

UDK 37.019

YU ISSN 1450-782 X

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

Филозофски факултет

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ЗБОРНИК

свеска деветнаеста



Нови Сад, 2005

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ЗБОРНИК РАДОВА
СВЕСКА ДЕВЕТНАЕСТА**

UDK: 37	YU ISSN 1450-782X	Нови Сад
Год. XXII/Бр. 19	Стр. 1-165	2005.

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

др Емил Каменов
др Зорослав Спесак
др Мара Ђукић
др Милка Ољача
Љиљана Сауер

Рецензенти:

др Слободанка Гашић Павишић
др Радмила Марушић

Издавач:

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Катедра за педагогију

За издавача:

проф. др Марија Клеут

Преводаца:

Ивана Антић

Штампа:

Тампограф, Нови Сад

Тираж:

250

**Адреса уредништва: Филозофски факултет, Нови Сад,
Стевана Мусића 24, тел: (21) 450-419**

ЗБОРНИК РАДОВА

Год. XXII/Бр. 19

Стр. 1-165

2005.

UDK: 37

YU ISSN 1450-782X

САДРЖАЈ

Страна

Др Оливера Кнежевић-Флорић: Постмодернистичка парадигма и педагогија	5
Мр Јована Милутиновић, асистент-приправник: Конструктивизам, конструкција знања и промене у образовању	19
Др Оливера Гајић: Рефлексије о евалуацији васпитно-образовног процеса	35
Мр Јасмина Клеменовић: Промене у одређењу циљева и принципа еколошког васпитања и образовања	53
др Милица Андевски: Промена парадигми у еколошком образовању одраслих	71
Сузбијање појаве стреса у менаџменту еколошким васпитањем и образовањем	87
Мр Слађана Зуковић: Веронаука у функцији очувања породице.....	103
Концепт активног учења наставе хемије у вишем образовању.....	118
Квалитет екохемијског образовања запослених радника у нафтној индустрији србије на подручју града Новог Сада	136
Др Светозар Дунђерски: Почети школовања женске деце у Србији	151

CONTENTS

Olivera Knežević- Florić, Ph.D: Postmodern Paradigm And Pedagogy	5
Jovana Milutinović, Ma: Constuctivism, Construction of Knowledge and Changes in Education	19
Olivera Gajić, Ph.D: The Reflections on Evaluation in the Teaching Process	35
Jasmina Klemenović, Ma: The Changes in Determining Goals and Principles of Ecological Education	53
Milica Andevski, Ph.D: The Change Of Paradigms In The Ecological Education Of The Grown Ups	71
The Control Of The Stress Phenomena In Management With Ecological Education	87
Slađana Zuković, Ma: Religious Education And Its Function In Preserving Family	103
The Concept Of Active Studying/ Teaching Of Chemistry In Junior College	118
Quality of Ecochemical Education Workers Employed in Petroleum Industry of Serbia in Novi Sad	136
Svetozar Dundjerski, Phd: The Beginning Of Educating Female Children In Serbia	151

Мил. Ср.



ПОСТМОДЕРНИСТИЧКА ПАРАДИГМА И ПЕДАГОГИЈА

Резиме

Педагогија је данас наука у којој егзистирају различити погледи на свет, различите парадигме, а самим тим и различити методолошки приступи у изучавању њених проблема. У том смислу, педагози артикулишу различите епистемологије тачније, артикулишу више различитих погледа на то шта је знање и како се уопште може сазнавати у педагошком дискурсу. Коначно, педагогија је наука коју дефинише велики број веома различитих теорија, иако да оно што се дешава у савременој педагогији најчешће се назива сјањем "теоријског плурализма"

У том смислу, у раду се ексципирају претпоставке постмодернистичке парадигме, као и њене импликације на поимање педагогије као науке, њене теоријско-методолошке основе и импликације на предмет изучавања педагогије.

Кључне речи: *постмодернизам, наука, знање, педагогија.*

Постмодернизам као интелектуално и културно поимање стварности

Интелектуална и културолошка позадина наспрам које се обликује дискурс друштва знања и која му, у извесној мери, даје и посебан тон, артикулише се као постмодернизам. "Постмодерна" или "постмодернизам" су називи за веома разнородан скуп филозофских, теоријских, критичких и уметничких концепција и поступака. Програм филозофског постмодернизма дефинише се кроз залагање његових заговорника за радикални плурализам; тачније, кроз схватање о међусобној несводљивости, али подједнакој легитимности различитих облика рационалности, културних и животних форми. У том смислу, може се рећи да се постмодернизам одликује одбацивањем схватања о постојању јединственог, универзалног референтног система који би нудио поуздане и увек важеће критеријуме за решавање спорова

између различитих тумачења стварности или за доношење одлуке о праву међу непомирљиво супротстављеним вредносним оријентацијама. Постмодернизам се, посебно, супротставља схватањима која могућност такве одлуке везују за неку јединствену, апсолутну инстанцу - за човечанство као универзални субјект или за историју света - чији би суд био коначан и неопозив. Одатле и произилази постмодернистичка критика филозофије као традиционалног држаоца “монопола” на истину. Тако постмодернизам доводи у питање и одбацује темељне претпоставке модернизма, филозофског и интелектуалног “покрета” који му је претходио и на чијим претпоставкама је почивао читав филозофски, научни и уметнички живот још од времена просветитељства.

Просветитељство је за свој циљ поставило трагање за истином и тежило је разумевању праве суштине природе стварности путем разума и рационалности. То је било у оштрој супротности са средњовековним раздобљем, у којем је црква представљала јединог арбитра истине и у којем људи, као јединке, нису били ти који су задужени за откривање истине о животу или одлучивање о природи морала. Наука је, као одговор на средњовековну догму, настала у доба просвећености. Уместо Бога и цркве, појединац је постао жижа у којој су се преламала сва питања везана за истину или морал. На појединцу је сада било да доноси судове (засноване на објективним, научним доказима), о томе каква је стварност, као и да промишља морална правила по којима људи треба да живе.

Модернизам је и на пољу уметности и културе предузео властито трагање за истином. То “трагање за истином” често је почивало на идеји да се иза појавних облика стварности налазе одређена правила и структуре као и “исправан” начин поступања који је могуће открити. Трагања за правилима и структуром била су присутна и у хуманистичким (друштвеним) наукама (социологији, психологији, ...). Психолози Фројд и Пијаже полазили су од претпоставке да постојање унапред датих психичких структура објашњава психолошке феномене. У свим тим случајевима се “скривена” структура или правило схватало као дубља стварност која лежи испод појавних облика света, што је значило заправо, да се истина о свету и стварности уопште, може открити анализом тих претходно датих структура. Теорије друштвених и хуманистичких наука које претпостављају постојање таквих структура познате су као “структуралистичке” теорије. Касније, са одбацивањем уверења у постојање правила и структура које се налазе у

основи облика стварног света јавља се “постструктурализам” уместо којег се често користи и термин “постмодернизам”. Може се рећи, да све теорије “модерне” имају једну заједничку одлику, а то је да оне представљају тзв. “метанаративе” или велике теорије. Оне су понудиле начин разумевања целокупне друштвене стварности на основама једног свеобухватног принципа на којем су потом и почивале препоруке у вези са одређеним друштвеним променама.

Постмодернизам одбацује како идеју да може постојати коначна истина, тако и сам структурализам, тачније схватање по којем свет, онакав каквим га ми видимо, почива на скривеним структурама. Он такође одбацује идеју да се свет може објаснити путем великих теорија или метанаратива и уместо њих наглашава коегзистенцију многобројних и разноврсних начина и стилова живота условљених контекстом (што се понекад назива плурализмом). Развој технологије, медија и масовних комуникација омогућио нам је животни миље у којем су нам доступне разне врсте знања (захваљајући природним и друштвеним научним дисциплинама, многобројним религијама, могућности избора “животних стилова” и тако даље), при чему сва та знања функционишу као релативно самодовољан систем у који можемо “уронити” и из њега “изронити” по властитом избору. Постмодернизам, дакле, одбацује схватање по којем се друштвене промене везују за откривање и преиначавање унапред датих структура друштвеног живота уз помоћ неке велике теорије или метанаратива. Заправо, и сама реч “откривање” претпоставља неку постојећу, постојану стварност која се може открити посматрањем и анализом, што представља идеју сасвим супротну идејама постмодернизма (2).

Као културни, али и научни “покрет”, постмодернизам има изузетно једноставну поруку: све пролази, све је допуштено. Постмодернизам није позив на побуну или “покрет” који оспорава. Он представља прелаз на један сложени тип друштва и појединца који се родио у самом окриљу и продужетку модерног доба. Он је означио “преокретање логике” до које је дошло током XX века у корист све израженије премоћи еластичних и отворених система. Из угла ових претпоставки, постмодерна нема претензије на историјске трансформације и револуционарне промене; она је пре нова контекстуализација него револуција, нова визија гледања и ново усмеравање релација (4).

Постмодерно поимање стварности обележава одсуство једне моћне и јединствене политичке идеологије, тачније нестанак

политичког и религиозног центра. У том контексту су и њене “одлуке”: непостојање јаког субјекта, губљење разлика између полова, разумевање језика у складу са његовим унутарњим језичким функцијама, брисање разлике између производње и културе, нестајање граница између садашњег (актуелног) и прошлог (историјског), ... Разноликост и културни релативизам, који се окреће против класних култура и етноцентричког култа као “једног и јединственог”, постају доминантни. Знак за наступање нових, другачијих ставова о култури, видљив је у појави нових интересовања за ваневропске културе као и у новој свести о процесу уништавања природе, социјалне и историјске средине; нове свести, која маркира грађанска права, негира расну дискриминацију и дискриминацију жена. Зато се у окриљу постмодернизма јављају и сасвим нови друштвени (политички, културни, уметнички) покрети: еколошки покрет, пацифички покрет, покрети за реформу образовања, покрети алтернативне медицине, сексуалне контрареволуције, ... живот, култура и уметност се укрштају. Реч је, дакле, о глобалном “покрету” који је у потпуности попримио економско-културне и политичке димензије.

Модерна и постмодерна се могу посматрати и као одговори на фазе друштвеног развоја: модерна је одговор на индустријализам, а постмодерна на постиндустријско и информатичко друштво чија је карактеристика стална трка за иновацијама. Окретање “против” модернизма значи преиспитивање основа модерног мишљења које се формирало у ренесанси: самопотврђивања у световности, страсти мерења свега; истовремено, то значи и сумњу у просветитељство то јест, веру у непрекидни напредак путем научног, рационалног размишљања. У том смислу, постмодернизам би се могао схватити као нека врста неорганизоване побуне, а промишљати у контексту ширег преображаја - нешто попут покрета или правца у мишљењу. Међутим, оно што артикулише постмодерну, али је и издваја од свих досадашњих “покрета” или праваца у мишљењу, је непостојање унутарњих кохезивних снага. Наиме, прелазак “с ону страну модерности” у постмодерни не означава увек једно и јединствено становиште; конкретно, слику једне постмодернистичке матрице у једној области друштвеног живота не морамо, а често и не можемо, применити на друга подручја или области. Зато постмодерна управо и позива на заједништво, толеранцију, на уважавање посебности и различитости.

Наравно, то не значи да лествица вредности више не постоји и да самим тим долази до губљења вредносних оријентација. На делу је само процес укидања разлика (што нипошто не мора да значи да је плурализам на делу), процес отварања путем којег се превазилазе зидови, дискриминација, промишљају се културне традиције, па и досадашње вредносне оријентације. Постмодернизам је, како кажу његови заговорници, похвала различитости и несавладиве хетерогености, а његов већ поменути плурализам је заправо ограда од једног друштва које је тобоже хомогено (4). У прилог томе иде и констатација да постмодернизам ништа изван самога себе не оспорава; он само потврђује или је сасвим неутралан у избору животних опредељења, па самим тим лако следи и оправдава сваки слободан избор у односу на његову одрживост.

Дакле, могло би се рећи, али истовремено и запитати, да ли постмодерна нуди стварно нови контекст, нову визију гледања и рефлексиве и стварно нови преразмештај вредносних оријентација и релација!? Једно је сигурно: постмодерна је поновно афирмисала плуралистичко становиште које искључује свако догматско окоштавање мисли и дела; али овом “становишту без становишта” прети стална опасност да изгуби оријентацију, да бесконачно лута и на том путу и погрешити. Зато је методолошке оријентације, које се сматрају постмодерним, неопходно валидирати с обзиром на ову опасност. На ово указују и извесни ставови неких постмодерниста, као на пример Петера Слотердајка: “...Савременик ових плуралистичких реалности бива истовремено принуђен на улогу граничара који живи колико у својој локалној и културној провинцији, толико и с једном ногом у општости” (по наводу 4:21). Човек не сме себи дозволити да гледа низ путеве на којима нема никаквих знакова, јер сувише широке перспективе могу се претворити у амбисе. Зато је заузимање становишта потребно, а делотворно само под условом да гледиште не претворимо у датост, а перспективу у границу.

Међутим, начело исправног разумевања нас, ипак, упућује на фокусирање постојеће, данас већ опште, филозофске идеје да је филозофска постмодерна валидан и легитиман приступ и стратегија; да постмодерна у филозофији омогућује интегрално, а не једнострано разумевање стварности, што не значи да тај интегрални приступ значи увек и неку врсту “нове синтезе” или “идентитета идентитета и разлике” (2). Исто тако, из сучељавања модерне и постмодерне искристал-

исала се, као репер, филозофска парадигма постмодерне: језик, а не ум, паралелизам, а не прелаз.

Наука и знање у дискурсу постмодерне

Дискурс постмодерне иницирао је и темељиту ревизију схватања науке. Наука која ће се уобличавати у времену које долази или тачније, постмодерно виђење науке супсумирано је у следећим постулатима (5:35):

- постоји плурализам референтних оквира,
- задатак ума је да конструише ове оквире,
- референтни оквири настају осмишљавањем егзистенције,
- неопходност процеса имагинације,
- подаци нису копије спољашње стварности, већ конструисане категорије,
- конструисане категорије нису дескрипције већ прескрипције,
- оправдавање знања се врши на основу прагматичких критеријума,
- критеријуми за валидирање знања су епистемичке вредности,
- знање представља перспективу сазнаваоца,
- примена метода је партиципирање у одређеној друштвеној пракси,
- наука проучава конструкције ума,
- наука је некумулативна,
- улога језика је формативна,
- знање се поима као артефакт ума,
- циљ науке је да толерише неизвесност, а дужност човека је да овлада собом - наука је само један од начина да се то оствари.

Сажето речено, на основу постојања плурализма референтних оквира могуће је говорити о поретку ствари у свету; о томе, како изгледа стварност ван тих референтних оквира наука не може да пружи верификацију. Задатак људског ума је да произведе те референтне оквире, путем којих ће се у стварности опстајати, тако да референтни оквири нису одраз спољашње стварности, него исход настојања људи да што боље осмисле своје постојање. У осмишљавању сопственог постојања, људи не користе само чула или властити рацио, него и имагинацију, с обзиром да су и проактивна бића. Тако се подаци о спољашњој стварности производе процесом конструисања категорија, које по својој суштини нису дескрипције истините или лажне, већ просто начини

виђења света који у себи садрже прескрипције за извесне друштвене праксе. Како делатност ума није дакле, првенствено, верна рефлексија спољашње стварности, оправдавање конструисаних категорија или знања, могуће је извршити верификацију на основу прагматичких критеријума који обезбеђују опстанак или одрживост. Отуда се критеријуми за утврђивање истинитости знања посматрају као епистемичке вредности (друштвени консензус, интерна конзистентност, наративна убедљивост и др.), док се сама наука, у том смислу, више не може сматрати морално индиферентном.

Знање настало на постулатима оваквог поимања стварности, увек претпоставља перспективу самог сазнаваоца, те се тако заснива на онтологији појединца. Зато је у оваквом приступу схватање метода анархично; метода представља партиципацију и делање појединца у одређеној друштвеној пракси, а не привилегован пут до истине. У том смислу, задатак науке је да проучава “хетерофеноменолошке конструкције ума”(2), чије је постојање увек посредовано било контекстом, перспективом сазнаваоца, утицајем културе, референтним оквиром и слично; отуда и претпоставка о некумулативности науке. Како језик није транспарентан систем комуникације, већ систем диференцијација које су конститутивне у односу на друштвену стварност, тако је и улога језика схваћена формативно. Другим речима, језиком се користимо да бисмо конструисали представу о стварности која је независна од тог истог језика.

Знање схваћено на овај начин је плуралистичко, оно је исход културе, артефакт ума који зависи од самог процеса сазнавања. Зато је обавеза појединца да научи да толерише време неизвесности, које са собом носи постојање мноштва могућих поредака, а не да открива један јединствени и универзални поредак у космосу. То је могуће, уколико одустане од идеје овладавања светом и покуша да овлада собом; наука је само једна од опција да се то постигне.

О потреби другачијег промишљања науке, као и њених досадашњих ограничења, свестан је све већи број научника; сама појава конструктивистичке метатеорије и њене све веће примене у бројним научним дисциплинама то потврђује. Постмодерно виђење науке обухвата и ново-стари став о границама које се схватају као “артефакт“ менталних дистинкција или као исход делатних настојања да се осмисли стварност у којој живимо. Људи полако почињу да преиспитују своје улоге; од улоге које имају у космосу, па до мноштва улога

које имају у свакодневном личном и друштвеном животу. То преиспитавање има за последицу и настојање да се уобличи ново схватање нашег места и наше улоге и у природи. Јер, од “... кротитеља природних сила које су добре слуге, а лоши господари, човек полако почиње да себе сагледава као сићушни део једне велике слике. Циљ постмодерног сагледавања човека садржи се у томе да се богата разноврсност ове слике не поквари“(1:27).

Посмодерни аутори се артикулишу и као скептици, али и као оптимисти. Издвојили бисмо погледе Жан-Франсоа Лиотара којима изражава значајни оптимизам, сматрајући да ново друштво карактерише даљи прогрес и еманципација, што се огледа у све значајнијој улози знања. Наиме, Лиотар постмодерну одређује дао стање знања у постиндустријским друштвима, дајући тако знању примарну важност у оквиру културне сфере новог друштвеног облика. Заправо, он фокус поставља на утврђивање разлике између метанарација традиционалне друштвене теорије и онога што је он назвао “постмодерном науком“, односно нове форме знања. За њега је модерна пре форма знања него стање друштва, тако да је постмодерна у том контексту “неповерење у погледу метанарације“, односно одбацивање било које форме тотализујућег знања. Постмодерно знање, стога, како каже, “изоштрава нашу осетљивост за разлике и јача нашу способност да подносимо немерљиво“ (4:38). Лиотар, дакле, преферира плуралитет говорних игара, одбацујући истовремено све моделе теоријског дискурса који су постављени око познатих и признатих захтева, вредности и позиција индустријског друштва.

Као и постиндустријски аутори и Лиотар сматра да је у развијеним земљама Запада после Другог светског рата дошло до нагле експанзије технологије и науке које су иницирале и све друге друштвене промене. Под налетом нове технолошке револуције ће, тврди Лиотар, старо схватање да је активизација знања ограничена само могућностима свести бити превазиђено, јер се знање сада мора прилагодити компјутерској комуникацији и дистрибуцији. Стога ће, по њему, све оно што не буде могло да се преведе на компјутерски језик бити одбачено, а компјутерско знање ће постати основна роба на тржишту. Дакле, по његовом мишљењу, такво знање постаје основна снага друштва, као што су то биле производне снаге у индустријском друштву (ибид).

Лиотар промене уочава и у област трансмисије знања, јер по њему образовне институције постају све функционалније, односно

усредсређују се на компетенције, а не на идеале. У том смислу, он сматра да преношење знања у савременим развијеним друштвима није намењено образовању елите способне да предводи нацију у њеној еманципацији, већ снабдевању система “играчима“ способним да примерено осигурају улогу прагматичних радних места која су потребна институцијама. Слично као утописти, он решење види у широком подруштвљавању извора знања (односно моћи), што би се постигло отварањем државних база података које би тако постале доступне свим заинтересованим корисницима. Он, дакле, предлаже слободан приступ свим базама података великих институција, без обзира да ли је реч о полицији, војсци или неким другим органима чије су информације доступне малом броју људи. Тиме је Лиотар подвукао своју утопијску склоност, али је указао и на потребу даље либерализације протока информација.

Иако је Лиотаров фокус првенствено епистемолошки, он ипак имплицитно гради друштвену теорију тиме што сматра да су промене у сфери знања истовремене са променама у другим друштвеним областима, односно, да постмодерна ера у култури одговара постиндустријском друштвеном поретку. То ново друштво је, по њему, друштво компјутера, информација и научног знања, па се може рећи да и он, као и постиндустријски аутори, технологију и знање поставља као основни принцип новог друштвеног облика. Међутим, он сматра да постиндустријско друштво није нужно и посткапиталистичко, као што тврде конзервативни аутори, па је то, поред изразито оптимистичког виђења културне сфере постиндустријског друштва, још један разлог за сврставање његове теорије ближе утопијској струји. Ипак, и он уочава богатство могућности, односно синтезу и плурализам, у свим аспектима друштва.

Педагогија и изазови постмодерне

Постмодерно промишљање, почев од 60-тих година прошлог века, довело је до значајних промена у друштвеном, економском, технолошком и културном окружењу. Тако промењено окружење је, својом обухватношћу, динамиком и незаустављивошћу, драматично променило услове људског живота, а тиме у битном смислу и начин артикулације савременог човека. Филозофски канони и епистемолошка сигурност подвргнути су системској и често, беспштедној критици,

услед чега је статус академских знања озбиљно доведен у питање. Декомпозиција једног погледа на свет, независно од тога из чега се изводи и чиме се легитимише, једна је од важних тема постмодерне деструкције модернизма. Просветитељски мит знања и рационалности, науке и напретка као извора сигурности, темељито се деструира. Та деструкција није фокусирана на одређени облик мишљења (наука, уметност...) или на одређени садржај (историја, социологија, педагогија, књижевност...), него се дифузно шири друштвеним контекстом као несистемска критика или преиспитивање усмерено на рушење етаблираних епистемолошких поставки, дисциплинарних граница, истраживачких методологија и социјалних форми организације знања.

Радови истакнутих аутора постмодерне, као што су Jacques Derrida, Michel Foucault, Jurgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, о дискурсу, о претпоставкама о знању, не као извору моћи већ самом облику моћи, разобличили су саме темеље легитимације академских форми знања, а тиме и педагогије као друштвено-академског модуса репродукције знања као облика моћи. У том смислу се, са другачијег становишта, валоризује и научни напредак и развој педагогије, као и ефективност њене праксе. У таквој ситуацији, постмодерну педагогију одликује, пре свега, критичка саморефлексија властитог статуса у модусу организованог знања које називамо науком, а потом и критичко сагледавање претпоставки и услова које генеришу тај статус.

Схватање да људи не сазнају један постојећи поредак између ствари, већ га чином сазнавања у великој мери стварају, захтева једно другачије виђење човека. То је виђење у коме је човек, пре свега, одговоран за исход својих сазнајних напора, који доводи до разноврсних, бројних и најчешће несамерљивих виђења стварности. Тако на пример, док утемељено схватање модерне претпоставља да појмови као што су сопство, карактер и личност постоје као универзална својства свих особа, постмодерно виђење претпоставља да различита друштва успостављају своја разумевања на различите начине. Традиционално опредељени истраживачи који испитују различите културе, имплицитно прихватају рационална схватања свога друштва и своје уметнике о природи особе и понашају се према људима, из свих култура које проучавају тако, што претпостављају да је постојање ових појмова стварност, апсолутна за све људе и независна од друштвеног контекста. С друге стране, постмодерно виђење заговара "етнографски прис-

туп“ (2:75), по којем је коришћење ових појмова зависно од начина на који друштво, коме истраживачи припадају, устројава своје искуство и објашњава понашање. На исти начин, и уз уважавање другости, они покушавају да разумеју темељне појмове и идеје које друга друштва усвајају у својим рационалним схватањима.

Дакле, уколико су поредак и смисао људског искуства укорењени у друштвеном животу неке заједнице и конвенцијама друштвеног веровања и праксе, онда не би требало да изненади закључак да су различите историјске епохе, различите културе, заједнице и окружења истог друштвеног контекста, генералисале бројне системе значења који се разликују од оних који данас преовлађују у конвенционалном разумевању културе запада. Овакво виђење, тражи не само одговорног, већ и толерантног човека који може да прихвати епистемолошки став да референтни оквир културе, којој сам припада, не представља једину и непроменљиву апсолутну стварност. Најзад, овакво поимање друштвеног контекста и овакво виђење човека захтева и сасвим једну нову педагогију; педагогију која превазилази оквири учионице и педагогију која ће се развијати и проучавати као “фундаментални друштвени контекст у коме се одвија производња и репродукција културе“ (3:12).

Овакво схватање педагогије узроковало, је недвосмислено поимање важности области културе, с обзиром да се под њеним утицајем стварају многе особине за које се вековима мислило да су одраз “природног“ стања ствари. Тачније, под утицајем културе се стварају погледи на свет који са собом носе и потенцијале за друштвену праксу, а путем које се опет обликују ентитети помоћу којих људи себе описују и доживљавају. Исто тако, начини доживљавања и објашњавања људскости такође су условљени културом; али као константа свих ових промишљања стоји претпоставка да се култура производи и репродукује, пре свега, процесима образовања/васпитања у контексту педагогије. Због тога је педагогија у новом друштвеном дискурсу, пресудно важна област која би требало да фокусира динамичко-интерактиван однос између наставника, ученика и знања који они заједно “производе“, а не да инструментализује односе између њих и хијерархизује вредности референтних оквира који се у њој, као науци, артикулишу. Можда се отуда и главни задатак постмодерне педагогије огледа у њеном одбијању да наставника поима као неутралног преносиоца, ученика као пасивног примаоца и знање као непроменљиви одраз природног стања ствари.

У том смислу, али и због контекста проблема којим се бави овај рад, важно је експлицирати два основна начела развојно-хуманистичке парадигме у образовању/васпитању, настале у постиндустријском социјалном контексту, унутар склопа постмодернистичких идеја и на претпоставкама квалитативне методолошко-истраживачке традиције. Поменути основна начела развојно-хуманистичке парадигме у образовању/васпитању су: холизам и субјективна конструкција стварности.

Холизам као начело, поима особу као јединствену, целовиту и непоновљиву, тако да фокусира њену особеност или индивидуацију. Наиме, особа није скуп објективних карактеристика доступних научно-позитивистичком опажању; зато се ни не може редуковати на ма какав комплексан модел (човек као рационално, морално, радно и сл. биће). Из холистичке перспективе, човек начелно измиче моделовању, он се отуда не може објаснити, него само разумети. Савремени објективистички модели данас полазе од контингенцијске претпоставке на основу које човека посматрају као релационо биће, тачније као биће које је у интеракцији са другим особама и својом околином. Насупрот томе, стоји конструктивистичка теза према којој човек креира себе и своју околину. У том смислу, образовање/васпитање је битно, субјективно условљен процес самоформирања, те се мора ослањати на субјективно генерисану потребу саморазвоја, ма каква она била и ма како се она опажала. Наравно, овде је уочљив противречан и готово нерешив проблем дистинкције социоеволуционог и онтогенетског продуктивног развоја и човекове деструкције; али није за утеху ни аргумент, да су се унутар модернистичке парадигме, у име објективног напретка и људског развоја, артикулисале бројне идеје и различите праксе које су се показале погубнима за људску заједницу.

Начело субјективне конструкције стварности претпоставља да човек није биће које свет прихвата као објективну стварност, него и себе и целокупно своје окружење конструише; тачније, човек опажа, делује и мења у складу са јединственом лествицом вредности своје особености. Отуда и назив ове парадигме, развојно-хуманистичка, познатије као конструктивистичка парадигма.

Темељно полазиште ове парадигме је непостојање референтне тачке за конструкцију “једне праве стварности“, “исправног света“, “једне истине“, “добрих и лоших осећања“, укратко - једне реалности. Недостатак те референтне тачке резултира ставом о постојању

плурализма реалности. Свака особа конструише властиту реалност у складу са субјективним референтним тачкама, у односу на које се развија јединствена животна биографија. Човек је самоорганизујући ентитет, али не у смислу скупа карактеристика или одређеног репертоара понашања, него недовршене животне биографије која је подложна сталним ревизијама и отворена за различите исходе. Особа себе “ствара“ тумачењем онога што ради и путем активности које предузима, укључујући ту разнолике животне контексте у којима се остварује активност, рефлексивна активност и тумачење. Делом, мишљењем и тумачењем делања стварају се различита значења; дакле, човек је креатор значења у чијем креирању или стварању кључне улоге имају мишљење и језик.

Релациони карактер најважнијих личних значења, која се стварају у интеракцији са другим особама и социо-физичким окружењем, омогућава конструкцију субјективне стварности. У интеграцији и структурисању особености појединца или индивидуације, посебну улогу имају различите компоненте, о чијој класификацији постоје различита мишљења; неке од тих значајних компоненти, ако занемаримо класификацију, сигурно су: здравље, срећа, учење, породица, рад, духовност. У том контексту, процес образовања/васпитања подразумева потпуну укљученост, активност и релевантност особа које се образују. Тако су ученици као ентитети, у средишту образовно/васпитног процеса, док је суштина тога процеса конструкција значења путем којих се ствара јединствени свет индивидуе.

Литература

1. Андевски, М. Кнежевић-Флорић, О. (2002), *Образовање и одрживи развој*, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
2. Best, S. (1990), *Postmodern Theory: critical interrogation*, New York: Routledge Press.
3. Брунер, Ј. (1996), *Култура образовања*, Загреб: Educa.
4. Lyotard, J.F. (1995), *Šta је postmoderna*, Београд: Art Press
5. Стојнов, Д. (2001), Конструктивистички поглед на свет, *Педагогија*, 1-2: 9-49, Београд.

Olivera Knežević- Florić, PhD

POSTMODERN PARADIGM AND PEDAGOGY

Summary

Pedagogy today is a science where different views of the world exist, different paradigms and thereby different methodological approaches in studying its problems. In that regard the pedagogists articulate different epistemology, that is they articulate more than one view on what knowledge really is and how we can find out more within pedagogical discourse. Finally, pedagogy is a science that defines large number of very different theories, therefore the thing going on in contemporary pedagogy is most frequently called the condition of « theoretical pluralism ».

In that regard, this paper's suppositions about postmodern paradigms are explicated, as well as their implications on understanding pedagogy as a science, its theoretical- methodological base and implications on the subject of studying pedagogy.

Key words: postmodernism, science, knowledge, pedagogy.

КОНСТРУКТИВИЗАМ, КОНСТРУКЦИЈА ЗНАЊА И ПРОМЕНЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Незадовољство образовањем и његовим резултатима наводи на чињеницу да су савременој образовној пракси потребне велике промене. Подстицаји за промишљање о проблемима образовања долазе данас све више из конструктивизма који је у образовању добио замах крајем 20. века, а његова примена у учионици пружа наду у остварење већих ефеката школовања. Конструктивизам, као приступ који је заснован на исцртавању како људи уче, импликује нову врсту педагогије где се акценат ставља више на оно шта раде ученици, него шта раде наставници. Овакав приступ поучавању и учењу ојача се као другачији од традиционално примењују у школама. Према конструктивистичкој образовној пракси, мења се сама природа учионице. Ове промене нарочито се манифестују у погледу ученикове и наставникове позиције у васпитно-образовном процесу. У конструктивистичкој педагогији више нема места поучавању у смислу преношења унапред припремљених пакета знања одвојених од конкретних ситуација, нити такво поучавање има своје оправдање. У конструктивизму се могу препознати идеје прогресивног образовања које су презентоване новим језиком добивши на тај начин нова оправдања, нове инспирације, и нову и јачу снагу уверења, овог пута корисћећи аргументе нових исцртавања из неуробиологије и когнитивне психологије. У овом контексту конструктивизам представља наставак тежњи за реализацијом одређених педагошких идеја на плану хуманизације образовног процеса, и чини се значајним за увођење промена у образовању.

Кључне речи: образовање, конструктивизам, конструкција знања, учење, школа.

Није претерано тврдити да је један од најкруцијалнијих и најургентнијих задатака савременог друштва креирање образовног система који ће бити у могућности да припреми људе за живот у променљивом свету. Развој нове информатичке технологије, научни и технички напредак из темеља мењају основу и карактер целокупног живота и рада. Савремена друштва иду у правцу развоја који се означава терминима *информатичко друштво* или *друштво знања*. Појам *информатичко друштво* описује нови тип друштва који због важности информација и знања у модерним економијама, настаје дисперзијом комуникацијске технологије и ширењем дигиталне технологије (М. Мушановић, 2001, стр. 29). Образовање се у таквим друштвима посматра као кључни инструмент друштвеног, политичког и културног развоја. Оно постаје кључни фактор и представља велику снагу, у наступајућој глобалној кризи цивилизације, која креира нужне услове за њен опстанак данас и одрживи развој у будућности.

Собзиром да се образовање на почетку 21. века, у комплексности глобалних промена, нашло пред новим изазовима, његова примереност периоду великих социјалних, економских и технолошких промена постала је једна од најактуелнијих тема савремених друштава. Отуда се постављају логична питања: да ли постојеће структуре и приступи образовању и даље одговарају потребама и изазовима 21. века? Какви захтеви треба да се поставе пред образовање како би оно оспособило људе да се прилагоде новим и брзо променљивим условима живота? Шта се може учинити данас како би се на адекватан начин изашло у сусрет новим захтевима? Ова питања леже у сржи националних и интернационалних напора у развоју одговарајућих приступа образовању у промењеним социјалним и економским условима који превладавају у данашњим међусобно повезаним и глобализованим друштвима.

Свима је јасно да припрема за постиндустријско друштво 21. века захтева нову концептуализацију образовања. При томе су притисци за промене које би васпитно-образовни систем и школу довеле у положај да успешније одговарају савременим потребама човека све већи. Нова реалност захтева систематску промену у приступу образовању и спремност да се прихвати нова парадигма која би водила образовну политику и праксу. Нова парадигма треба да изађе у сусрет различитим образовним потребама различитих заједница и друштава, на различитим стадијумима развоја, у различитим социо-културним

окружењима. При томе, нова парадигма не значи захтев за одбацавањем базичног етоса учења и школовања који се практикује вековима, нити вредности образовног процеса које подржавају интелектуални раст и креативност. Она значи препознавање да се садашње структуре и приступи образовању морају промислити у светлу нових захтева 21. века.

Друштво које учи је нов концепт који истиче промене до којих мора доћи у друштву као одговор на актуелни развој догађаја (К. Düerf, V. Spajić-Vrkaš, I. Ferreira Martins, 2002). Он имплицира шире и обухватније перспективе људског учења, где образовање и учење имају статус основних инструмената целокупног друштвеног развоја и не тичу се само појединаца него и глобалних друштвених услова и интеракција између разних учесника у друштву. *Друштво које учи* и одговарајућа економија тражиће људе са знањем, људе који су прихватили филозофију доживотног учења (М. Мушановић, 2001). У таквим условима високо се вреднује образовни систем усмерен на учење и рефлектује промена у његовом разумевању. Закључци донесени на заседању Европског већа у Лисабону потврђују да је унапређивање доживотног учења нужно за успешну транзицију према друштву и економији утемељеним на знању (*A Memorandum on Lifelong Learning*, 2000). Осим тога, UNESCO-ва Међународна комисија за развој образовања за 21. век покушала је да одреди четири кључне димензије образовања у будућности. Како би у потпуности одговорило потребама савременог друштва, образовање се мора организовати око четири основне области које ће током читавог живота за сваког појединца представљати стубове знања: учење за знање, учење за рад, учење за постојање и учење за заједнички живот (Ж. Делор, 1996). Стара парадигма у образовању акцентовала је први стуб образовања - учење за знање. Садашње болести друштва - етнички конфликти, ратови, угроженост околине - у великој мери су цена која је плаћена за занемаривање остала три стуба образовања, а посебно последњег, учења за заједнички живот. Порука Комисије за образовање јесте да се сваком од четири стуба образовања мора посветити подједнака пажња у свим образовним структурама.

