагошка истраживања*, 16, Београд, 1983.
14. Linn, L. R.: Теститање и процењивање у одгоју и образовању: истраживачке потребе и питања образовне политике у том подручју, *Психолошка знаост и едукација*, Загреб, 1989.
15. Пастуовић, М.: Теорија вредновања у: *Едукологија*, Знамен, Загреб, 1999.
16. Рајстон, Џастман Робинс. *Вредновање у савременом образовању*, Вук Карџић, Београд, 1966.
17. *Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*, UNICEF, Београд, 2001.

18. Rutter, M.: „School effects on pupil progress: Research findings and policy implications”, In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, New York, Longman, 1983.
19. *Школе и квалитет*: Завод за уџбенике и наставна средства и други, Београд, 1998.
20. Вилотијевић, М. : *Вредновање педагошког рада школе*, Београд, 1992.

Jelena Djermanov, MA

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHANGES IN EVALUATION OF EDUCATION – FROM SELECTIVE TOWARDS DEVELOPMENTAL FUNCTION

Summary

The author traces chronologically the development of contemporary conception of evaluation in comparison with significant changes in its structure and functions. Suggested phases are the relative framework for the groups of changes which has conducted to continuing expansion of contents, forms and aims of educational evaluation. Evaluation is taken as an integral part of education and the changes in its structure and functions, conceptual and metrical improvements as a consequence of development in institutional education, science, technology and in the social position of education.

The development of evaluation culture as a continuing improvement of educational quality (integrated developmental function of evaluation) has been preceded by huge changes which brought to total transformation of implicit and traditional forms of educational evaluation. Changes that took place in a relatively short period – in the second half of 20th century – based on numerous research evidences were directed from subjective towards objective judging, from perceiving a state towards process following (from summative towards formative evaluation); from partial, one-dimensional judging towards multidimensional; from isolated towards integral recognition or relevant factors, conditions and effects of educational process.

The essay contains, beside the review of contemporary evaluation system, a retrospection of evaluation experiences in our country.

Key words: evaluation, evaluation concept, structure, functions, types, forms, aspects, innovative forms and contemporary model of evaluation

АНАЛИЗА ТЕОРИЈСКИХ ПОСТАВКИ О МЕТОДОЛОГИЈИ МОДЕЛОВАЊА И МОДЕЛИМА УЧЕЊА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ¹

Резиме

Аутор у раду полази од одређења појма и функција модела и анализира теоријске поставке о методологији моделовања и моделима учења у проблемској настави. Посебно је издвојен хеурисички модел Р. Квашчева, који омогућава да се уз помоћ хеурисички моделованих садржаја утиче на моделовање мисаоне активности ученика.

Констатира се да – сагледан у светлу процеса решавања проблема – овај модел подстиче развој стваралачког, креативног и критичког мишљења ученика, те да у том погледу, пружа могућности да се васпитно-образовни процес базира на принципима актуелне реформе система васпитања и образовања, уз поштовање захтева за наставом усмереном на процес и исход учења, тј. бољу (и другачију) организацију садржаја, осмишљавање наставне активности, дефинисање васпитно-образовних исхода, примену парцијалних, кооперативних и активних метода наставе и учења, итд.

На темељу анализе теоријских поставки дефинисане су компетенције и критеријуми проблемског моделовања процеса учења које наставника стављају пред веома сложен задатак моделовања садржаја наставних јединица и примене оптималних методичких поступака и стратегија у настави.

Кључне речи и сингазме: модели, методологија моделовања, модели у проблемској настави, компетенције и критеријуми проблемског моделовања, хеурисички модел

Досадашња искуства и савремене тенденције развоја појединих европских земаља (како развијених, тако и оних у процесу транзиције) показала су

¹ Рад представља сегмент приредивања које се реализује на Филозофском факултету у Новом Саду у оквиру пројекта "СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ", финансираног од стране Министарства за науку, технологије и развој Републике Србије.

да образовање не може остати изван општих развојних токова, у заветрини глобалних промена, већ да се, напротив, стратегије реформе васпитања и образовања морају прилагођавати новим изазовима који доносе просперитет, додељујући образованим и компетентним појединцима улогу кључног развојног ресурса.

Наслеђени концепт васпитно-образовног система у нашој земљи, и поред низа реформних подухвата, у XXI век ушао је оштро критикован због бројних слабости и недостатака, додатно оптерећен новом улогом које му друштво поверава у овом времену брзих, транзиционих промена. Актуелне идеје о побољшању образовања концентришу се око неколико базичних подручја: глобалних циљева васпитања и образовања, осавремењавања стратегија наставе и учења, припремања и стручног усавршавања наставника као структурних компоненти њиховог професионалног развоја, стратегија прихватања и имплементације нових идеја, итд.

Као један од основних императива на путу модернизације друштва и осавремењавања васпитно-образовног система наводи се иновирање глобалних циљева васпитања и образовања у смислу приближавања развијеним европским земљама. Најчешће се истичу следећи специфични циљеви реформисаног васпитно-образовног система:

- Формирање и развој генеративних и трансферних знања, вештина мишљења и ефикасног решавања сложених проблема, одлучивања и ефикасне комуникације;
- Стицање животних вештина, функционалне писмености, неопходних у савременом информатичком друштву;
- Развој система вредности који уважава различитост и поштује људска права, као и највредније елементе националне традиције (*Квалитетно образовање за све*, 2002).

У складу са овако спецификованим циљевима, прихваћена је концепција васпитања и образовања усмерена на циљеве и исходе, при чему се и садржаји конципирају на основу датих одредница. Осим тога, дефиниције циљева подразумевају иновирање и стратегија учења и наставе у циљу побољшања квалитета знања и умења која се стичу у настави. Све се гласније истиче захтев да ученици током школовања треба да развијају самосталност у истраживачком раду, креативност и критичко мишљење, да науче да уочавају проблеме и да их решавају, да показују иницијативу, постављају питања, доносе одлуке, врше избор, антиципирају последице одређених акција, аргументима нападају или бране одређено становиште, и сл.

Дидактички систем који може да понуди један прихватљив и пожељан модел самосталног истраживачког рада ученика, уочавања проблема и њиховог стваралачког решавања, уз подстицање бројних мисаоних способности, јесте, свакако, систем проблемске наставе. Међу њене битне дидактичко-методичке одреднице теоретичари сврставају следеће:

- У процесу учења ученик је у директном односу са наставним садржајима, а са наставником делом у директном, делом у индиректном односу;

- Након почетне наставникове инструкције, ученик је упућен на самостално трагање за решењем проблема, вођен претежно својим способностима и мотивисаношћу;
- Ученичко решавање проблема има карактеристике стваралачког учења а не усвајања готових знања у датом облику;
- Ученик има положај субјекта у већој мери него у традиционалној настави (Ђурић, Ђ., 1998,25).

Није тешко уочити – већ и на основу ових неколико одредница – преимућства проблемске наставе у односу на класичну (традиционалну, предавачку). Међутим, постоје бројна ограничења која отежавају ширу примену овог наставног система, тако да се он још увек у настави недовољно користи².

Највећи број тешкоћа концентрише се око захтева за моделовањем програмских садржаја према принципима учења путем решавања проблема. Наиме, наставни програми, као и уџбеници, конципирани су према захтевима традиционалне наставе, што отежава трансформацију садржаја у форму подесну за проблемско учење. Осим тога, наставници нису довољно мотивисани за самостално припремање, избор и моделовање садржаја за проблемско учење. Тешкоће настају и при евалуацији резултата, пошто су ефекти учења решавањем проблема знатно шири и значајнији него у традиционалној настави, у којој се, углавном, вреднује стицање знања.

Како наступајућа реформа нагласак ставља управо на партиципативне, кооперативне, активне и искуствене методе наставе и учења на разноврсним проблемским и истраживачким задацима, развоју способности и компетенција, социјалних вештина, размену знања и искуства, итд., у наставку овог рада пажњу ћемо усмерити ка анализи теоријских сазнања о проблемском моделовању и дефинисању основних критеријума за процену наставних садржаја погодних за проблемско моделовање. Овакав приступ чини нам се целисходним и функционалним јер се са сложеним питањем трансформације и проблемског моделовања садржаја суочава сваки наставник који у свом раду настоји да примени оптималне проблемско-стваралачке методичке поступке и стратегије.

а) Појам и функције модела

Термин модел (узор, прототип, предложак) потиче од латинске речи “модулус”, чије је основно значење везано за меру. Данас он има више значења, у зависности од области на коју се односи. “У најширем значењу модел је приказ који одражава или на неки начин одсликава и илуструје структуру односа за које се зна или претпоставља да постоје у стварности; у ужем значењу јављају се две основне варијанте модела: модели који више или мање поједностављено копирају или имитирају стварност, користе се у ситуацијама у којима је важно приказати структурно-функционална својства садржаја на који се

² Видети резултате истраживања др С. Лукића о примени проблемске наставе у основној и средњим школама; Лукић, С.: *Настава у којој ученик мисли*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2000.

односе, и хипотетски модели који сажето приказују концептуалну структуру неке хипотезе или читаве теорије и илуструју логику тумачења и објашњавања појава на које се односе” (*Педагошки лексикон*, 1996, 295).

Мејер (Meyer, 1968) сматра да се из понашања модела закључује како се понаша оригинал. Због тога модел мора одражавати битне структуре и понашања оригинала, и то још прегледније и јасније него оригинал. Што је модел савршенији то нас више приближава оригиналу. Међутим, он увек остаје само апроксимација и не може бити идентичан оригиналу. Сврха је модела да занемари споредне и за посматрача тренутно неважне одлике оригинала и да нагласи његова битна својства.

Сумирајући разматрања о појму и функцијама модела, Р. Квашчев наглашава: “Под моделом подразумевамо природне или вештачке конструкције (структуре) за изучавање објекта сазнања који се јавља (као предмет, процес, ситуација итд.) аналогна другој појави, предмету, процесу, ситуацији итд., чије је испитивање тешко или немогуће. Моделовање ... је научни метод истраживања различитих система помоћу конструисања модела тих система, помоћу одржавања (чувања) неких основних особености предмета истраживања и изучавања функционисања модела са преносом добијених чињеница на предмет испитивања” (Квашчев, 1978, с. 9).

Анализирањем разних функција модела и позивањем на схватања С. Радоњића (1968), Квашчев разликује четири врсте модела:

- модел као *узор* који се, у функцији теорије, преузима из једне науке у другу и служи објашњењу неке појаве;
- модел као *средство сазнања*, помоћу кога објашњава функционисање моделованог објекта;
- модел назван *формалним моделом*, у функцији средства закључивања, омогућује да се, полагањем од емпиријских података и примењивањем на њих одређених правила закључивања, предвиде будуће емпиријске чињенице;
- *сликовни модел* који има функцију визуелног приказивања оригинала, обично као минијатуру или симболички репрезентат оригинала (Ибид, с. 10);

Наведени модели – у зависности од природе проблема или објекта који се моделује и њихове вредности за интерпретацију емпиријских података и постављање нових хипотеза – могу се примењивати и у педагогији.

Р. Квашчев (1978) сматра да су критеријуми доброг модела: **применљивост; обухватност** модела и **прецизност предвиђања** на основу модела.

Моделу стваралачког решавања проблема углавном обухватају прву, трећу и четврту групу модела и ми ћемо расправљати о могућностима примене само неких модела учења у проблемској настави. При том, желимо указати на дистинкцију на коју упозорава проф. С. Крклуш (1998), наглашавајући да се никако не би смели поистоветити модели учења и модели наставе, и поред исте методологије којом се до њих дошло.

Поменути аутор наглашава да “постојање модела учења и модела наставе показује, с једне стране, повезаност методолошких проучавања у психологији учења, односно у дидактици, а са друге стране, да из таквих односа не мо-

гу проишаи модели наставе који би са продубљеним познавањем активности учења, што је раније недостајало, могли обухватити и изражавати све најважније структуралне елементе наставног процеса. Отуда модели учења, и поред кибернетичке заснованости, могу изражавати само део елемената који чине структуру наставног процеса, па према томе никако не могу бити модели наставе већ модели учења у настави.” (Кркљуш, С., 1998, 144).

б) Методологија моделовања и модели учења у проблемској настави

У савременој науци моделовање се схвата као општи методски поступак представљања свих најразноврснијих појава и то на веома различите начине. Тако се под “моделовањем” не подразумева само чулно представљање и физичко подражавање него и свако психичко представљање, чак и замишљање било ког предмета или појаве. У том смислу Ђ. Курепа тврди да човек чим угледа да се нека појава дешава, настојећи да сазна процес тог дешавања “већ ствара модел (моделовање!) или слику одговарајуће појаве” (Курепа, Ђ., 1966, 17).

К. Б. Батароев (1966) даје следећу дефиницију моделовања: “*Моделовање је својеобразна исцраживачка процедура током које се изграђује неки стварни или идеални-знаковни систем (модел) способан прво, да замени предмет који се исцражује, друго, који му на одређени начин одговара, треће, који даје одређену информацију о њему и, најзад, то је систем на коме је, захваљујући наведеним својствима, могуће извршити експериментална исцраживања и прорачуне или логичку анализу, да би се на овај начин добивени подаци, проширили на проучавану појаву, да би се о њој стекло поуздано знање*” (Батароев, К. Б., 1966, 34-35).

Полази се, дакле, од претпоставке да модел и моделован објекат имају неке важне заједничке карактеристике и да ће се сазнања и закључци о структури и функционисању модела односити и на моделовани објекат, а предвиђања на моделу важиће и за моделовани објекат. Услов коректности једног модела је да он одражава особености система – објекта моделовања и односе међу битним елементима његове структуре.

Б. Шешић (1974) поставља следеће основне принципе моделовања:

(1) Принцип универзалности предмета моделовања који можемо изразити ставом: “*Сваки предмет исцраживања се може моделовати*”.

(2) Принцип разноврсности модела, који изражавамо ставом: “*Сваки предмет, систем, се може моделовати на различите начине*”, тј. моделовати у разним другим системима.

(3) Принцип прототипности и егземпларности, који изражавамо ставом: “*Сваки модел може у исти мах бити прототип и егземплар*”. (Шешић, Б., 1974, 116)

Поменути аутор даље истиче да се у савременој методологији изграђује посебна теорија тзв. моделног објашњења и то не само објективне стварности већ и функција људског мишљења. С обзиром да је моделовање дијалектички

процес кретања сазнања од праксе ка теорији и од теорије ка пракси, имамо и два основна правца и облика моделовања: (1) *теоријско моделовање* реалних појава и (2) *практично моделовање* мисаоних процеса и теорије. Теоријским моделовањем се објашњавају реалне, природне, биолошке, психичке и друштвене појаве, док се практичним моделовањем теоријских поставки објашњавају саме теорије (Ибид, с. 119).

И поред позитивних ефеката који произилазе из примене модела, понекад се моделима учења у настави придаје негативна конотација. Замера им се упрошћавање стварности, изванредан степен апстракције, али и крутост у моделовању поступака и укалупљивању сложених и динамичних процеса какви су учење и настава. Основа свих набројаних ограничења крије се у релативности сазнања на основу категорије аналогije или сличности, на којој почива сама метода моделовања. Ипак, ова ограничења не важе за све врсте модела, посебно не за хеуристичке моделе учења који подразумевају отвореност система, подстичу трагање ученика за путевима решавања, изналажење нових, оригиналних решења и сл. У том смислу Куљуткин (1970) наглашава: “У процесу наставе ми желимо да развијамо код испитаника такве сазнајне (когнитивне) структуре које ће им омогућити да све боље и ефикасније регулишу своју делатност: да пронађу неопходну информацију, да је трансформишу, да раде на основу плана и решења у нестереотипним ситуацијама” (према : Квашчев, Р., 1978, 38).

Наведено мишљење указује на три важна аспекта моделовања :

- на *улогу информације* и значај избора битних података и њиховог броја, да би их ученици могли идентификовати и усвојити као важне за проблем, процес или ситуацију на које се односе; .
- на *трансформације усвојених информација* повезивањем са претходним искуством и довођењем у нове односе са другим аспектима проблема, формулисањем претпоставки о начину решавања проблема или о изради плана активности тражења решења;
- *изналажење оригиналног решења*, откривање више могућих решења истог проблема, развој дивергентног мишљења и стваралачких способности (Ђурић, Ђ., 1998, 21).

Моделовање процеса учења, према схватању Квашчева, подразумева моделовање садржине предвиђене за учење и моделовање структуре поступака учења и развијања менталних операција. Ова дихотомна подела процеса моделовања има за циљ више да нагласи два аспекта једне појаве него што указује на независне приступе у моделовању учења и наставе. Наиме, када се моделују садржине учења, потребно је имати у виду не само да су они усклађени са структуром сазнања науке или дисциплине из које потичу већ и могуће ефекте њиховог усвајања на развој менталних операција онога који учи – сматра Ђ. Ђурић. Другим речима, када се моделују неке садржине, морају се поштовати законитости у повезаности и унутрашњој логици структуре научне области, али и ниво менталне развијености ученика, њихово претходно стечено знање и искуство из проучаване области, њихова мотивисаност за учење одређених садржина, преференције појединих облика, метода, организација

учења и наставе, као и други психолошки услови. Исто тако, када се моделују поступци и операције, појмови и односи међу њима, да се њиховим усвајањем допринесе развоју менталних структура и операција, потребно је имати у виду и садржине на којима се уче одређене операције и поступци. Моделовање садржаја и моделовање структуре поступака учења и развијања менталних структура представљају два повезана аспекта процеса учења и наставе (Ибид., с. 21).

Проблемска настава својом специфичношћу коју одређују циљ и задаци којима је усмерена, односно функција у којој се појављује (законитост процеса решавања проблема), захтева одговарајућу структуру наставног садржаја, односно одговарајући модел учења и наставе. У том правцу се крећу и наша очекивања да ће модел учења у проблемској настави имати веће васпитно-образовне ефекте од традиционалне или класичне наставе. Основну претпоставку за такво очекивање налазимо у сазнању да је структура модела учења у проблемској настави заснована на научним сазнањима о природи и развијеним карактеристикама ученика, на програмским циљевима, садржајима о законитости процеса учења и наставе, облицима и методама наставног рада, као и на одговарајућој припреми наставника за примену овог модела. Последња претпоставка је, без сумње, веома значајна јер примена хеуристичких модела “захтева далеко бољу припремљеност наставника” (Кркљуш, С., 1998,143).

Поред наведених претпоставки, на наша оптимистичка очекивања утичу и потенцијали хеуристичких модела учења, који омогућују индивидуализацију васпитно-образовног процеса и садрже у себи моделе активности ученика са различитим степенима стваралачког учења. Ови чиниоци, уверени смо, могу битно повећати ефикасност модела учења у проблемској настави.

ц) Од алгоритамског до хеуристичког модела учења

У дидактичкој литератури наводи се да је развијено пет основних модела, односно типова прописа који се примењују у настави (Ђукић, М., 2003, 42). Први је алгоритамски модел, чије су основне одлике: одређеност (детерминисаност), масовност и резултативност. Други развијени модел је полуалгоритамски, који поседује својства масовности, резултативности, али не и својство потпуне детерминисаности. Трећи модел је полухеуристички, у којем је процес решавања задатака детерминисан у мањој мери, што резултира слабљењем својстава масовности и резултативности. Најзад, у хеуристичком моделу детерминисаност је најмања, па је под знаком питања не само тачно, већ и било какво решење, односно резултативност као својство практично не постоји (Ибид., с.43).

Управо нам се хеуристички модел, са својим могућностима избора путева решења, одсуством гаранције за добијање тачног решења и усмереношћу на истраживање, чини веома погодним за проблемску наставу. То потврђује и хеуристички модел Р. Квашчева, којим се настојало, уз помоћ хеуристички

моделованих садржаја, утицати на моделовање мисаоне активности ученика, и који је издржао чак и експерименталну проверу (Квашчев, Р., 1978, 179).

Овај аутор конструисао је оригинални хеуристички модел, чију глобалну структуру чине:

1. саопштавање основних података о проблему;
2. упутство за откривање нових података;
3. самостално откривање (у оквиру предвиђеног простора за рад);
4. допунска обавештења у току откривања.

Овај редослед није фиксиран и зависи од природе проблема и његове разраде као система потпроблема. Р. Квашчев сматра да рашчлањивање проблема на мале проблеме и потпроблема омогућава ефикасније управљање процесом учења и креативним решавањем проблема. За хеуристички модел овог аутора од суштинског је значаја то што се у току рашчлањивања проблемске ситуације на мање проблеме, врши и “рашчлањивање” и “уситњавање” мисаоних операција ученика, као што су: анализа и синтеза, уопштавање, апстракција, резонување, откриће, проналажење, елаборација; врши се рашчлањивање и уситњавање појединих фаза решавања проблема, посебно: постављање и тестирање хипотеза, избора методологије решавања проблема, проверавања вредности и решења; “уситњавање” (вођење корак по корак) пројекта истраживања у целини; “уситњавање” мултидимензионалне проблемске ситуације и полипрофилног мишљења испитаника; “уситњавање” општег става оригиналности личности и флексибилности мишљења у смислу усмеравања и вођења личности да открију оригиналне проблеме. На тај начин се велики број испитаника оспособљава да развије оригиналне пројекте и експериментална истраживања, да открије оригиналну методологију решавања проблема (Квашчев, Р., 1978, 200).