Међутим, упркос драматичним друштвеним и научно-технолошким променама, школе и даље репродукују “индустријску матрицу знања и учења настојећи опремити младе људе знањима и вјештинама достатнима за залазеће индустријско друштво“ (С.

Врцељ, М. Мушановић, 2003, стр. 343). Незадовољство образовањем произилази из чињенице што се свакодневно увиђа да оно битно заостаје за честим и брзим променама у друштву. Осим тога, школа се данас налази у великој кризи суочена са све већим раскоракком између знања која даје и оног које је потребно у савременом животу. Критика школе је у овом контексту усмерена на раширену појаву да знања која су стечена у школи немају практичну примену у животним ситуацијама. Зато се са правом закључује да начин на који ученици уче не одговара савременим животним потребама.

Незадовољство образовањем и његовим резултатима наводи на чињеницу да су савременој образовној пракси потребне велике промене. У савременим условима када се знање са једне стране значајно увећава, док са друге стране брзо застарева, јавља се потреба за применом ефикаснијих начина поучавања и учења. У новим околностима поново се актуализује питање како организовати процес образовања који ће подржавати активно стицање знања и његову примену у решавању свакодневних проблема. У таквој ситуацији, чини се “нема друге до да се отвори процес надилажења постојеће и конституисања нове филозофије и праксе педагогије“ (Б. М. Влаховић, 2001, стр. 89). Услед бројних критика усмерених према образовању и школовању, педагози и наставници су у последње време развили тактику усавршавања образовања базирану на: аутентичном учењу, критичком мишљењу, грађењу знања од стране ученика и развоју власништва над њим, те новим улогама наставника. Иако овај развој има различите изворе, он дели исти акценат на ученичком интелектуалном развоју, а разматра се у последњих неколико деценија унутар популарне теорије васпитања именоване као конструктивизам.

Конструктивизам је, пре свега, одређена теорија сазнања која покушава да објасни карактер људског знања и процеса сазнавања. Оно чиме се конструктивисти баве и што представља основни предмет њихових проучавања у разним дисциплинама, јесу конструкције помоћу којих људи настоје да осмисле свет. Конструктивисти сматрају да је свет добрим делом наша лична творевина, при чему се подаци о свету не уносе путем чула у ум, већ се производе процесом конструисања. Иако је конструктивистичка метатеорија базирана на фундаменталној претпоставци да појединци креирају знање у процесу интеракције између постојећих знања или веровања и нових идеја или

ситуација, данас се може идентификовати више варијанти конструктивизма. Тако, D. R. Geelan (1997) говори о шест различитих форми конструктивизма: персонални конструктивизам (J. Piaget i G. A. Kelly), радикални конструктивизам (E. Glasersfeld), социјални конструктивизам (J. Solomon), социјални конструкционизам (K. Gergen), критички конструктивизам (P. C. S. Taylor), контекстуални конструктивизам (W. Cobern). D. Moshman идентификује три типа конструктивизма: егзогени, ендогени и дијалектички или социјални конструктивизам (према: J. M. Applefield, R. Huber, M. Moallem, 2000). Д. Стојнов (2001) пише о радикалном конструктивизму, психологији личних конструката, теорији асимилације, развојном конструктивизму, социјалном конструкционизму и наративној психологији. У образовању најутицајније интерпретације конструктивизма су J. Piagetova теорија развојног конструктивизма и теорија социјалног конструктивизма Л. С. Виготског.

Развој конструктивистичке метатеорије допринео је развоју нових приступа у учењу и примени њених основних поставки на област васпитања и образовања. Из схватања да наше знање о свету није једноставна мапа стварности, већ да је пре релативно и социокултурно условљено, произилази схватање учења као активне конструкције стварности која настаје у интеракцији са социјалним и физичким окружењем. Конструктивизам дефинише учење као “активан самоорганизован и биографски детерминисан процес конструкције знања“ (Г. Гојков, 2002, стр. 122). Посматрано из ове перспективе учење се појављује кроз континуирану креацију хипотеза од стране онога који учи. Током овог процеса, сваки појединац континуирано посматра нове информације у светлу претходно постављених хипотеза које ревидира када дође до дискрепанције чиме досеже нова разумевања. Према томе, из конструктивистичке перспективе учење се сматра процесом у којем онај који учи мења своје разумевање; ново знање мења оно старо. Изградња разумевања постаје кључни чинилац комплексног процеса учења. Иако међу конструктивистима постоје различита схватања о процесу конструисања знања, изгледа да постоји фундаментална сагласност око неколико заједничких претпоставки релевантних за учење: 1. ученици конструишу сопствено учење; 2. учење зависи од ученичких претходних искустава; 3. улога социјалне интеракције у процесу учења је круцијална; 4. захтева се креирање аутентичних задатака и околине за учење (J. M. Applefield, R. Huber, M. Moallem, 2000).

Прихватајући расправе о проблему сазнања, педагогија се нашла у позицији да преиспита своје традиционалне поставке. Полазна тачка конструктивистичких размишљања у образовању јесте критика неефикасности традиционалног образовања. Конструктивизам је у образовању добио замаха крајем 20. века, а његова примена у учионици пружа наду у постизање већих ефеката школовања: вишег нивоа и вишеструких форми писмености, самопоштовања, кооперације, вештине решавања проблема и опште климе задовољства образовањем и школовањем. Конструктивизам, као приступ који је заснован на истраживању како људи уче, импликује нову врсту педагогије где се акценат ставља више на оно шта раде ученици, него шта раде наставници. Овакав приступ поучавању и учењу опажа се као другачији од трансмисионог приступа и доводи под знак питања начине учења који се традиционално примењују у школама.

Конструктивистички увиди у ограничености људског сазнања мотивисали су редефинисање образовних циљева. С обзиром да се знање, према конструктивистичкој перспективи, посматра као локални исход културе, артефакт ума који зависи од процеса сазнања (Д. Стојнов, Ж. Ристић, 1999), циљ учења не може бити само овладавање већ досегнутих знања. Друштвене промене и метатеоријска сазнања узроковала су помак образовних циљева према способностима које омогућавају стицање новог знања. Тај помак забележен је у општеприхваћеној синтагми *учићи учићи* (Б. Жарнић, 1999). Тако, циљ васпитно-образовног деловања примерен конструктивистичком поимању природе сазнавања постаје развој способности за учење.

За конструктивистичку педагогију, највиши генерални циљ поучавања и учења јесте изграђивање света у којем ће људска бића, вођена самодетерминисаном егзистенцијом, оставити за собом сав догматизам и живети у толерантном заједништву са осталим људским бићима и природом (Е. Terhart, 2003). Када се користи конструктивистичка педагогија, приступа се најосновнијем циљу образовања: припреми ученика за ефикасније функционисање у животу (D. Perkins, према: В. Graffam, 2003, стр. 14). Конструктивизам држи до става да је учење сврховито, интенционално и колаборативно, и да ученик активно тежи да постигне когнитивне циљеве. Ипак, конструктивизам не прописује одређени сет активности и мисаоних процеса у сврху постизања циља учења, нити нуди прецизне смернице за израду одређених секвенци

инструкције. То не значи да нема идентификованих исхода учења или да се инструкција не може на систематичан начин планирати. Ипак, конструктивизам пре ставља акценат на дизајн окружења учења који је фокусиран на конструкцију, уместо репродукцију знања (Ј. М. Applefield, R. Huber, M. Moallem, 2000).

На тај начин се, према конструктивистичкој образовној пракси, мења сама природа учионице. Ове промене нарочито се манифестују у погледу ученикове и наставникове позиције у васпитно-образовном процесу. *Конструктивистички разред* захтева много више од преношења пакета учења са наставника на ученике (М. G. Brooks, M. J. Brooks, 1999). Ученицима се нуди само неопходни фонд информација (есенцијалних за изграђивање значења) које ће им, без жртвовања интелектуалне аутономије, омогућити да до осталих самостално долазе.

Конструктивистичка педагогија трансформише ученика од пасивног реципијента информација у активног партиципанта процеса учења. Вођен од стране наставника ученик активно конструише знање уместо да га механички преузима. При томе, он мора да буде активан и личним искуством уплетен у процес стицања знања. У конструктивистичкој учионици, ученици су ангажовани на темама или јединицама зато што се у таквом образовању настоји успоставити веза са животима ученика. Ученикове постојеће структуре знања имају снажан утицај на оно што се учи и да ли ће се и како концептуалне промене појавити. Како би конструисао значења ученик мора активно осмишљавати нова искуства и повезати их са оним што већ зна. Тако је процес сазнавања резултат интеракције између новог знања и претходних искустава о свету, тј. ученици уче спајајући нове информације с оним што већ знају. Другачије речено, ученик мора сам да гради сопствено разумевање. При томе је веома битно како ће се информације презентовати и како ће ученици бити подржани у процесу конструкције знања.

Идеја да су све чињенице подложне промени, омогућава ученицима да преиспитају знање које им предаје наставник (М. Pour, 1994). Фокус интересовања многих педагога усмерава се данас како на сам садржај учења, тако и на ученика и процес учења. Таква настава захтева најпре разумевање како ђаци доживљавају појмове, а затим започињање трансформације њихових наивних конструката. R. Driver предлаже да можда треба да поклонимо исто толико пажње текућим

идејама ученика и томе како се оне мењају, колико поклањамо структури знања које поучавамо (према: M. Roup, 1994, стр. 218).

Дијалог је, према конструктивистичкој перспективи, катализатор стицања знања. Разумевање је подстицано разменом која се јавља у социјалној интеракцији, путем испитивања и објашњавања, изазивања и пружања подршке и повратне информације. Концепт *заједнице учења* промишљен је као идеална култура учења за групну инструкцију (A. L. Brown, према: J. M. Applefield, R. Huber, M. Moallem, 2000). Заједница се фокусира на помоћ члановима групе, пружајући подршку путем слушања и међусобног охрабривања. *Сийиуирана коџниција или сийиуирано учење* је концепт који се заступа у социјалном конструктивизму и заступа став да су мишљење и учење неодвојиви од контекста (социјалног и културног) у којем се учење јавља.

Конструктивизам поставља пред ученика веће захтеве. Ученици су у оваквом разреду изазвани да буду активнији и да ступају у интерактивне односе са својим вршњацима. У сржи конструктивистичког приступа образовању лежи тврдња да ученик има одговорност за сопствено учење. Ученик треба да мисли за себе, а не да чека од наставника да му каже шта да мисли; да учећи учи како да учи и да дела, а не да чека наставникове експлицитне дирекције; да јасно и сопственим речима изражава своје идеје, а не да даје претерано симплификоване одговоре типа да/не; да присваја нове и модификује већ стечене конструкте, а не само да пређе на следећи концепт или идеју (P. W. Airasian, M. E. Walsh, 1997). У традиционалној учионици предоминантан модел поучавања јесте директна инструкција; наставникова централна улога у учионици јесте да трансмитује знања ка ученицима, а ученици морају директно да апсорбују информацију која им је презентована. Конструктивистичка учионица би требало да буде посве другачија; ученици уместо наставника организују информације, истражују околину учења, управљају активностима учења и надзиру сопствени процес учења.

Све ово пред наставника поставља нове и веће захтеве. Иако је у конструктивистичкој педагогији нагласак на ученику, активна улога наставника није занемарена. Улога наставника састоји се у томе да помогне ученику да конструише знања пружањем оруђа која ће процес учења учинити динамичнијим и интересантнијим попут активности решавања проблема и истраживања путем којих ученик формулише и

тестира своје идеје, изводи закључке и дели и преноси знање у колаборативном окружењу. При томе, наставници уче са својим ученицима и деле одговорност учioniчког рада.

Главни циљ за конструктивистичког наставника јесте да помогне ученику да активно конструише искуство и да стимулише мишљење, што би требало да резултира значајним учењем, дубљим разумевањем и трансфером наученог у реалан животни контекст. Осим тога, наставник би требало да подстиче промену ученичких појмова. Постоји извештај напредак у “учењу о промени појмова” које је засновано на премиси да чин поучавања започиње учениковим “наивним” појмовима који се артикулишу, а затим се планирају “експерименти” у којима ти појмови могу бити стављени на пробу и у најбољем случају “прихваћено” гледиште науке ће превагнути над датим “неуспехом” личних модела ученика (М. Рoup, 1994, стр. 227). Како би подстицао промену појмова, наставник треба да помогне ученику у процесу конструкције знања, где ученик развија сопствено разумевање путем социјалне размене са вршњацима и наставником. Наставник мора да одабере вишеструке начине репрезентовања кључних идеја, да усидри све активности учења у аутентичан задатак или проблем, пружајући ученицима могућности за вишеструке начине повезивања, интегрисања и елаборирања нових информација. При томе, главни задатак наставника састоји се у уређењу или постављању богатог окружења у којем ће учење, као конструисање и реконструисање у социјалном и ситуираном контексту, бити омогућено. Наставник треба да буде фацилитатор и водич. У исто време, наставник је изазван да упозна своје ученике, да их посматра и слуша њихове одговоре и мисли, јер је познавање дечјих хипотеза нужан услов за успешно вођење.

Све ово указује да имплементација конструктивистичких принципа у учионици захтева од наставника да буде у позицији да: креира подстицајну околину за учење, преузме одговорност за дизајнирање проблемских ситуација, подстиче ревидирање и обогаћивање претходних знања и креира социјално окружење у којем се наглашава становиште учења учења. Наставникова улога не састоји се само у прослеђивању информација путем предавања, већ у обликовању ситуација за учење које се темеље на директном искуству, друштвеном међуделовању и пропитивању.

М. G. Brooks и М. J. Brooks (1999, стр. 21) су идентификовали пет централних на чела конструктивизма: 1. Конструктивистички наставник настоји да упозна и вреднује ученичку тачку гледишта. Познавање претходних концепата помаже наставнику да прилагоди курикулум ученичким предзнањима. 2. Конструктивистички наставник дизајнира окружење за учење које ће подржати и изазвати размишљање код ученика. Сваки ученик има сопствено животно искуство које обликује његов поглед на то како свет функционише. Када наставник омогући ученицима конструкцију знања која ће изазвати њихове текуће претпоставке постиже се значајно учење. 3. Конструктивистички наставник препознаје значај релевантног курикулума и стога поставља проблеме који су од очигледне важности за ученике. 4. Конструктивизам високо вреднује холизам у постављеним питањима и представљеним идејама. Идеје и концепти представљају се у целини, које онда ученици, на своју иницијативу, могу разложити на делове који се могу сагледати и разумети. 5. Проверавање напредовања ученика уграђено је у ток учења (процесна евалуација). Учење се најбоље процењује у контексту поучавања. Ученици демонстрирају своје знање свакодневно, у различитим активностима, а конструктивистички наставник процењује ученике у контексту њихових активности.

D. Wolff (према: E. Terhart, 2003, стр. 34) је извео следеће конструктивистичке принципе: 1. Према конструктивистичкој перспективи нема стриктног придржавања прописаног курикулума, јер се може догодити да ученици неће моћи повезати садржај учења са претходним искуствима и знањима. Једино сржни садржај курикулума може да буде фиксиран. 2. Циљеви учења, према конструктивистичкој дидактици, вођени су фундаменталним принципом да интеракција са околином (њена субјективна конструкција) има искључиви циљ да осигура опстанак ученика као аутопоиетичног система. Циљ је развити вештине или способности које се могу користити у реалном животу. 3. Окружење учења (инструкциони материјали, учионице, медији, остала помоћна средства, и коначно сама школа као организација) треба да рефлектује комплексност околине у стварном свету. Треба омогућити да се оно што се научи у таквом окружењу може користити на конкретне начине. 4. Учење учења, што представља развој оруђа мишљења, као и генерално постојање свести о сопственом процесу мишљења и учења, једна је од карактеристика конструктивистичког

учења. Нова технологија је вероватно најприкладнија за подстицање конструисања знања. Развој метакогнитивних способности паралелан је процес који континуирано прати свако конструктивистичко учење. 5. Ученику је потребна интеракција са другима (кооперативно учење) у сврху успостављања консенсуса у погледу начина на који је окружење конструисано.

Са респектом према инструкцији, конструктивистичка веровања да ученик активно креира, интерпретира и реорганизује знања у процесу усклађивања нових искустава са постојећим знањима, са културним и социјалним контекстом у којем се јављају, и са гомилом других утицаја који посредују у разумевању, сугеришу да ученици треба да партиципирају у искуствима која су прилагођена таквим начинима сазнавања. Таква искуства укључују учење путем решавања проблема, истраживачке активности, вршњачки дијалог и дијалог са наставницима, излагање вишеструким изворима информација и прилике за демонстрацију разумевања на различите начине. С обзиром да конструктивисти стављају акценат на процес стицања знања (умења се стичу вежбањем и деловањем), јавља се склоност према дизајну наставе која у већој мери користи расправу и откривање, тј. дијалогски и хеуристички облик наставе (Б. Жарнић, 2000). Сви конструктивистички приступи усмерени су на учење открићем, јер се полази од тога да ученике треба стављати у ситуацију да самостално решавају проблеме, постављају питања, размишљају. У овом контексту, није тешко приметити да се предлози имплементације конструктивистичких принципа крећу у правцу аргумената и дидактичких концепција реформне педагогије крајем 19. века.

* * *

Подстицаји за промишљање о проблемима образовања доласе данас све више из конструктивизма који се својим ставовима придружује напорима филозофа образовања у прошлости попут: Ј. Н. Pestalozzija, А. Н. Whiteheada, В. Russela и Ј. Deweya. Један од разлога зашто се о конструктивизму у новије време све више говори и пише јесте потрага за ефикаснијим начинима поучавања и учења. При томе филозофски аргументи чврсто подржавају конструктивистичку образовну праксу. Стимулуси са којима долазимо у додир, укључујући поруке од осталих, нису логички довољни у преношењу значења. У

некој мери, појединац, увек мора да конструише или реконструише значење које му се преноси (D. Perkins, 1999). Стога, чини се, има смисла организовати учење које рефлектује ове различите реалитете. Друга врста аргумента којима се подржава конструктивистичка образовна пракса долази из психолошких извора. Бројна истраживања показала су да активан ангажман у учењу може да води бољој ретенцији, разумевању и активном коришћењу знања. Социјална димензија учења (колаборативно, кооперативно учење) такође често подстиче учење. Ангажовање ученика у поступцима откривања и поновног откривања подстиче и производи дубља разумевања. Такви аргументи, извесно, охрабрују конструктивистичку образовну праксу.

Међутим, у примени конструктивистичких принципа јављају се и бројни проблеми. Конструктивистичка образовна пракса захтева много више времена него традиционална образовна пракса; цена коју вреди платити, према мишљењу бројних педагога, али многи наставници осећају притисак и траже компромис (Исто, 1999). Значајно је и то, да налази неких истраживања констатују да конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, конструктивне, самоорганизоване процесе у току учења и не са свим садржајима и циљевима, те се ови истраживачи заузимају за тзв. “умерени конструктивизам“ и предлажу коегзистенцију између конструкције и инструкције (F. Weinart, H. Mandl, према: Г. Гојков, 2002, стр. 61). Осим тога, конструктивистичка образовна пракса може да захтева високе когнитивне напоре, а сви ученици не реагују добро на те изазове.

Како је конструктивизам као приступ у образовању стекао генерално подршку, појавиле су се и две главне критике. Једна критика односи се на његову претерану пермисивност. Она сугерише да конструктивистички наставник често занемарује курикулум како би следио идеје ученика. Друга критика односи се на мањак строгости. Сматра се да конструктивистички наставници запостављају информације, чињенице и базичне вештине уграђене у курикулум, нужне за пролазност на тестовима, како би следили несталне и променљиве идеје ученика (M. G. Brooks, M. J. Brooks, 1999).

Организовање *конструктивистичког разреда* свакако јесте тежак посао за наставнике и захтева високе интелектуалне напоре и устрајност ученика. Конструктивистички наставник препознаје да ученици уносе у школске активности своја претходна искуства и

да је важно повезати нове информације са ученичким претходним доживљајним репертоаром. Иницијална заинтересованост за садржај у великој мери је функција ученичког искуства, а не планирања од стране наставника. Стога је контрапродуктивно игнорисати ученичке претпоставке и тачке гледишта. Осим тога, конструктивистички наставник обично води рачуна о релевантним информацијама, чињеницама и вештинама приликом планирања образовног процеса и то обично чини унутар контекста дискусије око већих идеја (Исто, 1999). Дизајнирање таквих проблемских ситуација и окружења учења свакако није лако, јер је процес конструкције знања комплексан и постоји извештан степен непредвидљивости исхода.

И на крају, можемо напоменути да неки аутори постављају питање да ли се у конструктивизму заиста сусрећемо са новом парадигмом у поучавању и учењу. Односно, постоје размишљања према којима конструктивизам не представља нову образовну парадигму. Тако, Е. Terhart (2003) сматра да се у конструктивизму, уместо новог приступа, сусрећемо са комбинацијом различитих линија мишљења којима је заједничко што на овај или онај начин у себи укључују *конструкцију* или *конструктивизам* као концепт. Конструктивистичка дидактика, према овом аутору, не доноси неке велике нове идеје које се могу понудити пракси поучавања. Конструктивизам нуди предлоге за уређење процеса поучавања/учења који се могу лако препознати као синтеза идеја J. Deweyа, J. Piageta ... и добро познате методе поучавања. Ово се односи на приступе који су оријентисани ка ученику и његовом јединственом искуству, као што су учење откривањем, пројектна и проблемска настава, самоуправљено учење, кооперативно учење. Исти аутор (2003) сматра да конструктивистички фонд аргумената пружа дискурс у светлу у којем се неки добро познати проблеми у организацији поучавања и учења у школи појављују на нови начин, што никако није занемарљиво.

У конструктивизму се тако може препознати “стара“ и нама добро позната, романтичарска концепција учења и поучавања прогресивног образовања. Ове идеје су презентоване новим језиком добивши на тај начин нова оправдања, нове инспирације, и нову и јачу снагу уверења, овог пута користећи аргументе нових истраживања из неуробиологије и когнитивне психологије. У овом контексту конструктивизам представља наставак тежњи за реализацијом одређених

педагошких идеја на плану хуманизације образовног процеса, и чини се значајним за увођење промена у образовању. У конструктивистичкој педагогији више нема места поучавању у смислу преношења унапред припремљених пакета знања одвојених од конкретних ситуација, нити такво поучавање има своје оправдање. Промена приоритета са бриге да ће сви ученици научити исти концепт, у исто време, ка пажљивом анализирању ученичког разумевања у сврху дизајнирања одговарајућег приступа поучавању, представља есенцијалан корак у образовној реформи који може стимулисати и бити подстицај за истинско доживотно учење.

Литература

1. *A Memorandum on Lifelong Learning*. (2000) Brussels: Commission of the European Communities. Dostupno na: http://see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf
2. Airasian, P. W., Walsh, M. E. (1997) Constructivist Cautions. *Phi Delta Kappan*. Vol. 78. Issue 6. 444-449.
3. Applefield, J. M., Huber, R., Moallem, M. (2000) Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *High School Journal*. Vol. 84. Issue 2. 35-53.
4. Brooks, M. G., Brooks, J. G. (1999) The Courage to Be Constructivist. *Educational Leadership*. Vol. 57. Issue 3. 18-24.
5. Делор, Ж. (1996) *Образовање - Скривена ризница (UNESCO: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век)*: Београд: Република Србија, Министарство просвете.
6. Düerr, K., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martins, I. (2002) *Учење за демократско грађанство у Еуроџи*. Загреб: Филозофски факултет, Центар за истраживање, изобразбу и документацију у образовању за људска права и демократско грађанство.
7. Geelan, D. R. (1997) Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism. *Science & Education*. No. 6. 15-28.
8. Гојков, Г. (2002) *Прилози њосиј модерној дидактици*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача-Вршац.
9. Graffam, B. (2003) Constructivism and Understanding: Implementing the Teaching for Understanding Framework. *The Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. 15. No. 1. 13-22.

10. Мушановић, М. (2000) Конструктивистичка теорија и образовни процес. У: *Дидактички и методички видови надалега развоја изражавања*. стр. 28-35. Марибор: Универза в Марибору, Педагошка факултета Марибору.
11. Мушановић, М. (2001) *Педагогија професионалног образовања*. Ријека: Графтраде.
12. Perkins, D. (1999) The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*. Vol. 57. Issue. 3. 6-11.
13. Роп, М. (1994) Психологија личних конструката: импликације за образовање. *Зборник института за педагошка истраживања*. бр. 26. 214-238.
14. Стојнов, Д. (2001) Конструктивистички поглед на свет: Представљање једне парадигме. *Психологија*. бр. 1-2. 9-48.
15. Стојнов, Д., Ристић, Ж. (1999) Границе: својство објеката или творевине ума (прича о осамнаестој камили). *Зборник института за педагошка истраживања*. бр. 31. 127-150.
16. Terhart, E. (2003) Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics? *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 35. No. 1. 25-44.
17. Влаховић, М. Б. (2001) *Пушеви иновација у образовању: изражавање новог образовања*. Београд: Стручна књига, Едука.
18. Врцел, С., Мушановић, М. (2003) Реформа школства - јесу ли могуће промјене школе?
У: Х. Вргоч (ур.) *Одгој, образовање и педагогија у развоју хрватског друштва*.
стр. 342-348. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор.
19. Жарнић, Б. (1999) Спознаја, предзнање и стјецање знања. У: Ј. Божичевић (ур.) *Образовање за информацијско друштво (III)*. стр. 15-22. Загреб: Академија техничких знаности Хрватске, Хрватско друштво за суставе.
20. Жарнић, Б. (2000) Епистемолошки парадокс образовања. *Методички огледи*. бр. 13. 17-26.

Jovana Milutinović, MA

CONSTRUCTIVISM, CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND CHANGES IN EDUCATION

Summary

A dissatisfaction about education and its results leads to the conclusion that the contemporary educational practice needs great changes. The encouragement for thinking about educational problems today comes more and more from constructivism which spread its wings in education at the end of the 20th century, and its appliance in the classroom gives hope for reaching better effects of education. Constructivism, as an approach which was based on research of how people study, implies the new type of pedagogy where the emphasis is more on what students do, than what teachers do. This kind of approach to teaching and studying can be noticed as different from transmissional approach and brings in question the ways of studying that are traditionally applied in schools. According to constructivistic educational practice, the nature of the classroom is changing itself. These changes are specially manifested in regard to students' and teachers' position during the educating process. In constructivistic pedagogy there is no longer space for teaching in form of transferring the packet of knowledge prepared in advance which is different from the concrete situation, nor that kind of teaching has its justification. Within constructivism, ideas of progressive education can be recognized and presented by new language, in that way new justification is given, new inspiration and new and stronger power of believes, this time by using arguments of new research from neurobiology and cognitive psychology. In this context the constructivism represents the continuation of efforts to realize certain pedagogical ideas according to plan to humanize the educating process, and it seems significant for introducing the changes in education.

Key words: education, constructivism, construction of knowledge, learning, school

РЕФЛЕКСИЈЕ О ЕВАЛУАЦИЈИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА¹

Резиме

У раду се размајра квалитет као начело холистичке парадигме, при чему је пажња аутора фокусирана на природу квалитета у области образовања и процес његовог праћења. Анализирају се различита одређења термина "евалуација", као и различите димензије овог појма, да би се акценат ставио на личне/личносне и дидактичке димензије евалуације на микронивоу. Украјко је приказана генеза процеса евалуације од традиционалних пракси и модела (Tyler) до савремених схватања (Nevo, Golnhofer) која евалуацију смајрају савременим образовним циљем сваке реформе.

Посебна пажња посвећена је наставницима као евалуаторима, те могућностима унапређења личне и дидактичке димензије евалуације кроз развој базичних компетенција за самосознају и рефлексију.

Кључне речи и синџаге: квалитет у образовању, евалуација на микронивоу, реформа, наставник, евалуатори.

Забринутост за квалитет образовања данас је постао један од највећих приоритета и доминантна тема расправа у области образовања у већини земаља *Организације за економску сарадњу и развој (Organization for Economic Co-operation and Development/OECD)*. Овај проблем постао је и предмет дискусија које су водили министри просвете земаља *OECD*-а последњих година, да би, на њихову препоруку, *Комитет за образовање*, у своје документе, као кључни елемент,

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

уградио анализу и размену информација о “квалитету базичног образовања“. Тако комунике “Квалиџетџ у базичном школовању“ (*Quality in Basic Schooling*) који је везан за савремене потребе плуралистичких друштава, укључује, као приоритетна, следећа питања: квалитативни фактори који утичу на перформансе школе, организација, садржај и структура курикулума, методе евалуације, ефективност наставног процеса са свим микроструктурним елементима, професионалне улоге и компетенције наставника, итд.

Овако приметан пораст интересовања за квалитет образовања условљен је различитим чиниоцима. Они су делом педагошке, а делом економске природе, а заједничко им је то да су тесно везани за друштвену, васпитно-образовну и културну мисију школе, посебно у процесу реформе школског система.

Квалитет - начело холистичке парадигме образовања

Од самог почетка било је јасно да међународни захтев који се поставља у односу на школе и квалитет мора да задовољи још два, сасвим различита, захтева; први се односи на потребу ангажовања у концептуалном, чак филозофском, смислу ради појашњења природе *квалиџетџа* у области образовања, као и испитивања разлога који су довели до његове тако истакнуте улоге у дефинисању циљева образовне политике, а други на постојање потребе да се развој, питања и проблеми (који су се појавили у земљама OECD-а) усмере на оне конкретне области у којима се најдиректније може применити процес *џрађења квалиџетџа* (*School and Quality - an International Report, OECD, 1989*).

Поред различитог значења термина “квалитет“, који укључује и дескриптивну и нормативну конотацију, постоје и различите димензије овог појма, а усвојен је и читав низ приступа који настоје да дефинишу, контролишу и унапређују квалитет у образовању. Разлике у одређењима су неизбежне јер се овај проблем може посматрати врло специфично, у односу на локални “микрониво“ школе, односно учионице, и генерално, у односу на целокупан систем васпитања и образовања (*Школе и квалиџетџ, 1998, с. 207*). Ипак, сматрамо да се генерално може прихватити одређење којим се под контролом квалитета подразумева “укупност мера и процедура које се предузимају ради установљавања постигнутих резултата, а у односу на претходно утврђене циљеве“ (Влаховић, Б., 2001, 172). Према извештају

Кармелове комисије (1998) “Вредновање квалитета образовања је комплексно и оно се заснива на проценама вредности. Не постоји једноставна и једнодимензионална мера квалитета. Квалитет је мултидимензионална категорија те не постоје могућности једноставног приписивања елемената неопходних за постизање високог квалитета образовања. Мора се водити рачуна о међусобној интеракцији многих фактора ученика и њиховог различитог друштвено-културног миљеа; наставног кадра и њихове стручности; школа, њихове организације и атмосфере, курикулума, и друштвених очекивања“ (Ибид., 162).

Колико год у савременој педагошкој науци постоји сагласност о постојању бројних индикатора квалитета образовања, толико је и различитих схватања о томе које од њих треба уважавати као приоритетне критеријуме квалитета, и страсмерно томе, какав им значај приписати. Оно што се не сме сметнути са ума јесте чињеница да индикатори, сами по себи, не гарантују квалитет. Од бројних отворених питања везаних за индикаторе и критеријуме квалитета споменућемо нека од најзначајнијих:

- § Да ли се евалуација врши на макро или микро-нивоу, и којим су разлозима иницирана евалуативна испитивања - ангажовањем у циљу реформе (политичке?!) или, непристрасне академске анализе?
- § Да ли дефиниције циљева и задатака треба да се ограничи само на когнитивне аспекте (усвајање знања) или треба да буду шире (обухватајући и некогнитивне циљеве), и на који начин се одређује редослед приоритета међу њима?
- § Квалитет образовања и тржишна оријентација;
- § Компетенције и мотивација наставника за обезбеђивање квалитета у образовању, односно за систем евалуације;
- § Квалитет и једнакост - квалитет за кога?, итд.

У расправама које се у новије време воде о квалитету образовања, незаобилазно је питање циљева и задатака као критеријума квалитета образовања. Већина оних који се баве овим питањем сагласни су да добро дефинисани циљеви и задаци образовања, у националним курикулумима представљају једну од битних мера квалитета образовања (Ибид., 163). Они се, такође, слажу и са констатацијом да је дефиниција квалитета суштински одређена васпитно-образовним циљевима, мада они не обезбеђују апсолутни критеријум за процењивање квалитета. Овде треба споменути и две контрадикторне идеје

које се често срећу у овој области; с једне стране, то је идеја да треба изменити места приоритета - са улазних елемената (укључујући финансијске ресурсе) ка резултатима (циљевима), а са друге, комплексност васпитно-образовног процеса дефинише примену поједностављеног модела уложено-добијено. Тврдња да поновно усредсређивање на резултате подразумева да уложени ресурси, као и поступци који их детерминишу, имају све мању важност, била би погрешна. Оба елемента су битна (Школе и квалитет, 1998, с. 208).

Поред побољшања квалитета у образовању, као суштинске потребе саме делатности да добије повратне информације о свом функционисању и резултатима које постиже - постоје још два кључна разлога због којих је дошло до наглог развоја система евалуације у образовању; прво, потребе да се уведе више рационалности (и то економске и педагошке рационалности) у сектор образовања, и друго, интерес мањих група и партнера који су повезани са образовањем (држава, локалне заједнице, разне фондације, родитељи, наставници, ученици) да добију благовремене и објективне информације о процесу образовања и његовим ефектима (Ивић, И.-Пешикан, А.- Антић, С., 2001).

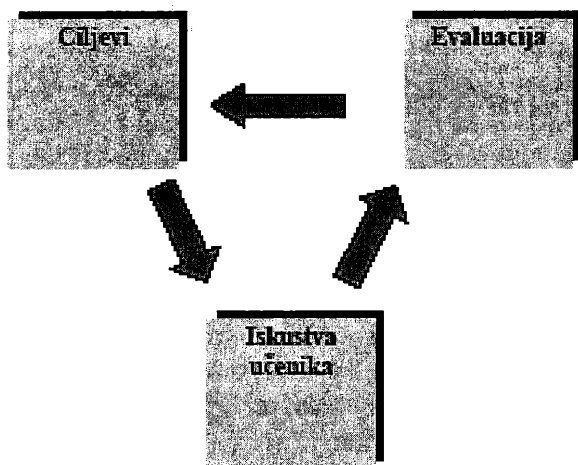
Ка одређењу појма евалуација...

Традиционално у педагошкој теорији и васпитно-образовној пракси евалуација се најчешће везује за наставну делатност (Bathory, 1987; Nagy, S., 1981; Nagy, J., 1985 и др.). Овај традиционални приступ, међутим, последњих година све више подлеже променама и диференцијацијама. Највећи утицај на њега извршио је Тајлеров *модел евалуације* (Tyler, према: Wolf, 1985). Према Тајлеру у васпитно-образовном процесу постоје три базична елемента:

- а) Циљеви које ученици треба да остваре кроз програм васпитања и образовања;
- б) Ученичка искуства о стратегијама учења која потичу из групне/индивидуалне ученичке активности;
- ц) Евалуација, помоћу које се утврђује да ли су ученици остварили постављене циљеве (да ли су они реално остварљиви).

Tylerov динамични модел представљен је на слици бр. 1.