При том унутрашња организација садржаја (у оквиру глобалне структуре) наводи ученике да директно ангажују оне мисаоне процесе који су карактеристични за стваралачко и критичко мишљење. Према томе, проблемска ситуација је тако заснована да ученике ставља у следеће ситуације:

- да примени старо искуство у новим ситуацијама (веза старог искуства и нове ситуације);
- да познатим објектима и знањима припише нова значења (функције);
- да конструише нова средства за решење проблема.

Креативно решавање проблема имало је следеће одлике: образовање нових идеја које су ретке, необичне, и оригиналне а које могу бити применљиве; евалуација идеја; формулисање и разјашњавање суштине проблема; развијање плана решавања проблема; повећање броја различитих идеја које су ретке и необичне; систематизација откривених идеја; покушај да се проблеми сагледају на нове и различите начине; истраживање нових чињеница ради провере различитих хипотеза (Квашчев, Р., 1978, 117-118).

Својим хеуристичким моделом Р. Квашчев трасира глобални пут у оквиру кога ученик, према својим индивидуалним способностима, бира конкретан

пут којим ће кренути. Модел тиме врши усмеравање ученика, али оставља довољно простора и за његово самоусмеравање – које треба да буде основно средство и циљ сваког учења и наставе. Овај аутор посебно наглашава обезбеђивање максималне индивидуализације хеуристичког модела путем:

- могућности избора модела учења;
- индивидуализације обима, комплексности наставног градива, начина и темпа његове обраде;
- “краћих” и “дужих” стаза савладавања наставног градива у оквиру истог модела;
- уважавања различитих сазнајних способности, типова мишљења, особености личности, итд.

Свој хеуристички модел Р. Квашчев сагледава у светлу процеса решавања проблема, желећи да помоћу њега оствари (експерименти показују да у томе и успева) развој стваралачког, креативног и критичког мишљења код ученика.

Хеуристичко моделовање процеса учења који је развио Р. Квашчев, у поређењу са другим типовима хеуристичких модела³ има свестраније развијену психолошку основу, чије су битне окоснице следеће:

1. раздвајање проблема на мале проблеме или потпроблеме, са одређеном организацијом циљева и потциљева понашања;
2. прецизан програм прерађивања информација и управљања процесом учења испитаника у току решавања проблемске ситуације, који је, пре свега, долазио до изражаја у следећем: тачно постављање циља управљања; састављање упутстава о томе како заправо у појединим условима треба радити да би се постигао постављени циљ; систем који управља добија доста честе податке о понашању система којим се управља; прилагођавање система који управља карактеру и особеностима система којим се управља;
3. изучавање процеса решавања проблема и покушај моделовања процеса мишљења ученика у смислу “рашчлањивања” мишљења испитаника на “ситније операције”, у току решавања задатака, како би се они што успешније и на један више стваралачки начин решили.

д) Компоненте и критеријуми проблемског моделовања у настави

Полазећи од теоријских основа проблемске наставе, настојаћемо да издвојимо дидактичке критеријуме проблемског моделовања у зависности од компоненти моделовања процеса учења, првенствено карактеристика наставних садржаја. Наиме, приликом избора наставних садржаја за проблемско моделовање ваља поштовати чињеницу, коју бројни аутори наглашавају, да нису сви садржаји једнако погодни. Потребно је одредити се за оне који се

³ У педагошкој и психолошкој литератури нису непознати бројни модели, стратегије и поступци креативног решавања проблема, као што су нпр. : Крачфилдов (R. Crutchfield), Торансов (Torgans), Роџерсов (C. Rogers), Парнесов (S. Parnes), Гордонов (W. Gordon), Озборнов (A. Osborn), Корелов (W. Correll) и др.

проблематизовањем могу обрадити успешније него уз помоћ других стратегија. Пошли смо од претпоставке да су назначени критеријуми садржани у *самом концепту* проблемске наставе, те да их ту ваља пронаћи.

Али, да најпре сагледамо које карактеристике треба да има добар модел учења у настави? П. Стојаковић (1997) сматра да би он требало да има следеће одлике:

1. Модел је добар ако се може у *целосћи или већим делом применити на одређену област наставног рада*. У коликој мери модел поседује ову одлику најбоље се види из резултата и ефеката његове примене.
2. *Обухватношћ и флексибилношћ модела*. Ово подразумева широко заснован систем теоријских појмова и разрађен систем програма и вежбања, који су дизајнирани према способностима и особинама личности ученика. Увек се истиче да је добро конципиран модел посредник између теорије и праксе, те да има функцију не само средства сазнања већ и функцију верификације теорије на којој је заснован. Кад је у питању флексибилност модела онда се ту мисли на то са колико се успеха он може примењивати у различитим условима васпитно-образовне средине и у којој мери уважава индивидуалне разлике међу ученицима. Карактеристика флексибилности неког модела подразумева и то да се он може успешно комбиновати са другим моделима или њиховим појединим деловима. Ово тим пре треба имати у виду ако се зна да је мало модела који удовољавају свим захтевима доброг модела (Стојаковић, П., 1997, 424-425).
3. *Постојање података о њиховој експерименталној верификацији и ефикасности у практичном раду*. Експерименталну верификацију и проверу ефикасности може да уради сам аутор модела, али и други практичари и теоретичари наставе који се тиме баве. Ово се посебно односи на новије моделе који још нису толико познати, признати и довољно прихваћени у наставној пракси.
4. *Модел има и функцију унапређивања знања у области на коју се односи*. Реч је о примени закона и принципа из области теорија способности, критичког мишљења, стваралаштва, учења и наставе и др. Да би се све то постигло, неопходно је израдити одговарајуће програме рада који се конкретизују преко одређених система вежбања. Такви програми и системи вежбања треба да воде рачуна о потребама, способностима и особинама личности ученика. Важно је да такви програми ефикасно подстичу различите процесе мишљења путем самосталног трагања и решавања проблема од стране самих ученика (Ибид., с. 426).

Међу важним, могло би се чак рећи и најважнијим, компонентама моделовања процеса учења, поред различитих теоријских полазишта и уважавања узрасних и психофизичких карактеристика личности ученика, налазе се и си-

стем вредности, тј. циљеви васпитања и образовања и њихова педагошка операционализација, као и природа и унутрашња логика наставних садржаја.

Без обзира на општу класификацију циљева и задатака, неопходно је да они буду конкретизовани, операционализовани садржинама и активностима учења да би се могли остварити. Питање операционализације циљева, задатака и садржаја наставе веома је комплексно. Чак у толикој мери да је тешко очекивати решење које би задовољило све сазнајно-теоријске и вредносне (аксиолошке) захтеве (Кнежевић, Љ., 1995,63).

Што се тиче друге компоненте, питање које се у вези са овим поставља гласи: на основу којих критеријума можемо донети одлуку о томе да ли је неки одређени садржај погодан за проблемско моделовање? G. Vachmair (1974) наводи најважније критеријуме који су одлучујући за избор проблема и одређивање садржаја проблемске наставе.

- а) колико је постављени проблем ученицима познат;
- б) да ли им познато подручје из којег је узет тај проблем;
- ц) које је знање потребно за обрађивање проблема;
- д) да ли је ученицима познат поступај решавања;
- е) да ли су познате сличне методе из школе или свакодневног живота;
- ф) да ли је тежина проблема примерена способностима ученика;
- г) коју мотивацијску вредност за наставу имају постављени проблеми;
- х) да ли је такав облик презентирања проблема одговарајући;
- и) које су друге могућности;
- ј) која тематска подручја додирује проблем;
- к) има ли постављање питања смисла с обзиром на садржај;
- л) којим се наставним циљевима супротставља тематско одређење;
- м) која су тематска подручја искључена, а која су слабије репрезентована;
- н) да ли је постављање проблема садржајно ирелевантно;
- о) која знања ученици стичу решавањем проблема и да ли ће имати корист од тога, и др.

Полазећи од досадашњих анализа теоријских поставки, можемо уочити да је у процесу решавања проблема централна тачка – сам проблем. Он представља специфичну мисаоноделатну конструкцију коју карактерише тешкоћа, препрека. Проблем се не може решити применом раније стеченог знања и искуства, нити коришћењем познатих метода рада. Веза између датог и задатог је нејасна, чак противуречна. Са тог становишта проблем најбоље одређују следећи квалитети: изазов, мотивисаност, максимална мисаона активност. Преиспитују се познате чињенице, упоређују међу собом, а затим и са датим чињеницама у проблему, не би ли се бар мало осветлило то – ново.

На основу овога можемо закључити да је један од кључних критеријума који наставни садржај мора задовољити да би се могао проблемски моделовати – *кријеријум информационо-садржајне њрошњивречности и новине*, а други, који произилази из првог, *кријеријум мотивационе вредности*.

Процес решавања проблема је динамична ситуација кретања од нејасног ка јасном, односно у току решавања проблема издвајају се две ситуације:

- сама проблемска ситуација и
- финална ситуација.

Између ових ситуација одвија се процес прегруписавања, реструктурирања ранијих знања и структурално комплетирање проблемске ситуације. На основу познатог у проблемској ситуацији врши се антиципирање могућег циља, и сагледавање путева који циљу (правилном решењу проблема) воде.

У том процесу долазе до изражаја следеће когнитивне операције (према G. Vachmair-у, 1974).

- а) трагање за проблемом;
- б) откривање проблема;
- ц) формулисање проблема;
- д) тражење аналогних, ученицима већ познатих проблема;
- е) постављање хипотеза о заданом циљу;
- ф) формулисање циља;
- г) дискутовање хипотеза;
- х) негативно формулисање циља;
- и) анализа конфликта;
- ј) анализа материјала;
- к) планирање стратегије решавања;
- л) разматрање стратегије решавања пре њене примене;
- м) реализација стратегије решавања;
- н) формулисање решења;
- о) разматрање стратегије решавања након постизања циља;
- п) проверавање тачности решења.

Када се ученици нађу у проблемској ситуацији, пред проблемом, очекује се да ће га, уз помоћ неких од когнитивних операција из датог прегледа, успешно решити. Међутим, дешава се да ученици не успевају да дођу до решења. Поставља се питање – због чега?

Под условом да је проблем коректан (може се решити), грешка може бити само у превеликој “удаљености” неопходних знања за решење овог проблема и знања којима ученици располажу. Ученици поседују одређене менталне структуре, асимилаторске схеме, владају одређеним мисаоним операцијама, радњама, и уколико задато по својој структури захтева знатно виши ниво развијености мисаоних операција него што су оне развијене код ученика, не можемо очекивати да они такав проблем реше. Дидактичари су, такође, утврдили да се у случајевима када тешкоћа превазилази могућности ученика, код њих јавља колебљивост, малодушност, губитак мотивације. Најповољнијом се показала ситуација када су захтеви нешто виши од расположивих могућности ученика јер долази до повољног развоја мисаоних способности, до увећања обима и квалитета знања. Тада је код ученика ангажовано продуктивно, креативно мишљење, оригиналност у приступу решавања проблема.

Новина се, по својој логичкој структури и односу према задатом, мора надовезати на познати систем појмова, на старо знање. Између њих не сме постојати (између познатог и непознатог) сасвим “празан” простор. Одговарају-

ћи логички след наставног садржаја мора бити задовољен да би се он могао проблемски моделовати.

Тај логички след претпоставља и пажљиво одмерен, квалитативно виши ниво менталних операција и радњи, односно продубљивања знања (преко усвајања, схватања нових појмова, закона, правила). Ово би био трећи критеријум који наставни садржај мора да задовољи да би га могли проблемски моделовати – то је *критеријум сигурних и повезаних садржаја и менталних радњи*.

Нови проблем треба да се, бар делимично, заснива на искуству и претходном знању ученика. То значи да мишљење налази своје упориште и почетни материјал за решавање проблема у сазнајним структурама – предзнању којим се располаже на поласку у стицање новог знања. Основна његова функција јесте трансформација постојећег знања у средство усвајања новог знања. Међутим, свако предзнање којим ученик, евентуално, располаже не може постати средством стицања новог знања и решавања проблема. Ту функцију може имати само оно знање које има следећа обележја:

- идентичност (својство предзнања да има неке исте или заједничке елементе са новим знањем које се стиче);
- адекватност (исправност и потпуност предзнања);
- структурисаност (предзнање мора бити на одговарајући начин уређено).

Такво предзнање је релевантно. Да би се наставни садржај проблемски моделовао, неопходно је поћи од предзнања ученика; наставник мора знати којим појмовним и мисаоним структурама ученици располажу, затим треба сагледати значење нових појмова и методских поступака у контексту ученичких предзнања, односно какве везе и односе међу њима треба постављањем проблемске ситуације успоставити, да би се постигли жељени ефекти у смислу разјашњавања суштине новог и формирања одређених мисаоних операција.

Наставник мора предвидети и могуће ћорсокаке, лутања ученика и према томе припремити одговарајућа додатна упутства (не сме се битно нарушавати учеников самостални, истраживачки рад, али се не сме ни дозволити њихово бесплодно дуго лутање погрешним путевима). Све то захтева од наставника једну темељну, систематску припрему и у погледу логичке структуре наставног садржаја и у погледу сагледавања логичких структура и система знања којима ученици располажу. На другој страни, ученик се налази пред проблемом који мора решити релативно самосталним истраживачким радом и може се очекивати да тај рад буде крунисан одговарајућим резултатима, квалитетом и оперативношћу тако усвојеног знања.

Најоптималније је проблемском наставом обрађивати оне садржаје који омогућују ученицима, поред стицања знања, и упознавање логике развоја важнијих идеја, откривање суштинских веза и односа међу појавама које се изучавају, упознавање и усвајање различитих техника учења и самосталног рада, те развој креативног и критичког мишљења.

У свим другим случајевима, с обзиром на уложено време и труд, овај модел учења не би био ефикасан. Стога се овај захтев може формулисати као – *критеријум целисходности и економичности*.

Доследна примена свих критеријума проблемског моделовања обезбеђује да одабрани наставни садржај буде у функцији постизања свих ефеката који се од проблемске наставе очекују. При том се, наравно, не сме занемарити ни улога наставника (посебно у току проблемског моделовања наставних јединица), јер се управо од њега очекује примена оних оптималних методичких поступака којима ће интензивно ангажовати ученичка интересовања и актуализовати њихова предзнања, као и емотивне и интелектуалне капацитете у процесу решавања проблема.

Литература:

1. Bachmair, G (1974): *Анализа наставе*, прев. И. Росандић, Beltz-Verlag-Weinheim und Basel.
2. Батароев, К.В. (1964): „Моделирование как категория познания”, *Филос. науки* Москва, но. 2
3. Ђукић, М.(2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
4. Ђурић, Ђ.(1998): „Модели диференциране наставе”, у: *Особине ученика и модели диференциране наставе - чиниоци ефикасности основног образовања*, Учитељски факултет, Сомбор, 13-30.
5. Јукић, С. (2000): *Настава у којој ученик мисли*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
6. Кнежевић, Љ.(1995): *Валидација пјаксономије у настави Природе и друштва*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету у Новом Саду.
7. Кнежевић, В.(1981): *Модели учења и наставе*. Кибернетичко-информациони приступ, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд.
8. Кркљуш, С. (1998): „Модели у настави”, у : *Дидактички диспути*. Изабрани радови (приредила М. Ђукић), Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
9. Курепа, Ђ.(1966): „Математички модели у природним и друштвеним наукама”, *Дијалектика*, Београд, но. 1
10. Квашчев, Р. (1978): *Моделирање процеса учења*, Просвета, Београд,
11. *Квалификационо образовање за све. Пути ка развијеном друштву*. (2002): Образовна реформа у Републици Србији – стратегија и акциони план (стратешки докуменат), Београд.
12. Meyer, С.(1968): *Teaching Students to Think Critically*, Jossey-Bass San-Francisco.
13. *Педагошки лексикон*(1996), ЗЗУИНС, Београд.
14. Радоњић, С. (1968): *Увод у психологију*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.

15. Стојаковић, П. (1997): „Један покушај критичке анализе Гилфордовога модела подстицања и развијања креативности путем наставе”, *Наша школа*, Бањалука, 3-4, 424-437.
16. Шешић, Б. (1974): *Основи методологије друштвених наука*, Научна књига, Београд.

Olivera Gajić, Ph.D.

ANALYSIS OF THEORETICAL POSTULATES OF MODELING METHODOLOGY
AND LEARNING MODELS IN PROBLEM-SOLVING INSTRUCTION

Summary

In the essay the author at first defines idea and function of a model, analyzing theoretical postulates of modeling methodologies and learning models in problem-solving instruction. The emphasis is on the R. Kvascev's heuristic model which enables - by heuristically modeled contents – influencing of students' thinking activities modeling.

The author affirms that the model (recognized by the light of problem-solving process) encourages development of students' creative and critical thinking, and in that regard, offers possibilities to base educational process on the principals of actual reform of educational system, respecting demands for instruction directed on processes and outcomes of learning, that is, on improved (and altered) contents organization, design of teaching activity, definition of educational outcomes, application of participative, cooperative and active methods of teaching and learning, etc.

On the basis of theoretical postulates analysis, the components and criteria of learning process problem modeling have been defined. The teacher is one that is brought to complex assignment of instruction units' contents modeling, while choosing optimal methodical methods and strategies in instruction

Key words: models, modeling methodology, models in problem instruction, components and criteria of problem modeling, heuristic model

ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ*

Резиме

У раду се анализирају могуће релације и односи између еколоџије и андрагоџије. С обзиром да је еколошки аспект размислања повезан са новом концепцијом образовања које има за циљ подизање квалитета живота, истиче се потреба обликовања еколошке свесности, еколошког понашања као и учењивања одраслих у еколошким активностима. Анализа наведених питања отивара ново поље интердисциплинарне сарадње андрагоџије и еколоџије, у коме андрагоџија налази могућности изласка из традиционалног простора деловања и налази подстицаје и алтернативе за разрешавање власних дилема, као и за учвршћење власних научног истраживања.

Разматра се и улога еколошког образовања у периоду промена парадигми везаних за технолошки раст и развој, као и потреба уношења холистичког промишљања у постојеће парцијално и квантитативно присутно у образовању.

Кључне речи: еколошко образовање, еколошка свесност, еколошко понашање, квалитет живота.

Анализе и разматрања проблематике оспособљавања и образовања за заштиту, очување и унапређење животне околине, често су предмет јавних расправа, дискусија, научних скупова, еколошких конференција. У андрагошкој литератури о овим питањима говори се у оквиру разматрања садржаја појединих дисциплина андрагошког система, дакле, у методологији андрагошких истраживања, компаративној андрагогији, андрагошкој дидактици, индустријској и социјалној андрагогији, као и у одговарајућим методикама. Овде се, у првом реду, мисли на образовну, старосну и социјалну разноврсност учесника образовања, методичке концепте планирања и програмирања образовних садржаја и специфичност облика, метода и средстава за успешно извођење образовних, васпитних и информативних активности. Тако се нпр. у окви-

* Рад је настао у оквиру научноистраживачког пројекта „Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције”, за чије је остваривање средства обезбедило републичко Министарство за науку, технологију и развој.

ру садржаја индустријске андрагогије (андрагогије рада) наводи и оспособљавање за заштиту човекове околине, док се у оквиру андрагошке психологије говори о обликовању еколошке свести одраслих, као и о оспособљавању одраслих за еколошке активности (Бабић, Г., 1990, стр. 17, 19).

Глобални приказ актуелне образовне проблематике образовања одраслих за заштиту, очување и унапређење животне околине обухвата следеће научно-теоријске и практичне проблеме образовања одраслих: а) методолошке проблеме избора и утврђивања образовне материје и њихове даље дидактичке и методичке интеграције и диференцијације у одговарајуће програме; б) на ово се даље надовезује и питање садржаја образовања, васпитања и информисања широке популације градског и сеоског становништва, пољопривредних произвођача (оспособљеност и упућеност у савремену агротехничку културу); ц) у разрешавању ове проблематике и у даљем опредмеђивању опште философско-социолошке основе теорије образовања одраслих, значајно је, поред опште андрагогије, активније укључивање методологије андрагошких истраживања, компаративне андрагогије, андрагошке дидактике, индустријска и социјална андрагогија, као и психологија учења одраслих, које у интердисциплинарном односу са предметом и садржајем еколошког образовања одраслих треба да допринесу даљем и успешнијем развоју посебне методике образовања одраслих у овој области

Поред актуелног проблема андрагошких кадрова (програмера, организатора, предавача, инструктора) јављају се и многе непознанице у вези са дидактичким нормирањем процеса васпитног и образовног рада као што су: величина, број и састав образовних група, однос теоријског и практичног дела у процесу димензионирања и обликовања еколошких садржаја, питање оптималних организационих облика, примена адекватне образовне технологије, праћење деловања средстава за масовну комуникацију и трансфер информација, као и питање вредновања квалитета и ефикасности примењених васпитних и образовних активности.

Интересантна су размишљања појединих теоретичара који о еколошком аспекту говоре повезано са новом концепцијом образовања која има за циљ подизање квалитета живота. Поред економске сигурности, политичких и социјалних права, културних вредности, креативног рада, појам "квалитетног живота" претпоставља и здраву околину. У том смислу говори се да је еколошко образовање и развој еколошке свести ургентни задатак образовања одраслих (Пастуовић, 1990, стр. 43, 48; Сучић, С., 1990, стр. 169).

Разматрање наведених питања отвара ново поље интердисциплинарне сарадње, анализа потенцијалне повезаности андрагогије и екологије. У сфере могуће сарадње андрагогија може да заплочи само ако нађе ситуације подстицајне за разјашњавање сопствених дилема, алтернативе изласка из свог традиционалног простора. Пред теоретичарима образовања налази се и сусрет са онима који "упадају са стране", мање или више научно анализирају проблеме васпитања и образовања одраслих, а нису професионално везани за ову област.