Слика бр. 1: Tylerov модел евалуације (према Wolf, 1985)



Евалуација као врло комплексан процес утврђивања квалитета васпитања и образовања ради управљања свим процесима у школи, постала је стратешки образовни циљ реформе у западној Европи и парадигма његове ефикасности (Ратковић, М., 2004,139). Тек уз помоћ механизма систематског вредновања и регулације васпитно-образовног процеса (и резултата), успостављања повратне спреге, школа добија нов квалитет, стабилност и рејтинг.

Досадашње искуство у нас показује да су се често јављале сумње у “мерљивост“ васпитно-образовног процеса, да се евалуација односила више на процену квантитета него квалитета, да је већа пажња поклањана интерној, а мања екстерној евалуацији, да је било субјективних отпора и сл. Тврдња да интелектуални рад није могуће евалуирати може се прихватити само у том случају ако њени заговорници сматрају да вредновањем желимо да постигнемо математичку тачност. Међутим, у васпитно-образовном процесу не ради се о математичкој тачности, већ о објективном процењивању нивоа остваривања васпитно-образовних задатака према конкретним условима локалне средине. Оваква опредељења одлучно су одбацила тврдње о “немерљивости“

школске “продукције“, јер сви релевантни индикатори показују да су умећа, ставови и понашања препознатљиви на један специфичан начин, указујући при том на опасност од претеране квантификације васпитних резултата.

У педагошкој литератури појам евалуација веома се различито схвата и дефинише. Различите су и компоненте које се укључују у систем и процес евалуације. Често се за овај појам сусрећу и други термини². Бројни истраживачи, теоретичари и практичари под појмом евалуација подразумевају различите процесе и активности. Једни је перципирају као активност чији је циљ утврђивање постигнућа (Tyler, 1950), други као процес који обезбеђује информације за доношење одређених одлука, односно процена (Cronbach, 1963; Alkin, 1969; Stufflebean, et. Al., 1971; Cooley & Bickel, 1986); један број аутора под евалуацијом подразумева одговорност доношења мера или њихову примену од стране просветних ауторитета (Dornbusch & Scott, 1975), односно акт систематског прикупљања информација којим се процењује природа и квалитет васпитних циљева (Nevo, 1995), итд. Један од првих модела евалуације (Tylerov) претрпео је доста промена од четрдесетих година прошлог века до данас (Alkin-Ellett, 1985). Навешћемо неколико најзначајнијих:

- § Према Tyler-овом моделу акценат у евалуацији стављен је на остварење циљева (резултат) док се касније помера на сам *процес* васпитања и образовања;
- § Током евалуације суочавамо се и са питањем: да ли су циљеви добро дефинисани? И ко је, уопште, компетентан да их дефинише?
- § Евалуација треба да обухвати и оне ефекте васпитно-образовног рада који нису унапред планирани (M.R., Partlett, D, Lewy, 1991);
- § Континуирана интеракција између евалуатора и заинтересованих корисника (L.J. Cronbach, R.E., Stake, A. Lewy, M. Patton) (Patton, 1985).

² Евалуација је реч француског порекла и значи, у најширем смислу, одређивање вредности, односно оцењивање и процењивање одређених резултата. У литератури поред термина “евалуација“ односно вредновање (које има синонимно значење) сусрећемо и термине мерење, праћење, оцењивање... Између наведених термина неопходно је утврдити и појмовну дистинкцију ради прецизније примене у стручној и научној комуникацији. Видети о томе: Вилотијевић, М., Вредновање педагошког рада школе, Научна књига, ЦЗУРУО, Београд, 1992.

- § Alkin и Stufflebean у центар евалуативног процеса постављају алтернативне путеве у решавању проблема, доношењу одлука, и сл. (Stufflebeam, 1971), итд.

И наши аутори настојали су да дефинишу појам “евалуација” (В.Јурић, П. Мандић, М. Вилотијевић, И. Фурлан, Т. Продановић, Р. Ничковић, Ј. Ђорђевић, и др.). Без претензија да улазимо у дубљу расправу поводом одређења терминолошких и појмовних разлика овог феномена, указаћемо на неке од најбитнијих теоријско-методолошких одредница које би се морале имати у виду приликом прецизнијег одређивања и проучавања евалуативних активности:

- § Евалуација је систематско процењивање ефеката у постизању одређених циљева, у односу на специфична мерила - *сџандарде* (В. Јурић);
- § Евалуација је *свеобухватна* - подразумева темељну процену концепције и тока, динамике и манифестација, сметњи и фактора, резултата васпитно-образовног процеса, како у појединостима тако и у целини;
- § Евалуација је *свестрана* и *синтејична* - синтетички исказ процеса вредновања и смера закључивања о постигнућима међусобно се прожимају и ослањају на вишефакторску подлогу сагледавања развојних карактеристика, домета и тенденција (Н. Филиповић, М. Стевановић, 2004);
- § Евалуација обухвата *све фазе васпитно-образовног процеса* и укључује *целокупну делатност школе* (П. Мандић);
- § Евалуација није само контрола, није само оцењивање већ *инструмент унапређивања* школских активности помоћу повратне спреге (*feed-back*) (М. Ратковић, 2004).

Ова разматрања донекле су нас приближила одређењу појмовног оквира евалуације који у највећој мери одговара потребама нашег истраживања. Сматрамо да дефиниција коју даје М. Вилотијевић (1992, 1995) најадекватније изражава значење појма евалуације. Према овом аутору евалуација је “педагошка делатност којом се, на основу континуираног праћења и мерења, утврђују развојне промене остварене реализацијом васпитно-образовног рада” (1992, 103). М. Вилотијевић је, проучавањем процеса евалуације, а посебно евалуације дидактичке ефикасности наставног часа (1995), учинио велики иско-

рак на овом пољу. Стога прихватимо и одређење синтагме “дидактичка евалуација наставног часа“, као “констатоване ширих промена у организацији наставе и постигнућа ученика на часу“ (1995, 6) које даје овај аутор.

Димензије педагошке евалуације на микронивоу

Ученици и њихово постигнуће одувек су привлачили пажњу стручне јавности, и најчешће представљали предмет евалуације. Евалуација ученика - његовог индивидуалног развоја, његове личности и његове улоге у сопственом образовању била је у жижи интересовања многих аутора (Ентњистле, 1970; Гашић-Павишић, 1996; Ивић, 1976; Рогерс, 1951; Зиндовић-Вукадиновић и Крњајић, 1996, и др.). Истраживања мотивације ученика и ученичког доживљаја школе у нашој средини, иако веома спорадична, указују да је однос ученика према школи тесно повезан са квалитетом наставе и наставних постигнућа (нпр. Анагности, Попадић и Крунић, 1986; Хавелка, 2000; Хавелка и Андрејевић, 1979; Лазаревић, 1994). Треба споменути и настојање да се школско оцењивање, као важна димензија евалуације, анализира у светлости савремених дидактичких и психолошких схватања о факторима успешног учења (нпр. Брковић, 1984; Ђорђевић и сар., 1982; Хавелка, 1984; Њеинер, 1980).

Понекад је евалуација васпитно-образовног процеса обухватала прикупљање информација о “улазним величинама“ (нпр. програму, уџбенику, улози наставника, итд.), понекад на спецификовање “процесних величина“ (нпр. односа у троуглу наставник - програм- ученик, методичких образаца који обликују наставу и реалну активност ученика), а понекад на дескрипцију “излазних величина“ (нпр. исхода у доменима знања, умења и вештина, способности и црта личности). О теоријским аспектима таквих опредељења и њиховим практичним импликацијама постоји веома обимна литература (нпр. *Bandura & Walters, 1963; Bruner, 1966; Cronbach, 1977; Ђорђевић, 1981; Fullan, 1991; Havelka, 2000; Вилотијевић и Глејзер, 1999*).

Евалуацију, њене појавне облике и критеријуме, могуће је сагледавати из различитих углова. Horváth, Zs. (2002) разматра личну, дидактичку и друштвену димензију педагошке евалуације (види слику бр. 2).

Слика бр. 2: Димензије педагошке евалуације (са кључним речима)
(Horvath, Zs, 2002)



Лична димензија најчешће обухвата проучавање релација/интеракција између наставника - ученика, ученика-ученика, и то првенствено обележја вербалне и метакомуникације, док дидактичка димензија подразумева проучавање односа између очекиваног (постављених циљева) и оствареног (резултата, степена остварености циљева). Основни циљ евалуације је да се на темељу проучавања односа између очекиваног и оствареног, односно повратне информације, оптимализује наставни процес. Овако схваћена евалуација постаје *елементарни управљања системом* васпитања и образовања. Евалуација на микро-нивоу, тј. евалуација наставног часа обухвата интеракцију ученика у васпитно-образовном процесу, организацију наставног часа, комуникационе канале и мреже, вербалну комуникацију, метакомуникацију, оцењивање, вредновање постигнућа, итд., успостављајући контролу над овим процесима и управљајући њима³.

Последњих година у стручној литератури све више се говори о зависности унутрашње (примарне) од спољашње (секундарне) евалуације. Све структуралне, организационе и садржинске промене које захватају школу имају велики утицај и на унутрашњу евалуацију на микро-нивоу (евалуација васпитно-образовних исхода наставе са становишта потреба и интереса ученика, али и евалуације напредовања и развоја ученика). Кад је реч о постигнућима ученика, уочава се тенденција усмеравања евалуације на крајње исходе, или кибернетичким речником речено, на “излазне податке“, при чему се занемарује све оно што стоји “између почетка и краја“. Отуда теоретичари сугеришу интерактивни приступ, укључујући и варијабле као што су процес, стратегије, интенције... (Stake, 1967; Stufflebeam, et. Al., 1972; Klausmaier-Godqui, 1989; Логар-Ђурић, 1989). Другим речима, у евалуацији квалитета рада и остварених васпитно-образовних резултата није довољно вредновање знања ученика, већ и процес усвајања знања, вештина и навика, као и остале васпитне вредности (потребе, интересовања, ставови, итд.).

Процес евалуације наставног часа

Без обзира на тип и ниво, свака евалуација пролази кроз одређене фазе. Према Тајлеру (Tyler, 1950) то су следеће фазе: а) одређивање циљева - који се постављају у бихејвиоралним терминима, б) конструкцију мерних инструмената, ц) прикупљање података, д) тумачење података и е) давање препорука. Стеиков (Stake, 1975) модел, који у великој мери садржи елементе акционог истраживања, предлаже следеће кораке: а) опис програма евалуације, б) презентовање описа релевантном аудиторијуму - наручиоцима посла, ц) прикупљање и анализа релевантних чињеница обухваћених предметом евалуације, д) излагање и процена резултата. Стеик је касније мало модификовао наведени модел, инсистирајући више на континуираном дијалогу између евалуатора и заинтересованих корисника.

³ Треба споменути да постоје и присталице супротног становишта које тврде да је један строго детерминисан систем евалуације са строгим и ригидним захтевима, неспојив са слободом и стваралаштвом у васпитању и образовању. Међутим, постојећа искуства демантују ову констатацију. Наиме, систем који управља не бави се питањима као што су нпр. образовна технологија или методика. Другим речима, он се “не меша” у избор начина на које ће се наставним програмом предвиђени садржаји обрадити. Систем обезбеђивања (праћења) квалитета једино гарантује да ће цео процес наставе да се одвија транспарентно, по алгоритму, на документован начин, дајући поуздане и очекиване резултате (Kovacs, A.- Szvitacz, I., 1999).

Штафлбим (Stufflebeam, 1971) у свом систему излаже тростепени процес евалуације: а) прикупљање захтева, кроз интеракцију са онима који захтевају евалуацију, б) добијање потребних информација и обављање анализе, путем формалног прикупљања података и ц) пружање адекватних информација.

Савремени трендови (Nevo, Golnhofer, E., 1998. и др.) сугеришу следеће етапе:

- 1) Разумевање, уочавање проблема који ће бити посматрани (проучавани),
- 2) Планирање нацрта евалуације
- 3) Начин прикупљања података
- 4) Анализа прикупљених података
- 5) Саопштавање резултата
- 6) Закључци о евалуацији (резултатима).

Већина аутора слаже се са констатацијом да се етапе и нивои евалуације схватају флексибилно, те да се могу мењати зависно од предмета евалуације. Другим речима, ниво, функције и предмет евалуације одређују моделе, средства, инструменте прикупљања информација. Оно што треба истаћи јесте чињеница да се посебан значај придаје дефинисању циљева евалуације, а кад је реч о евалуацији на микронивоу (нпр. унутар одређеног наставног предмета, на нивоу наставног часа и сл.), неопходно је да циљеви буду јасно дефинисани и операционализовани како би били разумљиви и подложни евалуацији. Ово тим пре што се евалуација најчешће одвија у учионици, на наставном часу (Golnhofer, E., 1998).

Постоји више аргумената којима се оспоравају општи циљеви као критеријуми квалитета: 1) они се често веома уопштено дефинишу, тако да их је тешко употребити као критеријуме за вредновање квалитета; 2) обично су формулисани као уопштене тврдње о очекиваним резултатима, који, по правилу, увек могу бити бољи, итд. (Влаховић, Б., 2001,164). Основни проблем лежи, с једне стране, у непрецизности самих циљева, јер, следствено томе, и мерење може бити непрецизно, тј не уочава се јасна веза између циљева и евалуацијом постигнутих резултата; а са друге стране, и под условом да су циљеви прецизни (конкретизовани, операционализовани), постоји опасност да се неадекватним методолошким поступцима изгуби веза између циљева и резултата. Према томе, да би се избегла замка, нарочито *имплицитно* садржаних педагошких аспеката, неопходно

је: 1) одредити семантички садржај дефинисаних циљева и сагледати могуће образовне, развојне и у ужем смислу васпитне елементе које циљеви (нарочито општији) обухватају, и 2) обезбедити да избор методолошког поступка, при чему посебно имамо на уму мерне инструменте, доследно прати реализацију циљевима одређених захтева (Хркаловић, Р., 1986, 187).

Данас савремена дидактичка теорија располаже одговарајућим сазнањима и разрађеним методичким поступцима објективније евалуације наставних часова који искључују формализам и импровизацију (Вилотијевић, М. 1995,25). За мерење дидактичке ефикасности наставног часа неопходно је конструисати валидне и довољно поуздане инструменте и разрадити методiku евалуације на микронивоу. Најосетљивије питање је израда инструмената који морају да садрже одређене дидактичке мерне јединице (Ибид., с. 17).

У дидактичко-методичкој литератури нуде се различити модели инструмената за анализирање и евалуацију квалитета структуре и садржаја наставног часа (Фландерсова листа категорија за анализу интеракција у настави, Царвинов систем категорија посматрања, Витхалов модел за утврђивање димензија социјално-емоционалне климе на часу, Фугерстова и Менерова скала за евалуацију дидактичке организације и социјалне интеракције на часу, Матрица вербалне интеракције на часу, и др.).⁴ Међутим, при конструкцији и примени инструмената могу се јавити и одређени проблеми. Они се јачешће јављају у зависности од степена мерљивости података које желимо да добијемо. Треба нагласити да су образовни ефекти мерљивији од васпитних под којима подразумевамо степен личносног развоја (Хркаловић, Р., 1986, 188). Такође је битно да моделовање одређених инструмената за посматрање и снимање дидактичко-методичке заснованости наставе буде отвореног, развојног карактера. Ова етапа процеса евалуације је изузетно значајна јер без прикупљања информација о наставном процесу није могућа ни поуздана дидактичко-методичка анализа часова, ради утврђивања степена усаглашености организације часа са постављеним циљевима и задацима.

⁴ Видети: Вилотијевић, М. (1995): Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа, ЦУРО, Београд.

Наставници као евалуатори

Основна претпоставка евалуације јесте тежња ка максимално могућој објективности; у случају евалуације на микронивоу питање објективности везано је првенствено с чињеницом ко обавља евалуацију. Ако евалуацију врше наставници, неопходна је, у високом степену, самокритичност и способност да се призна да сопствени циљеви нису реализовани због њихове неадекватне формулације, због неприлагођених дидактичко-методичких поступака предвиђених програмом, због неадекватне обраде наставног садржаја и томе слично. Евентуално испољавање субјективности долази нарочито до изражаја у интерпретацији, где се добијени резултати могу осветљавати са готово дијаметрално различитих позиција (Ибид., 186). У евалуацији се мора рачунати са субјективношћу као личносном димензијом, својственом чак и људима чија професионална делатност то најмање дозвољава. Нево (1995) подвлачи да евалуатор, поред познавања методологије истраживања, разумевања социјалне ситуације, личносних особина, самосвојног интегритета, објективности, мора поседовати ауторитет и одговорност.

Питање са којим се наставници, током својих евалуативних активности, све чешће сусрећу гласи: Ако већ личност евалуатора толико утиче на резултате и генерализације изведене из евалуације, *како њобољшајти њоједине димензије евалуације?* Иоле прихватљив одговор на ово питање гласио би: обогатити личну и дидактичку димензију (о којима је већ било речи) и развијати базичне компетенције наставника за самоспознају и рефлексiju. Могућности развијања система евалуације на микронивоу приказане су у следећој табели:

Табела бр. 1: Препоруке за развој система евалуације (Vàri, 2001):

Димензије евалуације	Препоруке
ЛИЧНА	Рефлексија наставника
	Свест о микроструктурним елементима наставног часа
	Свест о сопственим очекивањима, латентним и експлицитним нормама
	Кооперација, сарадња
	Мултикултуралност
	Емпатија
ДИДАКТИЧКА	Познавање проблема евалуације наставног предмета између предметног подручја
	Анализа могућности евалуације захтева постављених у наставном плану и програму
	Израда кодекса евалуације
	Планирање и програмирање
	Повратна информација ; Feedback
	Обогаћивање инструментарија за евалуацију наставног часа
	Израда кодекса остварења циљева и задатака (исхода)
	Проширење репертоара знања и компетенција (за евалуацију)
	Нове ситуације учења

Уколико наведене препоруке буду уважавали, наставници ће постепено прихватити улогу евалуатора. Они морају постати свесни утицаја усвојеног система вредности (сопствених вредносних норми и понашања) на евалуацију.

Тај процес је, без сумње, дуг и никада се у потпуности не завршава, а улога евалуатора непрекидно добија неке нове димензије у зависности од функције и предмета евалуације (Нево, 1985).

* * *

Значај образовања и материјална улагања у образовање, не остављају ниједно друштво равнодушним према ефектима који се у школству постижу. Чиниоцима који креирају политику образовања

неопходне су поуздане повратне информације о методама, средствима и резултатима мера које се предузимају у остваривању образовне политике. Отуда и потреба за одговарајућим механизмима праћења и вредновања односно контроле укупних исхода, а посебно унапређивања квалитета образовања (Влаховић, Б., 2001, 172).

Наша земља спада у круг земаља у којима не постоји систематска евалуација процеса васпитања и образовања и његових ефеката, осим уобичајеног и доста површног рада просветне инспекције и наставничких оцена постигнућа ученика (Ивић, И.-Пешикан, А.-Антић, С., 2001, 168). Већ сам тај недостатак “културе евалуације“ довољан је разлог да се код свих пројеката иновирања делатности образовања покуша и са увођењем савремених процедура за евалуацију.⁵

Евидентно је да ниједна реформа образовања до сада није успела ако њену примену није пратила и адекватна евалуација (Ратковић, М., 2004, 140). Светска кретања 90-тих година, UNESCO-ве препоруке, OECD-ова истраживања, као и искуства многих земаља Европе, иду у смеру систематске евалуације, тј. проналажења услова, метода и техника за успостављање механизма повратне информације. У многим образовним системима питање евалуације саставни је део бројних реформи система школства које се спроводе током последњих година и напора који се улажу да би се постигла побољшања у свим аспектима васпитно-образовног рада. Неопходност да се у погледу развоја васпитно-образовног система и започете реформе школства приближимо системима развијених земаља, а да они ипак одговарају нашим условима, могућностима и потребама, поставља нам захтев да, на научно верификован начин, обогатимо своја сазнања позитивним искуствима других земаља и унапредимо развој културе евалуације без које не може бити поузданог напредовања у реформи.

⁵ Ове процедуре, односно механизми контроле квалитета према утврђеним образовним стандардима, препознатљиви су последњих деценија у многим европским земљама и међународним организацијама специјализованим за образовање и за евалуацију у образовању; нпр. OECD: систем контроле образовних система у појединим земљама; систем међународних индикатора у образовању -INES и PISA (програм за међународно тестирање ученичких постигнућа); UNESCO -MLA (контрола постигнућа у учењу); Европска унија: 16 индикатора квалитета образовања; Међународна организација за евалуацију - IEA: Међународна тестирања постигнућа ученика из математике и природних наука - TIMSS; Европска асоцијација универзитета: самоевалуација и евалуација универзитетских институција, итд.

Литература

- ▣ Alkin, M.C.- Ellett, F.S. (1985): Development of Evaluation Modell, in: Husen, T. – Posletwaite, T.N. (eds.): *The Encyclopedia of Education*, Oxford etc. 1760-1766.
- ▣ Анагности, С.-Попадић, Д.- Крунић, А.(1986): Мотивацијски модел писмене провере знања из физике, *Психологија*, бр. 1-2, 84-95.
- ▣ Báthory, Z. (1972): Értékelés a pedagógiában, *Pedagógiai Szemle*, Budapest, 3, 212-222.
- ▣ Брковић, А.(1984): Школски успех и неуспех као фактори развоја личности ученика, у: *Оцењивање*, Просветни преглед, Београд, 19-25.
- ▣ Ђорђевић, Ј. и сар. (приређ.) (1982): *Праћење и оцењивање ученика*, Завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд, 9.
- ▣ Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College, Columbia University.
- ▣ Гашић-Павишић, С. (уред.)(1996): *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд.
- ▣ Golnhofer, E. (1998): A pedagógiai értékelés: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (szerk. Falus István), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 392-417.
- ▣ Грозданић, Р.-Пијановић, П.-Липовац, Д.(уред.)(1998): *Школе и квалитет*, ЗЗУИНС, Београд-Институт за предузетништво МСПБК, Београд, -Технички факултет, “Михајло Пупин“, Зрењанин.
- ▣ Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, ЗЗУИНС, Београд.
- ▣ Хавлка, Н. (1984): Оцењивање и мотивација за учење, у зборнику: *Оцењивање*, Просветни преглед, Београд, 11-14.
- ▣ Horváth, Zs.(2002): Reflexiók a tanórai értékelésről, dostupno na <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2002-02-ko-Horvath-Reflexiok.html>
- ▣ Хркаловић, Р. (1986): О неким питањима везаним за евалуацију наставних програма, *Зборник ИПИ*, Београд, 19, 178-189.
- ▣ Ивић, И.- Пешикан, А. -Антић, С.(2001): *Приручник за примену метода активног учења/наставе*, Институт за психологију, Београд.

- ▣ Kovács, A. –Szvitacs, I.(1999): Minőségbiztosítás az egyetemen, *Magyar Felsőoktatás*, Budapest, 1.
- ▣ Лазаревић, Д.(1994): Однос ученика према наставним предметима, *Зборник ИПИ*, Београд, 26, 368-383.
- ▣ Lewy, A. (eds.) (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon Press, Oxford etc., 397-433.
- ▣ Nagy, J. (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*, Veszprém.
- ▣ Nagy, S. (1981): *Az oktatásmélet alapkérdései*, Tankönyvkiadó, Budapest, 276-285.
- ▣ Наход, С. (2003): Проблем евалуације у педагошком раду, *Насићава и васпийићање*, Београд, 1, 5-23.
- ▣ Nevo, D. (1985): Role of Evaluator, in: Husen, T. – Posletwaite, T.N. (eds.): *The Encyclopedia of Education*, Oxford etc. 1772-1773.
- ▣ Nevo, D. (1995): *School-based evaluation*, A dialogue for school improvement, Pergamon Press, Oxford, etc.
- ▣ Ратковић, М.(2004): *Преображај школе*, НИУ “Мисао“, Нови Сад
- ▣ Stufflebeam, D.L., et. Al.(1971): *Educational evaluation and decision making*, Peacock, Itasca, Illinois.
- ▣ Tyler, R. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- ▣ Vári, P. , et. Al. (2001): A PISA 2000 vizsgálatáról, *Új Pedagógiai Szemle*, Budapest, sz. 12.
- ▣ Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада школе*, Научна књига, ЦЗУРУО, Београд.
- ▣ Вилотијевић, М. (1995): *Евалуација дидактичке ефикасности насћаавног часа*, ЦУРО, Београд.
- ▣ Вилотијевић, М.-Глејзер, Г.Д. (уред.)(1999): *Педагошка реформа школе*, Заједница учитељских факултета, Београд.
- ▣ Влаховић, Б. (2001): *Пућјеви иновација у образовању*, Стручна књига-Београд, Едука, Београд.
- ▣ Wolf, R.M.(1985): Tyler Evaluation Modell, in: Husen, T. - Posletwaite, T.N. (eds.): *The Encyclopedia of Education*, Oxford etc. 5323-5325.
- ▣ Zindović-Vukadinović, G.- Krnjajić, Z. (eds.) (1996): *Towards a modern Learner - Centered Curriculum*, Institute for educational research, UNICEF.

Olivera Gajić, PhD

THE REFLECTIONS ON EVALUATION IN THE TEACHING PROCESS

Summary

In this paper the quality as the principle of holistic paradigm is discussed and the emphasis of the author's attention is the nature of quality in the field of education and the process of following it. Different meanings of the term « evaluation » are being analyzed as well as the different dimensions of this notion in order to emphasize the personal/ personality and didactic dimensions of evaluation on a microlevel. In brief, the genesis of the evaluation process is showed, from traditional approach and model (Tyler) to contemporary standpoints (Nevo, Golnhofer) which consider evaluation as the strategic educational goal of every reform.

A special attention is paid to teachers as evaluators, and the possibilities of advancing personal and didactic dimensions of evaluation through the development of basic competencies for self-consciousness and reflection.

Key words and phrases: the quality in education , the evaluation on microlevel, reform, teacher, evaluators.

ПРОМЕНЕ У ОДРЕЂЕЊУ ЦИЉЕВА И ПРИНЦИПА ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА*

Резиме

Савремене услове друшћивеног живоћа одликује све гласнији захћев замене ћехничко-ћехнолошке парадћме развоја новом, холицћички и еколошки усмереном, неби ли се у ћићо скоријем року ублажиле ћоследице глобалне еколошке кризе која доводи у ћићтање оћсћанак човечансћава и ћећовог ћланетћарног дома. Како би се омоћућио развој еколошки уравноћаженијег ћоћледа на свећи, из коћа би ћроизилазили и еколошки ћожелћни и здравији сћилови живљења, ћромовише се концевћћ одрживог развоја који значајно мења оквире, измећу осћалог, и васћићино-образовног рада. Ићићеграцијом захћева образовања за зашћићићу живоћне средине и образовања за одрживосћ доћаћају се значајне ћромене у савременом одрећењу циљева и ћринцијћ еколошког васћићтања и образовања. Ове ћромене ћодразумевају редефинисање еколошког васћићтања и образовања као једног од незаобилазних ћемеља оћићићег образовања у савременој цивилизацији.

Кључне речи: циљеви еколошког образовања, еколошка свесћ, еколошка кулћура, одрживи развој, ћринцијћ еколошког васћићтања и образовања.

У условима савремене цивилизације, чије урушавање прети под теретом нагомиланих проблема који су последица вишевековног нарастајућег несклада у односима западног човека према животном окружењу, за спасоносним решећем трага се кроз развој еколошки прихватљивијих и уравнотеженијих начина живљења. Овакав приступ проблему захтева корените промене у погледу на свет данашњих и

*Рад је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције* за чије је остваривање средства обезбедило републичко Министарство за науку, технологије и развој.

будућих генерација чији опстанак је доведен у питање. Отуда се као императив времена поставља напуштање техничко-технолошке парадигме друштвеног развоја и промовисање нове, холистичке и еколошке, која се у последњој деценији уобличава кроз концепт одрживог развоја.

Данас, еколошке поставке одрживости постају незаобилазан аспект модерног друштва и свих његових институција. Нарочита пажња поклања се трансформисању оних институција које имају снажну социјализаторску и васпитно-образовну улогу, пре свега, систему васпитања и образовања. Притом, промене у школству надилазе ниво иновирања образовних садржаја и усресређују се на измену метода и поступака васпитно-образовног деловања као темеља промена у односима еколошки освешћеног човека према другима, себи и животном окружењу. Интеграцијом захтева образовања за заштиту животне средине и образовања за одрживост догађају се значајне промене у савременом одређењу циљева и принципа еколошког васпитања и образовања. Ове промене подразумевају редефинисање еколошког васпитања и образовања које од једне специфичне васпитно-образовне области прераста у незаобилазан темељ општег образовања савремене цивилизације.

Анализа релевантне литературе указује на постојање мноштва различитих циљева и принципа еколошког васпитања и образовања који су током протеклог периода промовисани, с једне стране, на основу препорука међународних декларација и докумената посвећених овој проблематици, и настојањем педагошке науке да одговори на бројна теоријска и практична питања еколошког образовања, са друге. У првом делу рада највише простора посвећено је сагледавању општих циљева еколошког васпитања и образовања - *развоју еколошке свесћи*, односно *еколошке културе*¹ појединаца, група и заједница у целини. За остваривање ових циљева, у различитим усмерењима еколошког образовања², предвиђају се различито схваћени принципи и стратегије, односно методе и поступци васпитно-образовног рада чему је више

¹ Разумевање појмова "еколошка свест" и "еколошка култура" од великог је значаја за теорију еколошког васпитања и образовања будући да их је могуће схватати и као основне појмове у овој области.

² Као различита усмерења у еколошком васпитању и образовању аутор Н. Н. Вересов разликује три основне оријентације: биолошку, усмерену на животну средину и хуманистичку (Вересов; 2002).

пажње посвећено у другом делу рада. Притом се *принципи* разумеју као основна руководећа правила и захтеви од којих се полази у реализацији, односно организовању процеса еколошког васпитања и образовања, док се стратегије схватају као интенционално повезивање више различитих метода васпитно-образовног деловања које комбинују већи број разноврсних поступака (Кундачина; 2002, 287).

Еколошка свест и еколошка култура - циљеви еколошког васпитања и образовања

Иако се појмови *еколошка свест* и *еколошка култура* често користе у литератури, документима међународних организација и средствима масовних медија, њихова одређења су малобројна и нису до краја једнозначна. Настанак ових категорија објашњава се као историјски условљен будући да се јављају на одређеном ступњу развоја цивилизације обележеном индустријским друштвом (технократском културом) чије функционисање за последицу има еколошку кризу (Цифрић, 1989; Коковић, 2002; Милтојевић, 2002). Такође, ове категорије одликује *динамичност* јер са повећањем или смањењем еколошке кризе као друштвене кризе, расту или јењавају њихови манифестни облици.

Термин *еколошка свест* сматра И. Цифрић развио се, с једне стране, из “еколошке свести” као историјске категорије, а са друге из емпиријског појма “свести о околини” који се још почетком двадесетог века манифестовао кроз практичне мере и политику заштите природе, а касније и животне средине у целини³. Иако размена идеја између ова два правца није увек директна она се, према наведеном аутору, може разумети као подстицајна јер се, у првом случају, еколошка свест види као глобани еколошки мисаони ток “о оном што је логично *оикосу*”, док се у другом, “еколошка свест” производи као елементарна свест оних који су лично угрожени и који свесно обликују своје захтеве о решавању проблема (Цифрић; 1989, 211).

Уз уважавање наведених различитости, према Цифрићу, могуће је издвојити садржајне димензије које су незаобилазне у свакој расправи о еколошкој свести. То су: освешћена спознаја о

³ Наглашавајући ову различитост Ф. Капра користи термине као што су свест “дубоке екологије” и свест “површног енвајроментализма” (према: Галовић; 1997,140).

ограничености природе (и природних добара) чији је интегрални део и сам човек; јављање свести о нужности докидања доминације човека над природом и успостављање принципа динамичке разнотеже између природних система и човековог система укључујући и техносистем; свест о објективном постојању еколошке кризе, али истовремено и свест о еколошкој кризи као друштвено узрокованој; затим, свест о еколошкој кризи која се шири, продубљује и добија глобални карактер; свест о новим визијама решења еколошке кризе као о визијама новог друштва у односу на постојећу цивилизацију, као и свест о потреби холистичког промишљења, глобалној стратегији развоја и превентиви за опстанак врсте (Исто, 210). Отуда се може рећи да еколошка свест у себи садржи *теоријску димензију* (научно мишљење), *вредносну димензију* (циљеве), *социјалну димензију* (идеју нове заједнице), *историјску димензију* (могућност решавања еколошких проблема) и за развој еколошке свести посебно значајну *субјективну димензију* - претоставке, уверења и жеље.

Наведене елементе на известан начин сублимира дефиниција еколошке свести коју даје Г. Еулефелд (1981) одређујући је као део свести који се односи на позитивно обликовање односа између индивидуе и природне, друштвене и изграђене околине с обзиром на еколошке законитости и подразумева равнотежу процене властитих потреба и преосталих индивидуа исте генерације, са једним високим степеном опажања предвиђених потреба људи наредних генерација (према: Андевски; 1997, 44).

Међутим, еколошка свест не подразумева само одређен степен свесности појединаца или друштвених група већ и конкретну акцију, практични ниво индивидуалног и друштвеног понашања. Аутори Х. Хунгерфорд и Т. Волк (1990) су на основу дугогодишњег истраживања у организовању акционих пројектних модела у еколошком образовању дошли до закључка да за промену односа индивидуе према животној средини нису довољна освешћеност и знања о животној средини и консеквенцама њеног уништења већ да је потребно имати увиди: (а) да је знање о исходу претпоставка акције; (б) да индивидуа мора поседовати знања о правцима акције који су им доступни и најефикаснијим решењима, као и (ц) да индивидуа мора имати развијене вештине неопходне за примену акционе стратегије у датом случају. Отуда је за одговорније понашање према животној средини, сматрају аутори,

неопходно развијати, не само знање и свест већ читав низ сложајних елемената који чине еколошки освешћену особу оспособљену да доноси одлуке и предузима одговарајуће активности. Ово је могуће постићи када се у поље еколошког васпитања и образовања укључују: *свесност* - као помоћ групама и појединцима да стекну свест и осетљивост о целовитости животне средине и узајамној повезаности еколошких проблема; *осетљивост* - помоћ у стицању различитог искуства повезивања исхода и проблема као “вентила“ за осећање забринутости за животну средину; *ставови* - помоћ да се развије осећање бригае за окружење и прихвате вредности на основу којих се групе и појединци могу мотивисати за учешће у заштити животне средине; *вештине* - помоћ у усвајању вештина да се идентификују и предвиде проблеми околине, и да се у сарадњи са другима решавају постојећи проблеми; *учествовање* - пружање прилика групама и појединцима да буду активни и укључени у решавању проблема заштите животне средине. Наведене компоненте, готово у истом саставу, садржане су и у *Тбилиси Декларацији* (1978) која издваја пет задатака еколошког васпитања и образовања: свесност, знање, ставове, вештине и учествовање (Еванс; 2002).

Дакле, може се закључити да еколошка свест представља битан чинилац *еколошког понашања*, у чему учествују и *ставови*, *вредносне оријентације* и најразличичје *људске појаве* - економске, социјалне, самоактуализујуће (Цифрић; 1989, 208). Отуда се у појединим научним круговима (нарочито, бихевиористичке оријентације) изражава сумња у могућност управљања еколошком свешћу или еколошки релевантиним понашањем путем промене ставова који представљају доминантан систем деловања пропаганде на становништво (према: Андевски; 1997, 72).

Овим је заправо већ наговештена и разноликост у теорији проучавања еколошке свести у чијем су се одређивању током протекле три деценије “испробале“ различите теорије. Најчешће се срећу радови у којима су захваћени поједини аспекти овог феномена које поједине психолошке теорије могу да досегну својим појмовним и методолошким апаратом. Тако се у разумевању оног аспекта еколошке свести који је видљив у односу на онај који није, И. Цифрић користи *психолошким терминима* “манифестна и латентна еколошка свест” (Цифрић; 1989, 206-207); међу којима посредујућу улогу додељује “еколошком супер-егу“ (Исто, 212).