Дакле, повезаност андрагогије и екологије не подразумева симплификовано повећање постојећег инвентара научних дисциплина које са својих аспе-

ката анализирају проблеме теорије и праксе образовања одраслих (психологија, социологија, затим политичке, правне, техничке и друге науке). Ради се о потреби комплекснијег уочавања повезаности ових дисциплина, посматрање проблема еколошког образовања у аспекту који би допринео учвршћивању научног идентитета андрагогије.

У том смислу, увођење еколошке димензије може помоћи андрагогији у промишљању **философије образовања**, као и дубљој анализи **холистичког приступа** андрагошким проблемима. Природа, околина, средина, окружење (или већ како зовемо оно што чини оквир човековог живота) представљају неисцрпан извор промишљања нових димензија андрагошке науке, а да при томе она не изгуби аутентичност, особеност, идентитет.

На тренутак, при површном размишљању, учини нам се да је данас, због свих открића андрагошке науке, лакше расправљати о темељним вредностима на којима почива образовање одраслих. Али, у питању је само осећај, и чини се да смо у овом тренутку на почетку, јер су основне вредности на којима смо заснивали васпитно-образовни рад пољуљане, редуковане, превазиђене. Готово да је равно уметности говорити о философији образовања са предзнаком да је она коју заступамо права, да је треба следити. Као и при утемељавању науке којом се бавимо, сусрећемо се са потребом формирања јасне представе о томе шта је добро, вредно и пожељно као исход процеса образовања. Без јасне философије образовања тешко можемо одредити које су пожељне промене у понашању људи, тешко можемо бити сигурни да су непосредни задаци доследни једни другима и усмерени у истом правцу. Теоретичарима васпитања и образовања ово питање није непознато, али с обзиром на досадашње искуство са много више зебње и сумње можемо према њему да се одредимо.

На научној равни данас се одигравају велике промене парадигми, посебно оних које се односе на технолошки раст и развој. Иза често помињаног појма "развој" понекада се крије модел формирања савршеног човека који покушава да се прилагоди и да обликује живот достојан човека у хаосу друштва, делатности институција, технолошком развоју. Колико еколошко образовање може у свему овоме да помогне савременом човеку ?

1. У сваком случају, и технологија и култура представљају реакцију друштва на развој. То условљава постојање одређеног тока ствари, али и конфликата које не можемо увек логички да објаснимо, предвидимо, па је стога тешко на њих и деловати. Савремени човек је у стихији, ствари му измичу контроли. Онај ко крене правцем технолошког развоја истовремено прихвата све ризике новог и непредвидљивог. Оне друге бије глас да су конзервативни, да не разумеју савремена кретања.

Технологија, макар била и застарела, тријумфално се јавља, индустријализам доводи до великих померања, а њихов утицај на наш живот није одмах јасно уочљив. Зато не треба да се чудимо пометњи у човековој свести у којој се уочава јаз између еуфоричног прихватања технологије, и страха, одбацивања исте. Без обзира да ли то жели или не, човек данашњице налази се у ситуацији да бира један од два супротна и непомирљива табора у друштву, оних

који будућност виде у јачању нових технологија и оних који говоре о опасностима, било да је реч о губицима радних места због примене нових технологија, па све до критичких расправа у култури која у прихватању (и примени) непроверених (страних) технологија види губитак својих особености.

Они који заступају технолошки продор, врло често имају одређену друштвену моћ, статус, могућност убеђивања. Они други, бојкотованем технолошког развоја, показују само своју беспомоћност.

Индустријализам се може условно окарактерисати уз помоћ три лајт мотива: *радник, њојрошач, клијент*, што значи да у индустријском друштву човеку предстоји "да продаје своју радну снагу за плату, да конзумира робу и да као клијент користи услуге институције. У све три димензије овај модел живота се распада у центрима / метрополама у којима је настао, док се истовремено у другим деловима света још неометано шири" (Даубер, 1985, с. 38).

У овим превирањима, човекова свест као да још није досегла моменат сопствене рационалности, ниво јасне мисли тумачења онога што још увек остаје неиздирефенцирано, а то је контрапродуктивност индустријализма у себи самом, помало нелогична чињеница да он производи више штете него што доноси користи. То се може уочити у многим сферама живота: економији, политици, образовању, науци, а најочљивије је у самој области производње, где се много више снаге и средстава употребљава за рекламирање (маркетинг), дистрибуцију (распделу) производа него за саму производњу. Ова контрапродуктивност постаје профитабилна нарочито у оним гранама индустрије које се врло брзо шире, расту, а то су такозване индустрије рециклаже, које своју корист извлаче из онога што је разорено. Човек који живи у нашим просторима, нема ни у овој области могућности за испољавањем, јер индустрија рециклаже, која извлачи корист из свега разорењог, код нас није развијена. Еколошка свест, коју као и да не примећујемо, требало би да се јави управо тамо где овај систем излази из себе самог, тамо где постаје контрапродуктиван у себи самом, тамо где се рађа човек који покушава да се извуче из система који га гуши.

Наравно, то покушава да оствари на више начина. Развија алтернативе којима испољава сопствену самосталност, одговорност, независност у свим сферама живота. Ови алтернативни покушаји свој израз добијају у еколошком покрету, покрету за мир, покрету за људска права. У жељи за променом (на боље) човек постаје члан ових покрета, мада се може дискутовати о томе да ли ти нови социјални и грађански покрети не представљају, у ствари жиранте за преживљавање постојећег система, брину о томе да се он заиста не распадне и на тај начин га стабилизују.

2. Све ове промене и превирања условиле су велике промене парадигми на научној равни, односно промене у темељном начину мишљења. Последњих 150 година та парадигма се звала "развој". Развој је заправо превод тога што се раније "латински означавало са: *evolutio*. *Evolutio*, од чега потиче еволуција значи: одвијање једне ролне рукописа неке књиге. После тога је излагање, тумачење текста. Ја развијам 'ролну књиге и, развијам' ток мисли, тако што ћу расплести једно клупко" (Даубер, 1985, с. 38).

По другој старој употреби ове речи каже се да се цвет развија из пупољка. Реч развој касније се сасвим другачије употребљава. У XVIII веку постојала је велика контроверза о томе да ли природа најбоље саму себе развија када је оставимо на миру – по појединим ауторима, или како други сматрају – људски дух се мора развити да би се тако развила историја. У XIX веку појам развоја налази своје место и у природним наукама, пре свега у биологији, нарочито заслугама Ч. Дарвина. Настала је и велика дискусија о томе да ли развој зависи од средине (миљеа), или је развој принцип унутрашњег самообликовања. У овом веку појам развоја залази у економију, политичке науке, психологију, педагогију. Такође можемо рећи да постоје земље у развоју, недовољно развијене области и регије, али и идентитет, свест која се развија, а који се подстиче и унапређује педагошким, психолошким и другим поступцима.

Понекада се учини да иза појма "развој" од почетка стоји модел оријентисан на машину, жеља да се изгради савршена машина или да се развије "савршен човек". Парадигма која половином XX века долази из физике, хемије, биологије зове се *самоорганизовање*. У овој проблематици истичу се истраживања белгијског физичара Пригогине и сасвим кратко се каже: еволуција, живот развио се и развија се стално у дисипативним структурама. Ред постоји кроз флукуацију, не постоји континуирани ток развоја, не постоји баланс, не постоји равнотежа него један процес у којем се стално смењују и успостављају хаос, неред и структура реда (упореди, Jantsch, 1979).

Постоји велика тешкоћа да се представи и замисли како то ред и хаос истовремено делују. Интересантно је поређење са морском обалом и деловањем плиме и осеке. Са плимом вода тече у малим жљебовима са обале. Настају баре и вода тече поново назад. Када се све то посматра голим оком, виде се хиљаде зрнаца песка у непрестаном кретању: потпуни хаос. Ако се све то фотографише, "добија се снимак спруда који има сасвим јасну структуру. Обоје се дешава истовремено, ред и хаос (кроз флукуацију)" (Даубер, 1985, с. 39).

Поставља се питање - не живимо ли и сами у једном времену истовременог хаоса и покушаја успостављања реда? Колико су успешни човекови напори да успостави ред? Како се све то манифестује у свести човека оптерећеног кризама: економском, еколошком, духовном, моралном? Нестабилно је све што је било релативно "сигурно": раст, запосленост, приходи, камате, сировине. . . Дефанзивна је и невешта, чак противречна жеља еколога за стањем потпуне дезиндустријализације. Али и конзервирање једне застареле и за околину опасне индустријске структуре једнако је упитно као и рачунарска учионица након часа веронауке.

Данашњем човеку ускраћена је и могућност планирања будућности, и то будућности која пристиже, за коју треба да се припрема. Одређени технолошки системи, нпр. систем наоружања, ратови, атомска енергија руше услове (могућности) отворене будућности. Својом данашњом активношћу ускраћујемо будућим генерацијама могућност да бирају своју будућност. Ови системи су, а то их разликује од других, непријатељски усмерени према грешкама. За човека су прихватљиви само системи који су пријатељски усмерени према грешкама, код којих грешке не доводе одмах до катастрофа. И. Илич је пре-

дложио да се развију тзв. негативни design-criteria, да се одреди оквир услова као негативна величина (упореди, Илич, 1978). Можда ни шире у научним разматрањима не би требало само позитивно одређивати нормативе обликовања и формирања човека. Уместо тога треба дефинисати односе према представи француског филозофа Лефевра, који је рекао: "Ја сањам о свету у коме ће свако наћи свој идентитет, тако што ће наћи своју разлику."

Поставља се питање од каквог је значаја све наведено за промишљање педагошког рада, самог процеса учења које свакако треба да помогне човеку у откривању и спознаји властите креативности, осећања, деловања. . . Често то значи и потребу да се изађе из институционализоване улоге наставника као посредника садржаја, као непосредног организатора процеса учења. У односу на ово потребна нам је темељна и радикална анализа институција да бисмо видели које нове зависности образујемо у нашим институцијама путем успостављених педагошких односа. И каква је улога образовања у свему томе?

Ако образовање схватимо као **инструмент друштвеног развоја**, добићемо философију образовања по којој је крајњи задатак образовања формирање човека способног и корисног члана друштва коме припада. Вредности су утврђене у оквиру стандарда и норми друштва у којем се образовање реализује, те се циљ образовања мења са променама и превирањима у друштву. Онај који се васпитава је у улози објекта инструменталног деловања.

По другој философији, циљ је **образовање човека као појединца**, развој интелекта, карактера, моралних и физичких својстава до највишег могућег степена. Из ове философске оријентације дедуковане су вредности у терминима доброг, пожељног, вредног, лепог. Онај који се васпитава је у улози субјекта инструменталног деловања.

Већина данашњих програма образовања развијена је на темељима прве философије. Међутим, много је важније да теоретичари образовања периодично посвете пажњу дефинисању своје философије образовања, да промисле каквог појединца и друштво желимо. У наведеним поставкама можемо уочити макијавелијанско или-или, које се означава као "темељно достигнуће нововековне науке", строга подела на субјекат и објекат (утицај картезијанске деобе на *res cogitans* и *res extensa*).

Ради се о фаталном раздвајању, које, мада различито, води једном: неосвешћавању човека и удаљавању човека од стварног живота. Ову редукцију можемо уочити у тенденцијама образовања које се рефлектују у новом конформизму, развијеним адаптивним способностима, наглашеној црти успеха, Новог емпиризма са крајњим консеквенцама умножавања образаца, репродукције истог. Запажања која долазе из науке модерне потврђују ово исто – "методу манихејског разврставања и диобе отвореног и скривеног, допуштеног и забрањеног, присутног и неприсутног, испитаног и неиспитаног" (Шарчевић, А., 1986, стр. 260).

Браћамо се старим дилемама којих се људи, због немоћи да на њих одговоре, у основи плаше. Тражи се *homo totus*, човек који је дуго био скриван у преградама модерних наука, где једна преграда не зна шта се налази у другој

(Јунг), тежи се новом систему који ће се једнако односити на спољашњег и унутрашњег човека, човека објекта и човека субјекта.

Да ли је екологија наука која може да унесе холистичко мишљење у постојеће парцијално, квантитативно и редукционистичко, које влада у образовању? Можемо ли очекивати да ће холистички приступ проширити андрагошке перспективе?

У први план долази **природа**, човекова и она која га окружује. У области васпитања и образовања мало се анализира улога и значај природе. Теоретичари образовања и школе који се баве општим и формалистичким појмом образовања нису припремљени за холистички приступ проблему, без којег су сужени оквири науке коју истражујемо.

Изазов који се намеће андрагогији захтева преиспитивање односа човека и природе. Наиме, по неким уверењима, човек се према природи понаша онако како је разуме. Деструктивни и агресивни однос који испољава према природи даје јаснију представу о степену њеног разумевања. Реал-социјалистичка представа о човеку див јунаку који разара планине, гради тунеле, сече шуме, опонашање образаца запада, ширење представе о друштву изобиља, готово да је идентична кризи духа и кризи односа човека и природе коју је на западу донело просветитељство. Схватање човека као господара природе, носиоца прогреса по сваку цену, одбацавање метафизике у име свеопште логике и технике у сазнању. Проблем односа човека и природе добија универзалну, временом и простором неограничену димензију. С обзиром да је у питању понекада опстанак биолошког система и човека као врсте, ово питање добија егзистенцијални и еманципаторски смисао.

Холизам, у смислу у којем га желимо представити, огледа се у универзалности коју даје природа, човеково место у природи и однос према њој. Ако је човек биће природе, ирационалне су и равне предрасуди представе о њему као производу одређеног места, простора, културе, традиције, вере, нације. Забране и ограничења у себи узрок су препрекама у комуникацији са околином; дубока криза духа испољава се деструкцијом према природи. Уништавајући природу човек се свети сам себи, својој немоћи самоспознаје, одвајања од анималног, биолошког, инстинктивног. Суштина је у ономе што може да се догоди у свако време и на сваком месту, а то су склад са самим собом и уравнотежени однос са природом. Можда би образовање могло да помогне човеку у самоспознаји те се тако може деловати и на његов однос према природи који би био мање агресиван? образовање – у улози посредника у човековој хармонизацији и усаглашавању са природом. Ако је реч о могућој филозофији образовања, можда би било смело тај термин заменити термином природна филозофија, како би се између образовања и природе смањио јаз створен вештачким путем. То би, истовремено, био покушај да нађемо себе у тренуцима када смо од тога одустали.

Радост природе, у околностима кризе, показује нарочиту игру снага, животну способност онога што је у човеку најбоље, независно од збивања, прилика. Није ли време да се партикуларни циљеви образовања који су неговали ограничености замене универзалним категоријама?

Од најранијег узраста децу условљавамо местом, временом, простором, историјом, културом, традицијом, вером, образовањем. Ограничавамо их силним стигама апстрактних релација непојмљивим нама самима. Образовање се може означити релацијом "Реци ми одакле долазиш, па ћу ти рећи ко си", формирање по мери случајно постављеног медиокритета. То исто дете треба да постане "прави човек на правом месту", дакле пуна зависност за коју треба да си створен. Ово импликује стварање срећних људи, а да ли је тако у стварности? Обично се рађамо, живимо и умиремо на кривом месту, учени погрешним правилима, шемама, управљани кривим релацијама, вођени погрешним учитељима, отуђени од других и од себе самих. Можемо се присетити мисли да и "у највећој пометњи један канал остаје отворен за душу. Можда је тешко да се нађе, јер до средовечности зараста у коров, а нешто од најбујнијег грмља које га окружује израста из онога што описујемо као наше образовање" (Блум, А., 1990, стр. 15).

Научени да догматски скептично посматрамо, чини се да и сама природа, са свим обиљем израза, изгледа као предрасуда. Опредељен до тачке гушења", у свету артефаката које је сам створио, човек постаје нарцисоидан и охол, стиче болести модерне цивилизације, а староставне књиге кажу да охолост долази пре пада" (Ковачевић, 1980, с. 260).

Савремена наука и образовање које је слепо прати објашњавају природне појаве методолошким апаратом редукације и квантификације. Јавља се маса појмова којима се објашњавају природне појаве, али су саме појаве угушене, изгубиле властити *raison d'etre*. Ово искривљавање функције образовања и научноистраживачког рада Р. Шпеман покушава да превазиђе поруком: "Тако, процес образовања, исправно схваћен није процес нагомилавања информација него **проширење могућности искуства**" (Шпеман, Р., 1987, стр. 84).

Теоретичарима образовања, које жели да добије епитет еколошко, поставља се задатак да ове могућности оживе, да се вратимо природи којој можемо да постављамо питања, коју можемо философски да промишљамо. За образовање то је велики изазов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабић, Г., (1990) „Андрогошка наука и пракса у сусрет трећем милинијуму (достигнућа и перспективе)”, *Зборник радова Пејтог конгреса андрагога Југославије*, А. Ц. Загреб.
2. Блум, А., (1990) *Сумрак америчког ума*, Београд.
3. Dauber, H., (1985) „Neue Reichweiten einer ökologischen Lernbewegung?” *Ökopaed.* 2.
4. Illich, I., (1978) *Fortschrittsmythen*, Reinbek.
5. Jantsch, E., (1979) *Die Selbstorganisation des Universums*, München, Wien.
6. Ковачевић, М., (1980) *Телеологија и антропологија*, Београд.
7. Пастуовић, Н., (1990) „Андрогогија и друштвене промене”, *Зборник радова Пејтог конгреса андрагога Југославије*, А. Ц. Загреб.

8. Сучић, С., (1990) „Значај образовања у квалитети живота”, *Зборник радова Педагошког конгреса андрагога Јужославије*, А. Ц. Загреб.
9. Шарчевић, А., (1986) *De homine, мишљење и модерни мити о човјеку*, Сарајево
10. Шпеман, Р., (1987) „Еколошка свест као симптом кризе модернитета”, *Зборник “О кризи”*, Н. Сад.

Milic Andevski, Ph.D.

ECOLOGICAL EDUCATION IN THEORY
AND PRACTICE OF ADULTS' EDUCATION

Summary

In the essay the author analyzes potential relationships between ecology and andragogy. Concerning that ecology aspect of thinking is connected to a new concept of education aiming to improve life quality; the need for ecological consciousness, ecological behavior and participation of adults in ecological activities has been perceived. The analysis of the questions cited opens a new field of interdisciplinary cooperation between andragogy and ecology where andragogy finds possibility to leave traditional area of action and find impulses and alternatives to resolve its own dilemmas, and to strengthen its own identity as a discipline

Also the role of ecological education in the period of paradigmatic changes regarding technological rise and development, as well as the need for holistic way of thinking in contemporary partial and quantitative approaches to education have also been discussed.

Key words: ecological education, ecological consciousness, ecological behavior, life quality

РЕЛИГИЈА КАО ЗНАЧАЈНО ИЗВОРИШТЕ ТРАДИЦИОНАЛНИХ И КУЛТУРНИХ ВРЕДНОСТИ¹

Резиме

У раду, аутор указује на комплексности проучавања религије и религиозности, наводећи различите дефиниције ових феномена. Такође, аутор покушава да уиђе смисла значаја религије као културне и традиционалне вредности, прикаже разноликости присуства у схватању места и улоге религије у духовно-моралном порећу друштва.

Реформа васпитно-образовног система подразумева сагледавање традиционалних, културних и моралних вредности одрећеног друштва. У том смислу религија и вредности система који она пројектира имају незаобилазно место. У извештају УНЕСКО-а, између осталог, истиче се да шокот животова појединаца мора "учити да живи заједно", што представља један од главних циљева васпитања. Такво учење се састоји у усвајању вредности толеранције према разликама, вредности мултикултурности и мултиконфесионалности, политике ненасилног решавања сукоба, у разумевању других, политички заједничког деловања и друго. Човечанство се може развијати као слободна заједница слободних индивидуа само ако артикулише и респећује бојачице у разликама.

Религијска култура је једно од основних људских права. Култура је животноворна док црпи снагу из првобитног религиозног извора, док није изгубила везу са духовним средиштем животова, док служи одуховљавању природе и оличењу духа. Кроз историју постојао је различит однос према религији, а она је доживела трансформацију - од доминантног облика друштвеног свести до маргинализације. Историјско искуство учи да су идеологије пролазне, док су религијске културе трајније и комплексније. Савремена друштвена криза изазвала је промене у религијској ситуацији. Приметан је заокрет од секуларизације на десекуларизацију уз јачање присуства религије у животу људи. Промене су видне не само у степену религиозности већ и самој религији. Тај заокрет је приметан и на личном и на групном нивоу у оквиру шире друштвене заједнице. Промена се осећа и у томе што религија добија повећано значење за друштвени и културни живот целог друштва.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта "Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције" који је финансиран од стране Министарства за науку, технологију и развој Републике Србије.

Кључне речи: религија, култура, васпитно-образовни систем, духовно-морални прејород

Развој васпитно-образовног система се не може посматрати као изолована делатност, већ у ширем друштвеном контексту, који се мења под утицајем европског и светског глобалног окружења. Зато при изради стратегије васпитно-образовног система треба поћи од дугорочне оријентације у вођењу националне развојне политике и главних начела развитка у развијенијим земљама Европе, наше просветне традиције, затеченог стања васпитно-образовног система и процене постојећих и могућих развојних ограничења. Васпитање и образовање треба да допринесу националном развоју, као и трајном развоју појединца. Зато све развијеније земље посматрају развој васпитно-образовног система као национални приоритет и примењују оне стратегије развоја које доприносе социјалном и културном развоју друштва и свих његових чланова. Сходно томе, земље у транзицији, којима припада и наша земља, имају додатне разлоге за структуралне промене својих васпитно-образовних система.

Реформа васпитно-образовног система подразумева сагледавање традиционалних, културних и моралних вредности одређеног друштва. У том смислу религија и вредносни систем који она пропагира имају незаобилазно место.

У извештају UNESKO-а између осталог истиче се да током живота појединац мора "учити да живи заједно", што представља један од главних циљева васпитања. Такво учење се састоји у усвајању вредности толеранције према разликама, вредности мултикултуралности и мултиконфесионалности, вештине ненасилног решавања сукоба, у разумевању других, вештини заједничког деловања и друго. То се може постићи упознавањем (откривањем) других, повећавањем разумевања разлика међу појединцима и групама и стицањем вештине заједничког деловања у остваривању заједничких циљева. (Делорс, 1996) У савремености постоје два приступа, модела глобалног развоја света. Према једном, свет креће ка једној универзалној цивилизацији (тзв. западњачка модерност) и "крају историје", а према другом постоји плурализам цивилизацијског развоја (богатство у разликама), о коме говоримо као о постмодернистичком моделу развоја. И док представници првог становишта покушавају да изграде униполарни једнообразни свет (парадоксално, у име слободе и демократије) и фактички стварају - преко технолошког и културног империјализма - пут новом тоталитаризму, други сматрају да глобални поредак не треба градити на основу једног јединог облика схватања културе, слободе и демократије, већ на артикулацији различитих плуралистичких схватања и модела, а будућност човечанства треба да буде отворена у знаку истинске слободе и демократизације за све грађане и народе света, тј. мултикултуралности. Човечанство се може развијати као слободна заједница слободних индивидуа само ако артикулише и респектује богатство у разликама. Захтев за једнообразним светом води не само у нове конфротације, већ и генерички посматрано, дегенерацију човечанства. Религијска култура је једно од основних људских

права. Духовни плурализам је интегрални део социјалног и политичког плурализма, развојна снага човечанства. Време је да се учимо респекту разлика, јер је то услов не само развоја и напретка, већ и опстанка човечанства.¹ Политичко, економско, чак и културно јединство нису довољни да обезбеде стабилност таквој грађевини и "пројекту" каква је јединствена Европа или јединствена планета. Без духовног јединства таква грађевина тешко да може да опстане. (Р. Биговић, 2000, стр.280)

Чињеница је да живимо у времену дубоке духовне моралне кризе која је снажно захватила савремено друштво. Велики део друштва све више се удаљава од добра и све дубље тоне у зло. Разлога за то има доста а један од њих може бити тај што друштво није понудило такав систем вредности који би људима давао довољно снаге да се боре са искушењима. "Секуларизација свих духовних вредности, закона, морала, науке, уметности, државе, власти и породице сматра се као неопходно обележје савременог живота. Научни прогрес и технички напредак наводи се као доказ апсолутне надмоћи људског разума. Законитост нагона и страсти оправдавају безобзирну жељу за чулним уживањем и материјалним благостањем." (А. Сердјукова, 1996, стр.5) Овакво стање одувек је имало судбоносне последице за вредносни систем неког друштва. Вековно искуство је показало да духовно-морални квалитет једног народа и једног друштва зависе пре свега од васпитних идеала и моралних принципа. Циљеви и стремљења савременог човека довели су до кризе морала, васпитања, образовања, културе. Мерила вредности су померена, и нешто што је некада било морално неприхватљиво, постало је основа људског понашања. Материјализација живота довела је до огрубљавања људских осећања, што се нарочито одразило на младе. "Када се између човека и Бога прекине свака сигурнија веза, последице за културу су далекосежне. То се управо види у модерној култури. Криза вере и криза хуманистичких вредности су повезане са све мањим изгледима за васпитање, са фактичким исчезавањем животних и културно-историјских претпоставки које су конституисале оно што се назива васпитањем." (И. Граорац, 1995, стр. 383)

Како наћи излаз из овакве ситуације? Како поново пронаћи вечне идеале и циљеве васпитања који би трансформисали људско биће? Можда је један од начина повратак религији и веровању, повратак исконским хришћанским вредностима и врлинама, хришћанском васпитању. Безизлазни путеви савремене антиномије личности и колектива, државе и друштва, науке и религије, могуће је исправити и решити у духу љубави, подвижничтва, смерности и стварања, у духу хришћанства. А. Сердјукова (1996, стр.11) истиче да је христијанизација живота и културе славна али и тежак задатак савременог човека. "Повратак религијској традицији не води неизбежно провинцијализацији а ни изолацији нашег друштва у заједници европских друштава. Чини се да је томе више доприносила протекла агресивна владавина атеистичке "државне религије", потискујући хришћанске садржаје из целине живота друштвене заједнице (њене: културе, стваралаштва, морала, етике, националне свести и осећања). Враћање у Европу, данас подразумева вредновање хришћанских

¹ Доступно на: <http://www.komunikacija.org.yu/komunikacija/casopisi/junir/VII/d20/document>

идеја, вредности и традиције и одлуку о њиховом месту у настајућем тзв. "по-скризном" друштву на овом тлу." (Г. Живковић, 1993, стр. 29)

Култура је стварање вредности, хијерархија сила, грађење космоса од свеколиког психичког, природног и животног хаоса. Култура је животворна док црпи снагу из првобитног религиозног извора, док није изгубила везу са духовним средиштем живота, док служи одуховљавању природе и оличењу духа. Откине ли се култура од религијских корена, ограничи ли се на чисто људско, рационално и чулно, изгубиће своју праву подлогу и своју стваралачку способност. (А. Сердјукова, 1996, стр.155) Култура је средство а не циљ. Она треба да свету и времену, кроз своје разноврсне форме, открива тајне које се скривају иза завеса овог света. Њен је смисао да буде иконична а не идолатријска. Иконографска култура је таква била кроз векове - увек отворена и спремна да у себе прими, апсорбује и преобрази све оно што је достојно да буде примљено, али исто тако и да одбаци све што скрнави и скандализује људско достојанство. (Р. Биговић, 2000, стр.225)

Неопходно је разликовати религијску и религиозну културу. У религијску културу спада знање о феномену религијског, што се, наравно, може проучавати научном методом. То је, дакле, знање о садржајима у које човек не мора веровати, нити их мора инкорпорирати у властито понашање. С друге стране, религиозна култура подразумева веровање и понашање у складу са одређеним религиозним опредељењем. (Е. Ћимић, 1992)

Кроз историју постојао је различит однос према религији, а она је доживела трансформацију - од доминантног облика друштвене свести до маргинализације. Историјско искуство учи да су идеологије пролазне, док су религијске културе трајније и комплексније. Оне су попут тихих понорница које обитавају у колективном памћењу народа и неприметно снагом "мртве руке" традиције утичу на његову свакодневну праксу. Оне свом силином избијају на површину друштва у тзв. периодима великих социјалних и моралних криза и превирања човечанства, када настаје метеж идеја и система вредности, аномија и када архајски обрасци из колективно насвесног почињу као скривене матрице да делују и замењују до тада владајући, а сада истрошен систем вредности и друштвене регулације. Једном речју, криза и слом вредности су плодно тле за обнову религијског и његову експанзију, док су у периоду просперитетног социјалног развоја и научног прогреса нестимулативни.²

Савремена друштвена криза изазвала је промене у религијској ситуацији. Приметан је заокрет од секуларизације на десекуларизацију уз јачање присуства религије у животу људи. Промене су видне не само у степену религиозности већ и самој религији. Тај заокрет је приметан и на личном и на групном нивоу у оквиру шире друштвене заједнице. Промена се осећа и у томе што религија добија повећано значење за друштвени и културни живот целог друштва. Ревитализација религије подразумева повећање кредибилности религије као културног система односно као агрегата који надокнађује дефиците, празнине, несигурност и противречности у животним ситуацијама. (С. Врцан, 1986, стр. 170)

² Доступно на: <http://www.komunikacija.org.yu/komunikacija/casopisi/junir/VII/d20/document>

Религија је вероватно настарији облик друштвене свести, који у нешто измењеним формама, постоји и данас у свим познатим друштвима. Д. Пантић сматра да без обзира на секуларизацију и технизацију свакодневног живота, религије у већини савремених друштава заузима истакнуто место, посебно у приватној сфери, у домену морала, традиције и културе. (Д. Пантић, 1993) Религија је веома сложена појава која представља начин живљена. За њу је примаран и битан живот духа или духовни живот. Физички живот и телесност немају значаја по себи, него по духу којим су надахнути. (према В. Павићевић, 1988, стр. 37) Ј. Ђорђевић наводи да религију можемо одредити као историјско-социјалну институцију, конституисану целину посредством убеђења које се односи на божанство; која припада посебном друштву верника; у којој се указује да су морални закони апсолутни, вечни, непроменљиви, да почивају на Богу као вечном и бесмртном циљу који подразумева доктрину, морал и културну праксу. (Ј. Ђорђевић, 1992, стр. 337)

Религија се формира у друштву и преноси путем симбола а на основу човекове способности да ствара религију и да је преноси ангажујући се у симболичкој интеракцији. Религија је друштвена чињеница, али и индивидуална, јер се не сме занемарити улога човека ствараоца, креатора симбола и креатора света - човека са свом сложеносћу његове психофизичке структуре. При разматрању религије треба свакако имати на уму и одређени степен њене аутономности, тј. њене аутодетерминације. То значи да није потпуно зависна од друштвених промена; она може да се мења независно од њих али и да им се опире. Другим речима, може постојати и у измењеном облику и након промена у друштву. (Према Б. Бошњак, Ш. Бахтијаревић, 1970) Поменути аутори наводе Верноново одређење религије по коме она садржи следеће елементе:

- веру у натприродно
- веру у свето
- веру у обреде, обичаје
- веру у моралну компоненту. (Исто, стр. 214)

Садржај религије израста из животне потребе људи и дубоко је укорене на у људски живот, тј. врши одређене функције. Религија пружа могућност да човек створи свој свет, свет у коме ће бити слободан макар психички. Религија тако постаје могућност и пут уклањања стварних или фиктивних извора фрустрације. (Исто, стр. 215)

Аутори који су се бавили проучавањем религије различито су је схватили и карактерисали, зависно од личних уверења као и од времена и друштвених прилика у којима су живели. М. Глишић наводи Фојербахова схватања да су основни извори религије природа и људска психологија и да човек у религији задовољава сопствено биће а не неко друго биће. Суштину религије Фојербах објашњава осећањем човекове зависности од природе и њених сила. Маркс је критиковао Фојербаха наглашавајући да суштину религије треба тражити у друштвеној пракси а не у природи. Енгелс је сматрао да је суштина религије у човековој немоћи да овлада природним и друштвеним силама. (М. Глишић, 1982, стр. 13)

Емил Каменов се критички осврће на период комунистичког покрета који је био неспојив са религијом, а борба против ње је сматрана као део опште борбе за ослобађање радничке класе. У складу са тим негирана је морализирајућа улога религије. Био је распрострањен став да је религија опијум за народ, којим се прикривају стварни узроци материјалне и духовне беде народних маса, односно, одвраћа поглед са овоземаљског живота и борбе за измену њиховог положаја пружањем илузорне утехе и наде у загробни живот. Са тог гледишта религија је назадна, реакционарна, учи људе међусобној нетрпеливости и искључивости. За разлику од оваквог става, постоји теза по којој је религија темељ морала, право васпитање увек етички усмерено и преузима битне васпитне функције у недостатку световних механизма васпитања. (Е. Каменов, 1995, стр. 377)

Г. Живковић (1993, стр. 30) поставља питање може ли се данас говорити о враћању религијском и његовом оживљавању у целини друштвеног процеса. Аутор сматра да низ чињеница сведочи да је све више људи, одгајаних у атеистичном духу и световној култури, који се окрећу религији. Укључују се у црквене организације и у њима као верници делом остварују своје друштвено ангажовање. Обраћање вери и учествовање у животу цркве има важне импликације за њих и за друштво у коме живе. Или, како наводи Н. Трнавац, после скоро читавог века идеолошког вакуума и једноумља, како неки називају идеологију XX века, религија је поново у моди као облик друштвеног живота, окупљања или хомогенизације ширих друштвених заједница. (1998, стр. 19)

Религија припада свету културних вредности. Савремене науке о религији суочавају се са дубоким промишљањем феномена религије и њене улоге у културном животу. Она је свеобухватни феномен који се сусреће у свакој фази културе и увек је била значајан фактор осветљавања и осмишљавања људског живота. Она је специфичан начин прилажења најсуптилнијим и вечитим питањима која се тичу човека и његовог света, и у дугој историји човечанства често је вршила пресудне утицаје и иницирала значајне историјске прекретнице.

Љ. Пљачко у својој књизи *Религија и одгој* такође говори о процесу окрећања ка религији. Ако се данас осећа, барем ту и тамо, повећани интерес за религију, онда је то, највероватније, због одређене дозе сигурности и стабилности коју религија даје човеку изједеном несигурношћу и неизвесношћу. Пружање психичке смирености традиционална је улога свих религија. (1989, стр. 28)

Религија даје појединцу осећање значаја и сигурности. Она проширује његов егo, чинећи му дух значајним за универзум и универзум значајним за њега. Када нпр. човек улази у пубертет, кад се жени, добија дете, кад остане удовац или кад тоне у старост, експресија религијског сентимента кроз ритуални додир са светим стварима помаже му да се оријентише у новим приликама или да се помири са променама и схвати њихов смисао. (Е. Ћимић, 1988, стр. 34) Исти аутор наводи речи Волтера, који је писао да Бога треба створити ако га већ нема, измислити да бисмо човека уразумили, да бисмо га присилили да се понаша морално.

С. Стојаков наводи да је религија обредна, морална, сазнајна и друштвена чињеница. Уобичајено је да се религија разматра као изабрана врховна вредност у чијем седишту је Бог, који је највиша вредност, а љубав према Богу и веровање у њега највећа врлина. (1998, стр. 8)

Б. Шушњић указује да све религије теже да људе учине бољим него што јесу, нудећи им морални идеал у овом или оном облику и да је човек без вере, човек без мере. (Б. Шушњић, 1995, стр. 349)

Пре него што било ко од нас дође на свет, социјална група (пре свега породица) већ је одлучила шта треба обожавати и како се то обожавање одвија. Атеистична група, као и религијска, такође инсистира на свом систему вредности. Растући, развијајући се, дете усваја религију, односно атеизам оних са којима живи, које следи и од којих учи: дакле, оно има веру, односно атеизам својих социјалних а не биолошких родитеља. (Е. Ћимић, 1988, стр. 129)

Религија је форма живота и уједно човеков производ. У њој човек захвата ону сферу света коју не може захватити у другим видовима активности. Она је комплекс мишљења и понашања, и вернику подарује на само снагу него и средства помоћу којих човек може осмислити и своје успехе и своје промашаје. Она то ради редефинисањем и пружањем замене за циљеве, често нудећи циљеве везане за други свет. Религијски начин ублажавања и уклањања фрустрационих ситуација не мора за сваког човека бити прихватљив и ефикасан. Она у неким случајевима може да повећа фрустрацију и страх појединца. З. Кубурић наводи да религију не треба посматрати једнозначно јер постоје најмање две врсте религије: оне које делују позитивно и оне које делују негативно и на појединца и на заједницу. Чак и иста религија може различито деловати на различите појединце, што је условљено различитом структуром личности и претходним искуством. Такође, ауторка наводи и две врсте религиозности. Једном припадају они који у симболу Бога виде љубав, правду, доброту, милост и у складу са тим развијају у себи однос поверења. Насупрот њима је религијски страх од строгог Бога који кажњава, од паклених мука и неизвесне будућности, води у магију, неуротично стваралаштво, куповање спасења и коначну дезинтеграцију. (1997, стр. 409)

Очигледно је да у проучавању и разумевању религије постоји велика разноликост. Склони смо да за човека који не иде у цркву и не верује у бога кажемо да је нерелигиозан. Али, често можемо увидети да неки атеиста има развијенији осећај за хришћанску моралност и хришћанску вредност него неки који рутински присуствују миси или литургији. Зато се религија не може свести на свој спољашњи култни значај. Изједначити религиозност са редовним испуњавањем црквених обреда значи осиромашење религије.

Постоје религије без обреда и све је више верника који не практикују обреде, мада су верници, јер освешћавају религију у свом личном простору. (Д. Коковић, 1996, стр. 11). Поменути аутор наводи да религију и веру нетреба поистовећивати мада се у свакодневном животу то често чини. Вера у ствари значи признавање религије. Ако недостаје вера, онда се религија претвара у атеизам. Вера је искључиво субјективна вредност, нема никаквог објективног реда. (Исто, стр. 29)

Узевши у обзир сва ова гледишта, верујемо да је неопходно нагласити значај религије у њеном осмишљавању света и људске егзистенције. Религија прожима личност и видљива је у понашању верника у верским обредима, ритуалима као и у свакодневном животу. З. Кубурић наглашава да људи у различитим животним добима различито прихватају религију. Религиозност се различито манифестује у периоду инфантилне религије и у периоду зреле религиозности. Али религиозност не зависи само од година и сазревања већ и од степена религијског искуства. (З. Кубурић, 1999, стр. 77) У сваком случају циљ религије је живот обухватнији, богатији, задовољнији, а љубав према животу религиозни је нагон који повезује човека са извором живота.

У циљу адекватног прихватања религије, обредности и врлина које она заступа, неопходно је формирање компетентног и свесног односа према религији. Такође је неопходно приближити науку и религију, негујући у науци веру, а у религији дозволити сумњу. На тај начин, била би пружена могућност да појединац на нивоу индивидуалне свести израста у складну, интегрисану и зрелу личност. Лажна сигурност, искључивост, нетолерантност било ког система води у затварање и сиромаштво. Бити отворен у науци за религију и бити отворен у религији за науку, значи искрено трагати за истином. (З. Кубурић, 1997)

Религијска веровања се најчешће усвајају несвесно - дружењем са појединцима који се исповедају и које следе, или посредством учешћа у религијским обредима и манифестацијама. Зато се може рећи да је атеизам са друге стране, одсуство таквих обичаја и модела него присуство нечег другог. За религиозност као стање духа карактеристични су ставови које верник треба да има према самом веровању у онострано биће и према начинима интерпретације и дефинисања тог бића које даје црквена организација (В. Павићевић, 1980).

Према Ш. Бахтијаревић (1988, стр. 100) религиозност је став који подражава: сазнајну, осећајну (емотивну) и мотивациону компоненту. Сазнајна компонента укључује знања и веровања појединца о објекту (Богу) и о реакцијама које су пожељне (молитва, одлазак у цркву, поштовање бога итд). Емотивна компонента подстиче на активност и истрајност и доводи до одређених осећања према објекту. Мотивациона компонента доводи до спремности за одређено понашање и спремности да се поступа у складу са претходне две компоненте.

Нерелигиозност такође поседује ове компоненте и она се може посматрати динамички исто као и религиозност. Религиозност се развија у социјалном контексту јер човек од најранијег детињства усваја вредности и облике понашања средине у којој живи. Зато, поменута ауторка, истиче да ако се дете рађа у религијској средини, оно мора усвојити религиозне норме и вредности. Породица је главни расадник религиозности, јер се у њој врше непосредна социјализација и први модел идентификације. Постоје одређени фактори који су од велике важности за развијање религиозне свести у породици: постојање или непостојање религиозне атмосфере, верска поука у кући и изван ње, повезаност родитеља са црквом итд. Религиозност је стечено својство човека, стечено у процесу задовољавања потреба и у процесу социјализације, а

на основу утицаја друштвене средине, индивидуалних особина и искуства сваког појединца. (Ш. Бахтијаревић, 1988, стр. 104)

Д. Коковић (1996) истиче да религијске организације врше снажан утицај на младе људе. Религиозност се шири путем различитих канала и агенаса:

- преко чланова породице који верују;
- преко непосредних утицаја одређених религијских организација;
- преко религиозних људи са којима се млад човек сусреће изван породице (вршњаци, суседи, пријатељи).

Д. Пантић дефинише религиозност као систем веровања и понашања у вези са бићем које има неограничену моћ над људима, бићем коме се, према уверењу верника и уверавању религиозних посредника, приписују натприродна својства. (1988, стр. 12) Аутор наводи да је мотивациона компонента религиозности најважнија, јер је неопходан мотивацијом одређен праг да би верник приступио вршењу ритуала. Он наводи и четврту компоненту религиозности - моралну компоненту (исто, стр. 14) Она се састоји из моралних уверења и интернализованих норми. Религиозни морални кодекс су верници одувек различито усвајали, па се често јавља дискрепанција између норми које заступа одређена конфесија и њихове стварне прихваћености у понашању верника. Компонента религиозности подразумева и однос верника према религиозним институцијама, односно према цркви. Религиозност у ширем смислу обухвата и религиозно понашање, које се испољава у форми прописаних обреда и специјалних ритуала. За поједине врсте религија ова компонента је суштинска. (Исто, стр. 16)

З. Кубурић истиче да се религиозност испољава субјективно као индивидуални аспект религијског веровања. Религиозност се може дефинисати као субјективни систем ставова који укључује посебне облике веровања, мишљења, осећања и тенденција реаговања, а јавља се као систем унутрашњих трајних диспозиција које се манифестују било на вербалан било на невербалан начин. (З. Кубурић, 1996, стр. 38)

Религиозност је вишедимензионална појава и треба је посматрати као генерализовану димензију са различитим поддимензијама које су међусобно повезане. Индикаторе религиозности и њихове класификације могуће је организовати на више начина. З. Кубурић полази од система веровања које појединац интелектуално и емоционално усваја, преко учествовања у религијским ритуалима који су на неки начин манифестована видљива религиозност али сама по себи не може бити форма. Трећи показатељ религиозности била би комуникација или трансмисија властитих ставова или мисионарска делатност у којој верник своје веровање пренести на друге чланове, почевши од породице до случајних пролазника. Четврти индикатор била би лојалност цркви или црквеност као облик религијске припадности. (Исто, стр. 40)

В. Павићевић (1980, стр. 151) истиче следеће индикаторе религиозности:

I - Степен или интензитет веровања који се одређује обимом усвајања црквених догми или учења о основним религијским ентитетима и тезама као што су: Бог, божанско тројство, богочовештво Христа, бесмртност душе (загробни живот);

II - Ритуал као индикатор религиозности одређује се испитивањем учешћа (или неучешћа) у већем или мањем броју самих појединих облика ритуала као што су: молитва, посећивање богослужења (литургије), учествовање у светим тајнама (причешће, женидба односно удаја);

III - Учешће верника у активностима цркве као организације, односно у акцијама на учвршћивању, ширењу, пропаганди религије (ангажовање у верској штампи, у предавањима, давање прилога цркви, рад у црквеним одборима и слично.