Аутори *бихевиористичке* оријентације (Kley и Fietkau, 1978; Fietkau и Kessel, 1981; Minsel и Vente, 1981) критикују активности утицања на структуру ставова и начина понашања наглашавајући да је код научног утемељења промене еколошке свести неопходно узети у обзир “концепт утицаја на понашање (педагогија), као и анализу услова индивидуалног понашања (психологија) и услове структуре у понашању групе (социологија)” (према: Андевски; 1997, 71). Међутим, ово одређење човека спољашњим светом и тражења могућности да се неком (мање или више) неодређеном технологијом утиче на људско понашање оцењено је као парцијално и недовољно научно-теоријски утемељено будући да сужава вишеслојан појам еколошке свести изостављајући естетску, етичку, социолошку, политичку и бојне друге димензије (Исто, 73).

У новије време, најчешће навођена одређења еколошке свести представљају она која су заснована на *структуралистичком приступу*. Према овом становишту, како га описује М. Кундачина, еколошка свест се види као сложени конструкт од више конституенци насталих испреплетеним деловањем мноштва чинилаца који је условљавају. Она се разумева као производ међусобног деловања, најчешће, три или четири конститутивна елемента, односно као резултат повољне интеракције и односа међу њима због чега се не може свести на њихов прост збир. Сам аутор, наводи *когнитивне, вредносне, афективне и делатне* конституенсе еколошке свести. Уколико између структуралних компоненти свести нема међузависности ово узрокује њен низак ниво или потпуно одсуство еколошке свести. Притом је важно нагласити да удео конститутивних елемената није исти у различитим фазама индивидуалног развоја (Кундачина; 2002, 35).

М. Андевски изводи нешто другачије одређење еколошке свести коју види као сачињену од *еколошких знања, еколошких ставова, еколошких вредности и еколошког понашања*. Ауторка побројане конституенте изводи на основу четвороделног Winterovog модела еколошке свест који садржи: (1) *когнитивни део* који се изражава кроз знање и самоискуство; (2) *емоционално-еволутивни део* који подразумева субјективне вредности и ставове; (3) *социјално-нормативни део* који обухвата колективне представе вредности и друштвих норми, и (4) *бихевиорално-когнитивни део* који представља спремност за еколошко деловање (Андевски; 1997, 46).

Други, релативно распрострањен, приступ у савременим одређењима и истраживањима еколошке свести јесте *развојно-когнитивни* приступ којим су уважене специфичности когнитивног развоја деце и омладине. Еколошка свест се разумева као развојна категорија која представља комплекс развојних капацитета, чији процес у току раста и развоја појединца није завршен. Компоненте еколошке свести по својој суштини су морално-психолошког карактера и обухватају: *вредновање средине, осећање задовољства са стањем* у животној средини и *спремност за еколошку акцију* (Кундачина; 2002, 35). Поједини аутори (Р. Г. Диспотто, 1977) се отуда одлучују за истраживање еколошке свести управо преко утврђивања степена развијености еколошких вредности посредством Колбергове когнитивне теорије моралног развоја, којима се придружују знање о околини, емоције и делатност према околини (према: Андевски; 1997, 46).

Појам еколошке свести понекад се употребљава у контексту комплементарном појму осећај природе (Исто, 73). Сматра се, да је *осећај природе и доживљавање животној средине* потребно снажније нагласити него еколошку свест јер доживљавање околине пробуђује и *осећај бриге* на којем се може сигурније утемељити еколошко деловање. Овај емоционално-етички однос према (природној и друштвеној) животној средини представља посебно *важан циљ у еколошком васпитању и образовању оног дела образовне популације чије когнитивне могућности нису досигле ниво аистражиног мишљења као основе еколошке свести*. Изграђивање овог односа кроз доживљавање и различита искуства у непосредном природном окружењу и “додир“ са друштвеном околином (кроз средину коју је изградио човек) може се остварити на нивоу интуитивног мишљења и разумевања света који је својствен већ деци предшколског узраста.

Током васпитно-образовног процеса организованог у формалним, неформалним и информалним условима образовања важно је обезбедити континуирано повезивање и продубљивање доживљавања, сензибилитета и осећаја, тј. емоционално-етичког прилаза са рационално-етичким прилазом проблематици из области животне средине, односно са развојем еколошке свести. Како напомиње М. Андевски, тек са обезбеђивањем ове повезаности могу се превазићи једностраности и осигурати опште важеће еколошких вредности и

норми. Ауторка наводи да “када етика занемарује рационалне основе својих норми, мора рачунати са тим да није признат њихов захтев за општим важењем, генералним прихватањем и извршавањем у широј популацији човечанства, јер оно што буди осећања код једног човека, не мора да делује и на другог. Рационални моменат предпоставља, уважавање оште прихваћених норми и принципа који су неопходни у чувању и опхођењу према околини“ (Андевски; 1997, 74).

Изграђивање еколошке свести као основног циља еколошког васпитања и образовања, било би осиромашено уколико би изостали моменат емоционалног и естетског, али не као примарни, основни задатак. У еколошком васпитању и образовању поред уважавања етичких захтева, ради се, и о опажању лепоте природе и околине, као неодвојивом елементу еколошке свести, поред других, једнако значајних момената, као што су рационални, економски, правни и други (Исто, 74).

Дакле еколошка свест се, према наводу Б. Т. Лихачева (1997), може разумети као органска целина која се стално развија, обогађује, проширује знањем које се чува у “депоима памћења“. Она представља јединствен одраз узајамно повезаних, међусобно испреплетаних и условљених аспеката (сазнајних, емоционалних, афективних и др.) о еколошкој целини и узрочно-последичној зависности света. У одређеној животној ситуацији, на основу неопходности или потребе за анализом и осмишљавањем проистеклих догађаја, у свести човека развијене *еколошке културе* делују, међусобно се допуњујући и прожимајући, час један час други аспект ове “једнствене духовно-еколошке ризнице“ (према: Николић; 2001, 140).

Сва промишљања појма *еколошке културе*, сматра В. Милтојевић, садрже на особен начин исказану идеју о потреби хармоничног односа друштва и природе у циљу заштите не само човека већ и Планете (Милтојевић; 2002, 257). Еколошка култура одређује се као начин сагледавања социоприродног развитка друштва који обезбеђује очување и побољшање животне средине. Она је мера и начин реализације и развоја суштинских моћи човека, еколошких сазнања и мишљења у процесу духовног и материјалног освајања природе и подршка њеној целовитости (Исто, 257).

Р. Лакушић (1979) доводи у везу појам еколошке културе са понашањем сваке индивиде, популације и људске врсте у целини које се заснива на дијалектичко-еколошком поимању како материје у глобалу тако и њених компоненти и елемената, а нарочито односа у друштву, те *између друштва и његове природне околине* (према Николић; 2001, 142). Овај однос човека према природи у историји човечанства, према наводима Д. Марковића, може се посматрати кроз три основна раздобља. *Прво* раздобље чини период у развоју људског друштва у коме човек мења природу производећи “нову природу” (културу) која је зависна од саме природе. *Друго* раздобље чини период у коме човек мења природу развијајући друштво у коме преовладава “нова природа” (оличена у технолошкој култури) уз уверење да је човек господар природе коју може неограничено присвајати. Иако и данас, на далеком истоку, егзистирају културе у којима се негују вредносни ставови у односу према природи који су блиски оним из првог раздобља, захухтало и беспопштено исцрпљивање природе од стране западноевропске цивилизације довело је крајем другог миленијума до *трећег* раздобља у којем је доведен у питање опстанак целокупног човечанства и живота на Планети (Марковић; 1996, 167-168).

Отуда на самом крају 20. века поново јачају вредносни ставови о односима човека и природе који, иако у почетку обојени романтичарским набојем повратка природи, убрзо прерастају у вредносни систем у којем се коренито мења процена природе као вредности по себи, а самим тим и развија другачији поглед на свет. Основна поставка “новог” еколошког погледа на свет је чињеница да човек не егзистира на Земљи ради себе сама, већ да је дужан да сагледа своје место и улогу у свету који га окружује поштујући све ентитете који постоје независно од његове воље испуњавајући одређену биосферну функцију. Суштина новог погледа чини сазнање да човек мора да живи са другима, уз друге и за друге (будуће генерације) уз оптимализацију деловања са природом (Ђорђевић & Милтојевић; 1997, 270)

Овако схваћена еколошка култура, сматра, С. М. Сухоркува (1998) подразумева такав начин заштите живота, при коме је друштво системом духовних вредности, етичких принципа, економских менаџизама, правних норми и друштвених институција способно да формира такве потребе и начине за њихово решавање, који не би нарушили природну средину, обезбеђујући коегзистенцију друштва и природе (према: Милтојевић; 2002, 257).

Еколошка култура, како је види Д. Коковић, представља део културе свакодневног живљења која зависи од стања на подручју опште културе коју није могуће свести на строго еколошке проблеме већ нужно укључује општу организацију друштва и његово остварење односа човек-природа. Она нема позитивно-нормативни набој, као што је случај код елитног појма културе, и обухвата не само позитивне већ, неминовно, и негативне појаве. Такође, она предпоставља и захтева критику свакодневног живота услед чега се пажња усмерава према појавама из природе, према односима у животној средини, радним навикама, васпитању деце итд. "Само схватање културе као начина живота омогућује говор о еколошкој култури која подразумева одређена уверења, вредности и спремности да се партиципира у бризи за своју околину. Она укључује знања, ставове, умећа, убеђења, одговорност, норме и обрасце понашања" - еколошку свет. Она гаји и негује спремност да се појединац понаша у складу са потребом здраве животне средине и укључује: културу становања, културу неговања зелених површина, здравствену културу и хигијену, културу рада и одмора, саобраћајну културу, медијску културу и културу визуелних комуникација, културу гајења цвећа и животиња, културу међуљудских односа, културу излетништва, културу просторног уређења околине, урбану културу, културу одговорности, хортикултуру (Коковић; 2002, 18).

Сходно томе у структури културе свакодневног живота еколошка култура се исказује као култура појединца (личности), друштвених група, конкретних друштава и самог човечанства. У свим облицима исказивања она подразумева поседовање знања, уверења и спремности да се делује у циљу заштите животне средине, што указује да се еколошком културом изражава човеков поглед на свет и одговорно одношење према природи са идејом обнављања разрушеног реда у природној и друштвеној компоненти животне средине. Отуда се може рећи, наводи В. Милтојевић, да "формирање еколошке културе на свим нивоима захтева изградњу и постојање еколошке свести и еколошке етике, чији настанак је понајвише повезан са променама у образовању и васпитању савременог друштва" (Милтојевић; 2002, 258).

У раду *Увод у њермакултуру* аутори аутори Б. Молисон и Р. М. Слеј (Mollison & Slay; 1991) изложили су идеју да се активност еколошког уравнотежавања животне средине у којој обитава са-

времени човек могу одредити као својеврсни вид “пермакултуре“. Те активности одликује заједничка брига за биљке и животиње, воду, земљу и енергију, путеве и грађевине, при чему кључну улогу добија сарадња и координација свих учесника активности. Степен сарадње међу учесницима активности директно је у вези са развојем еколошке осетљивости субјеката који су њихови носиоци, што условљава и квалитет извођења еколошких активности (према: Узелац & Старчевић; 1999, 15). Притом је важно и становиште према којем развој интересовања за еколошке активности подразумева уважавање личних и различитих стилова учења, што омогућава да се сваки учесник укључи у одређену еколошку активност и обави одређени задатак.

Комплексност принципа и стратегија еколошког васпитања и образовања

У области еколошког васпитања и образовања принципи се различито дефинишу полазећи од општих начела васпитно-образовног рада која уважавају узрасне, психофизичке, васпитно-образовне и друге могућности учесника образовног процеса, али и с обзиром на разлике у природи усмерења и одређења еколошког образовања. Отуда не изненађују неслагања, међу ауторима који се баве овом проблематиком, у начину формулисања принципа еколошког васпитања и образовања, њиховом броју и редоследу (Кундачина; 1998, 80), као ни разлике у препорученим стратегијама за њихово остваривање у различитим фазама развоја идеја о еколошком образовању⁴.

Тако на пример, сагледавајући еколошко васпитање и образовање као захтев савременог живљења у којем су друштвене снаге усмерене на очување животне средине и ограничавање ефеката деградације, аутор С. Поповић као његове темељне принципе издваја: (1) третирања односа према животној средини у тоталитету; (2) интердисциплинарности; (3) трајности еколошког васпитања у току школовања; (4) активног укључивања младих у акције које имају за циљ спречавање деградације животне средине и санирање негативних стања; (5) развијања рационалног односа према животној средини у току

⁴ Развој идеја о еколошком васпитању и образовању могуће је пратити кроз најмањи три развојне фазе: еколошко образовање као образовање за очување природе, еколошко образовање као образовање за заштиту животне средине и еколошко образовање као образовање за одрживи развој (Клеменовић; 2003).

целокупног школовања, као и (6) повезивања школе са свим факторима и носиоцима рада на заштити и унапређивању животне средине (Поповић; 1986, 410).

Највећи број аутора овог усмерења полази од препорука датих у документу познатом као *Београдска њовеља* (1975) у којем се наводе принципи и критеријуми на којима треба заснивати избор система знања и умења за заштиту и унапређивање животне средине. То су: (1) принцип профила и специјализације; (2) еколошки принцип; (3) принцип комплексног изучавања; (4) принцип јединства научно-теоријске и практичне делатости; као и (5) дидактичке принципе - одмерености и поступности; очигледности; свесне активности; научности и систематичности; трајности усвојених знања, умења и навика, као и принцип друштвене повезаности и животне практичности (Стојановић и сар. 1997, 52).

Извесно квалитативно померање у разумевању еколошког образовања до којег је дошло на самом крају другог миленијума изазвало је и трансформације у начелима васпитно-образованог рада која се издвајају за ову област. Анализирајући принципе образовања за животну средину у оквиру концепта одрживог (усклађеног) развоја, ауторка Г. Брун наводи: 1) посматрање животне средине у њеном тоталитету и комплексности; 2) образовање за еколошке вредности; 3) развијање осећања одговорности; 4) да се одвија током целог живота; 5) да је усклађено са начелима одрживог развоја; као и 6) са узрасним и индивидуалним склоностима појединаца; 7) да подразумева мултидисциплинаран и интердисциплинаран приступ проблемима животне средине; 8) уважава мултикултурну перспективу и образовање за међународну сарадњу, уз истовремено 9) образовање у области потрошње, здравља и комуникације (Брун; 2001, 113).

На сличним позицијама налазе се и аутори који еколошко васпитање и образовање сагледавају у оквиру филозофије глобалног образовања, те као основна начела васпитно-образовног рада у овој области издвајају: (1) принцип међузависности - који подразумева подстицање свести о системима насупрот партикуларном и линеарном мишљењу; (2) принцип социо-културне и индивидулане детерминисаности погледа на свет - који полази од става да је сваки појединачни поглед на свет увек детерминисан полом, припадношћу одређеном друштвеном слоју и нацији, језиком и духом времена, те да не постоји

универзална него само индивидуалне истине; (3) принцип отворености и толеранције за другачије мишљење; (4) принцип развијања свести о томе да свако наше понашање има последице чији ефекти могу бити позитивни или негативни како у садашњости тако и у будућности; (5) принцип сукоба интереса који подразумева да су различити интереси легитимни те да њихово решавање зависи од уважавања становишта другог и спремност на компромис и сарадњу; (6) принципу отворености учења будући да нема коначних знања (Кораћ; 1992, 9).

Један број теоретичара еколошког васпитања и образовања, који његову дидактичку основу промишљају у светлу савремених трансформација усмерених концептом одрживости, инспирацију изнова налазе у еманципаторској кртичко-конструктивној теорији В. Клафкија (W. Klafki, 1980). Тако на пример, основу савременог приступа у остваривању еколошког васпитања Ј. Худек види у начелу солидарности и примени три приступа, односно стратегије васпитно-образовног рада (Hudek; 1990, 317). *Начело солидарности*, наглашава аутор, подразумева да се у васпитно-образовном процесу развија саосећање са људима који имају снижени квалитет живота изазван загађењем и деградацијом животне средине, будућим генерацијама које ће наследити планету Земљу, као и свим другим живим бићима које човек у великој мери угрожава (Исто, 323). Као руководећи приступи и поступци еколошког васпитања и образовања наводе се: (1) *ѝрисиѝуѝ целовиѝиоѝ саѝгледавања ѝриродѝ* и узајамне повезаности свих фактора у природи у чему највећи допринос има кибернетички приступ; (2) *ѝрисиѝуѝ усвајања знања кроз акѝивносѝи* посматрања, извођења експеримената, мерења, интерпретације резултата, дискусија итд., као и (3) *ѝрисиѝуѝ рационалноѝ коришћења ѝриродних ресурса* и свих материјалних добара као императива заштите и унапређивања природе и човекове животне средине.

Према наводу М. Кундачине, аутори Ј. Богнар и М. Матијевић (1993), нешто другачије систематизују васпитно-образовне стратегије које је могуће применити у области еколошког васпитања и образовања. Као основне стратегије еколошког васпитања наводе се: (1) стратегија *еѝзисѝенције* која се односи на методе и поступке којима се задовољавају основне биолошке потребе; (2) стратегија *социјализације* која укључује методе и поступке задовољавања социјалних потреба, као и (3) стратегија *индивидуације* која комбиновањем метода и посту-

пака потпомаже процес самоактуализације. Будући да је еколошко образовање окренуто задовољавању сазнајних, доживљајних и делатних интереса појединаца оно се може остваривати: (4) стратегијом учења и истраживања; (5) стратегијом доживљавања и изражавања доживљеног, као и (6) стратегијом вежбања (према: Кундачина; 2002, 287).

У сличном правцу размишља и ауторка М. Андевски (1999) када улогу еколошког образовања, односно образовања за одрживи развој, види у изграђивања односа према другима и припреми за солидарно понашање (које почива на саморазумевању, поштовању, толеранцији, интеракцији, одговорности, равноправности) који укључују и развијену емоционалну способност (емпатију) у односу на животну средину, као и способност активног односа према природи у смислу њене изградње и заштите (засноваих на решавању конфликта и сукоба, партнерству, плурализму и суочавању са реалношћу). Дидактичке стратегије којима се све ове димензије човека непосредно повезују са фундаменталним искуством учења ауторка проналази разрађене у оријентацијама Ј. Раизмана, који као кључне издваја: оријентацију на решавање проблема; оријентацију на споразумевање; кооперативну оријентацију; оријентацију на примену; самоорганизацију и целовитост (Reissman према: Андевски; 1999, 108). Руководећа начела овако виђеног процеса еколошког васпитања и образовања ауторка формулише кроз следеће принципе: (1) доживотно образовање - као превазилажење разлика између почетног и трајног образовања; (2) одговор на изазове света који се брзо мења супсумирањем захтева и према појединцу и према друштву, као и (3) научити како учити, разумети друге и свет око себе, стварањем климе узајамног поверења.

У Калифорнијском извештају *Образовање за одрживост* (1994) наводе се принципи и стратегије које треба имати у виду приликом пројектовања акција и образовних програма еколошког васпитања и образовања виђеног као образовања за одрживост. Каже се: (1) да је оно саставни део образовања у целини; (2) да проблемима животне средине приступа интердисциплинарно; (3) да почива на непосредном искуству са природним светом, као и (4) да представља важан садржај током читавог образовног процеса. Као такво, оно се остварује васпитно-образовним стратегијама међу којима се препоручују: (1) доживотно образовање кроз све видове формалног и неформалног образовања; (2) интердисциплинарни приступ у свим областима и

курикулуму у целини; (3) неговање системског начина размишљања; (4) сарадња образовних институција са локалном заједницом; (5) мултикултурална перспектива као оквир за разумевање различитости и учење решавањем проблема; уз (6) оспособљавање појединаца и институција за учешће у одрживом развоју (*Education for Sustainability: An Agenda for Action*; 1994).

У дискусији *Today Shapes Tomorrow* савремено образовање за животну средину види се као део општег образовања и основа за унапређивање одрживог развоја и побољшање капацитета људи да решавају проблеме развоја и животне средине. Као принципи тако виђеног еколошког васпитања и образовања наводе се: (1) масовна заштита животне средине која представља одговорност свих нас; (2) да је оно доживотан процес током којег се на основу грешака и стицања искуства учи; (3) захтева холистички приступ који се односи на повезаност појава и функционисање система; (4) да се као крајњи резултат очекује практично деловање на заштити животне средине, и (5) да оно мора бити усклађено са социјалним и економским циљевима јер се однос према животној средини не догађа у вредносном вакуму (*Today Shapes Tomorrow*; 2002).

Преглед промена у одређењу општих циљева еколошког васпитања и образовања и основних принципа и стратегија васпитно-образовног рада у овој области указује на тренд свеопште *еколошких* *цивилизација* и *хуманизација* (Николић; 2001). Наиме, све су израженија настојања да се применом холистичког приступа промисле питања која дубље задиру у корене самога живота превазилазећи проблематику пуких истраживања угрожености те начина заштите животне средине. Нарочит значај придаје се васпитно-образовном процесу који подржава целовит развој људских потенцијала и њихово усаврашавање кроз међусобну размену и унапређивање способности решавања проблема. Он је усмерен ка развоју стваралачких ресурса људи неопходних у поновном стицању “метафизичке домовине цивилизације” јер како каже В. Хосле: “опстанак наше планетарне куће може зајамчитит само поновно успостављање идеалне куће човека” (Хосле; 1996, 12). Међутим, отворено остаје питање колико тога, и на који начин, је могуће остварити у васпитно-образовној пракси данас?

Литература

- Андевски, М. (1997) *Увод у еколошко образовање*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду Филозофски факултет.
- Андевски, М. (1999) Концепт одрживог развоја – нове оријентације у програму еколошког образовања. *Норма*. бр. 1-2. 99-117.
- Брун, Г. (2001) *Образовање и васпитање за ојстџанак*. Београд : Задужбина Андрејевић.
- Цифрић, И. (1989) *Социјална екологија*. Загреб: Глобус.
- Ђорђевић, Ј. & Милтојевић, В. (1997) *Нова еколошка етика и квалитет живота*. Зборник радова Ризик технолошких система и животна средина. Ниш : Факултет заштите на раду.
- *Education for Sustainability: An Agenda for Action* (1994) San Francisco, California. U. S.
- Evans, M. M. (2002) *Children Can Make a Difference Using a Problem Solving, Action Oriented Approach to Environmental Education*. New Horizons Organization. <http://www.newhorizons.org/strategies/environmental/evans.htm>.
- Галовић, М. (1997) *Увод у филозофију знаности и технике*. Загреб : Хрватско филозофско друштво.
- Хосле, В. (1996) *Филозофија еколошке кризе - Московска предавања*. Загреб : Матица Хрватска.
- Худек, Ј. (1990) *Сувременији приступи у остваривању еколошког одгоја*. Живот и школа. бр.3. 317-326.
- Клеменовић, Ј. (2003) Развој идеја еколошког васпитања и образовања. *Педагошка стварност*. бр.5-6. 408-425.
- Коковић, Д. (2002) *Екологија – нови изазов за образовање. Еколошка свест и еколошко образовање деце и омладине*. Шабац : Виша школа за образовање васпитача.
- Кораћ, М. (1992) *Зашто образовање о околини (еко-образовање)? Срце за планету*. Београд : Еко-центар.
- Кундачина, М. (1998) *Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика*. Ужице : Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

- Кундачина, М. (2002) Методолошке тешкоће у истраживању еколошке свести ученика. *Еколошка свест и еколошко образовање деце и омладине*. с. 33-40. Шабац : Виша школа за образовање васпитача.
- Кундачина, М. (2002) Методички приступи у еколошком васпитању и образовању. *Ревизија рада - специјали број. XXXII*. с.285-292. Београд : Заштита прес.
- Милтојевић, В. (2002) Екологија – хуманизам – култура. *Теме – часопис за друштвене науке*. бр.2. 245-260.
- Марковић, Д. Ж. (1996) *Социјална екологија*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, В. (2001) *Заштита животне средине у систему савременог васпитања и образовања* – докторска дисертација одбрањена на Факултету заштите на раду Универзитета у Нишу.
- Поповић, С. (1986) Одгој и образовање ученика за заштиту и унапређивање животне средине - императив нашег времена. *Животи и школа*. бр.5.
- Стојановић, С. и сарадници (1997) *Могући правци развоја образовања и васпитања за заштиту, обнову и унапређење животне средине*. Нови Сад: Природно-математички факултет: Институт за биологију.
- Today Shapes Tomorrow (2002) *Environmental Education for a Sustainable Future - A Discussion Paper*.
- Узелац, В. & Старчевић, И. (1999) *Дјеца и околина*. Ријека : Адамић.
- Вересов; Н. Н. (2002) Наш дом је Земља. *Креативно васпитање*. бр.10.16-22.

Jasmina Klemenović, MA

THE CHANGES IN DETERMINING GOALS AND PRINCIPLES OF
ECOLOGICAL EDUCATION

Summary

Contemporary conditions of social life are characterized by lauder requests for exchange of tecnical and technological paradigm by developing new, holisticaly, and ecologicaly guided, so that the consequences of global ecological crisis would be solved in a short period, and which brings in question the existence of mankind and its planetary home. In order to provide more ecologicaly balanced view of the world, from which a new and healthier ways of life would be derived, the concept of sustainable development is being promoted, which significantly changes the frames, among other things, frames of educational work. By integrating the demands of education for protection of environment and education of sustenance, significant changes are happening in contemporary determination of the goals and principles of ecological education. These changes mean re-defining of ecological education as one of the inevitable bases of the general education in contemporary civilisation.

Key words: goals of ecological education, ecological awareness, ecological culture, sustainable development, the principles of ecological education.

ПРОМЕНА ПАРАДИГМИ У ЕКОЛОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ*

Резиме

У раду се анализирају препреке које стоје на путу прихватања понуђених решења еколошког образовања одраслих. Те препреке одnose се на ситуацију везану за еколошки рад, научно-теоријске аспекти учења код одраслих, институционалне препреке, образовну биографију предавача, структуралне услове у којима се одвија еко-образовање, организовање свакодневице полазника, полне и генерацијске разлике. Предлажу се и оквирне у савладавању ових сметњи и баријера.

Кључне речи: еколошко образовање, учење, баријере, образовне препреке

Сазнања из евалуације свакодневице и еколошког образовања постоје отприлике двадесетак година. У том времену су се променили и еколошки и политички услови, ставови и очекивања оних који се баве истраживањем образовања.

Овом приликом првенствено ће се анализирати **препреке** које стоје на путу за прихватање понуђеним решењима еколошког образовања одраслих. Превазилажење ових баријера води, насупротив почетној фази, ка промени профила професије, профила којег ћемо окарактерисати формулом **“од саопштавања (посредовања) чињеница ка праћењу процеса”**.

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

1. О ситуацији

Анализирањем ситуације оних који се баве еколошким радом стиче се утисак да потреба (и потражња) за понуђеним еколошким образовањем последњих година стагнира или чак назадује. Слично се дешава и са потражњом књига и часописа са еколошким садржајем. Који су узроци томе? Да ли важе “границе раста“ и за оне који добровољно желе да се образују (изваншколско, неформално образовање) или пак они који планирају образовање, као и уређивачи часописа игноришу, препреке које су се испољиле, кочећи тако даље напредовање ?

Независно од назадовања потражње за еколошким садржајима мора се предочити да еколошко образовање код нас, укупно гледајући, има једну маргиналну улогу - део образовања који се бави екологијом, (рецимо на Отвореном универзитету), у односу на укупну образовну понуду, износи јако мали проценат. (Тако је и према садржају еколошког образовања у односу на остале образовне садржаје у школама, учешћу филмова о животној околини у односу на друге филмове...). **Високо еколошко стање свести одраслих, добијено на основу спроведених анкета, не може дакле бити резултат (последница) организоване понуде еколошког образовања.**

Друштвени склоп опажања у односу на еколошке садржаје се битно променио. У почетку су се мање групе бориле за опште признавање замисли о очувању човекове околине. Задатак образовања и књига писаних често са педагошком поруком био је да подупре тај процес. Отворена порука многих образовних поука састојала се у томе да укаже на претећу угроженост, на конкретне неприлике и на догледан развој, што већина није желела да сагледа. То се чини свесно и намерно. Преносиоци оваквих порука могу се сматрати авангардом “анђела чувара“ планете. Као знак постепеног померања еколошког вредновања је и појава Партија зелених као и њиховог парламентарног деловања. Остале партије су убрзо прихватиле њихов речник. У најмању руку, вербално се захтевала од сваке јавне личности, **брига о животној околини**, јер еколошку свест ионако имају скоро сви грађани. **“Еколошка свест становништва је данас социјална чињеница“** (Kuckartz, 1995, с.78). На основу тако брзо промењеног стања вредности, концепти еколошког образовања, који теже “у нешто“ да убеде, односно да наведу на прави пут, су застарели.

Са становишта заштитника природе, они то дакако нису, јер иза фасаде признатих “поборника еколошког промишљања“ наставља се потрошња (експлоатација, искоришћавање) ресурса и с тим у вези непрекидно оптерећење природе. Нова порука морала би уствари да гласи: **“Ви који имате еколошку свест понашајте се, молим вас тако, као што изјављујете!”**. Али, деловање оваквог педагошког апела, врло је ограничено.

Променила се, такође и вредност **информација** које нуди еколошко образовање. Док је на почетку 80-тих година било тешко доћи до релевантних информација о оптерећености животне околине и до процеса екологизације, данас о томе постоји стручна литература која је систематски изложена. Постоји мноштво института који се баве искључиво решавањем и анализом феномена животне средине. Постоји поље медија који извештавају о актуелним еколошким збивањима, али ипак се не задржавају на прилозима који проблем осветљавају са педагошког аспекта. Истраживања упућују на то, да се носиоцима информација о животној средини и еколошкој свести данас пре могу сматрати медији него еколошко васпитање и образовање које се реализује у школским или ваншколским институцијама.

Поред мноштва уопштених информација о животној околини, данас се на тржишту образовања налази и више установа које нуде еколошко образовање. На основу тога постаје разумљиво зашто - у односу на поједине установе - сегмент потражње еколошког образовања постаје мањи.

2. Научнотеоријски аспекти

Ако се пође сазнајно-теоријски од тога да се учење не схвата у Скинеровом смислу као акт-стимулус-реакција, да учење није ментално прихватање једног објективно датог спољњег света, него да је **учење одраслих** један процес оријентисан на субјект, праћен искуством, процес интерпретације односно тумачења интерних репрезентација света, тада могу настати сасвим посебне врсте препрека у учењу (упореди, Siebert, 1991).

Интерне репрезентације новог знања претпостављају селекције, према којима би морало да произађе тумачење, да ученици могу да се супротставе, **ако се шема тумачења не уклапа у њихов свакодневни живот**. Ако се еколошко образовање односи на научно, чињенично

стање, субјективне препреке се могу десити, када онај који учи у својој социјализацији учења има баријере према природно-научним садржајима. Зиберт претпоставља да је посебно на пољу политичког образовања, велики покушај оних који уче, да праве селекцију само оног, што се као актуелно надовезује на њихов контекст живота. Опште прихваћено становиште, да се код уређивања еколошког образовања по правилу већ налази еколошка клијентела, потврђује хипотезу, да репрезентација садржаја знања, буде увек таква, да може да се уклопи у постојећу слику света. Усмерено према еколошком образовању, произилази таква ситуација поучавања, која се осећа дужна том моделу, да се еколошки свестан и онај који се поучава да буде еколошки свестан, увек и само у датој полазној позицији осећа ојачаним.

То значи, да потајни циљ сваког еколошког образовања, да се од еколошки свесног човека, створи још свеснији, уопште не може да се постигне.

Зиберт види ову тешкоћу (баријеру) код политичког образовања и тражи од педагога, да за њено савлађивање, сваки од учесника стекне могућност рефлектовања, о нпр. социјално условљеним баријерама код учења, тако да би учесник могао да се конфронтира са процесом њеног налажења (уп. Siebert, 1991).

Ко ова промишљања не сматра сазнајно-теоријском обманом, тај би требао да се опрости од захтева еколошког образовања, које жели да преваспита “еколошке прљавке“ у “еколошке чистунце“.

Такође и термин “делатно усмерено учење о животној средини“ добија смисао према претходно изложеном ако се при томе тежи компетентнијем деловању. Ко онога који неће еколошки да делује или грађанина који делује супротно, жели да учини да делује еколошки “исправно“ мора да рачуна са наведеним препрекама.

У домену учења језика води се интензивна дискусија о “типовима учења“ која је, чини се, непознаница за еколошко образовање. Међутим, неоспорно је, да одређени циљеви учења захтевају одређене методе и да код индивидуа постоје различите склоности за специфичне начине учења. То значи, једни уче визуелно, други више моторички, неки опет више афективно, итд. Ко се у својој образовној понуди или чак у својој образовној установи куне у своју методу, тај ће оставити ускраћеним, све оне који мало могу да се “сроде“ управо са том методом.

3. Институционалне препреке

Семинари као облици учења, најчешће се одржавају у зградама које су сличне школи или у некој “просторији за учење“, која индукује често код учесника једно очекивано држање према објективно постојећем знању са говорничког пулта, и да управо све то треба, учесницима да уђе у главе. Знање се мора усвојити због испита, занимања или из неких других потреба... Ниво стреса расте и у суштини било би боље да је на неком другом месту. Кома није познат тај осећај скривене, унутрашње несигурности при ступању у неки простор (неку просторију) који препознатљиво оставља утисак путем одличја инструмената за учење. Док су раније такви осећаји научног стреса могли бити повезани са надом на социјални успон, данас код многих преовладава научена социјализација. То је према новом усвајању знања неопходно, пошто се требаш сам побринути за социјални статус. Даље образовање (усавршавање) није више избор, него је постало дужни однос према струци. Консеквенца овакве ситуације могла би бити, да добровољно учење данас, при коме мушкарци и жене не стичу неопходну компетенцију, мора да се суочи са већим отпорима него раније.

Институционално организовано учење у “слободно време“ раније је, било атрактивно, јер је било место социјалног окупљања, ту су се сретали људи истог мишљења, ту су се потврђивали, можда налазили чак и партнера. Ова социјална функција образовних понуда данас заостаје пред много већом конкуренцијом других понуда. Под појмом “друштвено дешавање“, мисли се, да индивидуа данас, са једном врло широком палетом могућности, може да ради на сопственој социјалној интеграцији. Осмишљавање и давање значаја нечему може се открити кроз симболичне ствари, кроз стил одевања, музички укус, избор места за одмор, спортску опредељеност. Број јавних места - спортски терени, биоскопи, позоришта, Отворени универзитет, школе, робне куће итд. се повећао. То води, у салду, редукацији социјалних вредности образовних дешавања, а то значи, да су образовна дешавања изгубила своју атрактивност.

У односу на еколошко образовање, које је од почетка 80-тих година пропагирано као “домен пресека“ са целовитим начином наступања, професионализација институција даљег образовања (усавршавања) показала је своје недостатке. Установе које се дифе-

ренцирају према циљном групном раду и распоређивању домена, нуде најчешће у делићима, образовање у одређеном подручју и занемарују тиме генерално постављање питања чије се прерађивање спречава таквим расподелама.

Теоријски, било би могуће, да управо Отворени универзитет који садржи педагошко и стручно знање на свим пољима, развије обухватну понуду за еколошко образовање. Ова реализација претпоставља високу интерну кооперацију, при којој сарадници морају да превазиђу сопствене монодисциплинарне социјализације учења. Овај процес се нажалост примењује изузетно. По правилу су понуде организованог еколошког образовања конципиране од специјалиста за специјалисте. Тако се догађа да понуде за технику уштеде енергије стоје непосредно поред понуда за истраживање природе или за екскурзије на бициклима или за козметику на биљној основи.