Исти аутор (1980, стр. 168) наводи типологију религиозности или верника:

- теолошки убеђени верник - верник код кога је јако изражен елемент верског знања;
- милитантни верник - преовлађује религијска осећајност
- обредни или традиционалистички верник - верник који врши традиционално установљене религијске радње а поседује мало знања из самог верског учења.

Наведену типологију аутор назива садржајно-квалитативна. Ако се, пак, за основу поделе узме интензитет религиозности, онда можемо разликовати: убеђене и поколебане вернике.

Савремена истраживања религиозности показала су да је било каква једнодимензионална мера религиозности недовољна, јер ако и није лажна, може да искриви многе важне разлике између људи с обзиром на оно што сматрају да је религиозност. Истраживачи религиозности се све више слажу да је феномен религиозности тако комплексан и променљив да захтева не само анализу више аспеката и димензија већ и више теоријских приступа.

Д. Пантић (1993) истиче да закључци о раширености религиозности зависе од коришћених индикатора у емпиријским истраживањима. Очигледно се може говорити о хијерархији индикатора религиозности на основу којих се утврђује и слојевитост саме религиозности и њених компоненти. Проблем индикатора се усложњава и зато што исти индикатор може имати другачије значење зависно од културе и природе религије. Чак унутар истог типа индикатора (нпр. вере у Бога), резултати се делимично разликују зависно од начина испитивања, тј. да ли је реч о самооцени - изјави испитаника, о мерењима путем скала, индекса итд. Неопходно је, по овом аутору, водити рачуна о природи индикатора, њиховом значењу за одређену веру, као и о чињеници да постоје меки показатељи (нпр: идентификовање са конфесијом) и тврди показатељи религиозности (нпр: веровање у загробни живот). (Исто, стр. 182)

Религиозност задовољава одређене базичне потребе и мотиве, нарочито потребу за сигурношћу јер пружа ослонац. Она омогућава симболичко идентификовање верника, осећање припадности ширим заједницама, гарантује националну заштиту и представља својеврсну легитимацију у преломним временима. Она је уједно и регулатор моралних норми (божје заповести) и чврста структура моралне свести и понашања чланова друштва. Религиозност за многе чланове друштва, а посебно за младе, представља одговор на кризу вредности, аномију и лако попуњава вредносни вакуум. (Исто, стр. 199).

Д. Пантић наводи податке о раширености религиозности у Србији. Наиме, до II светског рада Србија је била религијска средина. Комунистичке власти су у периоду од 1945. до 1980. спроводиле атеизацију друштва, посебно у оквиру социјализације младих, мада религија није никада формално забрањена. Осамдесетих година је у Србији, под утицајем друштвено-економске и моралне кризе, почео процес оживљавања религиозности. Промене су прво уочене код младих и поставило се питање који су разлози окретања младих на религију. На основу прегледа значајних истраживања Д. Пантић изводи закључак да су разлози посета младих црквама и религиозне али и нерелигиозне природе: од обичне радозналости, дружења, на захтев старијих, до новог конформизма, задовољавања политичких потреба, тражења материјалне помоћи, па и политичких протеста.

З. Кубурић наводи став Амфилохија, митрополита црногорско-приморског, по коме религиозност представља тражење спаса од бесмисла и потрагу за здрављем. Али, по њему, није свака религиозност здрава, па због тога ни ефекти понашања нису увек исти. Здрава религиозност омогућава остваривање саме људске природе и пружа сазнање шта је човек и шта је оно што њему даје прави смисао. Насупрот ове, постоји и магијска религиозност. Магија жели да са мало труда доспе до остваривања циља. Њен однос према божанском је механички и утилитаристички.

В. Јеротић у својој књизи *Психолошко и религијско биће човека* (1994) истиче да је много себичних, патолошки нарцисоидних људи и међу религиознима и међу нерелигиознима; оних истински квалитетних увек је било најмање. А то су били они који су имали среће да се као религиозни нађу пред светим, неоптерећени прошлошћу или они који су се, уз велики труд и борбу очистили од талога прошлости и развили у себи аутентичну љубав, не само према Богу, већ и према ближњем, волећи га због њега самог. Аутор такође истиче да љубав треба да буде оно најзначајније чему човек теба да тежи. Зато љубав према Богу не треба да буде резултат страха од Бога већ да то буде љубав која ће произаћи из човекове слободе. Човек је биће вере, он без ње не може да живи ни један дан. Вера није настала у човеку услед страха од непознатих природних сила, већ му је дар од Бога, чијим је Духом оживљен. Једина одлука човека одувек је била коме ће своју веру поклонити, у ком правцу је усмерити: идолима или Богу. (В. Јеротић, 1997, стр. 67)

М. Андевски наглашава да је религиозност нешто универзално људско и да не мора увек бити везано за институционални облик религије. Докле год човек у својој егзистенцији, свесно или несвесно, поставља питање о одређењу свога бића са крајњом озбиљношћу, он је религиозан. У народу се често употребљава изрека: свако у нешто верује. Сваки човек у психолошком смислу има своје богове, садржаје и циљеве на основу којих усмерава живот. (1992, стр. 370) Наравно, није довољно, како истиче Д. Ђорђевић (1988) изјаснити се религиозним. Потребно је живети религиозно, обављати обреде и редовно прелазити праг храма.

Морал је феномен који припада човеку. То је скуп индивидуалних деловања који почива на постуларним вредностима а које се остварује у пракси човека на темељу властитог мисаоног образложења. У корену му је слобода,

која путем воље, а на темељу вредности и рационалног одређења, претвара у конкретан људски чин.³ Савремени морал, уколико га уопште има, заснован је на појмовима рационалног и корисног. Добро је оно што "користи" појединцу, држави, класи, партији. Добро је уживање и новац који то уживање доноси, тј. морално добро изједначава са материјалним добром. (А. Сердјукова, 1996, стр.167)

Покушај да се морал заснује мимо и ван религије не може успети. (Исто, стр. 175) Хришћанска етика, религиозно устремљена апсолутном добру, прожета љубављу и управљена спасењу једино је способна да измири, да излечи, да духовно исцели савремено човечанство. Лаички морал исцрпео је себе и његови резултати - губитак сваке етичке норме и ширење неморала - очигледни су. Враћање личном моралу хришћанства може бити пут спасења. (Исто, стр.195)

Код нас је изражен религиозни препород који се огледа у богословљу и у практичном животу Цркве, што треба да нас радује и даје подстрек. То није никаква реформација, већ подвиг да се што више разоткрије адекватни етос православног богословља. То је покушај да се одговори на савремене проблеме човечанства. Тај пут показује се све плодноснијим и спасоноснијим и приметно је да се све већи број младих и интелигенције окреће Цркви. (Р. Биговић, 2000, стр.212)

Црква је током историје егзистирала у државама са различитим политичким системима. Тако је и сада, а вероватно ће тако бити и убудуће. Не постоји модел државе или тип политичког система са којим би се Црква могла поистоветити. Црква се придржава начела јединства у различитости или различитости у јединству. Имајући у виду ово начело, Црква се опире сваком национализму и изолацији а с друге стране и сваком унитаризму, централизму и унификацији света и живота.(Исто, стр.281)

Р. Биговић у свом поменутом делу изражава жељу да наши социолози, антрополози, политиколози, правници, филозофи, психолози, педагози и други посвете мало времена и труда аутентичним православним изворима и огромном животном искуству Православне цркве, макар у оној мери у којој то чине западни научници, како би могли да се на зрео и одговоран начин представимо свету. Ако православље остане на маргини свих историјских и друштвених збивања, умртвљено и пасивно, највећу одговорност ће сносити црквена интелигенција али и хуманистичка која живи и ствара на овим просторима.(Исто, стр.291)

Култура новог времена носи у себи неподношљиву двојност: с једне стране, у њој не само да се нису угасиле него су чак ојачале и некако порасле хришћанске снаге и, истовремено, у њој су се тако дубоко развиле ванхришћанске и антихришћанске тежње. Просветитељство је прикривало тај суштински дуализам, данас је он довољно разоткривен, а сад улазимо у епоху кад верујући људи морају да изведу неко унутрашње бекство од савремене културе како би са себе збацили све оно што је неспојиво с вером и што је њој страна. Последње што бисмо морали да урадимо је насилно спровођење оних, по ми-

³ Доступно на: <http://www.komunikacija.org.yu/komunikacija/casopisi/junir/VII/d07/document>

шљењу верујућих, неопходних мера за оздрављење савремене културе; међутим, ми можемо, ми морамо ради себе, ради оних који су свесни двојности савремености, настојати да изађемо из ње како бисмо створили целовиту духовну атмосферу. Нама је потребна црквене култура, потребно нам је да Цркви буде враћено њено значајно место у систему културног стваралаштва како би сав систем живота био изнутра, слободно и истински сједињен с оним чиме је живела и чиме живи Црква. Не смемо нападати слободу оних који воле и цене културу ван Цркве, али морамо дозволити слободу и за оне који желе да стварају целовиту културу, да поново успоставе њено изгубљено јединство с вером. (В. Зењковски, 2002, стр.180)

ЛИТЕРАТУРА

1. Андевски, М. (1992) „Религија као универзална људска категорија”, *Настава и васпитање*, бр. 4-5, Београд, стр. 369-374
2. Бахтијаревић, Ш. (1988), „Психичка структура и развој религиозности”, Зборник “Религија и друштво”, Београд, Завод за издавања уџбеника и наставна средства
3. Биговић, Р. (2000) *Црква и друштво*. Београд: Хиландарски фонд при Богословском факултету СПЦ
4. Бошњак, Б., Бахтијаревић, Ш. (1970) *Породица, црква, религија*. Загреб: Институт за друштвена истраживања Свеучилишта у Загребу
5. Ђимић, Е. (1988), „Васпитање и религија”, Зборник *Религија и друштво*, Београд, Завод за издавања уџбеника и наставна средства
6. Ђимић, Е. (1992) Религија и школа, *Настава и васпитање*, бр. 4-5, Београд, стр. 345-354
7. Delors, J. (1996) *Learning- The Treasure Within*, Paris: UNESCO
8. Ђорђевић, Д. (1988) „Општа социорелигијска и конфесионална панорама становништва у СФРЈ”, Зборник *Религија и друштво*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства
9. Глишић, М. (1982) *Однос младих према религији*. Горњи Милановац: Дечје новине
10. Граорац, И. (1995) „Смрт бога, криза хуманизма и васпитања”, Зборник *Моралност и друштвена криза*, Београд, стр.385-393.
11. Јеротић, В. (1997) *Хришћанство и психолошки проблеми човека*. Београд: Богословски факултет Српске православне цркве
12. Јеротић, В. (1994) *Психолошко и религијско биће човека*, Нови Сад: Беседа.
13. Каменов, Е. (1995) „Религија као темељ моралног васпитања”, Зборник *Моралност и друштвена криза*, Београд, стр. 377-385
14. Коковић, Д. (1996) *Социологија религије и образовања*, Сомбор: Учитељски факултет
15. Кубурић, З. (1999) „Хришћанство и психичко здравље верника у Хришћанство, друштво, ђолићка. Ниш: Југословенско друштво за научно истраживање религије

16. Кубурић, З. (1997) „Ставови студената према увођењу веронауке”, *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, стр. 407-425
17. Кубурић, З. (1996) *Религија, породица, млади*, Београд: Геолошки институт за образовање, информације и статистику
18. Пантић, Д. (1988) *Класична и световна религиозност*. Београд: Центар за политиколошка испитивања и јавно мњење
19. Пантић, Д. (1993) „Промене религиозности грађана Србије”, *Социолошки преглед*, бр. 1-4, Београд, стр. 177-204
20. Павићевић, В. (1988), Осврт на науку о религији и на филозофију религије, *Зборник Религија и друштво*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства
21. Павићевић, В. (1980) *Социологија религије са елементима филозофије религије*. Београд: Београдско издавачко графички завод
22. Плачко, Ј. (1989) *Религија и одгој*. Загреб: Школске новине
23. Сердјукова, А. (1996) *Савременост и хришћанство*. Нови Сад: Рација
24. Стојаков, С. (1998) „Ставови студената према религији и религијском образовању”, *Зборник бр. 13*. Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 7-17.
25. Шушњић, Ђ. (1995) *Знајти и веровати*. Београд: Чигоја штампа
26. Трнавац, Н. (1998) „Школа и црква”, *Педагогија*, бр.2, Београд, стр.17-39.
27. Врцан, С. (1986) *Од кризе религије к религији кризе*. Загреб: Школска књига
28. Зењковски, В. (2002) *Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије*, Београд: Бримо
29. Живковић, Г. (1993) „Криза и религија” у *Шта нам нуди православље данас*, Ниш: Градина, стр.20-30

Sladjana Zukovic

RELIGION AS A SIGNIFICANT SOURCE OF TRADITIONAL AND CULTURAL VALUES

Summary

In the essay, the author points out complexity of religion and religiousness studies, referring to various definitions of these phenomena. Also, emphasizing religion as a significant cultural and traditional value, the author tries to show the variety or approaches in recognizing religion's role and place in moral renaissance of a society.

Reform of an educational system asks for recognition of traditional, cultural and moral values of a certain society. In that sense, religion and its value system have decisive rule in such a process. In a UNESCO report, among other statements, it is said that individuals must "learn to live together", and that's one of the main aims of upbringing. Such learning comprises internalization of tolerance for differences, values of multiculturalism and tolerance for various confessions, skills for peaceful conflict solving, in

understanding of others, skills for group action etc. Manhood can develop as a free community of free individuals only if articulates and respects richness in differences.

Religious culture is one of the basic human rights. A culture is life-giving while drawing strength from the primal religious well, only until it loses connection with spiritual center of life, until it is serving spiritualization of nature and embodying of spirit. Throughout the history there were different attitudes towards religion – its roles varied from dominant form of social consciousness to marginalization. Historical experience shows that ideologies are temporary, while religious cultures are most permanent and complex. Modern social crises caused changes in religious situation. There is a remarkable turn from secularization to de-secularization and the religion is more and more present in people lives. Changes are obvious not only in a scope of religiousness but also in the religion itself. The turn is observed both on the individual and group level inside broader social community. The change is felt in the fact that religious has been given higher significance for social and cultural life of the society in general.

Key words: religion, culture, educational system, moral revival



КА НОВОЈ КОНЦЕПЦИЈИ СТУДИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Резиме

У раду се полази од контекста промена на европским универзитетима које су усмерене ка стварању европског простора високог образовања. Истичу се најзначајнији документи о високом образовању, познати под називом "Документи Болоњског процеса" који представљају подстицај и референтни оквир за реформу високог образовања код нас. Појмом се излажу циљеви и задаци на које су усмерене реформске активности Одсека за педагогију у Новом Саду.

У другом делу рада изложена је компаративна анализа наставних планова Одсека за педагогију у Новом Саду и актуелних наставних планова студија педагогије на универзитетима у Београду, Нишу, Приштини, Бања Луци, Скопљу, Љубљани, Загребу и Риједи. Анализа је као један од припремних материјала послужила за разговор и одлуке у иновирању наставног плана и развој нове концепције студија педагогије на новосадском Одсеку. Анализирани су: а) формални - профил студија, трајање, број наставних предмета, дисциплина, курсева и њихово трајање, постојање и начин полагања дипломског испита, и б) структурални аспекти наставних планова - однос теоријских и педагошких дисциплина у наставним плановима, структура наставних предмета унутар педагошких дисциплина, однос обавезних и изборних програма и релевантни однос "теоријских и практичних" активности преко броја часова предавања, вежби и семинара.

У последњем делу анализе истакнути су специфичности наставног плана нашег одсека, које уважавају болоњске препоруке уз указивање на моделе и искуства других студијских група као могућих решења односа обавезних и изборних курсева у иновираним наставним плановима.

Кључне речи: реформа, високо образовање, студије педагогије, компаративна анализа, наставни планови, профил студија, наставни предмети, курсевима, обавезни и изборни програми

Према европском простору високог образовања

У складу са прихваћеним друштвеним опредељењем ка евроинтеграцијама на универзитетима у земљи, развијена је свест о потреби реформисања, редефинисања, подизања квалитета и ефикасности високог образовања, као и његовог усклађивања са европским стандардима и конвенцијама. Настојање да постанемо део јединственог европског економског и културног простора у области високог образовања, значи прихватање и интензивирање процеса реформи, које су у току на европским

универзитетима и усмерене су ка повећању међународне сарадње, компарабилности, компатибилности и компетитивности.

Кључна детерминанта на путу ка *Европском процесу високог образовања* је укључивање у токове *Болоњског процеса* што подразумева прихватање неопходних законских измена и основних принципа европских декларација и конвенција о високом образовању које су изражене у следећих пет основних докумената: *Лисабонска конвенција* (1997) - која се односи на признавање високошколских академских квалификација унутар европских земаља и *Magna Charta Universitatum* (1998) - којим се наглашава аутономија Универзитета као услов развоја и његове прилагодљивости сталним променама у друштву и научном сазнању. У *Сорбонској декларацији* (1998) истиче се централна улога Универзитета у развоју културних димензија Европе и јасније позиционира место високог образовања у развојним процесима региона у чијем моделовању све значајнију улогу добија Заједничка декларација европских министара образовања 29 земаља потписница – *Болоњска декларација* (1999). Усмерена ка повећању компатибилности европског друштва кроз креирање низа мера у простору високог образовања, она подразумева прихватање и увођење лако препознатљивих система и упоредивих диплома, као и система кредита-ECTS (*European Credit Transfer System*), који омогућавају реализацију циљева као што су: промоција мобилности, европске кооперације у осигурању квалитета, међуинституционалне кооперације и интегрисани програми студија, тренинга и истраживања. Приврженост начелима *Болоњске декларације* и обавезама стварања јединственог *Европског процесу високог образовања* до краја деценије исказана је Заједничком изјавом више од 300 представника европских високошколских институција *Конвенцијом у Саламанки* (2001), док се као основа у обликовању овог простора *Прашком декларацијом* (2001) наглашава *квалитет* који је уједно и услов поверења, признавања диплома, покретљивости, компатибилности и атрактивности.

Будући да укључивање у *Болоњски процес* подразумева проактивну улогу самих универзитета, факултета и њихових организационих јединица (департмана, одсека, катедри) у дефинисању стратегије сопственог развоја и реализовању неопходних промена у структури и карактеру наставног процеса приближавање овим процесима актуелизовано је и на универзитетима у нашој земљи. Полазећи од наведеног а на основу темељне анализе постојећег стања педагошког образовања на “наставничким” и “педагошким” смеровима студијских група Универзитета у Новом Саду, на Одсеку за педагогију је постигнута сагласност о примарним циљевима и задацима које је потребно остварити симултано, кроз тимски рад и у релативно кратком року, током школске 2002/03. године.

С обзиром на то да је реч о више конвергентних циљева, међу којима је кључни развој нове концепције студија педагогије (основних-додипломских, специјалистичких и последипломских), потом развој диференцираних модела и програма наставе педагогије на Универзитету и усавршавања педагошких компетенција наставника (дипломираних професора и сарадника запослених на свим нивоима система васпитања и образовања) и коначно, развој модела и програма професионалног развоја и стручног усавршавања педагога (дипломираних педагога и професора педагогије), формирано је више група-тимова за припрему радног материјала по појединим задацима, фазама и сегментима рада. Тимови су припремили анализе постојећег стања, SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) анализу и друге, као што су

компаративне анализе досадашњих наставних планова Одсека и актуелних наставних планова студијских група педагогије на унивезитетима у земљи, окружењу и развијеним европским земљама; анализу предлога оптималних пројекција наставног плана основних студија и курсева педагогије (педагошког модула) на педагошким-наставничким смеровима Филозофског факултета и других факултета Универзитета у Новом Саду; анализу предлога које су дали дипломирани педагози и садашњи студенти за иновирање наставног плана основних студија и професионално усавршавање. Поред тога, развијене су диференциране форме програма обавезних и изборних педагошких курсева за “наставничке смерове”.

У оквиру развоја нове концепције студија, базични сегмент био је пројектовање (идеалног и оптималног) модела основних-додипломских студија које би за будуће студенте биле атрактивне, савремене, ефикасне и темељне, у смислу неопходних професионалних компетенција, а у функционалном смислу флексибилне и прилагодљиве потребама тржишта рада.