Оваква специјализација делује као кочница и код еколошких понуда које нису организоване путем семинара. У смислу учења повезаности односа, ученици добијају незадовољавајуће разумевање, јер упознају нпр. поток само као животни простор за ракове, а не баве се даље тиме како тај исти поток изгледа у околини насељеног простора, незадовољавајуће је њихово разумевање релације човек-животна околина.

Против покушаја да се у еколошким установама урбанизују односи, успоставе индустријске структуре, бране се многи педагози аргументом, да они свесно желе да понуде својим ученицима “чисту природу“, како би опет имали искуство нечег другог.

4. Образовна биографија предавача као препрека

Ко су еко-педагози ?

Еко-педагози су често педагошки аутодидактичари. Они су најчешће завршили студије природних наука: биологију, географију, физику, и осећају својом дужношћу да се брину за природу. Комбинација стручног знања и ангажованости у заштити природе је у извесној мери, по њима, улазница да се делује еко-педагошки. Нажалост, обе претпоставке нису безусловно исправне.

Због недостатка педагошког образовања ови предавачи имају модел универзитетског предавања и семинара у глави као модел учења. Тако нагињу ка когнитивно усмереном стилу учења, цен-

трираном на наставника, са посебном наклоношћу за стручно систематизоване и структурисане садржаје учења. На тај начин повређују се основна андрагошка правила прилажења проблему оријентисаном на учеснике. Кроз личну блискост према заштити природе, тешко пада овим еко-педагозима да издрже само у модернизованој улози подупирача учења. Њихов ангажман их наводи, да објаве поруке о заштити животне околине и тиме начине **морални притисак на учеснике**. Многи, не само еколошки образовани грађани имају вероватно због тога одбојност према понуђеном еколошком образовању, јер се плаше да као учесници не западну у идеолошку притешњеност.

Али и педагошки образовани тимски радници и планери образовања су на студијама као тежишну тачку, научили дидактичко-методичко саопштавање стручних садржаја. Међутим, еколошко образовање одраслих данас захтева додатни тип водитеља који ће, са својом установом, бити на располагању околини и у којој ће учесници моћи еколошки да делују. Компетенције које су за то неопходне, као нпр. постављање потпоре код јавног рада, посредовање између конфликтних група, итд. ови педагози нису усвојили на студијама.

У супервизијама еколошких педагога код једног ДИЕ-пројекта, наговештава се да ова група стручњака сигнификантно показује другачију психичку структуру него друге групе стручњака: учесници су показали по скали “Machertyp“ сасвим негативан утисак на прихватање бола (муке), на осећање кривице. Чак се могла успоставити корелација овог типа личности са избором еколошког ангажмана. Уопштавање исказа није било могуће због нерепрезентативног узорка. Ипак, ако је та хипотеза и делимично тачна, тада би она потврђивала препреку за еколошко образовање, јер осећање кривице и недостатак самосвесности нису добре претпоставке за успех, перспективу рада и деловања у образовању.

5. Структурални услови

Спољашњи услови у којима се данас практикује еко-образовање, у многим установама се степенују као тешки (лоши, неповољни). Недостаје опрема, рекламна средства, хонорари, могућности за даље усавршавање. Еко-политички захтеви еколошких група и обећања политичара, у стварности наилазе на велике отпоре, па се веровање у њихову реализацију код многих губи.

Тако се, дакле, не треба чудити што су многи еко-педагози од 90-тих година психички депримирани и као личности фрустрирани, а то се негативно одражава на њихов рад (уп. Franz-Balsen/Apel, 1995). Наизглед мале успехе еколошке политике, према великим обећањима на светском нивоу у Рију, педагози и заштитници човекове околине су доживели као сопствени пораз. Овај осећај да се “ништа” није постигло, а да се при том, због смањења државних служби, налазите, у једној отежаној ситуацији на тржишту еколошког образовања, производи “губитничко” расположење. Ко не види више перспективе за себе, тај не може друге убедити у то, да има смисла и да може причињавати задовољство када се човек бави еколошким садржајима образовања.

При том опада, због економске кризе која још траје, слободни расположиви приход (лични доходак) код потенцијалних учесника. Обрнуто, многе образовне понуде требало би да прате награде за понуђено еко-образовање. То води једном осетном повратку потражње. У овом смислу много би помогле правне уредбе које би регулисале могућност одсуствовања са радног места, због даљег образовања, што би, претпостављамо довело и до пораста потражње одраслих за образовним садржајима.

5. Организација свакодневице полазника

Они који планирају образовање тренутно полазе од тога, да ће њихови потенцијални учесници након посла имати много слободног времена, које ће посветити хедонистичким стварима, а не понуђеном образовању у некој образовној установи. Ове варљиве претпоставке не уочавају, да је буџет времена - редукован, посебно код двоструко оптерећених жена- због њихове репродуктивне улоге, улоге које имају професионално и у домаћинству... Пошто у модерним друштвима постоји ипак још мало ритуалних обичаја, стална организација свакодневице након посла се у великој мери импровизује и неправилна је (уп. Juryczek/Rerrich, 1993.). Чак и ако је могуће, без великих одрицања од неопходних токова, да себе у току недеље, три сата “слободно организујемо”, и тада, ипак тешко пада, да се утврди недељни термин за те сате. То значи, прецизније, да се многи састанци просветара не могу одржавати, јер је буџет времена за организацију свакодневице оних који желе да уче, преоптерећен.

Образовна стратегија може постојати и у погледу утрошка времена на долажење и одлажење од установе. Увече, када су учесници, после рада, теоријски на располагању, јавне саобраћајне везе су слабије. Неочекивано време чекања, ауто који није на располагању, спречавају приступ понуђеном образовању. Они који планирају образовање можда премало размишљају о практичним проблемима и бригама организовања свакодневице својих полазника и о тешкоћама њихове мобилности.

7. Недостатак подстрека за квалификацијом

Истраживања о мотивима за настављање образовања показују, да је **лична корист** од понуђеног образовања одлучујућег значаја. Ко учи језике, може се боље снаћи на годишњем одмору, а порашће и његове шансе у струци. Ко жели да се образује у здравству, тај чини нешто добро и за своје тело, за добро осећање. Које користи учесници могу имати од понуђеног еколошког образовања? Најуопштенији циљ учења се састоји у томе да се побољша разумевање односа човек-природа. И овде опет важи, да је корист за неког, ко већ има изграђен став према заштити човекове околине, много већа него за неког грађана, који није у том погледу ангажован. Ко је већ ангажован, жели више да зна, тражи могућност професионалног деловања - више профитира од једне такве понуде. Али ко није ангажован, нема интерес. Зашто би му онда требала нека обећавана корист од еколошког образовања? У разговорима о учествовању у еколошком образовању одраслих, ретко је навођено, да се исплатило, и да су овим путем стечене посебне компетенција еколошке врсте.

До почетка 80-тих година, важила је при том, код мноштва понуда еколошког образовања, порука о одрицању и повлачењу од **наметнутих захтева према природи**. Ко је ове садржаје озбиљно прихватио, тај не само да није имао користи него штете, мерено према захтевима главне струје. Он или она би требало мање да возе ауто, мање да ложе, мање да једу меса, а више да купују скупу био-храну и скупе апарате за уштеду енергије. Док су генерације 68-их година и старијих у аскези (нпр. против капиталистичког завођења) још могли да сагледају неку позитивну вредност ових еко-одрицања, почетком 90-тих година, на тај начин се, није могло придобити више учесника.

Али и обећања о новом благостању најмлађих, од еколошко-политичких водећих узора, још не представљају продор у односу на некадашње добијено образовање. У том смислу интересантне су конкретне дискусије о водећим узорима, које су вођене у Немачкој поводом познате студије “Немачка окренута будућности“. Ова дискусија може, додуше, да се учврсти према сасвим личној консеквентности у односу на свакодневицу, али то тражи најпре “педагошку трансформацију“ на неком семинару. Постављено питање се чак врло апстрактно односи према друштвено условљеној промени културних вредности. Лична неповезаност, готово “бескорисност“, условљена моралним, етичким, политичким дебатама, присутна је у нашој свакодневици, када се више преферира пиво на столу, за време телевизијских пауза, или се време проводи у друштвеном ћаскању, а да при томе нико (или једва неко) осети потребу да се заложи за организовано представљање образовања.

8. Полне и генерацијске разлике

Поред наведене личне користи, проблем који је у најмању руку истог значаја када се треба одлучити о даљем образовању, је и испитивање понуђеног образовања. Они који мисле да немају проблема у животу, за који им треба савет или помоћ, не прихватају добровољно понуђено образовање. Многа еколошки релевантна питања, представљају се у нашем друштву другачије деци, одраслима средњег и старијег животног доба, женама и мушкарцима. Деца и старији имају, због различитих особина покретљивости, велике проблеме на улицама где се крећу аутомобили и пресецају њихов животни простор. Са друге стране, особе средњег доба, радују се томе да брзо и што је могуће ближе, својим аутомобилом, стигну до својих одредишта.

Док наставник физике налази за статусни симбол свог еколошког опредељења то, што је на кров своје куће монтирао соларни уређај, наставница српског не може тај уређај да разликује од кровног прозора и од тога ни најмање не добија. Еколошки релевантну одговорност и радове у домаћинству жене прихватају у повећаном проценту, када је у питању отпад, исхрана, облачење и прање, док мушкарци куповином беле фарбе, код радова на реновирању и свих радова око аута упропасте ствар. Многе понуде и програми еколошког образовања са темама из овог домена, конципирани су, а да ове конкретне проблеме

нису уважавили. Такође, нису поштовани ни организација времена, методе и садржаји који се тичу полова и старосног доба полазника. На крају, готово никога не задивљује податак што се на овим програмима и семинарима само један ужи круг (или нико) не осећа спонтаним.

За проверу је и питање, колико деца, старији, жене и мушкарци, у просеку, имају различите прилазе учењу? Истраживање учења у домену еколошког образовања одраслих се на жалост, није много развило. Са уопштавањем, да нпр. мушкарци радије апстрактно теоретишу, а жене радије конкретно уобличавају, педагози треба опрезно да се опходе. Повећани сензибилитет према могућим разликама код полова и према генерацијским разликама код усвајања знања, већ је први, сигуран корак за елиминисање непотребних препрека у концепту образовања.

Из перспективе еколошког образовања које више доприноси еколошкој свести, него саопштено знање из биологије, технике и природних наука, размишљања су концентрисана, у последње време, на еколошки-релевантне, социјално-културне и етичке аспекте. При томе се дискутује о просуђивању вредности и питању стила живота и та просуђивања су уско повезана са **биографијама људи**. Наиме, многи остају заточеници поимања вредности, које су, уопштено гледано стекли у својој младости. Представник генерације 68. године, мисли и живи другачије него његов млађи колега из “генерације X”, чак и ако обоје имају исте приходе и социјални статус (уп. Kade, 1994).

Ко у образовном контексту игнорише овај однос према суштини код различитих генерација, не треба да се чуди, ако се одједном нађе само у кругу друштва своје старости. Читаве установе у којима се не упражњава дијалог између генерација излажу се опасности, да даље продукују образовну понуду, према потребама старосне групе која није заступљена у професији.

9. Савладавање сметњи

Навели смо сметње које говоре о “кризи” у актуелном еколошком образовању одраслих. Делимично су навођене и консеквенце за једну нову оријентацију. Покушаћемо да скицирамо и оријентације које би требало да важе за савремено еколошко образовање одраслих.

Понуда се мора одмерити према потребама у региону, а не према личном еколошком становишту.

Свака боља књига о еколошком образовању одраслих почиње са одељком о “одређењу потреба“.Одређење ових потреба повезано је са концептом јавне одговорности.Ради се и о преиспитавању еко-педагога који очигледно нагињу схватању да они сами морају одредити шта учесници треба да науче о околини.Претпоставља се,такође да су и порески обвезници заинтересовани за деловање изваншколског еколошког образовања на обликовање еколошког понашања грађана.

Додуше, не постоје генерални покушаји “одређења потреба“ јер су, према ситуацији, потребни различити критеријуми за њихово одређење који, коначно, морају рефлектовати повратак на постојеће понуде. Једна, непотпуна листа ставки садржи:

- Усмереност према учесницима, расправљање о њиховим потребама;
- У планирању садржаја ставити се увек у перспективу учесника. Шта је релевантно из њиховог угла гледања?
- Које еколошке проблеме-упитаности имају учесници?
- Каква опрема је стандард, који стил преферирају циљне групе?
- Који свакодневни односи, припадност миљеу, симболи идентификације су релевантни?
- Како организовати време да би учесници могли да дођу?
- Које социјалне форме, методе рада су адекватне за тему и циљну групу?
- Које компетенције учесника имају предност, како их можемо оптимално употребити?

1. Екопедагошки задатак није посредовање стручног знања него праћење процеса

Одрасли имају властито искуство, они желе и хоће да их озбиљно схватимо као личности, које не долазе на програме еколошког образовања због “слепих“ поука него желе помоћ у решавању проблема. Пошто су курс, семинар или екскурзија врло ограниченог трајања, битан педагошки изазов састоји се у томе, да се учесницима посредује **самојачање**, да би они, после тога, самостално могли да се

носе са проблемима. Тако схваћен имиџ еколошког образовања треба офанзивно најавити као прилог за стицање кључних квалификација. Стручна знања могу учесници сами донети и постићи радом. Водитељ курса овде се схвата као “фацитатор”, као помоћник, модератор и организатор околине за учење, а не као доцент (стручњак).

2. Не слепо поучавање, него конципирање социо-културних, еко-политичких “образовних” понуда, оријентисаних на доживљај

Насупрот великој могућности, самоорганизованог проналажења информација у решавању проблема, своје прихватање треба да нађе и једна организована, посебна образовна понуда. Учење у социјалном контексту, размена са другима, неговање културе учења, искуство друштвене околине насупрот приватне усамљености, жеља да се доживљај подели са другима - то је битан елемент који треба да одликује организовану образовну понуду. Ко то заборави у тексту огласа, у планирању и спровођењу своје понуде, уступа главни потенцијал који има организовано образовање одраслих. Значење “дживљаја” у модерном социо-културном контексту екстремно је промењено у односу на раније време. Они који планирају образовање требају ове линије оријентације у субјективном налажењу модерних индивидуа да укључе у свој концепт образовања. Смисленије је, да се за еколошко образовање одреди релевантан програм образовних понуда, него да се човек поведе својим потрошачким одликама.

Такође нове форме понуде, како то иницира “Округли сто” или “Еко-форум”, што у строгом смислу битно одговара спремности и држању једне политичке платформе, може се разматрати као поље задатака еко-педагогије. Ако се укупно друштвено-педагошко поље деловања ослободи граница, професија не треба при овом процесу да чека у другом плану.

3. Не придобивати еколошки масе, него их професионализовати да буду еколошки активни

Већ је указано да еко-образовање које се односи на доступне учеснике и које се односи на све садржаје даљег образовања, пружа само мали допринос. Ако се ово чињенично стање осети као нужда, онда оно ствара само осећање фрустрације. Изваншколско еко-образовање би требало да препусти широко образовање школама и меди-

јима, и да се концентрише на то, да онима, који се интересују за еко-образовање пружи професионалну помоћ. Такође, унутар становишта ефикасности, за еколошку ствар, корисније је, по правилу, да се подрже они који се баве екологијом, него да се троши енергија на велик или широк образовни рад.

4. Не радити све сам, него тражити кооперацију

Установе еко-образовања имају, по правилу, један профил. Отворени универзитет може, нпр. бити оријентисана на семинаре. Центар за енергију може да понуди обновиву енергију као програм за прихватање, еколошки покрет може да “запоседне” предео шума ... итд. Ове установе постале би лоши саветници када би у смислу, “целовитих” понуда желеле да покрију или открију, само властитим снагама, све могуће домете.

У оквиру продуктивније конкуренције на тржишту образовања установе морају понудити свој специфични, особени профил као неговање своје снаге и понудити своју Know-how предност у овој области. Из угла учесника, може бити од велике помоћи да се све образовне понуде једне регије нађу на једном месту или да се предности једног енергетског центра повежу са могућностима усавршавања у облику семинара. Различити примери за такве облике сарадње већ постоје, али би било пожељно да их има више.

5. Не притискати се свакодневним пословима, него треба тражити слободне просторе за иновативне импулсе

Подпадање под “притисак стварности” свакодневнице може образовну установу довести томе, да се занемари кретање времена. Који простор узима онај који се образује за своје властито усавршавање, за експериментисање? Усавршавање или заједнички рад са другима, отприлике на једном моделу покушаја, су прилике, да се искуша ново, да властита пракса може да се види са одстојања, да се пронађе снага и храброст за нове путеве.

Посебно истицано саморазумевање модератора, односно онога који прати процес образовања, захтева квалификације, које се не могу стећи на студијама педагогије. У правилу су ретка средства за екстерно усавршавање. Учење једно од другог, оних који поучавају и планирају од оних који уче, многе установе ретко користе. То је и

питање развоја организације, која се брине о томе, да се Know-how појединца посредује у тим у једном процесу подупирања тимског учења.

6. Установа за еко-образовање не треба да се презентује као место за поучавање, него као центар за комуникацију

Одрасли који принципом “доживотног“ учења стоје данас на сваки начин под великом притиском поучавања, не желе да у општеобразовним активностима буду упућени на школске клупе. То важи, у конкретном смислу за установу једне куће, то важи такође и у пренесеном смислу: установа за образовање треба да постане место еко-политичке комуникације и социјалне културе учења, у случају да већ није то. Овај задатак не може започети сам руководилац. Он захтева комуникацију тимова са великим информалним локалним умрежењем. Такође је неминовно локално повезивање са другим еколошки релевантним актерима.

И последње, али не најмање важно, установа за еколошко образовање мора да постане препознатљива својом професионалношћу, као компетентна и друштвено прихватљива. ♣

Литература

- Apel, H., (1996) *Umweltbildung an Volkshochschulen*. U: Knoll, J.H., (Hrsg.) Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Koln;
- Franz-Balsen, A., Apel, H., (1995) *Professionalität und Psyche. Einsichten aus der Klimabildung*, Frankfurt /M;
- Haan, G. de (Hrsg.) (1995) *Umweltbewusstsein und Massenmedien*, Berlin;
- Juryczek, K., Rerrich, M.S., (Hrsg.) (1993) *Die Arbeit des Alltages. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*, Freiburg;
- Kade, S., (1994) *Altersbildung: Lebenssituation und Lernbedarf*, Frankfurt /M;
- Kuckartz, U., (1995) *Umweltwissen, Umweltbewusstsein, Umweltverhalten*. U: Haan, G. de (Hrsg.) *Umweltbewusstsein und Massenmedien*, Berlin;
- Mut zum Lernen (1991) *Eine Reihe zur Alphabetisierung und Elementarbildung Lernen lernen*, Stuttgart;
- Siebert, H., (1991) *Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen*. U: Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung, H.12, Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt/M.

Milica Andevski, PhD

The Faculty of Philosophy

THE CHANGE OF PARADIGMS IN THE ECOLOGICAL EDUCATION OF
THE GROWN UPS

Summary

In the paper, the obstacles are analyzed, which stand in the way of accepting the offered solutions of ecological education of the adults. These obstacles refer to the situation related to the ecological work, scientific and theoretical aspects of learning in the adults, institutional obstacles, education biography of the teacher, the structural conditions in which eco education is placed, the organization of the routine of the pupils, the sex and generation differences. We suggest the activities in overcoming these obstacles and the career.

Key words: Ecological education, learning, obstacles, education needs.

Тибор Халаши, Снежана Каламковић

Природно-математички факултет,

Департмент за хемију, Нови Сад

Ружа Халаши,

Биљана Маловић

ДПННС

Милутин Цревар

НИС, Нови Сад

Дивна Ристановић

Пољопривредни Факултет, Косовска Митровица

UDK: 616-001.36.37.033:502

Стручни чланак

Примљен: 29.03.2005.

BIBLID: 1450-782X, 21(2005), 19, p87-102

СУЗБИЈАЊЕ ПОЈАВЕ СТРЕСА У МЕНАЏМЕНТУ ЕКОЛОШКИМ ВАСПИТАЊЕМ И ОБРАЗОВАЊЕМ

Увод

Појам менталне екологије није још у потпуности дефинисан, али су циљеви њених истраживања већ познати широм света. Проблеми с којима се ментална екологија бави је проучавање законитости утицаја околине на понашање, психу човека. Резултате истраживања менталне екологије највише користе менаџери, медији и образовање. Један од битних задатака области менталне екологије је успешно повезивање фундаменталних проблема психологије, педагогије, социологије са проблемима економије, права, природних, техничких и примењених наука. Да би дошли до изражаја и еколошки принципи менталне екологије, људску психу треба посматрати као резултат хармонијског слагања човековог понашања у природи. Ремећењем природне равнотеже, човек и човечанство губи и своју интелектуалну вредност и тиме постаје још угроженија врста, него остала жива бића (Wilson, 1971). Људи су научили управљати сопственом ситуацијом, али се нису могли отиснути од своје природне околине. Према томе менаџмент и људско друштво је само један вид прилагођавања природној равнотежи. Зато се и ментална екологија ослања на биолошке науке, при томе градећи један свој миље, који га доводи до врхунских научних достигнућа.

Проблеми у менаџменту

У склопу друштвених наука, менаџмент поприма мултидисциплинарни карактер, слично као и ментална екологија (Ристић, 2000). Оно што ова два појама зближава, тј. менталну екологију и менаџмент је проблем управљаја људском судбином. Та констатација уопште није претеривање, јер је доказано да је човек без (менталне) екологије угрожен, а без менаџмента изгубљен.

Ментална екологија и менаџмент у својим студијама се баве и проблемима образовања и васпитања, који се темеље на врхунским достигнућима хуманих и природних наука. Уопштено гледано, екологија је првенствено окренута природи и природном окружењу и успостављању складне равнотеже. Човек као индивидуа, често је оптерећен тиме да му је нарушена психичка равнотежа. Менаџмент као делатност се бави управљањем људских ресурса успостављањем склада и равнотеже на нивоу колектива или на некој територији. Не улазећи у дискусију какве све форме управљања разликује менаџмент, важно је да менаџмент својим радом и активношћу мења ситуацију, околину и релације. Поред свих промена што менаџмент заговара, склад и равнотежа у људском друштву не сме бити нарушена. Уколико ипак дође до поремећаја равнотеже, проблем препознаје менаџмент, а решава је ментална екологија. Код човека и као појединца и код колектива нарушавање равнотеже изазива стрес, негативне емоције и нерезонско понашање. Еколози се највише жале на нерезонско понашање човека. Пошто човек ни у једном сегменту живота не може да се одвоји од свога природнога окружења, менаџмент треба да се рефлектује и на природно окружење. То може једино темељна мултидисциплинарна студија, путем истраживачких пројеката да решава, на систематични и поступни начин. Када се овлада свим тим проблемима, тада еколошко образовање и васпитање преузима део програма за менаџмент. Заправо то је идеја-водиља у одрживом развоју, као једној примењеној варијанти екологије. На основу ове констатације може се закључити, да одрживи развој стартује од менаџмента. Другим речима, одрживи развој зависи од људског фактора, а његова успешност од планирања и од реализације плана, који су најважнији моменти менаџмента. Све то може се постићи темељним еколошким васпитањем и образовањем и обуком менаџерског кадра.

Улога и значај еколошког васпитања и образовања

Приликом обуке менаџерских кадрова, најважније је да сви учесници курса схвате проблем рада и да имају исправан приступ решавању проблема. Док се образовањем стиче знање и вештина за препознавање проблема, дотле се васпитањем стиче исправни став, односно приступ за решавање проблема. Према томе и васпитањем и образовањем се стиче знање, једино је питање да ли се ради о знању из области струке или из прилагођавања новонасталим ситуацијама.

Да би разјаснили неке проблеме руковођења и управљања у свом окружењу, треба схватити механизме (еко)менаџмента. По многим ауторима, социјални и психолошки аспекти екологије, захваљујући менталној екологији су се толико зближили, да их можемо сматрати сродним појмовима. Истина, интересовање екоменаџмента и менталне екологије се не локализују на ниво једног екосистема. Менаџмент се интересује за сва она универзална питања, који се односе на успешно планирање и реализације планова, односно пројеката. Ментална и социјална екологија, заједно са одрживим развојем постепено прераста у филозофски појам и њихова универзалност постаје мера за њихову успешност (Томић, 2002).

Да ментална екологија, одрживи развој и менаџмент не би постали апстрактни појмови и један вид размишљања, важно је да институционализованим васпитањем и образовањем стичу право за решавање пројектних проблема. Треба нагласити, да до сада то није била пракса. До пројеката је дошло на основу слободне процене једне пројектне комисије, а валоризацију би препустили практичарима, који су од проблема образовања и васпитања били још више удаљени. Да би могли што успешније управљати и руководити у одређеној средини, менаџерима је важно да до детаља проуче понашање појединца и колектива, нарочито у периодама изазова и промена.

Сучељавање принципа менталне екологије и менаџмента

Као што је познато, у специфичним ситуацијама и реаговање појединаца и колектива је специфично. Менаџерима је од битног значаја, да предвиде све реакције учесника пројекта, било да је у питању криза или редовна ситуација. О некој очекиваној ситуацији се може говорити тек онда, када су сви проблеми добро схваћени. Менаџери проблеме сами откривају и тумаче. То изгледа чудно, али менаџера не сме ништа да изненади. Уколико до тога дође, тада ће сигурно настати криза. То се нарочито односи на тренутке доношења одлука и на фази контроле извршења задатака. С обзиром да је понашање менаџера од битног значаја за успех у раду, ментална екологија се постепено инкорпорира у својим специфичним методологијама (научнога)рада. Таква се сазнања стичу мукотрпним студирањима и проучавањима основних еколошких, социолошких и психолошких појава и феномена. Овај приступ за многе филозофе је прави изазов и они се труде да преузму примат и у менаџменту. Наиме еколози настоје да буду конкретни и прагматичари, а филозофи траже универзалност закона. Неки еколози су због тога отишли тако далеко, да оспоравају легитимитет менталне екологије. Неки аутори би желели екологију само лишити од “вишка“, теорије, а наведене проблеме разврстати у домен психологије, педагогије, социологије, економије и филозофије.

Насупрот тенденције оних који својатају менталну екологију, уочено је да се она све више осамостаљује, постаје и интердисциплинарна и мултидисциплинарна. Слична је ситуација и са менаџментом који се све више удаљава од научних дисциплина који су их изнедрили, тј. од социологије и економских наука. Менаџмент се све више интегрише и са организационим наукама. Мада се менаџмент за сада није у потпуности интегрисао са организационим наукама, планирање и едуковање стручњака прешло је у његов делокруг.

Слична је ситуација и са одрживим развојем, који се на многим плановима одвојио од екологије и многи аутори га спомињу као посебну мултидисциплинарну и интердисциплинарну науку.

Стрес и фрустрација као тема менталне екологије и менаѢмента

Постоји низ негативних проблема, са којима се бави ментална екологија. Ти проблеми су: фрустрација, стрес, пад мотивације, осећај несигурности, искомплексираност итд. Ментална екологије све то приписује негативним утицајима окружења. Свакако при томе ментална екологија не дисквалификује улогу окружења, већ указује на изазове и последице негативних фактора. Ментална екологија је ипак прагматична наука и увек полази од конкретних примера и масовних појава. Управо због тога је толико блиска менаѢменту.

МенаѢмент, који се дефинише као управљање људским ресурсима, бави се проблемима решавања проблема привреде, економије, културе и образовања. МенаѢмент се сем добре зараде бави и егзистенцијалним проблемима појединца и колектива. Да би човек постао успешан у својој околини, сем што треба да се едукује, треба да буде и креативан. Само креативним и смишљеним интелектуалним радом може успешно комуницирати са околином. Креативност је најважнији појам и код пројектовања и уопште приликом планирања. Креативним радом долази до изражаја личност менаѢера, његове предиспозиције и ниво едукаваности. Сама едукација менаѢера се исто тако планира, осмишљава, истражује и институционализује. Према томе и едуковање менаѢера је један тип пројекта, са обавезним међународним карактером. Интернационализовање проблема менаѢмента је императив за савремено друштво, као и за научнике одговарајућих профила. Познати међународни пројекти за едуковање и усавршавање стручњака и менаѢера су: TEMPUS, COPERNICUS итд. Главни финансијери, оснивачи фондова у ширем смислу и координатори су: OECD (Organization of Economy Cooperation and Development), Европске заједнице и UNESCO-a (United Nations Education Science and Culture Organization).

Идеја водиља менаѢмента је компетентност у обављању функција, што унутар колектива значи отворено такмичење између појединаца. Такмичење се одвија на плану стицања што више квалитетнијих информација. Проблеми појединаца у колективу настају у појединим фазама менаѢмента, чија динамика се мења зависно од могућности ангажовања кључних стручњака. У појединим фазама пословања кључне личности су теоретичари и едукатори. То

се односи на проблеме израде идејних пројеката и припреме детаљних и оперативних планова. У наредној фази реализације пројеката кључне личности су практичари, пре свега оперативци. Истина и они требају да се образују, али на крајње прагматичан начин. То је најтежи део пројекта, јер са својим поступцима менаџери дубоко задиру и у стручне и у еколошке проблеме. Њих у овој фази највише критикују, а и селектују. Зато сваки менаџмент има свој успон и стагнацију.

По правилу, менаџмент не сме имати свој пад приликом реализације пројеката, већ треба превентивно извршити темељне промене. За то време појединац може доживети фрустрације и стресне ситуације. Другим речима, у менаџменту само појединац или део колектива треба да плати цену успеха и неуспеха. То не сме да се односи на читав колектив, јер у супротном пројекат пада. Лоша реализација пројеката по правилу треба да има и правне консеквенце! У случају грешке појединаца код пројеката, у правном смислу, ретко има консеквенце. Арбитражну улогу код израде пројеката, постепено, поред стручне и компетентне комисије преузима Владина организација (ресорно министарство). Обуке (еко)менаџера се одвијају само по стандардизованим и провереним програмима, који треба да буду успешни по сваку цену.

Менаџмент у пракси остварује се по фазама, које нису стандардизоване, али имају своју законитост. Поједини аутори се разликују по номенклатури, али сви су мишљења, да је динамика развоја у менаџменту променљива и зависи првенствено од нивоа едукације, затим од квалитета и квантитета знања, као и од утицаја околине, што подразумева активно учешће менталне екологије.

Прва Фаза менаџмента је: образовање кадрова у оквиру колектива, за реализацију пројекта у ширем смислу. За то се током едуковања кадрова примењује метода активног и тимског учења, који по Драсу (Draas) се назива Организација која учи (Learning organization). Растући интерес за Организацијом која учи је последица ограниченог успеха колектива и иницијатива програма попут: TQM (Total quality management), BPR (Business Process Reengineering), којима су компаније настојале да унапреде постојеће производе и услуге и да иновирају стратегије у све сложенијем и неизвеснијем окружењу.

Родоначелник ове концепције је Питер Сенгер, по коме људи непрекидно шире свој капацитет стварања резултата и где се негују нови и експанзивни начини мишљења у колективима. По Сенгеру

менаџери своје аспирације слободно обликују и непрекидно уче да уче заједно. Овај метод Питер Сенгер је детаљно разрадио 1990. године у својој теорији “Пета дисциплина“ (The Fifth Discipline).

Фараго и Скирн идентификују четри фактора организација које уче:

1. **Култура учења:** То је подстицање и неговање учења, иновација знања, разумевање окружења, нарочито преко препознавања еколошких фактора, склоност учења у природи, вредновање људи и идеја, неговање креативности, имагинативних способности. Оно што се у овом раду истиче је учење из искуства на бази “брзих неуспеха“.
2. **Процеси - инфраструктурни развој.** У менаџменту се често јављају супротности у пословним и оперативним процесима. Код процеса је најважније стратегијско планирање, разрада сценарија и анализа конкурената, “менаџмент информација и знања“, развој тимова и организација, мерење перформансе и на крају процеса неопходно је разрадити систем награђивања и признања. Најчешће, овај фактор изазива фрустрације, сукобе и проблеме са којима треба да се баве психолози и стручњаци менталне екологије.
3. **Алати и технике.** Под тим појмом се подразумевају методе које помажу појединцима и групама. Разне технике, креативност и начини решавања проблема су од кључног значаја за успешно едуковање менаџера. Међу алате убрајају се: методи испитивања, трагање за информацијама, креативност/ Brainstorming (муњевите реакције приликом решавања проблема), асоцијација идеја, избори одлучивања о правцима акције, посматрање резултата, преобликовање знања, уметање новог знања у менталне моделе и меморисање.
4. **Способности и мотивације.** У савременом менаџменту прилагођавање, деоба информација и знања, имплицитно знање (Тацит, што значи прећутан споразум, Know-How што у менаџменту значи покажи знање или вештину) су главни елиминатори конфликтне ситуације. Уколико је неко мотивисан за рад, ништа не може да га одврати ни од извршења задатака, ни од учења (Drass, 1992).

Способан човек своју креативност и таленат успешно пласира и код учења и у ситуацијама које би могле довести и до кризе. Та врлина менаџера делује и као катализатор и као громобран у стресним ситуацијама. Нажалост појам способности често се злоупотребљава и под тим се подразумева “сналажљивост у свакој ситуацији“. Појам способност једино се може открити током едукације, провереним дидактичким методама. За то се тестира, едукује и валоризује знање.

Друга фаза менаџмента је: управљање знањем. Скирн ову фазу дефинише као експлицитни и систематски менаџмент виталног знања и са њим повезани процес креације, прикупљања, организовања инклузије, коришћења и експлоатације ресурса знања. У менаџменту знања постоје две паралеле: информација и стечено знање. Информација је опипљива, може се сматрати физичким објектом са физичком јединицом. Лако се преноси и може се редуковати. Можемо је обрадити и независна је од контекста. Знање је неопипљиво и представља људски процес. Садржина знања предствала свест о променама и значи један ментални објект, где контекст утиче на значење, а пренос знања захтева учење и не може се идентично репродуковати. Кључ за разумевање менаџмента знања је знање као основно средство, тј. интелектуална својина чијим “привређивањем“ се постиже предност на тржишту у конкуренцији, у “додавању вредности“, а повећање знања је трагање за методама “додавање вредности“ путем развоја. Менаџмент знања по Скирну примењује две методе:

1. Претварање имплицитног знања у експлицитно уз увођење механизма за његово брже преношење тамо где је оно потребно.

2. Иновација - постизање ефективније транзиције од идеје до комерцијализације. За то су потребне следеће активности: именовање лидера знања, стварање тимова знања, развијање базе знања, менаџмент процеса активности, попут креативности знања, скупљања, бележења знања итд. За еко-менаџмент неопходне су следеће активности: образовање центара знања, где се фокусирају сазнања и способности и даје подршка за стицање знања. Исто тако се разрађују технологије сарадње, нарочито за бржи приступ информацијама, а у тим образовним центрима се формирају тимови интелектуалног капитала, мреже знања итд.

Трећа фаза менаџмента је: Трансфер технологије. Познато је да свака технологија почиње са лабораторијом, наставља се у пилот пројектима и завршава се комерцијализацијом производње. Ова фаза

представља кулминацију једног менаџмента. У овој фази менаџмента у прототип се уграђују информације и знања. За еко-менаџмент је ова фаза пресудна активност, јер овде истински долазе у контакт са праксом. У менаџменту појединац је највише оптерећен и највише изложен утицају свог окружења.