Нека од питања на која је у почетној фази рада била фокусирана пажња су: *Кога школујемо, који профил? Која знања и вештине, и из којих области су неопходне у савременој образовној студији новог или нових профила педагога? Шта је у односу на остале концепције основних студија неопходно променити и због чега? Да ли се нешто може променити одмах како би се побољшала ефикасност студија? Шта је могуће променити касније и на који начин? Шта се уопште не може мењати и због чега? Да ли постоји нешто у актуелној концепцији и у акумулираном искуству што је специфично и добро, те га не треба мењати?*

Компаративна анализа актуелних наставних планова студијских група педагогије на универзитетима у земљи и окружењу

Анализа актуелних наставних планова студија педагогије на универзитетима у земљи и окружењу, која следи, припремљена је као један од уводних радних материјала за дискусију. Сагледавани су формални и структурални аспекти наставних планова студија педагогије у *Београду, Нишу, Приштини, Бања Луци, Скопљу, Љубљани, Загребу, Ријеци и Новом Саду*.

Формални аспекти подразумевао је прикупљање података о профилу основних студија и њиховом трајању, броју наставних предмета, курсева, трајању дисциплина, као и податак о полагању дипломског испита. Овом приликом нису анализирани обавезе студената, њихово димензионирање (колоквијуми, испити, семинарски и практични радови), као ни услови за упис у наредну годину. Тај сегмент студијског плана предмет је посебне анализе која је предвиђена после анализа наставних програма и структурисања обавезних (општих и базичних) и опционих (изборних) курсева. Упоредо са овом фазом предвиђена је и израда прелиминарне бодовне апликације према ECTS-у.

Други, *структурални аспекти*, обухватио је анализу односа општих – општестручних и педагошких дисциплина у наставним плановима, структуру наставних предмета унутар педагошких дисциплина, разуђеност и трајање дисциплина, однос обавезних и изборних програма и релативни однос теоријских и практичних активности исказаних преко броја часова предавања, вежби и семинара.

Формална анализа компарираних наставних планова

На основу компарације наставних планова основних студија педагогије на поменутиим универзитетима, издвојени су модели *једнојредмeјних* (Београд, Ниш, Приштина-Блаце, Бања Лука, Скопље, Љубљана, Загреб) и *двојредмeјних* студија (Загреб, Љубљана, Ријека, са фиксном и слободном комбинацијом), које *трају четири године* на свим универзитетима, без обзира на модалитет.

С обзиром на одређење Одсека да се реформа новосадских основних студија педагогије у овом тренутку задржи на једнопредметним студијама, наставак анализе фокусира наставне планове овог модела. Показало се да се на студијским групама једопредметних студија углавном образује профил *дипломирани педагог*. Изузетак је Универзитет у Загребу, где дипломирани студенти стичу квалификацију– звање *професор педагогије*. Општеприхваћена оријентација ка образовању општег профила педагога на основним студијама, надограђује се профилисањем специјалистичких и/или последипломских студија.

Анализа показује да студенти педагогије током осам семестара изучавају и полажу различит број наставних предмета, чији се укупан број значајно разликује међу компарираним универзитетима и креће се у распону од 21 до 33 предмета. На свим поменутиим факултетима предвиђено је полагање дипломског испита који има статус посебног “завршног” испита и састоји се од писменог рада и његове усмене одбране. Овај испит се исказује кроз укупан број испита које студенти полажу, као што је представљено у *табели бр. 1*.

Табела бр. 1.

Модел и трајање студија: Једнопредметне четворогодишње студије педагогије							
Профил: Дипломирани педагог							Професор педагогије
Београд	Ниш	Блаце	Бања Лука	Скопље	Љубљана	Нови Сад	Загреб
Бр. испит/ укупно: 31 / 32	26 / 27	28 / 29	21 / 22	25 / 26	32 / 33	24 / 25	33 / 34

Структурална анализа компарираних наставних планова

Заступљеност општестручних дисциплина, тј. наставних предмета других наука у наставним плановима компарираних студијских група за педагогију (*табела бр.2*), креће се у распону од 25% (Загреб, Блаце) до 48% (Нови Сад). Овакав тренд указује на интердисциплинарну оријентацију студија, која омогућава да се феномен васпитања сагледава из различитих аспеката. У новосадском студијском плану, половина од укупног броја дисциплина припада групи општестручних, док се на већини компарираних универзитета може запазити пропорција од око једне трећине општих-општестручних дисциплина, у односу на педагошке дисциплине. Када се посматрају релативни однос анализира преко фонда часова, добијају се нешто ниже процентуалне вредности, међу којима је фонд часова општестручних дисциплина на новосадском Одсеку, поново у зони највиших (преко 32%).

Табела бр. 2.

	Београд	Нин	Блаце	Бања Лука	Скопље	Загреб	Љубљана	Нови Сад
Бр. дисциплина (друге науке)	10	10	8	7	10	8	12	12
Релативни однос према бр. предмета	10/32 32%	10/27 37%	8/29 27,5%	7/22 31%	10/26 38%	8/34 25%	12/33 36%	12/25 48%

Уколико се сумарном листом прикажу *ошћићесћирчне дисциплине*, односно дисциплине *друћих наука*, које се према плановима компарираних студијских група проучавају у функцији обавезних (•) и *изборних* (o) предмета, добија се низ од 35 дисциплина чији се називи у појединим случајевима међу универзитетима незнатно разликују /табела бр. 3/:

Табела бр. 3.

<ul style="list-style-type: none"> • Филозофија Историја филозофије Филозофија с основама етике • Етика • Логика • Логика са општом методологијом <ul style="list-style-type: none"> o <i>Естћетћика</i> o <i>Теорија сазнања</i> o <i>Аксиологија</i> • Социологија Увод у теорију друштва • Социологија образовања Педагошка социологија Социологија одгоја <ul style="list-style-type: none"> o <i>Социологија ћородице</i> o <i>Социјална ћаћологија</i> o <i>Социологија релићије</i> o <i>Социо-кулћурна анћропологија</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Општа психологија с психол. личности • Развојна психологија • Педагошка психологија <ul style="list-style-type: none"> o <i>Психологија одраслић</i> o <i>Социјална психологија</i> o <i>Психопатологија</i> o <i>Психологија мећуљудских односа</i> o <i>Ментћална хићијена</i> • Страни језик • Физичка култура • Информатика • Статистика • Одбрана и заштита • Матерњи језик • Антропологија Антропологија васп. и образ. • Економика образовања
---	---

Најзаступљеније су психолошке, социолошке и филозофске дисциплине које су у различитим пропорцијама присутне у свим компарираним плановима као и настава страног језика. На појединим универзитетима (Скопље), ојачан је корпус опшћих дисциплина, те се проучавају као обавезни Матерњи језик, Одбрана и заштита и Физичка култура, док се у истој функцији на другим компарираним групама јављају Информатика, Статистика, Антропологија или Економика образовања. С обзиром на чињеницу да већина поменућих дисциплина у профилима студија педагогије има пропедеутички карактер, изучавају се на свим универзитетима током прве две године студија.

Анализа структуре *настјавних предмета унутар педагошких дисциплина* заступљених у оквиру компарираних студијских група за педагогију, која индиректно указује на степен развоја педагошке науке, показује да се матрица основних педагошких дисциплина веома проширила и чини разуђену, развијену структуру, која је обликована у велики број наставних предмета. Они се условно могу поделити на три подгрупе: основни, ужестручни /табела бр.4а/ и посебни /табела бр.4б/.

Табела бр.4а.

ОСНОВНЕ ПЕДАГОШКЕ ДИСЦИПЛИНЕ:	УЖЕСТРУЧНЕ ДИСЦИПЛИНЕ:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Општиња педагогија ○ Општиња педагогија I (Увод у педагогију, Системска педагогија I) ○ Општиња педагогија II (Теорија васпитања и образовања) ○ Савремени педагошки правци и школе ○ Альтернативне школе ✓ Историја педагогије ○ Општа историја педагогије ○ Национална историја педагогије ✓ Педагошка футурологија ✓ Методологија педагошких истраживања са статистиком ○ Педагошка методологија (Методологија одгоја и образовања) ○ Статистика у педагогији (Педагошка статистика) ○ Педагошка информатика 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Дигакџика ○ Дигакџика I ○ Дигакџика II ✓ Методика васпитно-образ. рада (Методичке основе вас. -образ. рада) ○ Методика језичког образовања ○ Методика математичког образовања ○ Методика природе и друштва ✓ Предшколска педагогија ○ Системи и програми предшколског васп. (Предшколски курикулум) ○ Методика васпитно-образовног рада € предшколском децом ✓ Школска педагогија ○ Методика рада школског педагога ○ Школско саветовање ○ Педагогија професионалног образ. ✓ Андрогогија ○ Увод у андрогогију ○ Општа андрогогија ○ Андрогошка дидактика ○ Андрогошко саветовање ○ Индустриска андрогогија ✓ Методика рада педагога

Табела бр. 4б.

ПОСЕБНЕ ПЕДАГОШКЕ ДИСЦИПЛИНЕ:	
✓ Високошколска педагогија	✓ Еколошка педагогија
✓ Породична педагогија Обитељски и предшколски одгој	✓ Медијска педагогија (Методе образовања за визуелне медије)
✓ Специјална педагогија (Одгој и образовање особа с посебним потребама) Одгој и образовање деце с тешкоћама у развоју и даровите деце Рад са ометеном децом у развоју Рад са даровитом децом	✓ Компаративна педагогија Систем васпитања и образовања
✓ Педагошко саветовање	✓ Педагошка футурологија
✓ Домска педагогија	✓ Родитељи и васпитно-образовна установа (Методе сарадње с породицом и образовања родитеља)
✓ Социјална педагогија (Социјално-педагошки рад са децом и породицом) Методе превентивног васпитног рада)	✓ Уметност и образовање
✓ Педагогија слободног времена (Методе ваншколског рада са децом и младима)	✓ Структура и квалитет знања
	✓ Интеркултурализам и образовање (Интеркултурални курикулум)
	✓ Међународни проблеми образовања
	✓ Методе стручног усавршавања практичара у области васпитања и образовања
	✓ Методе развоја експресије и комуникације
	✓ Методе образовања за развој и толеранцију

Изложена синтетизована структура педагошких дисциплина показује да међу универзитетима који су анализирани нема значајније разлике у концепту класификације дисциплина, али да критеријуми диференцијације унутар дисциплина значајно варирају - од *примене проблемског приступа до поделе програмске грађе на сегментне (I и II део)*. У готово свим анализираним студијским плановима поменути критеријуми диференцијације се комбинују.

Анализа *односа обавезних и изборних програма* на компарираним групама студија педагогије, показује да је број изборних наставних предмета у односу на број обавезних *табела бр. 5*, испод 10% на катедрама у Новом Саду, Љубљани, Бања Луци, Нишу и Блацима и занемарљив у односу на број обавезних предмета, за разлику од ситуације на одсецима у Београду и Скопљу. Изборни програми су у наставним плановима лоцирани на различитим годинама студија: у Загребу на свим годинама студенти бирају по један изборни програм од укупно осам; у Блацима на I, II и III години по један програм од три понуђена за сваку годину; у Нишу по један на III и на IV години; у Скопљу на IV години студенти бирају једну од две фиксне комбинације са по три испита и још један изборни програм од седам понуђених; у Београду

постоје три групе изборних предмета (једну групу чине психолошке дисциплине, другу филозофске или социолошке, а трећу чини избор четири курса у VII и VIII семестру од десет могућих. У Бања Луци и Новом Саду бира се само један предмет од могућа три, односно два. У Љубљани изборни је језик (енглески или немачки). У Скопљу и Загребу, могуће је изборни програм бирати и међу дисциплинама других студијских група на факултетима и у оквиру универзитета.

Табела бр. 5.

	Београд	Нип	Блаце	Бања Лука	Скопље	Загреб	Љубљана	Нови Сад
Број изборних предмета	6 (18%)	2 (7%)	3 (10%)	1 (5%)	4 (15%)	4 (12%)	1 (3%)	1 (4%)
Укупан број предмета	32	27	29	22	26	34	33	25

Анализа релативног односа “теоријских” и “практичних” активности у наставним плановима такође показује да међу универзитетима постоје значајне разлике /табела бр.6/ Највећа разлика фонда часова предавања и фонда часова вежби и семинара, који су дати збирно, уочена је у загребачком моделу (2:1), који је теоријски усмерен и школује профил професора педагогије. Већи број предавања у односу на вежбе и семинаре је и у љубљанском моделу (60% : 40%), док је на осталим универзитетима тај однос уједначенији и креће се у распону од око 55% : 45%. Најмања разлика између броја часова предавања и вежби је у наставном плану новосадске катедре. У љубљанском и загребачком наставном плану фонд часова вежби је мањи у односу на број семинара. У Љубљани је однос семинара и вежби 46 : 35, а у Загребу 36 : 12. Вежбе се на овим одсецима организују само за информатику, стране језике и физичку културу.

Табела бр. 6.

	I П+(C+B)	II П+(C+B)	III П+(C+B)	IV П+(C+B)	V П+(C+B)	VI П+(C+B)	VII П+(C+B)	VIII П+(C+B)	УКУПНО
Београд	17+11	17+11	18+12	18+12	15+15	15+15	14+14	14+14	128+1045-5:45%
Нип	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Блаце	12+9	12+9	14+14	16+11	15+11	13+11	12+13	12+13	106+91 54:46%
Б. Лука	15+10	14+12	15+13	14+14	18+11	17+11	15+10	10+11	118+92 56:44%
Скопље	10+7	12+7	15+8	15+8	17+13	16+14	14+11	12+10	111+78 59:41%
Загреб	15+11	15+11	13+6	13+6	12+6	12+6	12+7	12+7	104+48 68:32%
Љубљана	17+10	17+10	16,5+11,5	16,5+11,5	18+6	18+6	12,5+13	12,5+13	128+81 61:39%
Нови Сад	17+11	17+11	18+10	16+10	15+15	13+14	13+13	4+24	113+107 52:48%

Смернице за редефинисање основних студија педагогије на новосадској катедри

На основу сажето приказане компаративне анализе осам наставних планова основних студија педагогије на универзитетима у нашој земљи и у суседним земљама, стиче се утисак да је у редефинисању новосадске концепције потребно преиспитати *укупан обим дисциплина* у наставном плану (24/25 испита) водећи рачуна о *димензионарању односа ојшћесћручних (48%) и ужесћручних*, при чему се као критеријум “праве мере” намеће потреба преиспитивања профила који се образује. Чини се важним да се при том задржи постојећа оријентација ка интердисциплинарности и заступљеност већег броја разноврсних дисциплина других наука, што омогућава шири интегративни приступ, не само проучавању феномена васпитања и образовања, него и у непосредном практичном раду педагога.

Увидом у сумарну листу наставних предмета педагошких дисциплина које се проучавају на компарираним студијским групама педагогије, уочава се знатна диспропорција у новосадском плану у ком је минимализована диференцијација, што се огледа у гломазним структурама основних и ужестручних педагошких дисциплина и изузетно малом броју посебних дисциплина. Отуда би нарочиту пажњу у предстојећем редефинисању наставног плана требало посветити *диференцирању унутар сисћема педагошких дисциплина*, применом критеријума који ће истовремено омогућити гранање обавезних, али и појаву нових *изборних програма*, који су у постојећој концепцији слабо развијени (4%). Наиме, у подгрупи ужестручних дисциплина (које се код нас проучавају у прилично уједначеном обиму), отвара се могућност уситњавања, али и везивања (у виду модула), за њих других дисциплина, из групе посебних. У том смислу, чини се драгоценим скопско искуство које комбинује мањи број фиксних предмета током целокупног школовања и већи број изборних предмета (од I до IV године студија). Поред поменутих решења, значајне могућности за реструктурирање произилазе и из интензивирања појединих педагошких курсева и померања на раније године.

Све наведене могућности потребно је сагледати из аспекта профила који се школује и потреба тржишта рада. Према актуелној слици стања коју одликује потреба за овладавањем компетенцијама пројектовања и праћења унутрашње реформе школе, оправдано је профилисати “опште специјалисте”, при чему остаје отворено питање њиховог благог усмеравања (кроз модуларни приступ), које не мора бити исказано у дипломи (већ у описном додатку, тј. суплементу у складу са болоњским предлогом). Имајући у виду, не само савремене потребе, већ и захтеве за садржинском и временском редукцијом наставних програма, важно је преиспитати све гломазне структуре дисциплина (посебно Методологију педагошког истраживања и Дидактику), које дају базична знања и вештине неопходне практичарима у актуелној реформи система васпитања и образовања (развојно планирање, израда иновираних наставних планова и програма, стручно усавршавање, пројектовање и извођење истраживања, евалуација рада васпитно-образовних установа итд.).

Са приближавањем коначној пројекцији наставног плана студија педагогије, која се исказује бројем предмета и фондом часова, изграђен је радни оквир за преиспитивање обима садржаја у свим наставним дисциплинама. Приликом промена у *наставним програмима* потребно је имати у виду димензионарање оптерећења сту-

дента којима је, с једне стране, потребно омогућити квалитетније и ефикасније припремање за истраживачки и стручни професионални рад, а са друге, обезбедити равнотежу између обавеза и времена за које оне могу да буду извршене. У овом сложеном послу могуће је ослонити се и на параметре предвиђене Европским системом преноса бодова (ECTS) којим се целокупан студентски рад (наставу, практични рад, семинар, консултације, праксу, учење, испите итд.), а не само рад у контакту са наставником или у настави, настоји учинити транспарентним (јавним, видљивим, мерљивим). У том смислу потребно је преиспитати и статус стручне праксе студената која се организује у континуитету током VIII семестра студија са респектабилним фондом часова, далеко већим него у другим компраираним плановима. С обзиром да је у свим документима о реформи високошколског образовања присутан захтев за појачавањем сегмента практичних знања и вештина, као и у предлозима студената, сугестија је да се овакав статус стручне праксе задржи, али да се димензионира и усклади са општим профилом који студије дају. У вези са овим питањем покреће се, дуги низ година занемарено, питање вежбаоница и педагога ментора, који реализују овај сегмент рада, а којима је неопходно, у складу са актуелним променама, омогућити специјализацију и добијање лиценце за менторски рад.

Премда је преовлађајући модел школовања педагога на универзитетима у нашој земљи школовање педагога општег профила, а усмерење је померено на ниво специјализације или последипломских студија, било да је реч о усавршавању у посебним знањима или истраживачком раду, потребно је испитати и могућност школовања других - специјализованих профила педагога у сарадњи са другим групама и факултетима (у виду двопредметних студија са слободним и фиксним програмима), о чему постоје искуства у Хрватској и Словенији, која овом приликом нису анализирана.

Литература:

1. Euridice, Two Decades of Reform in Higher Education in Europe, Information Network on Education in Europe, Brussels, 2000.
2. ЕУА, Програм институционалне евалуације-Универзитет у Новом Саду, Асоцијација европских универзитета, Нови Сад, 2002.
3. Универзитет у Нишу, Извештај о само-евалуацији, Универзитет у Нишу, Ниш, 2002.
4. Спасић, Ж, Недељковић, М., Бошњак, С., Обрадовић А., Интерна евалуација универзитета - Машински факултет – SWOT анализа, Машински факултет, 000001, МФ 01-01, Београд, 2001.
5. Европски систем преноса бодова у високом школству - Водич кроз ECTS, Маринковић-Недучин, Р., Лазетић, П., Алтернативна академска образовна мрежа, Београд, (доступно на www.aen.edu.yu).
6. Искорак 2001, Развојна стратегија Свеучилишта у Загребу, Загреб, 2001.
7. Lisabon, 1997, Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (http://www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm).
8. Sorbona, 1998, Harmonisation of the architecture of the European higher education system . (http://www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm).

9. Prag, 2001, Towards the European Higher Education Area : Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, May 19th 2001. (http://www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm).
10. Salamanca Convention of Higher Education Institutions, 2001. (http://www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm).
11. The Bologna Declaration: an explanation, 1999. (http://www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm).
12. Magna Charta Universitatum, 1988. The Bologna Forum (http://www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm).
13. Наставни Планови основних студија педагогије на универзитетима у Новом Саду, Београду, Нишу и Приштини, (доступно на www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm).
14. Наставни План основних студија педагогије на универзитету у Љубљани (доступно на www.ff.uni-lj.si/Pedagogika/Default.htm), Загребу (доступно на www.fzgf.hr), Бања Луци (доступно на www.urc.bl.ac.yu/uni/filozofski_uni/filozofski), Скопљу (доступно на www.fzf.ukim.edu.mk).

Jelena Djermanov, MA
Jasmina Klemenovic, MA

TOWARDS NEW CONCEPT OF PEDAGOGICAL STUDY

Summary

The essay starts from the context of changes occurred at European universities and directed toward European area of higher education. It points out the most important documents on higher education, known as “Bologna process documents” which represent urge and referent framework for the reform of higher education in our country. Then, goals and tasks as outcomes of the reform activities on the Pedagogy department in Novi Sad have been presented.

In the second part of the essay a comparative analysis of Novi Sad Pedagogy department curricula and actual curricula of pedagogical studies on the universities in Belgrade, Nis, Pristina, Banja Luka, Skopje, Ljubljana, Zagreb and Rijeka has been developed. The analysis, as a preliminary material, initiated discussion and decisions concerning innovations in curricula and development of a pedagogical studies new concept on Novi Sad Department. The analysis comprises: a) formal aspect – studies profile, time period, and number of teaching subjects, disciplines, courses and desired time, (non) existence of final exam and the way of its realization, and b) structural aspect of curricula – the relationship between general and pedagogical disciplines in curricula, the structure of teaching subjects inside pedagogical disciplines, the relationship of obligatory and electoral programmes and relative relationship between “theoretical and practical” activities judged by the ratio of classes dedicated to lectures, exercises and seminars.

The final part of the analysis points out specific features of curricula in our Department, the ones that respect Bologna's recommendations, and presents models and experiences of other studying groups as potential answers for the question concerning ratio between obligatory and electoral courses in innovated curricula.

Key words: reform, higher education, studies of pedagogy, comparative analysis, curricula, profile of studies, teaching subjects, courses, obligatory and electoral programs



РАЗВОЈ ПОТЕНЦИЈАЛА ЗА СОЦИЈАЛНУ КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА: УСЛОВ ЗА ПРОМЕНЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Нова улога образовања и јачање његовог утицаја на све процесе трансформације у земљама које пролазе кроз процес транзиције и демократизације поставља нове захтеве систему васпитања и образовања, при чему се посебан нагласак ставља на професију, професионалност и континуирано усавршавање наставника. Због тога би осмишљена стратегија за компетентно усавршавање наставника требало да буде један од главних ослонаца за реформисање система васпитања и образовања, оквир у којем ће наставници прихватити, али и управљати променама у образовању и стратегија, која ће бити и кључ за њихово професионално најредовање. Тако осмишљена стратегија усавршавања наставника требало би да омогући наставницима да овладају већинама социјалне компетенције с обзиром да реформе пред нама траже наставника који је осетљив на промене, отворен за иновације, толерантан према разликама, одан својој професији, способан да покаже иштовање према другима и самоме себи, одговоран за оно што ради, спреман за улогу лидера и способан да помири задовољење личних и друштвених очекивања.

У том смислу, циљ овог теоријски заснованог, истраживачког истраживања је покушај осмишљавања и разраде компетенција стратегије за усавршавање наставника, која ће им омогућити овладавање већинама социјалне компетенције, значајних за прихватање и управљање променама у образовању, а која ће се остваривати кроз тимски рад наставника и утицем интеракције са новим друштвеним партнерима наставника и образовних институција. У том циљу, у раду су разматрани феномени промене, прихватање промена и управљање променама у образовању као основе, не само за усешно усавршавање наставника него и за реформу система васпитања и образовања у целини, сачињен је предлог генеративног модела за увођење промена у образовање, заснованог на овладавању већинама социјалне компетенције наставника, способности рада у тиму и њихове спремности за успостављање интеракције са новим друштвеним партнерима образовних институција у циљу постизања општег бољитка на пољу образовања, наставе и учења, као и креирања културе образовне институције у којој раде.

Кључне речи: усавршавање наставника, промене, култура образовне институције, социјална компетенција

Промене у образовању и култура образовне институције

У земљама у транзицији, али и шире, у фокусу визије образовања за нови миленијум је очекивање да образовање може да обезбеди значајан допринос развоју друштва знања и то не само неговањем идеја као што је учење током читавог живота, него и развојем и усавршавањем образовних капацитета и људских потенцијала на пољу образовања; тиме би се одговорило на међународне стандарде, пре свега на оне који се односе на подучавање и учење, образовање и усавршавање наставника и истраживање. Ако се при овоме имају у виду и трендови или кретања, која ће карактерисати образовање у наредним деценијама, као што су: ефикасније руковођење, све већи број специјализованих образовних институција, све захтевнији млади људи који ће тражити флексибилне моделе подучавања, потреба за све изазовнијим програмима за учење и истраживање, ужа интеграција на регионалним и локалним нивоима уз међународно умрежавање, онда је евидентна неопходност поновног, фундаментално другачијег промишљања и делања у општем присуству промени или трансформацији система образовања у целини.

Иако пажња према ефикаснијој успешној промени на пољу образовања стално расте, судећи по међународној литератури и референцама о пракси промене, чини се да постоји веома мало успешних модела који би помогли да се процес ефикасне промене усмери. Наиме, док су кључне идеје за постизање успешне промене у ширем смислу, и даље емпатија, комуникација и партиципација, у стварној образовној пракси ових атрибута најчешће нема. Пречесто се промене или нови приступи у образовању уводе извршним указима или путем стратегије централистичког управљања или, што је још најгоре, *ad hoc* и исхитреним интервенцијама планирања као одговор на дугогодишње доброћудно запостављање. Зато је права реткост за наставнике да имају искрени осећај припадности једном смисленом, партиципативном процесу доношења одлука у којем се цени њихово искуство, па и професионални инстинкт за увиђање појава потенцијалних проблема.

Сигурно је да је свака промена у образовању, било структурална или организациона, или пак само промена у виду дифузије иновације, представљала (и представља) предмет бројних анализа како код нас, тако и у свету; међутим, за разлику од нас, такве анализе у развијеним европским земљама данас су усредсређене на дискурс културних реалности, лидерство и доношење одлука на пољу образовања. Наизглед, многимима би се чинило да су ове земље решиле све своје проблеме на пољу образовања; напротив, оне такође покушавају да одговоре на нове изазове образовања, али тезом о неопходности изградње културе образовних институција, која би почивала управо на дискурсу три наведена аспекта. Наиме, иако постоји спознаја да радом скоро сваке образовне институције управљају спољашњи фактори, посебно влада са мноштвом указа и одредби, сматра се да постоје ваљани разлози за оријента-

цију на грађење и управљање културом образовних институција, као основном полугом за даљи развој и унапређење образовања. У том смислу, здрава култура образовне институције требало би да промовише идентификацију (ко смо), легитимност (зашто треба да радимо), комуникацију (са ким треба да разговарамо), координацију (са ким треба да радимо) и развој (које су нам доминантне перспективе и задаци)(7). Преведено на језик пословног менаџмента, унутар сваке образовне институције требало би да конвергирају четири културе које су у процесу сталне интеракције: школска, менаџерска, развојна и преговарачка.

У покушају оптимизирања разматрања људских ресурса или људских потенцијала на пољу образовања, пажња се усмерава на тим као културу и лидерство у функцији разоткривања значења која већ постоје у спознајама чланова тима тако што ће им помоћи да увиде оно што већ знају, оно у шта верују и што већ поштују, а при томе их стално подстицати да прихвате и нова значења (ибид). Можда је управо ово наглашавање личне конструкције значења и одбацивање индивидуализма, хијерархијских односа, бирократске рационалности и апстрактних моралних принципа унутар организационог контекста наставника у образовној институцији, основа модела за постизање успешне образовне промене, па и промене која се одвија у оквиру стручног усавршавања наставника.

Једна од импликација ових опсервација је да би они који су одговорни за усмеравање промена у образовању, имали више успеха уколико би боље разумевали сам процес промене, а нарочито када би знали да неизбежне тензије, које се јављају при том процесу, пре могу бити извори снаге, а не слабости. Ниједна озбиљна образовна реформа се никада неће остварити уколико није праћена значајним порастом у броју људи – лидера и других активних учесника, који су почели да интернализују сазнања и активно делују на основу знања о томе како се успешна промена одвија; исто тако, ниједна промена у образовању није фундаменталнија од експанзије капацитета и потенцијала појединаца који разумеју и прихватају промене.

Промена јесте резултанта и екстерних и интерних притисака и захтева; међутим, они који доносе одлуке о промени, ретко разматрају услове у којима ће се промена одвијати, могуће начине учвршћивања процеса, као и разлоге због којих је уопште темпо образовних реформи историјски био увек спор. У свим образовним системима, типичан одговор или реакција на екстерни захтев за променом (или захтев са врха на доле - up- down) је кретање кроз промену линијом мањег отпора у смислу да се постојећа пракса само модификује, а негде се пак одређени образовни модели увозе и прилагођавају локалним условима. Да би се избориле са новим реалностима са којима се суочавају, образовне институције ће морати да науче не само како да опстају, већ и како да се постепено развију у организације за учење (6), како би путем генеративног учења повећале капацитете институције и потенцијале појединаца у циљу креирања нових решења за нарастајуће сложене проблеме. Искуство, као и образовна пракса, показали су да свака нова идеја, иновација, дакле промена уопште, може имати веома различито значење за различите људе. Због тога би, у циљу ефикасности промене, требало прво обезбедити њену интерпрета-

цију од стране оних који припадају средини која ту промену треба да реализује; интерпретирати је у контексту њиховог заједничког професионалног искуства и суживота и у контексту доминантне културе образовне институције којој припадају.

Претпоставке за идентификовање модела за промене у образовању

Реформе, као што је већ експлицитно, често не успевају услед примене поједностављених модела за промену или пак због тога што почивају на погрешним претпоставкама о самом процесу промене. Ако бисмо се сложили са Senge-овим (иначе педагог) закључцима о вођењу промене у образовању (6), а који нас упозоравају да не примењујемо рационалне моделе планирања за комплексну промену, већ наглашавају значај системске промене или тачније тезу да се реформе морају усмерити на развој и интеракцију свих компоненти система образовања симултано, као и да морају одговорити на дубље проблеме културе, онда нам се отвара поље у којем би требало тражити координате за идентификовање модела за промене, па и модела за стручно усавршавање наставника које је само по себи промена. У том смислу, вредно је истаћи и Senge-ове опсервације о томе како мотивисати наставнике да прихвате нове идеје или промене уопште. Иако прави разлику између партиципативне отворености и рефлексивне отворености, као важним својствима социјалне компетентности наставника, Senge инсистира на њиховој међусобној повезаности и условности, јер само ...понашање отворености неће произвести истинску отвореност (6); зато и заговара идеју рефлексивне отворености коју означава као ...поглед у себе, који започиње спремношћу да се доведе у питање сопствено мишљење, да се преиспита свака сигурност коју смо икада имали и у најбољем случају, да је схватимо само као властиту хипотезу о свету; рефлексивна отвореност не подразумева само преиспитивање сопствених уверења и конструкција, него истовремено и испитивање туђег мишљења (6).

Ово фокусирање отворености у односу на себе, друге и интеракцију са окружењем, може бити нарочито значајно за наставнике и образовне институције у системима образовања који пролазе кроз неке форме метаморфозе у редефинисању своје улоге у друштву и који морају да прођу кроз један узнемирујући процес рекултурисања док уче да пређу са културе индивидуализма на културе које се ослањају на сарадњу и критичко преиспитивање. Следећи овај дискурс отворености, могуће је промишљати о једном генеративном моделу за увођење промена у образовање, који би, уз отвореност за даљу надоградњу, требало да почива на следећим принципима:

- иницијативе за промене требало би да потекну из аутентичног и проблемског искуства образовних институција, при чему би увођење промене морала пратити интеграција истраживачке и динамичке праксе, која повезује међузависност теорије, праксе и искуства;
- увођење промене је у функцији подстицања колегијалног и сарадничког доношења одлука, при чему се наглашавају међуљудске везе и односи, а не професионални статус или организационе структуре; с обзиром да је

сам процес увођења промене активан, аутентичан, социјалан и сараднички, претпоставља укључивање тима учесника који сарађују да би донели одлуке;

- увођење промена требало би да прати рефлексивна, генеративна и трансформативна активност тима, као и систематични приступ напорима за увођење промене у оквиру којег ће се израдити план за осмишљено путовање кроз процес промене, а не план за постизање промене с обзиром да се тим усредсређује на међуљудске односе, а не на линеарне низове узрок – последица;
- путем модела за евалуацију и акционих истраживања, требало би пружити оквир за верификацију вишеструке применљивости реализације промене.

Примена овог модела подразумевала би напуштање функционалистичке перспективе у образовању која претпоставља да појединци могу и да манипулишу на путу ка жељеним циљевима, и окретање ка тимском лидерству као кулурном ентитету са флуидним низом уверења, разумевања и разлика, са усмереном пажњом на то да ли, и на који начин чланови тима размишљају и заједно делују и брину о обрасцима учествовања у тиму (7), а све у циљу прихватања, остваривања и управљања променама на темељу заједничког доношења одлука.

Социјална компетентност као предуслов успешности модела за промене

Социјална компетентност спада у ред феномена који се последњих година налазе у центру научне и истраживачке пажње, али и надаље ипак остаје недовољно прецизно дефинисана. Доминација социолошких и психолошких приступа у њеном проучавању оријентише ауторе ка одређеним доменима њеног испољавања и праћења, приближавајући се при томе некад више индивидуалном, а некада социјалном углу гледања. Образовање при том неретко бива посматрано било као нешто што се подразумева, било као механизам стицања знања, вештина и других предуслова за успех у савременом свету, или пак као лични ресурс који стоји у односу само са појединим доменима професионалности појединца. Традиционални погледи на ове везе виде улогу образовања пре свега у остварењу професионалне успешности, свдећи сложен развојни процес какав он јесте, на уско поље информисаности, знања и вештина у конкретној области.

Пратећи утицаје различитих агенаса социјализације одраслих у међукултурном контексту, А. Inkeles (према 8, стр. 57) је закључио да постоји заједнички сложај особина савременог човека који сведочи о ефектима социјализацијског процеса, а кога аутор означава као модерност. Наиме, пошавши од претпоставке да се човек не рађа као модеран већ да такав постаје путем стеченог искуства, образовања, комуникације, професионалне интеракције и друго, аутор издваја четири својства човека неопходна за успешан одговор на захтеве савременог доба:

- информисаност и партиципација
- поседовање јасног осећаја личне ефикасности
- независност и аутономност у односима са традиционалним изворима утицаја
- спремност за нова искуства и идеје, отвореност и когнитивна флексибилност.

Одговорност за развој ових сложених својстава или вештина, инволвирана је и у самом друштву – у смислу њихове примене у пракси развоја образовања и обезбеђивања његовог квалитета и доступности, али и у самом појединцу – у смислу укључивања у образовне и самообразовне активности. Имајући у виду улогу образовања у развоју способности које се сматрају неопходним за социјалну успешност у савременом друштву, однос појединца према образовању и његове активности на личном, доживотном образовању, могу се сматрати значајним показатељима социјалне компетентности.

Хуманистичко-развојни приступ образовању и вера у васпитљивост људских потенцијала, определила је наш приступ социјалној компетентности као сложеном, динамичком и релационом феномену, неопходном за образовање, стручно усавршавање и професионалну праксу наставника. Наставници не само да би требало да континуирано усвајају и овладавају својствима социјалне компетентности, него их као такве морају иницирати, подстицати и развијати у раду са младим људима. Отуда смо издвојили пет својстава социјалне компетентности, насталих у интеракцији индивидуалних и социјалних чинилаца, а која се могу означити и као квалитети и вештине, али и као критеријуми за процену социјалне компетентности.

1. АУТОНОМНОСТ – самосталност и самосвојност појединца заснована на могућности увида у своје понашање и понашање других; заузимање критичког става према појавама и збивањима и поседовање одговорности за властите поступке и решења;
2. ТОЛЕРАНТНОСТ – кооперативност и позитивна комуникација засноване на поштовању особености других, различитости и права других уз свест о сопственим потребама, интересима, правима и личном самопоштовању;
3. ПАРТИЦИПАТИВНОСТ – иницијатива и спремност за учешће у социјалном животу, за доношење одлука и уношење промена, засновано на освећеним потребама и мотивима са јасним увидом у начине њиховог остваривања;
4. ОТВОРЕНОСТ – спремност за интеракцију, отворену комуникацију и емоционалну размену; суочавање са новинама, засновано на увиду у сопствене циљеве и еластичност у приступу према другим људима и социјалним структурама;
5. ФЛЕКСИБИЛНОСТ – могућност адекватног реаговања на различите догађаје, појаве и поруке, заснована на увиђању, прихватању, предвиђању и управљању променама и усклађивању властитог понашања са њима.

Ова својства су међусобно тесно повезана и условљена, узајамно делујући на наставника као целовиту особу и његову интеракцију како са младима и колегама, тако и са свим другим партнерима у окружењу. Она у нашем при-

ступу значе предуслове и показатеље успешности интеракције и укупног социјалног понашања наставника, као онтичког атрибута његове професионалности. Наравно, у различитим доменима социјалног живота модификују се садржаји, али не и основа на којој почивају наведена својства. Дакле, ако образовање поимамо као социјализацијску снагу и доживотни процес, онда је и наша теза о међузависности усавршавања наставника и њихове социјалне компетентности оправдана. Међутим, у основи нашег приступа је уверење да ма како квалитено и континуирано усавршавање наставника било, оно не може имати значајне домете у развоју њихове социјалне компетентности, уколико се креира и нуди споља, одгоре, и уколико садржајно излази из контекста живота и рада тј. културне образовне институције и потреба које млади, наставна пракса и наставници имају.

Едуковање или обучавање за укључивање у моделе за промене у образовању и овладавање вештинама социјалне компетентности неопходних за потпуну професионалност, може бити подстакнуто и усмерено моделима ситуационог учења; моделима који полазе са теоријске основе да је учење процес (функција) контекста у којем се јавља, од епистемолошких претпоставки да је наш лични свет конструисан у нашим умовима и да те личне конструкције дефинишу наше вредности и од аксиолошких претпоставки да је основни подстицај за промену когнитивни конфликт или збуњеност. Са овим одредницама или претпоставкама, уско је повезан и постулат социјалног конструктивизма по коме се знање конструише путем социјалне интеракције и комуникације, али и евалуације успешности (одрживости) индивидуалног разумевања.

Чини се да су ове претпоставке теорија ситуационог учења и социјалног конструктивизма релевантне када се примене на процес промене у образовању, у којем је све теже одржавати јасан смер акције у било којој развојној активности. У образовним институцијама, у којима је присутна комплексна мешавина значења и вредности, дешава се да се више развијају одлуке, него нова сазнања током стварног процеса промене. Да би дошло до промене у образовању, једнако је важна снага тима како за дефинисање проблема, тако и за стварање нових сазнања. Због тога је тимски рад наставника или, тачније, обучавање наставника за тимски рад, предуслов успешности модела за промене и сложаја вештина социјалне компетентности. Сем тога, тимови су важни јер се у оквиру њих могу тестирати сопствена разумевања и разумевања других, што је битан механизам у процесу преплитања и обогађивања властитог разумевања одређених појава или проблема. Аутори низа студија о тимском раду уопште истичу да су прави тимови они који су функционално и когнитивно усклађени, чија ефикасност зависи од спремности свих да деле моћ са другима. При томе, ти исти аутори истичу да тежишне споне тима нису заједнички циљеви, него међусобна повезаност или тимска конвергенција у односу на заједничке вредности, респекте, бригу и узајамно поштовање.

У тренутној клими промене, али и неизвесности у којој образовне институције морају да функционишу, чини се логичним да би требало имати на располагању неколико алтернатива или потпора које би могле усмерити планирање напора за промене у образовању; њима би се не само прецизније анали-

зирале потребе за променама, него и пренебрегла магловитост која често карактерише осмишљавање и евалуацију многих пројеката у образовању. Све оне могу имати различите приступе променама у образовању, али основа са које полазе и тежње преферирају, морају им бити јединствене: нова визија и парадигма образовања оријентисана на ученика, спремност за дубинске образовне реформе и политика отвореног приступа у смислу неговања што разноврсних профила наставника, чији ће се садржаји, методе, пракса и начини поучавања базирати на новим облицима веза и партнерства са заједницом и са најширим сегментима друштва у целини.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Bircea, C. (1994), *Полићике образовања земаља у транзицији*, Стразбур, Европски савет, (превод у издању Министарства просвете Републике Србије).
2. Galton, M. & Moon, Z. (1994), *Handbook of Teacher Training in Europe*, London, David Fulton.
3. Грејндзер, Б. (1995), *Улога невладиних организација у развоју јавне политике*, Универзитет Колорадо (превод у издању Министарства просвете Републике Србије).
4. Извештај Европског консултативног скупа, (1966): *Јачање улоге наставника у свейу који се мења*, Београд, Министарство просвете Републике Србије.
5. Savova, J. (1966), *Education and Teachers in Central and Eastern European Countries: 1991-1996*, доступно на: www.unesco.org
6. Senge, I. (1990), *Organizational Culture and Leadership*, доступно на: <http://web-s.csu.edu.html>
7. Park, S. J. (1997), *Education, Training and Organizational Culture*, доступно на: www.byu.edu/ipt/research.html
8. Wine, J. D. & Smye, M. D. (1981), *Social Competence*, London, Guilford Press.

Olivera Knezevic – Floric, MA

DEVELOPMENT OF POTENTIALS FOR TEACHERS' SOCIAL COMPETENCY: A CONDITION FOR EDUCATIONAL CHANGES

Summary

A new role of education and improvement of its influence on all transforming processes in the countries going through transition and democratization poses new demands from the educational system, with special emphasis on the profession, professionalism and permanent teachers' training. Therefore, designed strategy for competent teacher training should be one of the main footholds for educational reform, a

framework in which teachers will accept but also manage changes in education, and strategy which will be the way towards their professional advancement. Strategy for teacher training designed in such a way should enable teachers to gain skills of social competence, concerning that reforms in front of us asks for a teacher who is sensible for changes, open for innovations, tolerant for differences, dedicated to his/her profession, capable to show respect toward others and him/herself, ready to play leader role and capable to reconcile personal and social expectations.

In that sense, the aim of this theoretically based, researching approach is an attempt to design and develop strategy components for teacher training, which should enable them to master skills of social competence, significant for accepting and controlling changes in education, which will be realized through team teachers' work in interaction with new social partners of the staff and education institutions. Therefore, in the essay the author considers phenomena of changes, acceptance and managing changes in education as a basis not only for successful teacher training but for total systematic educational reform as well. A generative model for introducing changes in education, based on mastering teachers' skills of social competence, their capacity for team work and interactive partnership with new social partners has been suggested. These personal changes in the profile of teachers should bring general improvement in education, teaching and learning and help creation of culture in educational institution where they work.