Четврта фаза менаџмента је завршна фаза и у њој се истиче неколико ставки, међу којима су најважније: размена знања која иде уз признање, директни контакт истраживача и корисника који се заснива на узајамном информисању. Када је менаџмент успешан, тада је размена информација двосмерна, тј постоји дијалог. У случају неуспеха у менаџменту, размена тече само у једном смеру. Заједничко развијена идеја (Knowledge Colaboration) садржи неизвесност, зато што се не зна унапред шта ће се из сарадње развити. Људи различитих дисциплина раде заједно на решавању еколошких проблема. Нове идеје настају као резултати интеракције што представља сложени однос са пуно нових проблема. У систему иновације знања последња фаза менаџмента захтева пуно инвестиције да би решење препустили срећи. У менаџменту се примењују систематски приступи, повезују се социотехнички и пословни системи уз стално преиспитивање приоритета у светлу иновација и развоја тржишта. Најважније је да иновациони системи буду системи који уче (Learning System). У последњој фази менаџмента израђују се и мреже иновације знања. Изграђују се и стратегијске, пословне мреже (SBNs) које интервенишу да би усмериле ток знања и тиме стекле извор сарадничког преимућаста (Colaborative advantage). Круг се затвара, јер се тиме опет дошло до таквог квалитета знања, које захтева учење. То практично значи да се троше средства која су стечена у трећој фази менаџмента, тј у врхунцу пословања.

У савременом менаџменту последња фаза претходног пројекта се надовезује на прву фазу наредног пројекта и тако се обезбеђује континуитет акције. Такав вид менаџмента захтева нови приступ у проучавању образовању менаџера, где се пуно пажње посвећује и личним неуспесима. Неуспеси у менаџменту доводе до фрустрације чији симптоми и знаци треба да буду благовремено идентификовани и проучени. Ментална екологија као образовни предмет је додатна едукација за менаџера. Она је непходна у последњој фази реализације пројекта, како би лакше сагледали последице грешака и проблеме са односом са околином и да би се лакше укључили у наредни пројекат (Весна Томић, 2002).

По препоруци стручњака менталне екологије помоћу едукације благовремено треба сузбити појаву стреса и елиминисати све факторе који изазивају стресну ситуацију. За ту врсту едукације ангажују се стручњаци који зналачки прате ситуацију у окружењу, имају добар однос са јавношћу (Public Relation) и дуже време учествују у образовању менаџера. У овом раду се проучавају и симптоми стреса који се најчешће јављају у фази учења и у другој фази менаџмента. Мада у другој фази менаџмента није акценат на учењу, но у фази управљања са знањем је неопходно стицати конкретно и продуктивно знање ради решавања проблема. У другој фази менаџмента долази до изражаја још јачи такмичарски дух, јер том приликом стручњаци сами себе селекују. Они ће сами увидети, да ли могу издржати наметнути темпо рада, да ли су довољно одговорни за решавање деликатних проблема и да ли могу издржати сталан притисак околине. Са друге стране, менаџери на своју околину треба да делују са својом смиренošћу, треба да оставе утисак крајње уравнотежене особе и у сваком моменту треба да буду поуздани. Било који ексцес, почев од еуфорије, па све до знаке фрустрације или апатије, менаџера удаљава од своје околине. Он треба да управља и својим емоцијама и својим знањем. Менаџер све то треба да учи, у конкретном случају таквим едукацијама, које укључују и менталну екологију. Значи, еколошко васпитање укључује и стицање стручног знања и рационалног начина понашања(Shaplin, 1964).

Стрес се јавља са карактеристичним симптомима као последица ситуација које изазивају узбуђење, то јест емотивни начин реакције. Међу познате симптоме емотивног начина реаговања спадају подизање когнитивне и психолошке активности. Да ли су такви симптоми предходнице стреса или су само спољне манифестације још није у потпуности расчишћено. Многи стручњаци су мишљења да су психолошки симптоми само знаци упозорења и тиме се даје шанса за благовремено елиминисање главног узрочника, односно изазивача стреса. Други стручњаци су мишљења да и психолошки симптоми већ означавају стресну ситуацију. Ти симптоми се јављају или у почетној фази стреса или још у оној фази, када је она још ниског интензитета. У каснијој фази стреса, када већ долази до психо-патолошке ситуације, више се не говори о симптомима, већ о спољним манифестацијама физичке и психичке болести, које се не лече, или се лече дуготрајно.

Психолози и психијатри који се баве менталном екологијом су мишљења, да стрес ипак оставља трајне последице и на психу и на физичко здравље човека. Нажалост, код младих стресну ситуацију највише изазива учење под притиском. То се односи и на учење оучи квалификационог испита и на учење током преквалификације. Треба истаћи и проблеме колективног учења, где је непрестано присутно такмичење међу свим учесницима обрзовног процеса. Не ретко су и едукатори укључени у такмичење. Наиме, код многих курсева за менаџере разлика у годинама и у школској спреми између едукатора и едукованих је минимална. Код оваквог начина едуковања стално је присутан страх од неуспеха и од заостајања. Природно је, да приликом рангирања неко треба да буде на првом, а неко на последњем месту. То не треба увек да значи да они на зачељу ранг-листе не ипуњавају чак и веома високе критеријуме. Могуће је да сви имају солидно знање, а да су се појединци само стицајем околности нашли на последњим местима ранг-листе. Они који нису довољно високо ранжирани, подлежу додатном притиску околине и пре или касније ће се наћи у стресној ситуацији.

Током стручне едукације највише штете наносе тзв. “изванредни стручњаци“ који међутим или игноришу, или нису упознати са педагошким и психолошким аспектима едукације. Код њих се не може оспорити стручно знање, али из педагогије и андрагогије нису верзирани. Такви едукатори предпостављају да свако сам треба да се изгради и да решава стручне проблеме. Код многих водећих стручњака се констатује интроверност, а међу њима налазе се и фрустрирани. Они су вероватно раније доживљавали тешке стресне ситуације, можда и више од тзв. просечних. Значи, искомплексиране личности нису реткост у процесу едукације. Често се примећује да едукатори себе стављају у први план, што се назива комплексом више средности. То изузетно лоше утиче на оклину, јер се фрустрација лако преноси са едукатора на едуковане. Наравно и код едукатора треба разликовати грешке у методама рада од психичког поремећаја. Зато, едуковањем едукатора можемо се ослободити сумње да је нестабилна и неспособна личност за образовни рад. Ментална екологија се бави тим проблемима и предлаже корекције у понашању и едукатора и едукованих. Она тиме заштићује околину, где менаџери имају пресудну улогу.

Стресна ситуација код менаџера је учестала појава и често је праћена органским оболењем. Као последице стреса се наводе

кардио-васкуларна и коронарна оболења, поремећаји у метаболизму, проблеми лучења тироидне и друге жлезде, повећани ниво шећера и HDL (High Density Lipoproteins) и холестерола у крви и нагли пад имунитета. Ти симптоми се често називају и менаџерским болестима. Током еколошке едукације и реализације пројеката решавају се и ти проблеми, који имају дубоке корене и у природи и у друштву. Ти проблеми су често толико комплексни да захтевају посебну студију. Решавање комплексних проблема могуће је само мултидисциплинарним студијама. Зато, сваки учесник комплексних еколошких пројеката, као и едукатори, треба да имају широко образовање. Само је тако могуће уклапати се у концепцију одрживог развоја. Тројна тачка: едукација, менаџмент и пројектовање чине еколошку студију и доживотно учење прихватљивијим за друштво и за науку. Нажалост техничко-технолошке струке су често сувише специјализоване и лишене су од учешћа друштвених наука. У њиховим студијама недостаје педагогија, психологија, социјологија и филозофија. Најчешћи изговор за то је рационализовање студија и још већа потреба за стручним знањем. Стални реформатори образовања истичу преоптерећеност едукованих (реч је углавном о студентима) и зато под изговором рационализације образовања закидају културну димензију менаџмента. Тако едуковани менаџери постају једностранци, чије последице су фрустрације и конфликтне ситуације. Једностранци стручњаци и менаџери се често осећају маргинализованим и не сналазе се у својој средини.

Рационализација процеса образовања у правом смислу речи подразумева флексибилност и мобилност у састављању програма. То значи резонско и планско распоређивање кадрова и предмета, према потреби, тј. да није препоручљиво држати крње курсеве и редуковане програме, већ едуковање треба изводити по плану и програму, а да то не представља додатно оптерећење. Сви курсеви треба да буду код образовања менаџера међусобно повезани, дидактички до танчине разрађени и да имају и практичнога значаја. Таква едукација менаџера треба да је основа за доживотно учење.

Други важан моменат код рационализовања програма је модерирање темпа учења и пројектовања. Тиме се може лакше елиминисати или смањити могућности за конфликтне ситуације. Конфликтне ситуације и проблеми код менаџера најчешће настају услед превелике журбе. Сами (урбани и ментални) еколози констатују, да су разлози за поремећаје у здрављу човека превелики темпо живота.

Често, убрзаним темпом се не постиже жељени циљ и оно што могу да уштеде на времену, вишеструко губе на енергији и на прецизности. Зато се едукација може одвијати само рационалним темпом, што не подразумева хаотичну брзину. Таква теза је изузетно важна, јер истиче културу понашања.

Нажалост, то није увек могуће избећи и зато настаје конфликтна ситуација. Зато треба проучавати до детаља последице конфликтне ситуације, појам стреса и стресогених фактора. Ментална екологија томе посвећује посебну пажњу. Она уједно и предлаже начине елиминисања стресогених фактора и конфликтне ситуације. За то постоји и специјални програм учења, што савремено образовање менаѢера већ и примењује.

У менаѢменту се не препоручује да се едукатор и едуковани опуштају током рада и учења. То се не препоручује чак ни под изговором да се тиме избегавају негативне последице превисоког темпа живота. Уместо тога се препоручују тренажни процеси, који су у едукацији све присутнији. Да би се на тај начин едуковали треба и емоције и понашње стављати под контролу. Исто то се односи и на стресну ситуацију. Значи, ако је већ дошло до нежељене последице, не сме се дозволити да стресна ситуација и конфликти измичу контроли. Када је већ нарушена равнотежа, онда такво стање треба дефинисати, не заташкавати, већ проучити њене карактеристике. Као први корак у решавању конфликта, ментална екологија предлаже враћање на првобитно стање. То је и најтежи корак, али га треба што пре учинити. Овај корак је раван превенцији. Даљи ток решавања конфликта је успостављање механизма управљања кризом. Ти механизми су често оспоравани, али су реалност. У кризној ситуацији важно је, да и емоције и сам образовни процес, односно учење остане под контролом.

Емоције су неизбежне појаве у људској природи, али негативне емоције су изразито штетне. Познате су и такве емоције, које подстичу за рад и имају позитивне ефекте. Та област психологије и педагогије, односно андрагогије који проучава утицај мотивације и позитивне емоције се посебно истиче и у менталној екологији бележи се као успех.. Истина и позитивне емоције могу дугорочно и инхибирати, јер често скрећу пажњу од потешкоћа и тешко-решивих проблема. Зато многи емоције сматрају штетним код пословања, но и они су мишљења, да не треба у потпуности елиминисати. Оно што је важно истицати код позитивних емоција је стимулација и награда. По дефиницији

стимулација представља захтев за ангажовањем система за физичку и когнитивну активност. На основу ове и предходне чињенице може се уочити, да су узбуђивање и стимулација појаве блиске једна другој. У менаџменту стимулација је прихватљива и може се стицати током едукације, за шта је најодговорнији сам едукатор. Узбуђивање, односно екситација у менаџменту је непожељна, без обзира што и она подиже психичке, физичке и когнитивне активности. Узбуђивање има две форме:

1. Еустрес, који ипак позитивније утиче на изазове и на подвиге и помаже постизање успеха, што се и очекује током учења и током одлучивања.

2. Дистрес, који је изразито негативан и представља један вид разочарења и иде уз неуспех, претње, сметње током учења, рада и уз негативна искуства.

Стрес се редукује елиминацијом извора, односно разлога који изазива ту психичку појаву. Благовременим предузимањем мера и акција за смањивање стреса је једино делотворно за враћање на претходно стање. То умногоме личи на терапију неке болести. Зато психијатри, психолози и патолози стрес строго не одвајају од телесних оболења. Стављање стреса под контролу као превенцију, могуће је извести и едукацијом. Та едукација представља један тип учење учења. Таквом едукацијом могуће је постићи прву фазу решавања конфликтне ситуације. Након повратка предходном стању следи реинтерпретација и анализа ситуације. На крају следи реструктурирање основног и оквирног знања, што је врхунац код елиминације грешака односно конфликтне ситуације. Реструктурирање знања је професионални задатак, али сви треба да се укључе, па чак и они, који су доживљавали и неуспехе. То је нешто више од управљања кризном ситуацијом, а ментална екологија тиме испуњава свој задатак, јер се успоставља поновна равнотежа и у природи и у друштву.

Закључак

1. Стресна ситуација је за менаџмент највећа претња.
2. Фактори који изазивају стрес и инхибирају доношењу одлуке проистичу од недостатака образовног и васпитног процеса.
3. Еколошко образовање и васпитање је од пресудног значаја за менаџмент, јер еколошки проблеми имају приоритет у решавању било које кризне ситуације у свету.
4. Менаџмент и ментална екологија надопуњују једни друге и постају једна целина код ефикасног решавања проблема управљања и реализације пројеката.
5. Институционализацијом образовања и васпитања се постиже квалитет, који је неопходан за друштвени и професионални рад.

Литература

1. Drass A. K. QUALITATIVE COMPARATIVE ANALYSIS OF PENSION SYSTEM, IN: The Comparative Political Economy of the Welfarestate, Ed. T. Janoski and A. Hicks, Northwestern University, Pensilvania, 1992,
2. Ристић Ж., МЕНАЏМЕНТ ЉУДСКИХ РЕСУРСА, МЕНАЏМЕНТ ЗНАЊА, Изд. Економски факултет, Београд, 2000, стр.483-528.
3. Shaplin T. J., Olds H. F., TEAM TEACHING, Harper and Row Publ., N.Y., Evanston and London, 1964, p.1-128.
4. Томић В., ПСИХОЛОШКИ ПРОФИЛ МЕНАЏЕРА, ЕКОЛОШКА ИСТИНА, X НАУЧНИ СКУП, Доњи Милановац, 5.VI-8. VI 2002.
5. Wilson C., ENERGY FOR SURVIVAL, ANCHOR BOOKS, Garden City, N.Y., 1975, p.1-59.

Овим се захваљујем Министарству за науку технику и развој, Републике Србије за подршку овога рада са пројектом Стратегија образовања и васпитања у условима транзиције, бр 1339.

Tibor Halaši, Snežana Kalamković

Prirodno-matematički fakultet,
Department za hemiju, Novi Sad

Ruža Halaši, Biljana Malović

DPNNS

Milutin Crevar

NIS, Novi Sad

Divna Ristanović

Poljoprivredni Fakultet, Kosovska Mitrovica

THE CONTROL OF THE STRESS PHENOMENA IN MANAGEMENT WITH ECOLOGICAL EDUCATION

Summary

One of the problems in contemporary society is the unsucces and the consequences of that, like stress, frustration and the negative emotions. The mentioned phenomenas have negative influence on the management. The mental ecology studies the stressors and the behavior of the man in his environment. There is a similarity between management and mental ecology. Both treat the relation between man and their environment. The manager express an influence to his environment till the ecologist studies the natural balance, the relation of man and environment. The debalance of that results stress, frustration and eruption of negative emotion. It is harmful for team work what is the base to realise productions. To control the debalance there is a need to recognise causes and to control problems and returne to previous balanced situation. It requires serious ecological studies and institutional ecological education of managers. It is recommaneded for first there phases of the management in team work for personnal education, to comprehend the problem and to start pilot series. It is important to avoid mistakes. I shaws that ecological problems are very important for practice in real life, production and in management.

KEY WORDS: Stress, management, ecological education, mental ecology.

ВЕРОНАУКА У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА ПОРОДИЦЕ*

Резиме

У овом раду аутор покушава да нагласи да реформа система васпитања и образовања, између осталог, мора водити рачуна и о породици и њеном вредносном систему, као и о начинима превазилажења проблема савремене породице да би школа, на што адекватнији начин, остварила своју сарадњу са њом. Породица је одувек чинила основу сваког друштва, било да је оно хришћанско или неко друго. Један од најважнијих аспеката породичног живота би требао да буде заједнички карактер схватања о животноу, о смислу и циљу живота, срећи, хијерархији животноних вредности. С обзиром да се савремена породица сусреће са многобројним проблемима и да идеал очувања породице у данашње време духовно - моралне кризе често делује недокучив, верска просвећеност младих може бити значајан фактор за васпитање односа према браку и породици.

Полазећи од чињенице да је од недавно у наше школе уведена веронаука као изборни предмет и да сада млади имају могућност да се и преко васпитно-образовних институција упознају са религијским вредностима, аутор покушава да на основу мишљења студената и родитеља који имају децу узрасна до седам година утврди колики значај верска настава може имати за развијање свести и одговорности за брак и породицу.

Кључне речи: веронаука, религијске вредности, породица, брак, васпитање деце

* Рад је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта "Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције", за чије је остваривање средства обезбедило републичко Министарство за науку, технологију и развој.

Време духовно-моралне кризе у друштву довело је до поремећаја система вредности и непоштовања моралних принципа. Подручје где су се можда највише осетиле последице овакве ситуације су брак, породица и васпитање деце. Проблеми породичног живота свакако утичу и на опште стање друштва у целини, а самим тим и на ефикасност школског система. Зато је веома важно да реформа система васпитања и образовања, осим промена које су усмерене на бројна питања и проблеме у области школства, свакако буде усмерена и на темељна питања и проблеме породице и породичног васпитања. Од школе се очекује да свој основни циљ изградње холистички развијене личности сваког појединца остварује кроз непосредну сарадњу са породицом. Стога, без сагледавања промена у породици и праћења и уважавања њеног вредносног система, школа тешко може да оствари у потпуности своју улогу. Један од могућих начина успешног усклађивања школског и породичног васпитања може се остварити путем уважавања религијских вредности које нуде путеве моралног препорода и школе и породице. У том смислу, веронаука, као нови наставни предмет у нашим школама, осим свог основног циља упознавања ученика са вером и развоја духовности код младих, може утицати и на развијање свеснијег и одговорнијег односа према породици.



Породица је вековима чинила, а требало би да и даље чини, основу сваког друштва, било да је оно хришћанско или неко друго. “Њој у првом реду треба да се поклони пажња јер њено оздрављење значи почетак општег оздрављења а њена пропаст проузрокује опште рушење“ (А. Сердјукова, 1996, стр.14). Или како каже В. Влаховић: “Нема сумње да опасност једном народу и његово пропадање показују се првенствено преко кварења и распадања породице“ (1997, стр. 13). А. Сердјукова сматра да све док се не пронађе непромењиво начело, апсолутни закон, вечито добар, сваки морал и свака институција, па и полни морал, брак и породица биће “зидани у песку, изложени кризама, уништавани временом, историјом, насиљем или рушени и поткопавани изнутра путем дегенерације његових трошних и лажних претпоставки“ (1996, стр.21).

Традиционална, патријархална, хришћанска породица у савременој цивилизацији и култури у свету, а, и код нас, све мање је присутна. Међутим, поставља се питање да ли уопште патријархална породица треба да остане углед човеку за сва времена? То је, наравно, питање о коме се може много расправљати, али једно је сигурно: у породицу и породично васпитање неопходно је вратити проверене вредности - љубав, поверење, поштовање, разумевање, толеранцију... За то је потребна јака воља, издржљивост, духовна бодрост, постојана исправност и непрестано усмеравање према добру (О хришћанском васпитању деце, 1994). Поставља се питање како човек може у себи развити један такав систем активности? Сигурно је да хришћанско васпитање може помоћи да се да одговор на ово питање. Идеал сваког васпитања, па и хришћанског, одувек је био стварање холистички развијене личности човека. Да би се развила таква личност човека, морају се познавати све три људске природе: духовна, биолошка и друштвена, односно знати шта појединцу значи духовни, душевни и телесни живот. То значи да, у процесу холистичког развоја личности, религијске вредности могу имати веома значајну улогу, али само под условом да њихова актуализација представља израз слободне воље, а никако принуде.

Веома битни и сложени феномени које разматрамо у нашем раду - брак, породица и васпитање деце су врхунске вредности за које се залаже Хришћанска религија. Према хришћанском схватању породица је божанска и религијска а не само људска заједница. Она се сматра “домаћом црквом“, а задатак и посао родитеља је уистину, један вид лаичког свештенства. Суштинско својство породице је љубав. Њу не чине само законске и правне дефиниције, нити је одликују само сродна интересовања, укуси или животно доба, као ни број људи који јој припада. Породица се темељи на узајамној љубави мужа и жене и на међусобној љубави родитеља и деце. Искуство породичне љубави је “битијно“ (егзистенцијално) у смислу да за разлику од романтичне љубави или посвећености неком циљу који тражи оглашавање или објашњавање у речима, породичној љубави није потребно да буде свесно исказана у речима. Штавише, искуство породичне љубави је свеопште искуство, јер свако људско биће припада некој породици (С. Колумзин, 1996). Хришћанско схватање породице и породичне љубави има нарочит карактер, јер је сродно светотајинском схватању

Бога. Према таквом схватању људско биће не може постојати само по себи и само за себе, него се очовечује кроз однос љубави према другима. Надостатак љубави увек води ка разарању истинске природе породице, јер за разлику од других малих социјалних група, породица делује на човека током целог његовог живота. Њена улога се, наравно, мења са узрастом детета и његовим потребама али се њен значај битно не умањује. Стога, васпитање као процес развоја личности у великој мери зависи од породице. Према мишљењу Ш. А. Амонашвилија “васпитање није појам уско материјалног садржаја о формирању појединих спољашних квалитета моралности; оно је суштина испољавања, развоја, унутрашњег уздизања, духовно-душевног стања личности које треба да буде усмеравајућа снага целовитог живота човека“ (1999, стр.27). Путем породичног васпитања треба пружити такав ослонац, који ће у виду јасно одређених критеријума, детету омогућити да процењује различите системе вредности и да њихово мешање не уноси конфузију у његов живот. Правилно и успешно породично васпитање је идеал који је данас све теже докучити, што због различитих друштвених утицаја и непримерених система вредности, тако и због ослабљених функција саме породице. Ипак, не постоји само један пут доброг и успешног породичног васпитања, као што не постоје ни савршени родитељи. Зато С. Николић наводи да “сваки родитељ одгаја своју децу према властитој личности, с позитивним или негативним елементима које она у себи носи, а дете ће исковати лик угледајући се најпре на родитеље, а затим ће са своје стране и само достићи родитељско доба и само опет грешити“ (према З. Кубурић, 1999, стр.54). Један од најважнијих аспеката породичног живота би требао да буде заједнички карактер схватања о животу, о смислу и циљу живота, срећи, хијерархији животних вредности. То није просто питање вере или идеологије, него се ту ради о нечему много дубљем и тајанственијем. Заједнички став према животу у суштини се заснива на заједничком схватању среће, а чежња за срећом је дубоко укорењена у људском бићу. Свакодневни живот, а поготово живот у породици, јесте средство за достизање реалне личности, успостављање односа са реалном личношћу. Према хришћанском схватању, сваки дан у нашем животу дарован нам је да откријемо бар зрнце доброте и радости који су суштина вечног живота. Овакав приступ је од непроцењивог значаја за остваривање хришћанске вере и хришћанског начина живота у породици.

Када се узме у обзир да је породица, ако не најважнија, а онда једна од најважнијих људских заједница, тешко да неко може остати равнодушан према превазилажењу њене кризе. Међутим, када говоримо о проблемима породице није довољно питање шта би са моралне стране требало захтевати, већ је потребно сагледати шта се у данашње време може учинити за породицу. Чињеница је да породица данас доживљава кризу. Све је мање бракова у којима су оба партнера личности које подстичу једно друго на раст и развој до крајњих граница, а појам духовности се често сасвим превиђа. Подизање породице и правилно васпитање деце је права уметност. На жалост, ова уметност је понекад супротстављена изворном хришћанском учењу. Често се на оно о чему Црква учи гледа као на застарело или превише круто. Ипак, чињеница је да црквене поуке, ма колико биле оспораване, истрајавају и даље. Вероватно је сувишно наглашавати колику улогу у процесу сазревања и васпитавања младих има породица и колико модел породичног васпитања утиче на будући брак и породицу. Стога, сматрамо да је верска просвећеност младих може бити битан фактор за васпитање односа према браку и породици, односно за стварање темеља хришћанских вредности брака и породице.

У наше школе је онедавно уведена веронаука као изборни предмет, тако да млади имају могућност да се и на овај начин упознају са религијским вредностима. Полазећи од тога да једну од највиших вредности у свим религијама чини породица, покушали смо да на основу мишљења наших испитаника, испитамо колики значај верска настава може имати за очување породице и стварање свести и одговорности за будући брак и породицу код младих. Резултати које ћемо приказати представљају део ширег истраживања које је имало за циљ да утврди какво место и улогу имају хришћанске вредности у породичном васпитању. Истраживањем је обухваћен узорак који чине студенти завршне године различитих факултета Новосадског универзитета и родитељи који имају децу узраста до седам година. Ранија истраживања су показала да су студенти били прилично одвојени од цркве и вере, тј. атеистички опредељени. С обзиром да су се у друштву десиле велике промене како на друштвено-политичком и социјалном плану тако и у оквиру система вредности, желели смо да испитамо да ли су и колико су те промене утицале на њихове ставове и размишљања о религији, па самим тим и о значају и потреби верске наставе. Други важан разлог за

избор оваквог узорка је тај што у том периоду живота велики број студената увелико размишља о заснивању сопственог брака и породице (уколико их већ нису засновали) и опредељују се за одређене моделе брака и породице какве би желели да остваре. С друге стране, желели смо да испитамо и младе родитеље као популацију која се већ налази у браку и има децу, полазећи од претпоставке да би њихова свест и одговорност према браку и породици требала бити још израженија, с обзиром да се налазе у животној ситуацији која им намеће да о овим феноменима свакодневно размишљају. Без обзира што је вероватно већина родитеља које смо одабрали за узорак, одрасла и васпитавана у периоду када је религија била прилично маргинализована, сматрали смо да им је искуство породичног живота које, у данашње време кризе морала и општег система вредности, није нимало једноставан процес, наметнуло потребу да бар мало размишљају и о значају и улози верског васпитања и образовања као једној од могућности обogaћивања породичног живота у целини.

Узорком је обухваћено 480 испитаника и то: 263 студента (са Филозофског факултета, Правног факултета, Пољопривредног факултета и Природно-математичког факултета), и 217 родитеља који имају децу узраста до седам година. Оваквим узорком желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у схватању значаја и улоге веронауке у развијању свесног и одговорног односа према браку и породици између испитаника који су формирали породицу и имају децу и оних који то тек треба да остваре.

За независне варијабле у овом истраживању изабрали смо неке личне и социо-демографске карактеристике које би, по нашем мишљењу, могле бити значајне за проблем који испитујемо, а то су: полна припадност испитаника, место где су испитаници одрасли (селоград), врста факултета који студирају, односно ниво образовања за родитеље и тип породице у којој испитаници живе.

Да би се утврдиле везе између група варијабли примењени су поступци метода зависности и то мултиваријантне и униваријантне анализе варијансе, као и факторске анализе на дистанци, са циљем да се путем издвојених фактора утврди степен повезаности религиозности испитаника и њиховог односа према значају и потреби веронауке за васпитање за брак и породицу. Испитаницима је понуђена следећа тврдња: *“Увођење веронауке у школе може код младих створити*

добар темељ за њихов будући брак и односе у породици“. Осим могућности да се одреде за један од одговора Ликертове петостепене скале испитаницима је пружена прилика и да образложе разлоге свог одређења. Преко степена слагања са овом тврђом желели смо да, поред мишљења о значају религије за развијање свести и одговорности за брак и породицу, индиректно испитамо и однос испитаника према увођењу религијског васпитања у васпитно-образовне институције. Одговори испитаника приказани су у следећој табели:

Увођење веронауке у школе може код младих створити добар темељ за њихов будући брак и односе у породици	студенти	родитељи
1. Сасвим се слажем	29,28%	37,79%
2. Делимично се слажем	31,94%	39,17%
3. Неодлучан сам	19,39%	9,68%
4. Делимично се не слажем	5,32%	4,15%
5. Уопште се не слажем	14,07%	9,22%

Можемо приметити да је највећи број испитаника сасвим или делимично сагласан са понуђеном тврђом, али у нешто већем броју родитељи него студенти. На могућност да образложе овакве своје ставове, испитаници који су сагласни истичу да веронаука може помоћи да се код деце развију врлине и изграде моралне и духовне вредности. Према њиховом мишљењу, савремени бракови су изгубили смисао и претходни период атеизације је уништио породицу, тако да веронаука може дати значајан добринос њеном оздрављењу. Испитаници који су неодлучни сматрају да код деце треба развијати осећај за веру, али су за то осим школе битни и други фактори (у првом реду породица). Веронаука, по њима, мора бити искључиво изборни предмет, при чему треба водити рачуна о томе какви су вероучитељи и на који начин се изводи. Не би смела бити у супротности са савременим токовима живота да не би изазвала контраефекат. Испитаници који се не слажу са наведеном тврђом (већи број студената) у начелу су уопште против увођења веронауке у школе. Сматрају да су деца основношколског узраста сувише мала за такве садржаје и да веронаука не може променити лоше утицаје у породици и друштву. Без обзира што највећи број испитаника обе испитане групе има позитиван однос према увођењу верон-

ауке у школе, ипак, приметна је разлика између студената и родитеља. Родитељи се у већој мери сасвим или делимично слажу са понуђеном тврдњом, док су студенти у већем броју него родитељи неодлучни или се не слажу. Оваква чињеница може потврдити нашу претпоставку, да ситуација у којој се налазе родитељи, тешкоће и препреке које носи породични живот и жеља да на што бољи начин васпитају своју децу, у многоме одређују природу ових разлика.

Када је у питању утицај *йола сџуденаџа* на њихово мишљење о улози верске наставе за развијање свести и одговорности за брак и породицу резултати MANOVA показују да између испитаника мушког и женског пола постоји статистички значајна разлика у односу на посматрани простор (MANOVA: $F=5.590$, $p=.000$). Униваријантна анализа варијансе (ANOVA: $F=14.729$, $p=.000$) показује да је код овог параметра статистички значајна разлика између студената и студенткиња највиша код другог и трећег одговора. Наиме, већи број испитаника мушког пола (39,83%) у односу на испитанике женског пола (25,51%) делимично је сагласан са тврдњом да увођење веронауке у школе може код младих створити добар темељ за њихов будући брак и породицу. С друге стране, нешто већи број студенткиња (26,89%) у односу на студенте (10,16%) је неодлучан.

Када је реч о утицају *йола родитџеља* на њихов однос према веронауци и њеном значају за стварање свесног и одговорног односа према браку и породици, резултати мултиваријантне и униваријантне анализе варијансе показали су да нема статистички значајне разлике између испитаника мушког и женског пола у овом простору, тј. да очеви и мајке имају слично мишљење о овом питању.

Резултати су показали да *месџо ѓде су сџуденџи одрасли* (село - град) значајно утиче на мишљење студената о значају верске наставе за развијање свести и одговорности за брак и породицу (MANOVA: $F=3.272$, $p=.000$). ANOVA нам, такође, показује да се код овог параметра појавила статистички значајна разлика између студената који су одрасли на селу и у граду, јер је $p=.006$. Студенти који су одрасли на селу су у већем броју - 35,89% (наспрам 25,40% из града) сасвим сагласни са овим схватањем. Сматрају да је хришћанско схватање брака, у време данашње кризе породице, веома пожељно и да би увођење веронауке могло да допринесе оздрављењу такве породице. С друге

стране, студенти који су одрасли у граду се у већем броју (35,67%) делимично слажу са овом тврдњом. Не оспоравајући да веронаука може имати велики значај за односе у породици, ипак истичу да веронаука сама по себи не може много учинити уколико и други фактори нису укључени.

Што се тиче *места где су родитељи одрасли*, резултати MANOVE и ANOVE показују да се појављује статистички значајна разлика у мишљењима испитаника. Иако већина родитеља сматра да увођење веронауке у школе може допринети одговорнијем односу према браку, разлика се ипак појављује код неких одговора. Наиме, родитељи који су одрасли у граду се у већем броју, у односу на родитеље који су одрасли на селу, уопште не слажу са оваквим ставом. Међутим, иако се родитељи који су одрасли у граду у мањој мери слажу са понуђеном тврдњом, они ипак истичу да верска настава не може бити штетна, већ да је, напротив, у данашње време пожељна јер може утицати на смањење броја развода, злостављања и агресивног понашања, које нарочито карактерише градску средину.

Варијабла *врста факултета*, операционализована је у упитнику кроз питање о факултету који је студент одабрао. Резултати MANOVE и ANOVE показују да се појавила значајна разлика у мишљењу студената о веронауци, зависно од тога који факултет студирају. На тврдњу да увођење веронауке у школе може код младих створити добар темељ за њихов будући брак и породицу, највећи број студената Правног (35,6%) и Природно-математичког факултета (38,46%) реагује позитивно. Студенти Пољопривредног факултета, у већој мери него остали, делимично се слажу (43,93%). Студенти Филозофског факултета (35,59%) су у већој мери него остали неодлучни, а значајан број ових студената (око 16%) уопште се не слаже са понуђеном тврдњом. Овакве ставове студенти Филозофског факултета образлажу тиме што наглашавају значај других фактора, мада у целини не оспоравају потребу упознавања детета са религијом и вером. Студенти Правног факултета су у већој мери него остали образлагали свој став истичући да је веронаука веома важна јер може помоћи да се усвоје битне вредности и очува породица. Иако се велики број студената Природно-математичког и Пољопривредног факултета сложио са понуђеном тврдњом, највећи број ових испитаника није образложио свој став.

За разлику од студената који су се определили за стицање високог нивоа образовања, наша друга група узорка (родитељи) обухвата испитанике који поседују различите нивое образовања. Стога смо варијаблу *-ниво образовања родитеља-* операционализовали кроз податке о њиховој школској спреми и покушали смо да утврдимо колико је образовни профил родитеља повезан са њиховим мишљењем о значају веронауке уопште и њеном утицају на породични живот. Резултати MANOVE су показали да постоји значајна разлика у мишљењу родитеља о веронауци зависно од њиховог нивоа образовања (MANOVA: $F=2.739$, $p=.000$). На понуђену тврдњу већи број родитеља са средњим и високим образовањем реагује позитивно, тј. сасвим се слаже. Сматрају да би то помогло оздрављењу породице и изградњи моралних и духовних вредности. Родитељи са основним образовањем у већем броју (60%) делимично се слажу, док су магистри и доктори наука, у већем броју него остали, неодлучни по питању увођења веронауке у школе и њеном значају за однос према браку и породици.

Варијаблу *-тип породице-* сматрали смо веома битном за наше истраживање јер хришћанско учење велику пажњу поклања значају потпуне породице за правилно васпитање деце и проповеда борбу за очување брака. Подаци показују да од укупног броја студената ($N=263$), 91,63% чине студенти који су одрасли у потпуној породици, док 8,36% студената је одрасло у породицама где су родитељи разведени. Од укупног броја родитеља ($N=217$), 94,01% испитаника живи у потпуној породици, а 5,99% родитеља је разведено. Наведени подаци показују да број испитаника по овој варијабли није уједначен и указује на немогућност доношења прецизних закључака. Међутим, подаци, такође, показују да је скоро сваки десети студент одрастао у породици у којој су родитељи разведени, што уопште није безначајан број. Шта више, ниједан разведени брак није безначајан и намеће потребу да се о њему размишља. Такође, иако је број родитеља који су разведени у нашем узорку мали, мишљења смо да развод не треба посматрати кроз статистичке бројке, већ кроз последице које може нанети члановима породице, а посебно деци. Узимајући све ово у обзир, одлучили смо да ову варијаблу ипак уврстимо у нашу анализу, тј. да покушамо да утврдимо да ли постоји и у чему се огледа разлика у мишљењу овако груписаних испитаника о значају веронауке и вредностима које се путем ње преносе на породично васпитање. Резултати MANOVE и ANOVE

су показали да постоји статистички значајна разлика у мишљењима испитаника зависно од тога у каквој породици живе. Иако већина испитаника обе групе сматра да увођење веронауке у школе може код деце створити добар темељ за њихов будући брак и породицу, ипак, студенти који нису одрасли у потпуној породици, као и сами родитељи који су разведени у већем броју него студенти и родитељи из потпуне породице делимично се слажу са овим схватањем. Испитаници који живе у непотпуној породици сматрају да веронаука у школама може код младих изградити духовне и моралне вредности и утицати на развијање свести о значају брака и породице, али у већој мери него испитаници из потпуних породица, истичу да уколико између двоје људи не постоје складни односи, религија и њено учење не могу много помоћи.