Key words: teacher training, changes, culture of educational institution, social competence

КОМПЕТЕНТНОСТ МЕНАџМЕНТА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Проблем компетентности менаџмента у образовању, као и у другим системима и организацијама, слично проблему људских ресурса, представља стално актуелно питање. Међутим, време системских промена у једној заједници, а посебно реформа образовања, чини ово питање више него само актуелним, а трагање за одговорима на то питање, у свим могућим правцима и коришћењем свих рационалних, научних средстава, постаје једно од примарних проблема науке о образовању и сродних наука. Циљ овог рада је да размајрањем једног општијег модела компетентности менаџмента, његовим повезивањем са неким бићним аспектима система образовања, као и формулисањем неких релевантних питања и претпоставки, упути на неке од истраживачких правца, посебно на оне који су у домену образовања одрслих индивидуа.

Кључне речи: менаџмент, компетентност, индивидуалне карактеристике, образовање

УВОД

Развој и оптимална алокација људских ресурса је најзначајнији задатак сваке хумане заједнице којој је стало до општег развоја и бољитка – задатак који је тешко, а можда и немогуће, остварити без ефикасног система образовања. Да би неки систем образовања успео да се носи са захтевима и динамизма глобалних тенденција, али и интерним захтевима и механизмима развоја одређене заједнице, неопходно је стално трагати за што ефикаснијим садржајима, облицима и циљевима образовања. То је, неизбежно, повезано и са добро осмишљеним, компетентним менаџментом (*management* – управљање, руковођење) у образовном систему.

Свака ефикасна и ефективна организација претпоставља, као један од предуслова свог опстанка и даљег развоја, компетентни менаџмент који њоме управља или руководи – процењује, доноси одлуке, ангажује расположиве и трага за неопходним материјалним, људским и другим ресурсима, ослобађа се неадекватних хуманих ресурса или, пак, улаже у њихово оспособљавање, односно додатно образовање (преквалификације, доквалификације...). Ту, јасно

је, ступају на сцену андрагошка истраживања, сазнања и умећа. Наравно, да би се на такав захтев могло одговорити, ваља пробрати по андрагошком телу знања, као и међу сазнањима сродних наука. Као основно, намеће се питање шта је то компетентно руковођење уопште, а у контексту овог рада, шта је то компетентни менаџмент у образовном систему?

Да би се могли предложити неки правци трагања за одговором на ово питање, неопходно је прво размотрити шта би то могло да значи компетентност менаџмента. Неопходно је, такође, размотрити и шта то значи менаџмент у образовању – како су дефинисане, бар на формалном нивоу, његове компетенце, циљеви и задаци, и на којим нивоима у систему образовања обитава. С обзиром на актуелне системске промене које су у току, ишчекујући нове законске оквире који ће детаљније и вероватно другачије одредити начине и садржаје управљања у образовању, опис у овом раду ће, за ову прилику, бити сведен на оквирна навођења. У контексту свега претходног, биће постављена питања о релевантним карактеристикама компетентног менаџмента и постављена нека питања у вези са образовањем одраслих, а посебно менаџмента у образовању.

ОПШТИ МОДЕЛ МЕНАЏМЕНТА

Менаџмент обухвата послове и активности које су усмерене на остваривање циљева неке високо организоване групе или организације у складу са расположивим материјалним и људским ресурсима и са експлицитним и имплицитним правилима понашања у тој организацији и њеном релевантном окружењу (Boyatzis, 1982). Ефикасним (извршавајућим) и ефективним (учинковитим) менаџментом може се сматрати онај менаџмент који на очекиван и задовољавајући начин остварује циљеве организације којом управља (Boyatzis, 1982).

До сада је обављен низ истраживања, а број у том низу све више расте, са циљем да се утврди које су то карактеристике изванредних, просечних и неуспешних менаџера. Може бити да је број тих истраживања битно увећан од оног, не тако давног времена када је постало релативно јасно да само располагање значајним (материјалним и хуманим) средствима није нужен – дакле, једини неопходан – услов остваривања постављених циљева, већ да је такође важно знати на одговарајући начин управљати тим ресурсима. Примећујући предоминантан удео сектора услуга у економији Сједињених Држава Америке, Гинзберг и Војта (1981) су истакли да је хумани капитал, који они одређују као “вештину, умеће и знање”, постао критични улаз који одређује стопу раста економије и добробити популације. “Реч је о компетентности менаџера”, каже Boyatzis (1982, с.1), “која знатним делом детерминише корист коју организације остварују из њиховог хуманог капитала или људских ресурса. Да би задобили и задржали компетентне менаџере, да би им ставили до знања шта се од њих очекује да ураде и успешно искористе људске и друге ресурсе организације, људи у организацијама користе моделе менаџмента”.

Модел менаџмента је мање или више експлицитан одговор на питање каква особа ће бити ефикасна и ефективна у некој организацији за одређене (не нужно и само менаџерске) послове. То је образац који се користи при одлучивању у доменима као што су селекција, промоција, отпуштање, и скица или нацрт развојних активности организације. Тај одговор, или скуп релативно свесних одговора на горње питање, користи се у тумачењу одговорности за успех или неуспех у остваривању постављених (организацијских) циљева. Исто се, такође, употребљава као основ комуникације са менаџерима и сарадницима, којом се дефинише како би ови требало да се понашају и шта би требало да раде. То је, исто тако, основ за одређивање организацијских система, декларација и политике, утврђивања процедура и осмишљавање програма.

Ефикасно и ефективно обављање посла је остваривање одређених исхода (резултата, циљева) које тај посао захтева, преко одређених активности које су сагласне са послом, процедурама и условима који важе у датом организацијском окружењу. Ефикасно и ефективно обављање посла је у средишту општег модела менаџмента који је, опет, средиште овог рада.

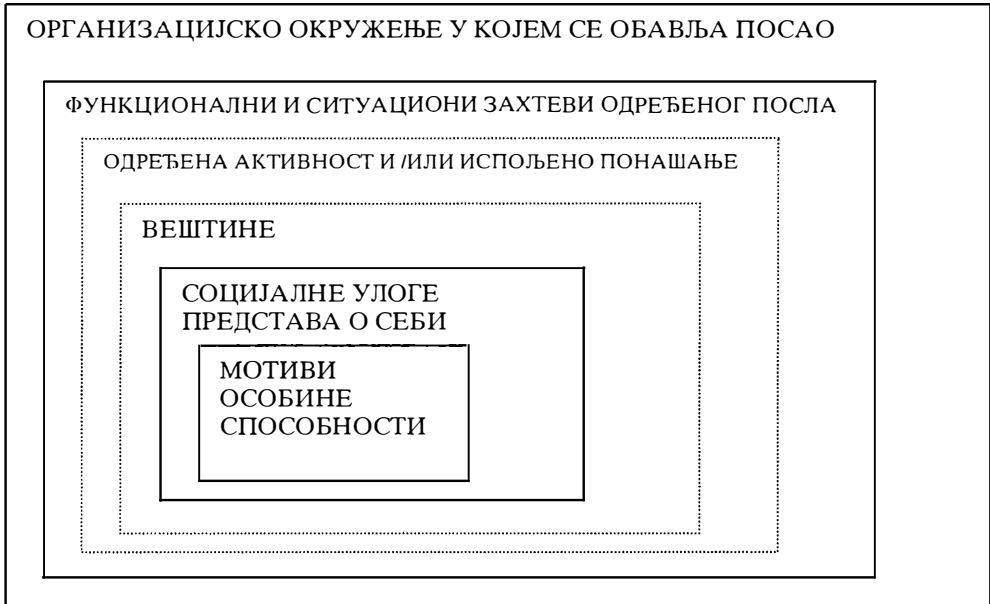
Слика 1. – Општи модел ефикасног извођења посла.



Општи модел компетентности менаџмента подразумева да је, међу значајним факторима који истоме доприносе, на првом месту индивидуална компетентност, односно одређене карактеристике – мотиви, особине и способности – које су неопходне да би се оствариле одговарајуће радне активности. Други важан скуп фактора односи се на интерно и екстерно организацијско окружење. Интерно организацијско окружење подразумева поменути организацијску политику, формалне процедуре и дефинисане циљеве, али и културу и традицију те организације. Екстерно окружење утиче на претходно, али исто тако, интерно окружење, тј. сама организација, на неки начин емитује своје вредности и доприноси му. Коначно, трећу групу фактора чине захтеви посла, менаџерског или сарадничког.

Све ове групе фактора чине динамичку целину, као што је представљено на слици 2.

Слика 2. – Динамичко међуделовање компонената извођења посла и нивои компетенција



Ваља нагласити најмање три ствари у вези са динамиком која је представљена Сликаом 2. Прво, испрекиданим линијама означен је међупростор, или пермеабилно поље у левиновском смислу те речи, између личности (поља која се налазе унутар поља одређене активности и/или испољеног понашања) и њеног окружења (поља изван одређене активности и/или испољеног понашања). Друго, пошто је реч о динамичком међуделовању, свака компонента може да утиче на неку другу, при чему природа и снага тог утицаја варира. Понекад је тај утицај нешто попут финог подешавања која и каква одређена активност ће бити испољена, а понекад нешто као откачињање или побуђивање једне или више компонената. Треће, током времена у којем се међуделовање одвија, расте конзистентност у међуодносима компонената које дефинишу компетентност. Тако, ако се одређени захтеви посла понављају, особа ће или а) увећати учесталост емитовања одређених активности или понашања, увећавајући њихову ефективност и/или ефикасност, или ће б) избегавати захтеве посла којима не може одговорити јер нема на располагању одговарајуће компетенце (када то може заиста избећи, или ће пренети на сарадника, или ће у таквој ситуацији прибећи редефинисању захтева).

Boyatzić (1982) разликује две опште димензије модела компетентности менаџмента. По његовом мишљењу, једна димензија односи се на типове компетенција, при чему су различити типови повезани са различитим аспектима хуманог понашања и могућности особе да испољи такво понашање. Друга димензија описује нивое сваке компетенције, тако да, нпр., мотиви могу постоја-

ти на нивоу несвесног, представа о себи била би ближе пољу свесности, а вештине на нивоу конкретног, опажљивог понашања.

Пре него што размотримо образовни систем и компетентности менаџмента у оквиру њега, није сувишно навести једну, незнатно модификовану дефиницију компетентности (Klemp, 1980). Компетентност је скуп латентних карактеристика особе која води ка ефектној, ефикасној и/или супериорној изведби на послу. Латентност се овде односи на чињеницу да компетенција особе да изведе неки посао подразумева неку личну карактеристику као што су мотив, особина или способност. По Boyatzisu (1982), пошто су компетенције латентне карактеристике, за њих се може рећи и да су генеричке природе. То значи да су карактеристике испољиве кроз разне облике понашања и/или у широком распону разноразних активности. Генеричка природа латентних карактеристика обично се означава мултипотенцијалношћу, што значи да понашање особе, које има неких релативно јасних исхода, представља такође испољавање једне или више особина те индивидуе.

Чињеница да се компетентност дефинише као скуп латентних карактеристика, повезује проблеме у истраживању особина компетентног менаџмента са проблемима који се истражују у оквиру разних психолошких дисциплина, као и са истраживачким проблемима науке о образовању, посебно андрагогије. Што се тиче веза са психолошким дисциплинама, ту свакако предњаче психологија личности, психологија образовања и социјална психологија. Прва посебно оним својим тековинама које почивају управо на диспозиционалној, квантитативној логици и димензионом приступу. Образовна психологија позивна је за истраживања компетентности менаџмента, а посебно компетентности менаџмента у образовним институцијама, истраживањима и исходованим резултатима о ефикасности различитих образовних технологија које се могу применити, или се већ примењују, између осталог и у увећавању те компетентности. Коначно, социјална психологија својим општим интересом за однос индивидуе и социјалног окружења пружа бројна сазнања о групном понашању, институцијама као високо организованим друштвеним групама, о синталитетима тих група, типовима или стиливима руковођења и тако даље. Ове психолошке дисциплине јасно упућују на интериндивидуалне и интраиндивидуалне и интергрупне разлике као основна изворишта података у истраживањима компетентности менаџмента.

Различите дисциплине науке о образовању непосредно су релевантне за истраживање проблема дефинишућих карактеристика компетентног руковођења у образовању. Уосталом, само име науке подразумева и изучавање оних аспеката ванинституционализованог и институционализованог образовања, или укупног образовног система, који се односе на оптимизацију ефикасности образовног процеса. Оптимизација ефикасности образовног система – дакле, оног дела образовног процеса који се одвија у дефинисаним институционалним оквирима – опет подразумева питање компетентног руковођења тим процесом. Пошто, углавном, може да се претпостави да у већ постојећем систему постоји и какво-такво, било изванредно, оптимално или субоптимално руковођење у образовању (дато стање система), чини се да би овом проблему по-

свећена истраживања у оквиру науке о образовању имала углавном андрагошки предзнак.

СИСТЕМ И МЕНАЏМЕНТ ОБРАЗОВАЊА

Систем образовања у свакој организованој заједници подразумева различите нивое и делове, те самим тим и различите нивое менаџмента. Систем образовања у Републици Србији је, попут других система у многим заједницама, сложени сплет делова и нивоа. Управљање тим системом полази од Министарства просвете и спорта Републике и креће се ка свим нивоима и деловима институционализованог образовања и васпитања. На сваком нивоу, пошав од претходно поменутог, и у свакој компоненти система, постоје инстанце које се могу дефинисати као менаџмент у образовању. Ако се следи уобичајена, углавном спонтано настала подела на топ-менаџмент и извршни менаџмент, у образовном систему први би одговарао нивоу креирања опште образовне политике и доношења одлука које су од непосредног и посредног значаја за укупни систем. Извршни менаџмент такође располаже дефинисањем политике организације и доношењем одлука, али је та организацијска политика и одлучивање ограниченог домета и односи се на основне елементе образовног система – образовне установе или школе.

Дакле, први, виши или топ-менаџмент одговарао би самом Министарству просвете (и спорта?) и ту се могу убројати министар, министрови помоћници и други хијерархијски релевантни чланови Министарства. Други, нижи или извршни менаџмент чинили би управници или – какав је код нас обичај да се зову – директори школа. Ради једноставности занемариће се разна колективна тела која постоје како на вишем нивоу хијерархије образовног система (нпр., просветни савети или регионална одељења Министарства), тако и на нижем нивоу његове хијерархије (нпр., школски одбори).

Јасно је да је извршни менаџмент образовног система бројнији од топ-менаџмента. Такође, извршни менаџмент је непосредно задужен за спровођење опште образовне политике и других одлука Министарства. Он је, исто тако, непосредно укључен у спровођење образовно-васпитног процеса. То су, углавном, основни разлози због којих је познавање природе компетентности овог нивоа менаџмента, односно зависности компетентности од других, пре свега индивидуалних карактеристика самих менаџера, од нарочите важности за унапређивање ефикасности образовних институција и образовног система уопште. Наравно, на основу налаза и претпоставки о компетентности менаџмента у нашем образовном систему могуће је планирати андрагошке садржаје и начине унапређивања и усавршавања руковођења. Планирање и спровођење реформских захвата у образовном систему само увећава значај ових проблема који се на методолошком плану могу солидно операционализовати кроз различите истраживачке нацрте.

ПИТАЊА И ПРЕТПОСТАВКЕ

Да ли постоје истраживања компетентности менаџмента у нашем образовном систему и, ако постоје, какви су налази? Да ли је могуће уопштити налазе о компетентности менаџмента у другим, пре свега привредним областима, на компетентност менаџмента у образовном систему? Ово су општа питања која налажу детаљније консултовање расположивих истраживања менаџмента уопште.

Питања ужег обима могу се сматрати функционалним пре свега због могућности да се иста преточе у мање или више експлицитна истраживачка очекивања. Наравно, та очекивања могу имати мањи или већи тентативни карактер, зависно од количине горе поменутог расположивог теоријско-емпиријског материјала. Питања овог реда су усмерена на трагање за одговорима на опште питање о природи компетентности менаџмента у нашем образовном систему, далеко су бројнија и могу се, ради економичности, разврстати у три групе.

Прва група по обиму ужих питања односи се на индивидуалне карактеристике компетентног менаџмента. Као што је у претходном одељку наглашено, а слично се може уочити у оквиру укратко описаног општег модела компетентности руковођења, приступ преко индивидуалних карактеристика са бројним теоријским решењима и операционализацијама пружа бремент простор за описивање личности компетентног менаџмента у терминима релативно трајних или постојаних диспозиција, односно – како би то McDugal назвао – пропензитета, који се у оквиру различитих модела означавају истим или сличним, углавном доста сродним појмовима особина. Рецимо да је од интереса да се компетентни менаџмент опише у терминима типова личности, као што је то у случају доста употребљаваног индикатора типа личности Mayers-Brigsove (МВТИ, од Mayers-Brigs Type Indicator; Hirsh, 1985; Myers, McCaulley, 1985), мада из разних разлога постоје сумње у оправданост појма типа личности. Слична томе су и настојања да се дефинишу стилови руковођења и њихова зависност од других овде поменутих карактеристика личности менаџера (Pot, 1988; Бојановић, 1988; Францешко, 2003) Не би било сувишно да се пође и од неког довољно теоријски разрађеног и, пожељно је, операционализованог модела професионалних интересовања, какав је рецимо Holland-ов (1997) тзв. хексагонални модел. Или, рецимо, да се крене од неког модела структуре личности као што су данас нашироко помињани и употребљавани петофакторски модел (Costa, McCrae, 1992, 1995), а можда и један домаћи, тзв. југословенски модел структуре конативних карактеристика (Хорга, Игњатовић, Момировић, Гредел, 1982а, 1982б; Момировић, Игњатовић, 1977). Може се, такође, ако се остане на нивоу способности, посебно интелектуалних способности, у описивању компетентног менаџмента поћи од такође домаћег модела когнитивне структуре (Момировић, Хорга, Боснар, 1982; Wolf, Џамоња, Момировић, 1992). Свако од ових полазишта има своје консеквенце, како на општем теоријском, тако и на практичном, пре свега андрагошком плану, у настојањима да се идентификује компетентни менаџмент у нашем образовању и да се, на основу тога, увећа његова ефикасност, односно његова компетентност.

Али, то су већ проблеми који задиру у релативно засебне групе питања увећавања компетентности менаџмента у образовању, као и питања која се односе на планирање садржаја и начина унапређивања самог менаџмента у образовању андрагошки утемељеним, експлицитним и оперативним образовним програмима који се могу јединствено означити као програми стручног усавршавања менаџмента у образовању. Но, чини се да ова група питања пре свега зависи од прибављања емпиријски утемељених одговара на питања из прве, вероватно најважније групе питања. Дакле, прво би било неопходно прибавити релативно јасне истраживачке назнаке о томе какав је профил компетентног, ефикасног и ефективног менаџмента у образовању, а тек затим кренути у планирање и програмирање увећавања компетентности менаџмента у образовању кроз андрагошки осмишљене активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barrick, M.R., Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
2. Бојановић, Р. (1988). *Психологија међуљудских односа*. Београд: Научна књига.
3. Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
4. Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEOPIR) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
5. Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (1995). Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21-50.
6. Францешко, М. (2003). *Како унапредити менаџмент и управљање: психологија и менаџмент*. Нови Сад: Прометеј.
7. Ginzberg, F., Vojta, G.J. (1981). „The service sector of the U.S. economy”. *Scientific American*, 244, 3, 48-55.
8. Hirsh, S.K. (1985). *Using the Myers-Briggs Type Indicator in organizations: A resource book*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
9. Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
10. Хорга, С., Игњатовић, И., Момировић, К., Гредел, М. (1982а). „Прилог познавању структуре конативних карактеристика”. *Психологија*, 15, 3, 3-21.
11. Хорга, С., Игњатовић, И., Момировић, К., Гредел, М. (1982б). Прилог познавању структуре конативних карактеристика. *Психологија*, 15, 4, 17-34.
12. Klemp, G.O. Jr. (1980) (Ed.). *The assessment of occupational competence*. Washington, DC: National Institute of Education.
13. Момировић, К., Игњатовић, И. (1977). „Структура конативних фактора”. *Психологија*, 10, 3-4, 25-32.

14. Момировић, К., Хорга, С., Боснар, К. (1982): „Кибернетички модел когнитивног функционисања: Покушај синтезе неких теорија о структури когнитивних способности”. *Кинезиологија*, 14, 5, 63-82.
15. Myers, I.B., McCaulley, M.H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
16. Рот, Н. (1988). *Психологија зрелости*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
17. Wolf, Б., Џамоња, З., Момировић, К. (1992): *КОГ-3: батерија тестова интелигенције*. Друштво психолога Србије, Београд.

Zvezdana Stosljevic MA

MANAGEMENT COMPETENCY IN EDUCATION

Summary

The problem of management competency in education, as in other systems and organizations, like the problem of human resources, is a permanently actual question. However, systematic changes in a community, especially an education reform, make this question more than just actual, and the search for the answers, in all possible directions, and using all rational, scientific means, becomes one of the primary problems of educational science and in other analogous disciplines. The aim of the essay is to (considering one general model of management competency, in its relationship with some crucial aspects of educational system, as well as articulating some relevant questions and postulates) show some of research directions, especially ones in a domain of adults' education.

Key words: management, competency, individual characteristics, education