Да бисмо што исцрпније разрадили проблем нашег истраживања, сматрали смо да је неопходно, поред утврђивања одређених разлика између испитаника, утврдити и степен међусобне повезаности одређених појава. У том смислу, неопходно је проучавати обрасце и ступњеве те повезаности који нам омогућавају продирање у суштину. С обзиром да то није могуће учинити на основу израчунавања корелација, одлучили смо се за примену факторске анализе на дистанци. *Факторска анализа на дистанци код студената* показала је да се највећи степен повезаности јавља код II фактора који је дефинисан следећим параметрима: ВРНК (потреба веронауке - $\text{cor}=663$), ХРСХ (процена хришћанског схватања брака - $\text{cor}=451$), ОБ11 (значај веронауке за брак - $\text{cor}=424$), БРЉ (брачна љубав - $\text{cor}=404$). Овај фактор дефинишу параметри из простора који испитује однос према хришћанским вредностима брака. Реч је о мишљењу студената о потреби и значају увођења веронауке у школе у циљу развијања свеснијег и одговорнијег односа према браку, процени хришћанског учења о браку као и схватање суштине брачне љубави. Овај фактор именовали смо као **значај хришћанских вредности брака**. На основу тога можемо рећи да постоји значајна позитивна повезаност између религиозности студената и њиховог односа према значају веронауке. Однос испитаника према религији, операционализован преко фактора који утичу на религиозност, прецизнијег одређења религиозности, односа према Цркви и вери, према Библији као светој књизи која проповеда хришћанско учење, позитивно је повезан са проценом значаја религијског васпи-

тања и образовања путем веронауке а нарочито на однос студената према вредности истинске љубави између супружника и верности у браку. Посебно се издвојила позитивна повезаност између параметара којима се објашњава разлог изненадног уласка у религијски свет и прихватања хришћанских вредности о васпитању деце. Наиме, они испитаници који су постали религиозни након тешких животних ситуација (после болести, саобраћајне несреће и слично), имају изузетно позитиван однос према хришћанском схватању о породици и браку, као и о потреби и значају религијског васпитања.

Да бисмо утврдили колико је религиозност испитаника повезана са њиховим мишљењима о значају веронауке за породично васпитање, применили смо *факторску анализу на дистанци* и *код родитеља*, с циљем да добијемо мањи број темељних варијабли (фактора) који одређују ту повезаност. Највиша повезаност уочена је код III фактора кога чине следећа обележја: ВРНК (потреба веронауке - $\text{cor}=946$), ХРСХ (процена хришћанског схватања брака - $\text{cor}=860$), ОБ14 (образложење за процену хришћанског схватања брака - $\text{cor}=637$), ОБ13 (образложење за значај веронауке - $\text{cor}=519$) и ЗНЧБ (значај Библије - $\text{cor}=401$). Она дефинишу овај фактор и везана су за мишљења родитеља о значају увођења веронауке у школе и могућности да она допринесе развијању свести о браку и породици, као и за мишљења испитаника о значају и потреби хришћанских вредности у браку. Са овим питањима успостављена је позитивна повезаност питања о значају и процени вредности Библије као књиге која преноси хришћанско учење. Овај фактор смо назвали значај верског образовања за брак. На основу интерпретације резултата факторске анализе на дистанци можемо констатовати да постоји значајна позитивна повезаност између простора религиозности родитеља и простора који испитује њихово мишљење о значају и потреби веронауке за побољшање односа у породици и правилно породично васпитање. Потребно је напоменути да највећи допринос повезаности дају параметри РЛГЗ, ЦРКВ и ЗНЧБ. То значи да родитељи који су верници, редовно одлазе у цркву, придају велики значај вери и поштују верско учење, имају позитиван однос према хришћанском схватању брака. Ови испитаници нарочито истичу важност верности у браку, значај венчања у цркви (Божији благослов), труде се да примењују хришћанске вредности у свом браку и сматрају да верско образовање може утицати да млади имају одгов-

орнији однос према браку. Родитељи који познају и поштују учење које проповеда њихова вера, редовно одлазе у цркву и веру користе као ослонац за исправан живот, имају позитиван однос према увођењу веронауке у школе и сматрају да она може створити добар темељ за будући брак и породицу код младих.



У данашње време, које је у знаку изузетне дисхармоније у односима између појединца и друштва у најширем смислу речи, феномен “здраве породице“ постаје најузвишенији циљ људског бића. У том смислу верска настава, као новина у васпитно-образовним институцијама, правилном реализацијом својих садржаја и својом васпитном улогом може поставити добру основу за оздрављење и очување савремене породице. Овакав став потврђују и резултати нашег истраживања. Наиме, на основу анализе и интерпретације добијених података, можемо констатовати да и студенти и родитељи, генерално, имају позитиван однос према увођењу веронауке у школе и већина испитаника сматра да верска настава може створити код младих добар темељ за њихов будући брак и породицу. Ипак, веома је важно истаћи, да када говоримо о кризи породице и проблемима са којима се она сусреће није довољно констатовати да у породично васпитање треба укључити религијске вредности, већ је потребно указати на могућности и начине да такве вредности постану критеријуми зреле и одговорне личности. Веронаука сама по себи, не може учинити много уколико читаво друштво није прожето духовно здравом атмосфером и уколико на свим друштвеним нивоима не постоји добро осмишљена и вредносно утемељена стратегија за развијање свести и одговорности за очување и побољшање породичног живота. С друге стране, сваки покушај побољшања стања у породици биће “зидан у песку“ уколико свако од нас понаособ није спреман да се загледа дубоко у себе и своју породицу и снесе део одговорности за оно што му се догађа. Једино остаје отворено питање колико смо спремни за такав подвиг?

Литература

- Амонашвили, Ш. А. (1999) *Школа живоїа*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије
- Јеротић, В. (2002) *Улога хришћана и православног хришћанства у условима савремене кризе*, у зборнику “Религија, веронаука, толеранција“, Нови Сад: ЦЕИР, стр.13-17
- Колумзин, С. (1996) *Наша црква и наша деца*. Београд: Глас Цркве
- Кубурић, З. (1999) *Породица и психичко здравље деце*. Београд: чигоја штампа
- *О хришћанском васпитању деце* (1994), Сремски Карловци: Српски Сион
- Сердјукова, А. (1996) *Савременост и хришћанство*. Нови Сад: Рација
- Стојакoв, С. (1998) *Ставови студенаца према религији и религијском образовању*, Зборник бр. 13. Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 7-17
- Трифуновић, В. (1999) *Религијски ставови и религиозно понашање студенаца*, у зборнику “Хришћанство, друштво, политика“, Ниш, ЈУНИР, стр.111-121
- Влаховић, В. (1997) *Породични животи код Срба*. Цетиње: Светигора
- Зењковски, В. (2002) *Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије*. Београд: Бримо

Sladjana Zuković, MA

RELIGIOUS EDUCATION AND ITS FUNCTION IN PRESERVING FAMILY

Summary

In this paper the author is trying to emphasise that the reforms of the system of education, among other things, has to take care of a family and its system of values, as well as about the ways of overcoming problems of contemporary family so that the school, in a most adequate way, would realize its full cooperation with it. The family has always been the base of every society whether that base is Christian or some else. One of the most important aspects of family life should be the unique character of understanding of life, its meaning and the aim of life, happiness, the hierarchy of values of life. Having in mind that today's family is faced with many problems and that the idea of preserving the family in today's time of spiritual and moral crisis often seems difficult to reach, the religious enlightening of young can be an important factor for educating the right attitude towards marriage and the family.

Starting from the fact that religious education was recently introduced in our schools as an optional subject and that young people are now in the position through the educational institutions to get to know the religious values, the author tries to establish, based on the standpoints of the students and parents who have seven-year-old children, how much the religious teaching can influence the development of consciousness and responsibilities for marriage and family.

Key words: religious education, religious values, family, marriage, educating children.

Проф. др Мирјана Сегединац,
Природно-математички факултет
Нови Сад
Љубица Дукић, спец. мет. наставе хемије,
Виша хемијска-технолошка школа,
Шабац

UDK: 378.147::54
159.953
37.042
Оригинални научни рад
Примљен: 1.02.2005.
BIBLID: 1450-782X, 21(2005), 19, p118-135

КОНЦЕПТ АКТИВНОГ УЧЕЊА НАСТАВЕ ХЕМИЈЕ У ВИШЕМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

У овом раду је предложен концепт активног учења хемије у вишем образовању заснован на самосталном одабиру хемијских експеримената за наставну област Стехиометрија. Инструкције наставника укључивале су помоћ у проналажењу адекватне литературе и осмишљавању и предходној провери хемијских експеримената у реалним условима опремљености школе потребном литературом и материјалом. Експерименталним резултатима је утврђено да овај концепт активног учења хемије даје позитивне ефекте у квантуму, квалитету и реценцији знања студента.

Кључне речи: активност, високошколска активна настава, високошколско активно учење, активно знање, стехиометрија.

Савремено више образовање код нас заснива се у највећој мери на преношењу одређеног квантума знања у оквиру, наставним планом, стриктно дефинисаних предмета. Позиција студента у таквој настави је рецептивна, а студент има улогу пасивног примаоца знања. Имајући у виду да ће у току свог радног века, због наглог техничко-технолошког развоја друштва, готово сви студенти користити технологије које још нису ни пронађене, неопходне су радикалне измене у професионалном образовању инжењера. У новм концепту образовања инжењера

**Рад је настао ангажовањем наставника у научној пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМ ТРАНЗИЦИЈЕ које финансира Министарство за науку, технологију и развој Републике Србије*

студент треба да имаи активну улогу у процесу стицања знања. Активна настава треба да покрене и отвори питања и проблеме, а не да даје готове одговоре.

Оваква настава мора да третира студента као целовиту личност са одређеним склоностима, афинитетима, потребама, способностима и могућностима.

Основна начело активне наставе је подстицање активности полазећи од личних животних искустава студената, при чему се искуства усмеравају на практичне активности у непосредном додиру са реалношћу - рад у лабораторији. На овај начин се успоставља чвршћа веза између школе и живота, образовања и професионалне делатности.

Циљ савременог стручног образовања инжињера хемије је формирање флексибилног система знања применљивих у различитим условима професионалног деловања у току радног века. Реализација оваквог циља могућа је само ако се у процесу образовања подстиче развој професионалних способности и формира став о неопходном перманентном стручном усавршавању и доживотном учењу.

Према Јаблонском (1), за развијање вишеструког талента студената у процесу школског учења је битно:

- да се студент подстиче да користи истраживачке облике учења што ће помоћи да се максимално развију конвергентни и дивергентни процеси мишљења,
- да се упути на то да оно што научи у школи повеже са животним, свакодневним искуством,
- да развија сопствене методе мишљења и решавања проблема и
- да се студент подстиче на оригинални приступ учења и решавања проблема.

Традиционална настава се по својој концепцији и по својим карактеристикама одржала до данас у образовним системима великог броја земаља света. Основни циљ овакве наставе јесте стицање знања из појединих наставних предмета по унапред дефинисаним плановима и програмима. Могућност одступања од њих је врло мала. Основни облици наставе и учења су предавања и рецептивни (вербални) облици уз евентуалну употребу неких наставних средстава. У таквој настави студент је пасивни учесник, и од њега захтева да слуша и запамти, а по могућству и разуме обавезно градиво. Провера стеченог знања

састоји се у процени у којој мери је усвојено обвезно градиво. Степен усвојености предвиђеног програма оцењује се класичним, бројчаним оценама. Улога наставника у таквом процесу је сведена на улогу предавача и оцењивача студентових постигнућа. Традиционална школа се првенствено бави трансмисијом вербално посредованих знања (2).

Активна високошколска настава хемије је усмерена на студента као целовиту личност. Битна одлика овакве наставе је та да не морају постојати целовити, унапред фиксирани и дефинисани планови и програми. Ти програми су већим делом оријентациони. Они полазе од интересовања и професионалних потреба студената, а учење се надовезује на њихово интересовање. Активна У вишем образовању је посебно изражена потреба да се настава хемије повеже са животним искуством студената (2). Циљ овакве наставе је да се подстакне развој личности и индивидуалних способности сваког студента кроз богаћење искуства, а не само кроз усвајање унапред дефинисаних школских програма. Развој личности и индивидуалних способности треба остварити кроз флексибилне наставне програме хемије који се могу прилагођавати интересима студената кроз повезивање различитих наставних предмета у занимљиве тематске целине где треба да доминирају активне методе рада-практичне, радне, мануелне активности, лабораторијске вежбе, теренски рад, посматрање природних појава (2). Оцењивање треба да буде индивидуално где ће се пратити развој сваког студента појединачно. У активној настави хемије наставник треба да буде организатор наставе, мотиватор.

Узимајући у обзир и традиционалну и активну високошколску наставу, треба имати у виду чињеницу да ове наставе у чистом виду не постоје (сем у педагошким експериментима), али се ипак може закључити да у реформи школства треба узети у обзир следеће (3):

- напуштање неких карактеристика традиционалне школе (предавање као једини вид наставе),

- уважавање студената у школи, узимање у обзир његових узрасних и индивидуалних карактеристика, проширивање репертоара наставних метода при реализацији унапред утврђених програма, вођење рачуна о мотивацији студената за учење, подстицање развоја као један од циљева, а не само усвајање градива.

Према Ј. Dewey-у (4), потребно је неговати изражавање и подстицати индивидуалност; спољашњу дисциплину заменити активношћу; уместо учења из текстова и од учитеља, изабрати учење кроз искуство; уместо изолованих вештина и техника стечених путем дриловања треба стицати вештине и технике као средстава за остваривање циљева који имају непосредни животни смисао; упознавање са статичким циљевима и градивом треба заменити суочавање са светом који се мења.

Циљ истраживања је био да се преложи и провери концепт за ефикасније учење хемије у вишем образовању. Предпоставка је била да је неке моделе активног учења хемије могуће применити на наставу хемије у вишем образовању, како би се стекло знање трајног карактера и како би се подстакло развој стваралачких и креативних способности студената.

Задаћак истраживања је био да се за високошколско градиво хемије прелдложи концепт ефикасног л активног учења. Основа овог концепта је самостални избор и осмишљавање хемијског експеримента за наставну област Стехиометрија у коме су садржане све таксономске категорије знања: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и објективна евалуација. Самосталан избор и осмишљавање хемијског експеримента у основи концепта л активног учења хемије, захтева и друге облике активног учења хемије као што су:

- анализа резултата хемијског експеримента и
- извођење закључака на основу хемијског експеримента.

Специфична проблематика и могућности истраживања условили су да **узорак истраживања** буде хотимичан. Узорак обухвата две генерације студената Више технолошке школе у шапцу, одсек за Прехрамбену технологију, због објективности испитивања и потребе да исти наставник прати цео ток експеримента. Узорак је обухватио 100 студената: 50 стдената у контролној и 50 студената у експерименталној групи.

У раду је коришћен **шесѝ као мерни инсѝруменѝ** за утврђивање квантума, квалитета и ретенције знања студента.Коришћени тестови су посебно конструисани за потребе овог истраживања.

Приступ *статистичкој обради* експерименталних података одређен је циљем истраживања. Статистичка обрада резултата истраживања извршена је коришћењем статистичког програмског пакета EXCEL, а резултати истраживања су приказани табеларно и графички.

Резултати и дискусија

У овом раду је коришћен модел педагошког експеримента са паралелним групама, контролном и експерименталном. Пре увођења експерименталне наставе извршено је иницијално мерење за утврђивање полазно стања у контролној и у експерименталној групи и уједначавање група. Уједначавање група је извршено на основу средњих вредности постигнућа на иницијалном тесту који су изражени у процентима. Након тога је у контролној групи настављен уобичајени рад, а у експерименталну групу је уведен експериментални фактор-активно учење. На крају испитивања је извршено финално мерење стеченог знања у обе групе. Знање је вредновано бројчано, бодовима 0 и 1. Сваки нетачан одговор вреднован је са 0 бодова, а сваки тачан одговор са 1 бод. Освојени број бодова сваког студента сведен је на скорове од 1 до 5. Ови скорови су узети при статистичкој обради података.

Финално мерење знања је вршено помоћу теста који се састојао од 10 задатака којим је била обухваћена област Стехиометрија.

У табели 1, приказана је успешност у решавању задатака на иницијалном тесту у контролној и експерименталној групи изражена у процентима. Успешност у решавању задатака на иницијалном тесту код контролне групе је 42,27%, а код експерименталне групе 45,42%. Тест којим је вршено иницијално мерење састојао се од 35 задатака.

Табела 1. Успешности у решавању задатака на иницијалном тесту изражена у %

контролна група		експериментална група	
бр. задатка	успешност у решавању задатака (%)	бр. задатка	успешност у решавању задатака (%)
1	86,00	1	56,00
2	42,00	2	40,00
3	34,00	3	58,00
4	31,00	4	34,00
5	29,00	5	21,00
6	45,00	6	47,50
7	56,00	7	46,00
8	33,20	8	57,60
9	55,80	9	42,00
10	58,00	10	68,00
11	51,00	11	64,00
12	50,00	12	40,00
13	46,00	13	52,00
14	50,00	14	53,60
15	23,00	15	26,00
16	36,00	16	44,00
17	48,00	17	42,00
18	46,60	18	64,60
19	28,00	19	38,00
20	29,00	20	30,00
21	52,00	21	48,00
22	52,00	22	44,00
23	46,00	23	52,00
24	56,00	24	66,00
25	50,00	25	52,00
26	40,40	26	42,00
27	39,40	27	40,22
28	20,58	28	24,00
29	36,42	29	39,06
30	30,00	30	34,00
31	41,00	31	56,00
32	34,00	32	36,00
33	28,00	33	38,00
34	32,00	34	42,00
35	44,00	35	50,00

Основна статистичка анализа добијених експерименталних резултата извршена је на основу релативних бројева. Добијени резултати на тесту приказани су као оцене студената. Међусобна поређења контролне и експерименталне групе, извршена су тестирањем хипотезе о једнакости пропорција два узорка. Сигнификантност разлика контролне и експерименталне групе ученика установљавана је на основу степена слободе и критичних табличних вредности за нивое вероватноће од 0.05 и 0.01. Резултати овог експеримента приказани су табеларно и графички.

ХИПОТЕЗА: постоје значајне разлике у успешности у решавању задатака из хемије за област Стехиометрија између експерименталне групе студената који су самостално вршили одабир и осмишљавање хемијског експеримента и контролне групе студената који су хемијске експерименте радили по устаљеном важећем плану и програму вежби из Опште и неорганске хемије.

У табели 2, дат је приказ резултата теста за област Стехиометрија.

Табела 2. Резултати теста приказани као позитивни и негативни одговори за област Стехиометрије

Задатак бр.	Контролна група		Експериментална група		t-вредност
	Позитивно	Негативно	Позитивно	Негативно	
1.	26	24	27	23	-0.20 ^{НЗ}
2.	29	21	35	15	-1.26 ^{НЗ}
3.	32	18	39	11	-1.56 ^{НЗ}
4.	32	18	35	15	-0.64 ^{НЗ}
5.	18	32	30	20	-2.47*
6.	23	27	24	26	-0.20 ^{НЗ}
7.	38	12	41	9	-0.75 ^{НЗ}
8.	19	31	29	21	-2.04*
9.	25	25	26	24	-0.20 ^{НЗ}
10.	26	24	19	31	1.41 ^{НЗ}
Укупно	268	232	305	195	-2.26*

На основу података из табеле 2, можемо рећи да 50% и више студената у контролној групи код петог, шестог и осмог задатка није добило позитивну оцену (36, 46 и 38 %), док у експерименталној групи студенти нису добили позитивну оцену у више од педесет посто случајева код шестог и десетог задатка (48 и 38%). Процент позитивних оцена контролне у односу на експерименталну групу студената једино је већи код десетог задатка и то за 14% у корист контролне групе студената.

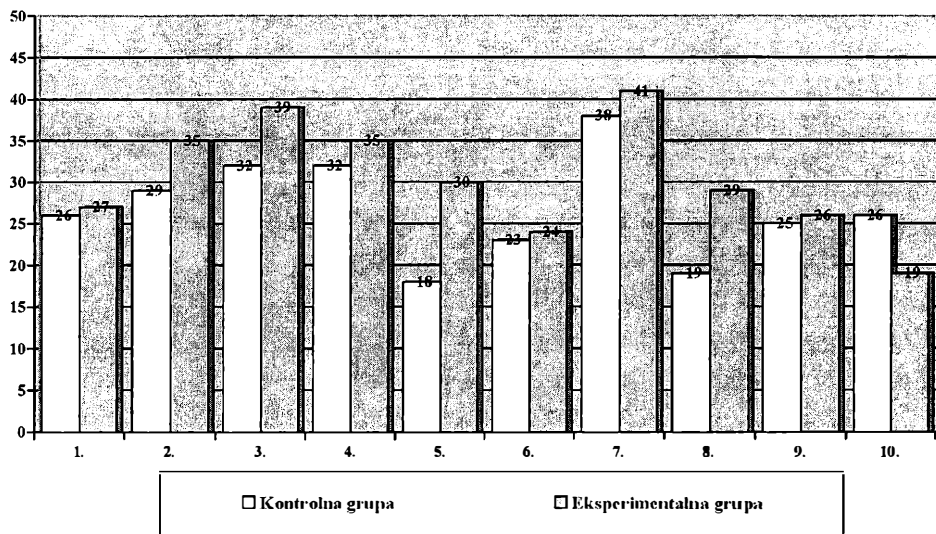
Тестирањем хипотезе о једнакости пропорција два узорка установљено је да статистички сигнификантна разлика постоји једино код задатака под редним бројем 5. и 8. У 95% случајева може се тврдити да ће, под непромењеним условима експеримента, убудуће постојати сигнификантна разлика ($p < 0.05$) између контролне и експерименталне групе код петог и осмог задатка. Ова разлика је код петог задатка 12 студената или 24%, а код осмог задатка је 10 студената или 20% у корист експерименталне групе студената. Сигнификантна разлика ($p < 0.05$) установљена је и у рубрици укупно решени задаци ($t = - 2.26$), где је установљено 7,4% више позитивних оцена у експерименталној групи.

t -вредности за сваки задатак на тесту имају негативну вредност што нам указује на то да су студенти експерименталне групе били успешнију у решавању задатака на овом тесту у односу на студенте контролне групе.

На слици 1, дат је графички приказ резултата теста за област Стехиометрија. На основу слике можемо рећи да су студенти експерименталне групе били успешнији у свим задацима на тесту са изузетком задатка са редним бројем 10.

Претпоставка о једнакости експерименталне и контролне групе студената се не може прихватити што значи да самосталан одабир и осмишљавање хемијског експеримента има утицаја на успешност студената у решавању задатака из хемије за област Стехиометрија. На основу тога може се рећи са 95% сигурности да ће експериментална група студената у просеку бити сигнификантно успешнија од контролне групе студената у решавању задатака из области Стехиометрија.

*Слика 1. Графички приказ резултата шестна за области
Стехиометрија*



За коришћени тест знања из стехиометрије који је оцењен оценама од 1-5 као и за коначну оцену урађена је дескриптивна статистика: средња вредност оцена које представљају успешност студената на тесту (X), стандардна девијација (SD), стандардна грешка (S_y), коефицијент варијације (C_v) и интервал варијације (I_v). Вредности ових параметара, за експерименталну и контролну групу студената, дати су у табели 3.

Табела 3. Приказ основних статистичких параметара

		X	SD	S_y	C_v	I_v
Стехиометрија	Контролна група	1.48	0.68	0.09579	45.77	3-1
	Експериментална група	2.58	0.86	0.1215	33.31	5-1
Коначна оцена	Контролна група	2.18	1.08	0.1530	49.64	5-1
	Експериментална група	3.02	1.25	0.1772	41.50	5-1

На основу табеларних резултата види се да је аритметичка средина оцена већа за експерименталну групу што значи да су студенти ове групе постигли бољи успех у решавању задатака из области Стехиометрија. Стандардна девијација за експерименталну групу је 0,86, а за контролну 0,68. За експерименталну групу коефицијент варијације износи 33,31% што значи да оцена на тесту провере знања за област Стехиометрија варира од средње оцене и да у односу на њу има 33,31% различитих оцена у интервалу од 5-1. Ово указује на хомогеност оцена у експерименталној групи. У контролној групи коефицијент варијације износи 45,77% што значи да оцена на тесту провере знања за област Стехиометрија варира од средње оцене и у односу на њу има 45,77% различитих оцена у интервалу од 3-1. Ово указује на хетерогеност оцена у контролној групи.

На основу табеларних резултата види се да је аритметичка средина оцена већа за експерименталну групу што значи да су студенти ове групе постигли вишу коначну оцену из хемије. Стандардна девијација за експерименталну групу је 1,25, а за контролну 1,08. За експерименталну групу коефицијент варијације износи 41,50% што значи да коначне оцене студената варирају од средње оцене и да у односу на њу има 41,50% различитих оцена у интервалу од 5-1. Ово указује на хомогеност оцена у експерименталној групи. У контролној групи коефицијент варијације износи 49,64% што значи да коначне оцене варирају од средње оцене и да у односу на њу има 49,64% различитих оцена у интервалу од 5-1. Ово указује на хетерогеност оцена у контролној групи.

На основу анализираних резултата може се закључити да у просеку, експериментална група има мању вредност коефицијента варијације у односу на контролну групу студената што указује на већу хомогеност оцена код експерименталне групе и постизање бољих резултата применом самосталног одабира и осмишљавања хемијског експеримента.

Финална провера знања студената за област Стехиометрија је извршена тестом који је садржао 10 задатака.

Успешност студената у решавању ових задатака за контролну и експерименталну групу дата је у табели 4.

Табела 4. Успешност у решавању задатака финалног теста из области Стехиометрија изражена у % за контролну и експерименталну групу

контролна група		експериментална група	
бр. задатка	успешност у решавању задатака у %	бр. задатка	успешност у решавању задатака у %
1	86,48	1	96,60
2	47,00	2	77,00
3	38,00	3	64,00
4	41,50	4	51,00
5	49,00	5	57,00
6	42,00	6	67,50
7	34,00	7	59,00
8	42,00	8	60,00
9	44,00	9	56,00
10	34,00	10	50,00

Успешност у решавању задатака креће се од 34,00% до 86,48% (45,80%) код контролне групе, а код експерименталне од 50,00% до 96,60% (63,81%), што указује да су студенти експерименталне групе били успешнији у решавању свих задатака на тесту из области Стехиометрија.

У раду је даље извршена анализа појмовне структуре знања за област Стехиометрија. У процесу формирања хемијских појмова у области Стехиометрија, студенти треба да усвоје појмове о супстанци, њеним променама и законитостима под којима се те промене дешавају, хемијским елементима и једињењима, хемијским реакцијама и условима као и законитостима под којима се одвијају хемијске реакције, о стехиометријским односима као и да савладају основе стехиометријског рачунања на основу хемијских формула и једначина. За успешно стехиометријско рачунање треба усвојити појмове: релативна атомска маса, релативна молекулска маса, масени удео, мол, молска маса, молска запремина, Авогадров број.

На слици 2, дат је идеални модел структуре знања за област Стехиометрија.

На слици 3. дат је реални модел структуре знања за област Стехиометрија за контролну групу. На основу тога можемо рећи да су студенти контролне групе успешно усвојили следеће појмове везане за појам супстанце:

- хемијски елементи и хемијска једињења,
- хемијске промене и хемијске реакције,
- хемијске формуле и хемијске једначине,
- атом и молекул (масени односи),
- релативна атомска и релативна молекулска маса,
- Авогадров закон,
- Авогадрова молекулска теорија,
- Авогадров број и
- мол и молска маса.

На слици 4. дат је реални модел структуре знања за област Стехиометрија за експерименталну групу. На основу тога, може се рећи да су студенти експерименталне групе успешно усвојили следеће појмове везане за појам супстанце:

- хемијски елементи и хемијска једињења,
- хемијске промене и хемијске реакције,
- хемијске формуле и хемијске једначине,
- стехиометријски закони (Закон о одржању масе, Закон сталних масених односа и Закон умножених масених односа),
- стехиометријски односи и прорачуни
- атом и молекул (масени односи, запремински односи),
- релативна атомска и релативна молекулска маса,
- Авогадров закон,
- Авогадрова молекулска теорија,
- Авогадров број и
- мол, молска маса, молска запремина.

Графички прикази појмовне структуре знања (идеални модел и релани модели контролне и експерименталне групе дати су у прилогу).

Студенти експерименталне групе су били успешнији у усвајању хемијских појмова из области Стехиометрија. Они су усвојили све појмове које је усвојила и контролна група као и појмове које ова група није усвојила: стехиометријски закони, стехиометријски односи и стехиометријски прорачуни, појам запреминских односа између атома и молекула, као и појам молска запремина. На основу овога, можемо закључити да су студенти експерименталне групе успешно савладали већину појмова из области Стехиометрија на шта нам указује и чињеница да се успешност у решавању задатака ове групе креће од 50,00- 96,60%.

Закључак

На основу спроведеног истраживања можемо извести следеће закључке:

1. У циљу уједначавања контролне и експерименталне групе, иницијалним тестом је извршено иницијално мерење. Уједначавање је извршено на основу средњих вредности успешности студената у решавању задатака на овом тесту. Успешност у решавању задатака на иницијалном тесту за контролну групу износи 42, 27% а за експерименталну групу 45, 42%.

2. Претпоставка о једнакости експерименталне и контролне групе на финалном тестирању се не може прихватити што значи да самосталан одабир и осмишљавање хемијског експеримента има утицаја на успешност студената у решавању задатака из хемије за област Стехиометрија. На основу тога може се рећи са 95% сигурности да ће експериментална група студената у просеку бити сигнификантно успешнија ($t=-2,26$) од контролне групе студената у решавању задатака из области Стехиометрија.

3. У односу на контролну групу студената, експериментална група студената, у просеку, има мању вредност коефицијента варијације што указује на већу хомогеност оцена код експерименталне групе и на постизање бољих резултата применом самосталног одабира и осмишљавања хемијског експеримента.

5. Студенти експерименталне групе су били успешнији у усвајању хемијских појмова из области Стехиометрија. Њихова успешност се креће од 50,00% до 96,60% у односу на контролну групу студената где се успешност креће од 34,00% до 86,48%.

Литература

1. Стојаковић, П., *Даровитост и креативност*, Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске, Српско Сарајево, (2000).
2. Ивић, И., Пешикан, А., Јанковић, С., Кијевчанин, С., *Активно учење*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, (1997).
3. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С., *Активно учење 2*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, (2001).
4. Dewey, J., *Experience and Education*, Collier Books, London, (1963).
5. Мужих, В., *Методологија педагошког исцраживања*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, (1968).
6. Пејин, И., *Основи сцатиистике*, Ветеринарски факултет, Београд, (1993).
7. Чобановић, К., *Примери за вежбање из сцатиистике*, Пољопривредни факултет, Нови Сад, (1980).
8. Сегединац, М., Мијић, Љ., *Конструкција и карактеризација тесца за исцраживање ученичке креативности у насциави хемије*, Педагошка стварност, 7-8, 28-35, Нови Сад,(1999).
9. Сегединац, М., Коњовић, З., Дукић, Љ., *Иденцификација фактора креативности у насциави хемије*, Настава и васпитање, 1-2, 31-38 , Београд, (1994).
10. Сегединац, М., Халашаи, Р., *Конструкција и метријске карактеристике тесца за мерење способности за учење хемије*, Иновације у настави, 4, 250-252, Београд,(1990).

Mirjana Segedinac, PhD

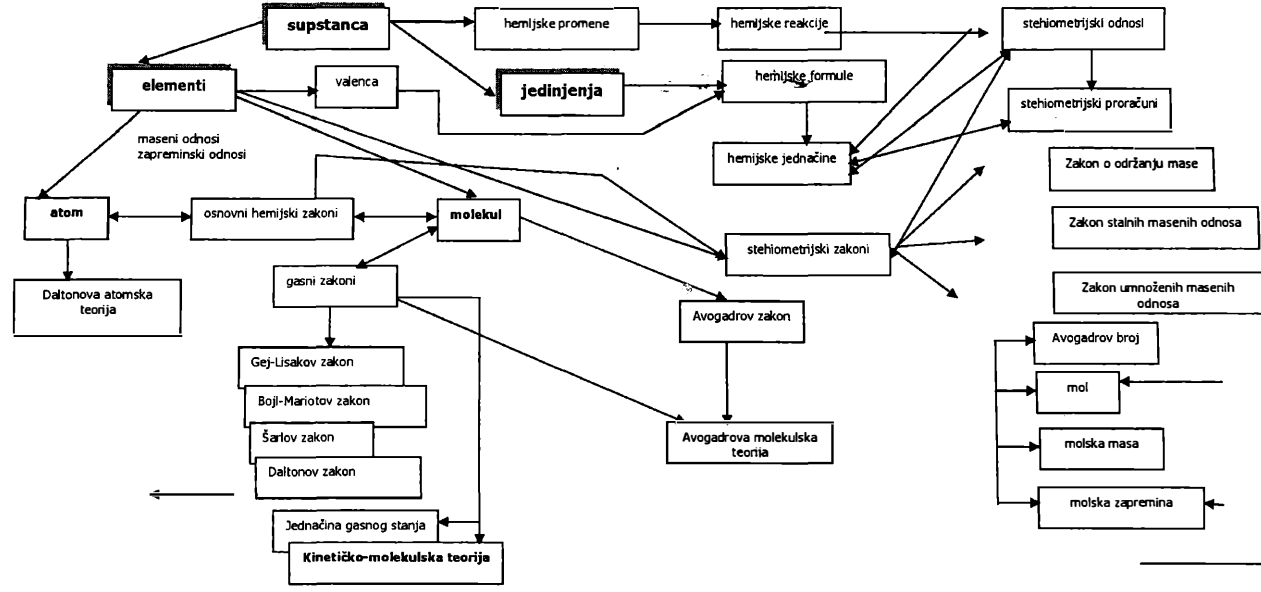
Ljubica Dukić, Spec.in teaching Chemistry

THE CONCEPT OF ACTIVE STUDYING/ TEACHING OF CHEMISTRY IN JUNIOR COLLEGE

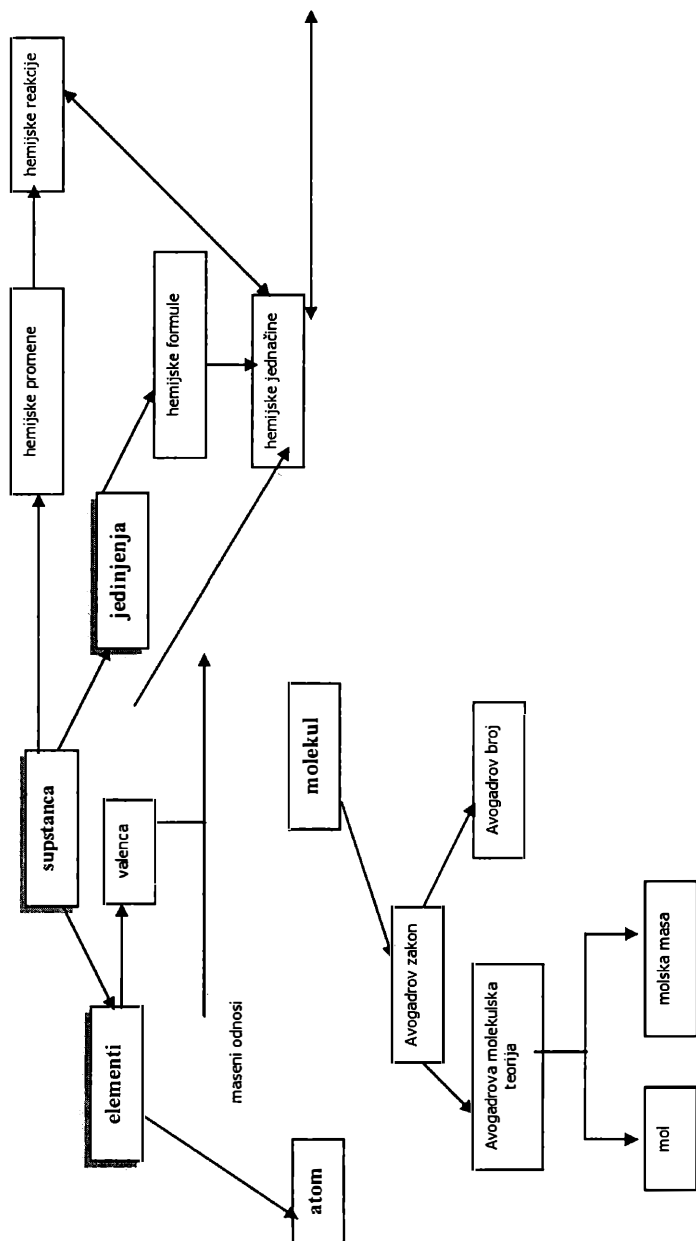
Summary

In this paper a suggested concept of active learning of chemistry in junior college is based on independant selection of chemical experiments in the teaching field of Stehiometry. The instructions to teachers were including help in finding the adequate literature, determining and previously checking the chemical experiments in real conditions of school's equipment with a needed literature and material. Established experimental results show that this concept of active learning of chemistry gives positive effects in quantity, quality and retention of student's knowledge.

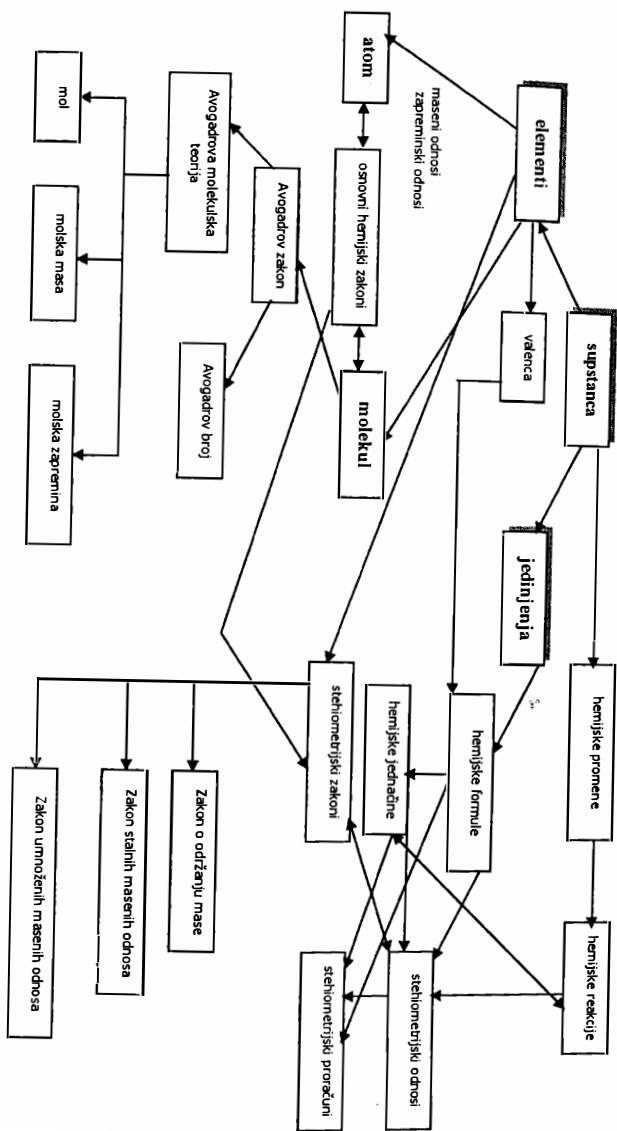
Key words: activity, active teaching in junior college, active learning in junior college, active knowledge, stehiometry.



Слика 2. Идеални модел структуре знања за област *Стехиометрија*



Слика 3. Реални модел структуре знања за област Сџехиомејри-
ја за конџролну групу



Слика 4. Реални модел сѣрукѣуре знања за обласѣ Сѣехиометрија за експерименталну групу

Мр Станко Цвјетићанин
Проф. др Мирјана Сегедица
Природно-математички факултет
Нови Сад

UDK: 37.033:54-058.234.2.665.6(497.113)
Оригинални научни рад
Примљен: 25.01.2005.
BIBLID: 1450-782X, 21(2005), 19, p136-150

КВАЛИТЕТ ЕКОХЕМИЈСКОГ ОБРАЗОВАЊА ЗАПОСЛЕНИХ РАДНИКА У НАФТНОЈ ИНДУСТРИЈИ СРБИЈЕ НА ПОДРУЧЈУ ГРАДА НОВОГ САДА

Резиме

Нафтна индустрија је једна од основних грана хемијске индустрије у Новом Саду и представља значајан потенцијални извор хемијске контаминације. После институционализованог образовања већина радника запослених у разним гранама хемијске индустрије не наставља своје образовање. Већи део запослених не прати нова научна и технолошка решења у превенцији и санирању штета насталих хемијском контаминацијом. У овом раду конструисана је и реализована анкета са циљем да се утврди ниво и квалитет екохемијског образовања радника запослених у нафтној индустрији на подручју Новог Сада. На основу добијених резултата закључили смо да запослени у нафтној индустрији имају низак ниво екохемијског образовања и да је неопходно да стекну нова екохемијска знања о:

- 1. Изворима и спречавању контаминације*
- 2. Утицају хемијске контаминације на живи свет*
- 3. Мерама санирања штета насталих хемијском контаминацијом*
- 4. Државним и међународним прописима о заштити животне средине*

Кључне речи: екохемијско образовање; нафтна индустрија; хемијска контаминација

Нафтна индустрија представља важну грану хемијске индустрије на подручју града Новог Сада и значајан извор загађења животне средине. На степен загађења животне средине у знатној мери утиче и ниво и квалитет екохемијског образовања запослених радника. Колико су радници оспособљени за заштиту и санирање последица деловања загађујућих супстанци које потичу из нафтне индустрије? Колико је њихово познавање

проблема загађења животне средине? Да ли њихова знања прате савремена научна истраживања из области екохемије? Овим истраживањем се желео добити увид у ниво и квалитет знања запослених у нафтној индустрији на територији града Новог Сада у познавању, коришћењу, утицају, мерама заштите и поступцима санирања штета изазваних хемијским супстанцама. У истраживању су постављени следећи задаци:

1. Анализа нивоа екохемијског образовања запослених о дејству хемијских контаминаната на животну средину, која обухвата анализу:
 - нивоа знања анкетираних о штетном дејству неких хемијских контаминаната, и
 - нивоа знања запослених о дејству супстанци које настају при рафинацији и производњи нафте и нафтних деривата.
2. Анализа нивоа екохемијског образовања запослених о последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем хемијских контаминаната, која обухвата анализу:
 - нивоа екохемијског образовања запослених о последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем хемијских контаминаната,
 - нивоа оспособљености радника за руковање са хемикалијама, и
 - нивоа екохемијског образовања запослених о поступцима уклањања штетних супстанци при хемијско-технолошком поступку.

У истраживању је коришћења дескриптивна и аналитичка метода. Технике истраживања су: теренска истраживања, комбиноване технике, акциона истраживања. Инструмент истраживања је анкета, конструисана по дефинисаним задацима. Анкета се састоји од два дела. Први део анкете има три блока питања који треба да пруже увид у ниво знања запослених о:

1. Изворима загађења,
2. Штетном деловању хемијских супстанци на животну средину, живе организме и објекте,
3. Последицама деловања хемијских контаминаната, и
4. Мерама заштите и поступцима санирања штета изазваних деловањем хемијских контаминаната на животну средину.

Други део анкете састоји се од два дела и има за циљ да пружи увид у ниво оспособљености и знања запослених за рад у нафтној индустрије. Овај део анкете треба да пружи увид у:

1. Оспособљеност радника за рад са отровним хемијским супстанцама при хемијско-технолошкој производњи
2. Оспособљеност радника за пружање прве помоћи особама које су се повредиле или отровале при руковању са хемикалијама
3. Ниво знања радника о изворима загађења животне средине који настају при хемијско-технолошкој производњи
4. Ниво знања радника о последицама деловања хемијских контаминаната, који настају током хемијско-технолошког поступка, на запослене и животну средину
5. Ниво знања радника о мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем хемијских контаминаната насталих током хемијско-технолошког поступка

Резултати анкете су статистички обрађени.

Резултати и дискусија

1.1 Ниво екохемијског знања запослених о изворима загађења животне средине

Овим блоком питања жели да се анализира ниво знања анкетираних о изворима загађења животне средине и ниво знања запослених о изворима загађења при производњи и рафинацији нафте и њених деривата.

Већина анкетираних радника са вишим и високим образовањем изјаснила се да је у потпуности упозната са изворима загађења животне средине. Радници средњег образовања делимично познају изворе загађења. Анкетирани радници оба нивоа образовања сматрају да је хемијска индустрија значајан фактор загађења животне средине (*Табела 1.1.*). За разлику од већине радника вишег/високог образовања, радници средњег образовања нису у потпуности упознати са изворима загађења који потичу из нафтне и других грана хемијске индустрије. Разлика у знању између радника различитих нивоа образовања, последица је недовољне обраде екохемијских тема у програмима средњошколског градива, као и непостојању организованог перманентног образовања радника.

Табела 1.1. Приказ нивоа знања анкетираних о изворима загађења животне средине

	Више/високо образовање			Средње образовање		
	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)
Познајете ли изворе загађења животне средине?	56.25	37.5	6.25	29.41	70.59	0
Хемијска индустрија је значајни фактор загађења животне средине?	56.25	37.5	6.25	70.59	29.41	0
Познајете ли изворе загађења који потичу из гране хемијске индустрије у којој радите?	68.75	31.25	0	35.29	64.71	0
Упознати сте са изворима загађења других грана хемијске индустрије?	68.75	31.25	0	35.29	64.71	0

Компресорски системи, који се користе у нафтној индустрији, при свом раду емитују штетне супстанце. Њихов утицај на животну средину већина анкетираних не познаје (Табела 1.2.). Већина радника вишег/ високог образовања упозната је са изворима загађења при коришћењу система за продување ваздуха кроз асфалт као и процесом десулфуризације. Процесе стварања хемијских контаминаната при употреби вакуум дестилације, већина радника средњег образовања познаје. Са поступком вакуум дестилације, као извором загађења, већина радника вишег/високог образовања није упозната.

Табела 1.2. Приказ нивоа знања запослених о изворима загађења при производњи нафте и њених деривата

	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Не (%)	Не знам (%)	Да (%)	Не (%)	Не знам (%)
Поступак вакуум дестилације током рафинације и прераде нафте емитује штетне материје у атмосферу?	37.50	31.25	31.25	58.82	5.88	35.29
Током процеса каталитичког и термалног крековања нафте емитују се штетне материје у атмосферу?	56.25	18.75	25	58.82	0	41.18
Компресорски системи који се користе у рафинацији и преради нафте емитују штетне материје у атмосферу?	18.75	31.25	50	35.29	23.53	41.18
Систем за продување ваздуха кроз асфалт током процеса рафинације и прераде нафте емитује штетне материје у атмосферу?	56.25	37.5	6.25	41.18	17.64	41.18
Поступак десулфуризације емитује штетне материје у атмосферу?	68.75	6.25	25	47.06	0	52.94
Органоолвна једињења која се додају бензину чине основно загађење приликом сагоревања бензина у мотору аутомобила?	75	0	25	41.18	23.53	35.29

1.2. Ниво екохемијског знања запослених у нафтној индустрији о дејству хемијских контаминаната на животну средину

Овим блоком питања жели да се анализира:

- Ниво знања анкетираних о штетном дејству хемијских контаминаната;
- Ниво знања запослених о дејству нафте и њених деривата на животну средину.

Већина анкетираних вишег/високог образовања у потпуности познаје штетно дејство пестицида, ароматичних једињења, тешких метала на животну средину. Са дејством ових хемијских контаминаната већина радника средњег образовања делимично је упозната (Табела 1.3.).

Деловање алдехида и кетона на животну средину већина радника вишег/високог образовања делимично познаје. Утицај ових супстанци већина радника средње стручне спреме не познаје. Анкетирани оба нивоа образовања делимично познају дејство растварача, азотових једињења на животну средину, као и дејство хемијских супстанци на објекте Радници више/високог образовања познају хемијске и физичке особине многих хемијских супстанци, али недовољно њихово екохемијско дејство. На основу овог закључујемо да су анкетирани радници вишег/високог образовања током школовања стекли високо стручно али недовољно екохемијско образовање. Овим се потврђује да систем нашег школства мало пажње посвећује проблемима животне средине, као и утицају хемијских контаминаната на животну средину.

Анкетирани радници оба нивоа образовања познају: (Табела 1.4.)

1. Деловање гасова који настају током рафинације и прераде нафте на животну средину,
2. Процесе стварања тешких метала током сагоревања неких нафтних деривата;
3. Процесе продирања нафте и њених деривата у подземне слојеве земљишта, подземне воде и тла.

Нафта и њени деривати остављају веће последице на атмосферу него на тло и воду. Већина анкетираних није упозната са механизмима деловања нафте и њених деривата на атмосферу, тло и воду. Деловање високотемпературних и лаких фракција нафте и бензина, на животну средину већина радника вишег/високог образовања познаје. Већина радника средње стручне спреме није упозната са деловањем фракција нафте на животну средину.

Табела 1.3. Приказ нивоа знања анкетираних о штетном дејству неких хемијских контаминаната

	Више/високо образовање			Средње образовање		
	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)
Познајете ли штетно дејство пестицида на животну средину?	36.25	37.5	6.25	29.42	38.82	11.76
Познајете ли штетно дејство растварача на животну средину?	43.75	43.75	12.5	23.53	41.18	35.29
Познајете ли штетно дејство алдехида и кетона на животну средину?	37.5	37.5	25	17.65	29.41	52.94
Познајете ли штетно дејство ароматичних једињења на животну средину?	56.25	25	18.75	23.53	29.41	47.06
Познајете ли штетно дејство азотових једињења на животну средину?	43.75	43.75	12.5	29.41	41.18	29.41
Познајете ли штетно дејство хемијских супстанци на објекте?	43.75	43.75	12.5	17.65	70.59	11.76

Табела 1.4. Приказ нивоа знања запослених о дејству нафте и њених деривата на животну средину

	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Не (%)	Не знам (%)	Да (%)	Не (%)	Не знам (%)
Нафта и њени деривати више загађују атмосферу него тло и воду?	25	62.50	12.5	29.41	58.82	11.77
Емисија гасова и пара, који настају током рафинације и прераде нафте, штетно делује на животну средину?	81.25	6.25	12.5	94.12	5.88	0
Лакше фракције које добро сагоревају обично не остављају за собом значајне количине загађујућих супстанци??	56.25	37.5	6.25	47.06	23.53	29.41
	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Не (%)	Не знам (%)	Да (%)	Не (%)	Не знам (%)
Високотемпературне вискозне фракције садрже много више сумпора од бензина тако да њиховим сагоревањем настаје сумпор-диоксид који се емитује у атмосферу	62.50	12.5	25	47.06	5.88	47.06
Прашина која настаје током сагоревања фракција малих је димензија због чега се лако удише?	56.25	18.75	25	29.41	35.29	35.29
Током сагоревања неких нафтних деривата настају тешки метали ?	68.75	12.5	18.75	52.94	5.88	41.18
Изливањем нафте и њених деривата на земљиште долази до њиховог продирања у подземне слојеве?	100	0	0	94.12	5.88	0
Бензин брзо продира у тло и загађује изданске воде?	93.75	6.25	0	76.48	11.76	11.76
Нафта и уље опорите продира у слојеве земље од бензина?	93.75	0	6.25	76.48	11.76	11.76
Нафта и уље дуго се задржавају у подземним водама зато што се у њима слабо растварају?	93.75	0	6.25	70.59	5.88	23.53
Ефекат загађења тла нафтом и уљем већи је од загађења бензином?	68.75	12.5	18.75	70.59	5.88	23.53

1.3. Ниво екохемијског знања запослених о последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем хемијских контаминаната

Овим блоком питања жели да се анализира:

- Ниво образовања запослених о последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем хемијских контаминаната
- Ниво оспособљености радника за рад са хемикалијама
- Ниво знања запослених о поступцима уклањања прашине настале при производњи и рафинацији нафте

Анкетирани оба нивоа образовања делимично су упознати са: *(Табела 1.5.)*

1. Последицама загађења атмосфере;
2. Последицама загађења хидросфере;
3. Последицама загађења тла;
4. Последицама дејства хемијских контаминаната на човека;
5. Последицама дејства хемијских контаминаната на животиње;
6. Последицама дејства хемијских контаминаната на биљке,
7. Последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих употребом пестицида, полихлорованих бифенила, фенола, амонијака, фосфата, минералних ђубрива, флуорида, хлора;
8. Последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем киселих оксида;
9. Последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем контаминаната који се таложе из ваздуха;
10. Последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих као последица смањења стратосферског озона.

Неочекивана је изјава већине радника оба нивоа образовања да не познају у потпуности последице деловања, мере заштите и поступке санирања штета насталих деловањем нафте и њених деривата. Радници морају да буду у потпуности упознати и оспособљени, јер нафтна индустрија представља потенцијални озбиљан извор загађења. Већина радника вишег/високог образовања у потпуности познаје последице деловања, мере заштите и поступке санирања штета насталих деловањем тешких метала

Табела 1.5. Приказ нивоа знања запослених о последицама деловања, мерама заштите и поступцима санирања штета насталих деловањем хемијских контаминаната

	Више високо образовање			Средње образовање		
	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)
Познајете ли последице загађења атмосфере хемијским супстанцама?	31.25	62.5	6.25	17.65	52.94	29.41
Познајете ли последице загађења хидросфере хемијским супстанцама?	37.5	56.25	6.25	17.65	76.47	5.88
Познајете ли последице загађења земљишних супстанцама?	18.75	81.25	0	17.65	82.35	0
Познајете ли последице деловања хемијских контаминаната на људе?	12.5	56.25	18.75	23.53	64.71	11.76
Познајете ли последице деловања хемијских контаминаната на животиње?	12.5	75	12.5	23.53	70.59	5.88
Познајете ли последице деловања хемијских контаминаната на биљке?	12.5	68.75	18.75	11.76	82.35	5.88
	Више високо образовање			Средње образовање		
	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)
Познајете ли последице деловања пестицида, мере заштите и поступке санирања штета?	31.25	37.5	31.25	6.88	64.71	29.41
Познајете ли последице деловања полихлорованих бифенила, мере заштите и поступке санирања штета?	31.25	62.5	6.25	17.65	58.82	23.53
Познајете ли последице деловања тешких метала, мере заштите и поступке санирања штета?	68.75	31.25	0	41.18	58.82	0
Познајете ли последице деловања нафте и њених деривата, мере заштите и поступке санирања штета?	25	43.75	31.25	17.64	41.18	35.29

Познајете ли последице деловања синтетичких површински активних супстанци, мере заштите и поступке санирања штета?	25	56.25	18.75	23.53	41.18	35.29
Познајете ли последице деловања хлора, мере заштите и поступке санирања штета?	25	50	25	17.65	64.7	17.65
Познајете ли последице деловања амонијака, мере заштите и поступке санирања штета?	48.78	50	31.25	23.53	17.65	58.82
Познајете ли последице деловања фосфата, мере заштите и поступке санирања штета?	12.5	56.25	31.25	17.65	58.82	23.53
Познајете ли последице деловања минералних ђубрива, мере заштите и поступке санирања штета?	12.5	56.25	31.25	17.65	58.82	23.53
Познајете ли последице деловања флуорида, мере заштите и поступке санирања штета?	25	43.75	31.25	17.65	52.94	29.41
Познајете ли последице деловања киселих оксида, мере заштите и поступке санирања штета?	31.25	56.25	12.5	29.41	41.18	29.41
Познајете ли последице смањена концентрације стратосферског озона, мере заштите и поступке санирања штета?	31.25	56.25	6.25	29.41	58.82	17.65

Радници оба нивоа образовања сматрају да су оспособљени за рад са хемијским супстанцама, иако делимично познају мере пружања прве помоћи особама које су се повредиле или отровале при руковању са хемијским супстанцама. Већина анкетираних радника вишег/високог образовања и знатан део радника средњег образовања сматрају да познају особине, штетно дејство, мере заштите и поступке санирања штета насталих при употреби хемијских супстанци са којима су у контакту. Међутим, знатан знатан део радника са поменутих мерама и дејствима упознат је само делимично, а знатан ни толико. Анкетирани радници се плаше рада

Табела 1.6. Ниво оспособљености радника за рад са хемикалијама

	Више/високо образовање			Средње образовање		
	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)
Плашите ли се рада са отровним хемикалијама?	43.75	43.75	12.5	29.42	58.82	11.76
Познајете ли особине, штетност, мере заштите и поступке санирања штета изазваних хемикалијама са којима сте непосредно у контакту?	56.25	25	18.75	35.29	35.29	29.42
Довољно сте оспособљени за руковање са хемикалијама са којима радите?	68.75	18.75	12.5	58.82	23.53	17.65
Упознати сте са дејством хемикалија на Ваше здравље?	56.25	37.5	6.25	41.18	52.95	5.88
Плаше ли Вас испарења при хемијско-технолошкој производњи?	56.25	37.5	6.25	17.65	70.59	11.76
Упознати сте са мерама пружања прве помоћи особама које су се отровале или повредиле хемикалијама?	56.25	37.5	6.25	17.65	70.59	11.76

са отровним хемикалијама, као и испарења током технолошког процеса добијања и прераде нафте (Табела 1.6.). Већина радника вишег/високог образовања у потпуности је упозната са деловањем хемикалија са којима су у контакту на њихово здравље. Деловање хемикалија на здравље човека већина радника средњестручне спреме делимично познаје.

Поступке уклањања прашине, настале при преради и рафинацији нафте, скруберима и електростатичким филтрима већина анкетираних вишег/високог образовања познаје. Већина радника средњег образовања није упозната са поступцима уклањања прашине (Табела 1.7.)

Табела 1.7. Приказ нивоа знања запослених о поступцима уклањања прашине настале при производњи и рафинацији нафте

	Више/високо образовање			Средње образовање		
	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)	У потпуности (%)	Делимично (%)	Не (%)
Познајете ли поступак отклањања прашине настале при преради и рафинацији нафте употребом скрубера и ел. филтра?	62.5	0	37.5	35.29	11.76	52.95

Закључак

На основу овог испитивања могу се извести следећи закључци:

1. Сечена знања омогућују радницима оба нивоа образовања да професионално обављају своје радне задатке. Неопходно је створити модел који би укључио раднике у систем перманентног екохемијског образовања како би своја постојећа знања продубили и стекли нова.
2. Запослени радници имају солидну основу да се укључе у систематичан и организован начин перманентног екохемијског образовања.
3. Неопходно је да радници продубе стечена и стекну нова екохемијска знања из четири области:
 - Извори и спречавање хемијске контаминације
 - Последице хемијске контаминације животне средине
 - Мере заштите и поступци санирања штета насталих хемијском контаминацијом
 - Међународни и државни прописи о заштити животне средине

Литература

1. Марковић. Д., Ђармати.Ш., Гржетић.И., *Физичкохемијски основи заштите животне средине.*, књига I, Универзитет у Београду, Београд, 1996.
2. Марковић. Д., Ђармати.Ш., Гржетић.И., *Физичкохемијски основи заштите животне средине.* књига II, Универзитет у Београду, Београд, 1996.
3. Медић.С., *Истраживања у педагогији и андрагогији*, Научна књига, Београд, 1998
4. Ђ.Јовановић, И. Вујковић, М.Матавуљ, *Вредновање учинка заштите животне средине Рафинерије нафте*, Форум квалитета, Тара, 2003
5. Д. Блажевић, Ж. Киурски, *Системи мерења и праћења загађујућих материја на објектима НИС-НАФТАГАСА*, Форум квалитета, Тара, 2003
6. Иванчев-Тумус Ивана, Далмација.Б., Маја Ђурендић, *Квалитет дунавске воде и муља након бомбардовања рафинерије «Нови Сад», Заштита животне средине градских и приградских насеља II:151-156*, Еко-конференција, Еколошки покрет града Новог Сада,Нови Сад,1999
7. Љикар.В., *Извештај о аерозагађењу и јавној здравственој контроли квалитета воде за пиће у Новом Саду, период 24.031999 до 20.06.1999.*, Институт за заштиту здравља, Нови Сад, 1999.
8. В.Рађеновић,Т.Марков, *Управљање хемикалијама-хармонизација прописа Републике Србије са законском регулативом Европске Уније*, Форум квалитета, Тара, 2003

**Stanko Cvjeticanin, MA,
Mirjana Segedinac Ph.D.**

QUALITY OF ECOCHEMICAL EDUCATION WORKERS EMPLOYED IN
PETROLEUM INDUSTRI OF SERBIA IN NOVI SAD

Summary

The petroleum industry is one of the leading branches of the chemical industry in Novi Sad. It is a potential source of environment contamination. After the basic institutional education, most of the employees working in different branches of the chemical industry do not continue their education. Major part of the employees is not aware of the new scientific and technological solutions in the domain of prevention and removing the damage caused by chemical contamination. In this research is creativited and realised questionnaire with finall cause to fortify level and quality of eco-chemical education workers employed in petroleum industry on province of Novi Sad. We are conclude that workers have low level of ecochemical education and they need to get new eco-chemical knowledge about:

1. The sources and the prevention of the chemical contamination.
2. The impact of the contamination of environment on flora and fauna.
3. Safety measures and procedures of removing the damage of chemical contamination.
4. National and international environmental laws

Key words: ecochemical education, petroleum industry of Serbia, workers employed in petroleum industry on province of Novi Sad, chemical contamination.

ПОЧЕЦИ ШКОЛОВАЊА ЖЕНСКЕ ДЕЦЕ У СРБИЈИ

Резиме

У чланку је реч о почецима образовања женске деце и женског пола уопште у Србији у првој половини 19. века. Однос друштва и државе према овом питању, у складу са ступњем њиховог развитка, био је претежно дискриминаторски, али је битно да су у овом периоду зачети елементи првог институционалног основног образовања (државног и приватног) женске деце, без обзира што је оно по свом садржају и трајању било усмерено пре свега према патријархално схваћеној улози жене као искључиво мајке и домаћице. Њен друштвени "излазак из куће" потврђен је и њеном првом јавном професијом, односно појавом првих учитељица.

Кључне речи: образовање, женске школе, Србија, почеци, учитељице, 19. век

Друштвено-политичке промене у Османлијском царству крајем 18. и почетком 19. века утицале су, наравно, и на Србију. Турска је, наиме, зашла у дубоку кризу у свим областима државног, јавног и економског живота. Њени покушаји да реформама побољша свој положај не само да нису довели до жељеног успеха, него су и продубили постојећу кризу која ју је све осетније слабила.

Што се саме Србије под турском влашћу тиче, карактерисала су је сва обележја претходног развитка: природни карактер привреде и патријархална породична задруга. Становништво је углавном остало сељачко и у социјалном погледу хомогено, међусобно повезано патријархалним институцијама и старим обичајним правом којим су регулисани међусобни односи. Православна црква чинила је јаку духовну основу за опстанак православног српства као верска, народна и друштвено-политичка организација.

Ипак, реформе Селима III довеле су до неких промена у животу српског становништва, нарочито код Срба у Београдском пашалуку: привредна политика бивала је све либералнија, а могућност изграђивања

локалне самоуправе већа. Неке од последица таквог стања су појава првих унутрашњих диференцирања формирањем слоја сеоских богаташа и јачање улоге сеоских старешина – кнежева. Због таквих промена, свест српског народа, нарочито његових старешина, није дозвољавала враћање на старо, што је довело и до Првог српског устанка, који је поставио темеље будуће независне грађанске државе. Јер, Устанак није имао само ослободилачки карактер, већ и елементе грађанске револуције: укидање феудалних односа; постављање основа модерне грађанске државе која има Народну скупштину и Правитељствујушћи совјет, који се касније преобразује у праву владу са министарствима.

У то доба долази и до видног напретка просвете – отварају се основне школе, а посебан значај има отварање Велике школе (1808), темеља будућег средњег и високог образовања.

Међутим, борба за независну државу није била тако лако и брзо окончана. Устанак је сломљен, али свест о самосталној и независној Србији више се није могла спречити. Након Другог српског устанка на челу са Милошем Обреновићем, Милош-Маршал пашиног споразума (успостављања Народне канцеларије од дванаест кнезова као врховног судског и административног тела за “српске ствари”), Милошеве политике споразума, изнуђивања концесија, Хатишерифа из 1830. (слобода вероисповести, наследност кнежевске титуле, право на потребан број војника, болнице, штампарије, поштанске службе, независност судова), стиже се до жељеног циља – аутономије. Укинута су феудални односи и Србија креће у правцу грађанског друштва.

Милош, међутим, баш и није имао много слуха за просветни развој; у Србији почињу да се – веома споро – обнављају старе и отварају нове школе, штампају књиге. Под притиском српске јавности, Милош 1835. обнародује либерално заснован Сретењски устав, након три године замењен Турским уставом, којим је његова власт ограничена Државним совјетом од 17 доживотно изабраних чланова (“уставобранитеља”), под чијим је притиском 1839. абдицирао. Довођењем за кнеза Александра Карађођевића 1842, није дошло до успостављања довољно демократске власти, али је организација грађанске државе, ипак, водила ка организацији грађанске државе по европским узусима, законских захвата у свим областима привредног и друштвеног живота. Те тежње довешће до обарања кнеза и уставобранитеља. Постепено долази до диференцирања у друштву, вароши постају културни, привредни, па и просветни центри, док села, развојем капиталистичке производње, добрано заостају.

Хатишерифом из 1830. Србији се отвара пут ка организованом и легалном заснивању просвете. Тачком 8 предвиђено је следеће: “Срби имаће власт постављати у земљи својој печатње књиге, болнице за своје болеснике и школе ради воспитања своје деце”¹. Овим законом уклоњене су препреке које је Милош Обреновић користио као изговор за своје неангажовање и отезање на пољу развоја школства. У новонасталим приликама морао је да предузме кораке ка просветном законодавству, па је већ 1833. припремљен “Устав народни школа у Књажевству Србији”, којим су прецизирани школски систем и питања живота и рада школа. Уставом је предвиђено да у Србији постоје три врсте школа:

1. мале – у селима и варошима у трајању од једне године и са једним учитељем;
2. редовне – у трајању од три године и са три учитеља;
3. Велика школа – у Београду у трајању од три године, са три учитеља.

Међутим, овај закон остао је у рукопису и нема поузданих доказа да је заживео.

Следећи документ који је имао значаја за законско уређење школства у Србији је “План за школе како имају постојати” из 1836, према којем су све школе у Србији разврстане у две групе:

1. правителствене (државне) и
2. општествене (општинске).

Правителствене су: гимназија (четвороразредна), три главне школе (двогодишње полугимназије у Шапцу, Чачку и Зајечару) и 22 нормалне школе (основне).

Обнародовањем Турског устава из 1838. чињени су даљи помаци у правном заснивању школства. Исте године публикован је први наставни план и програм за основне школе, а утврђивањем основних смерова делатности Попечитеља просвештенија, даје му се у дужност да ради у сагласју са духовним властима, старајући се о отварању добро уређених виших и нижих школа за обучавање младежи обојега пола”.² “Устројенијем јавног училишног наставленија” (1844), Србија добија први општи Закон о школама, којим је добијена потпуна организација просвете, те школски систем који је одговарао захтевима и потребама једног грађанског друштва каквом је тада тежило српско. “Устројенијем” су предвиђене четири врсте

¹Срећко Ђунковић, Школство и просвета у Србији у XIX веку, каталог за изложбу, Београд, 1970, 20

²Владета Тешић, Морално васпитање у школама Србије (1830-1878), Београд, 1974, 35-36

школа: основна, послено-трговачка, гимназија и лицеј. Дотадашњи назив “нормална” мења се у основна школа. Прецизирани су и њени задаци: васпитни – “стварање” добрих хришћана, поштених људи и корисних грађана; образовни – давање неопходних знања и основа за школовање на осталим училиштима. Предвиђено је да основна школа у селима има три а у варошима четири разреда. Сваки траје годину дана. Одређено је трајање школске године од 1. септембра до 30. јуна. Дели се на два течаја и на крају сваког одржавају се испити. Општа обавеза похађања школе још увек није утврђена, али од великог је значаја што се први пут законски помиње образовање женске деце. Чланом 18. овог Закона наређено је да се женска деца после своје навршене десете године не могу дуже држати у школи – тада у Србији није било ниједне школе намењене искључиво женској деци, па су девојчице похађале школу заједно са дечацима, мада Закон предвиђа отварање школа за женску децу – у варошима.³ Да би се то и остварило, Попечитељство 1845. поверава Одбору просвештенија израду Плана за девојачко училиште. Према Стеријином упутству, План треба да садржи следеће податке:

- из колико ће се разреда ово училиште састојати;
- какви ће предмети у њему бити предавани;
- какав ће начин бити примењиван у наставном раду;
- какве ће бити дужности наставница.⁴

Убрзо је овај План израђен, али је Ј. Ст. Поповић имао примедбе. Тражио је допуне у читанци за девојачке школе, захтевао другачији распоред градива за географију, предлагао да се напише уџбеник “Општа знања свакој Српкињи нужна” (иако су постојала “Општа знања сваком Србину нужна”) због различитости мушког и женског пола. Како је у наставу увођен предмет “Женски рад”, Одбор је требало да одреди који ће се женски радови изучавати “да се неби то произвољности учитељке оставило и целу промашила”.⁴ Поповић указује и на то да се мора водити рачуна о методи рада и да, имајући у виду природу пола, та метода мора бити другачија од методе рада са мушком децом. После сугерисаних измена на основу поднесеног Плана, издато је 1846. “Устројеније девојачки училишта” – први званични акт о организацији васпитно-образовног рада у женским основним школама. Овим документом одређени су задатак, организација и садржај њиховог рада. “Наставленије за учитеље” из 1844. (неопходна

³Владимир Грујић, Школскореформаторски рад Јована Стерије Поповића у Србији од 1840. до 1848, Београд, 1956, 42.

⁴исто, 43.

упутства за све врсте школа) односи се и на ове установе. Нови закон под називом “Устројеније основних школа у Књажевству Србије” донет је 1857, али је задирао само у организациону и материјалну проблематику (питање наставе остало је по решењима из претходног “Наставленија”). Закон је конкретизовао проблематику материјалног издржавања школе, квалитета зграда, доње границе старости ученика – у варошима навршених шест, у селима седам година, као и горња – до дванаест година. Закон се односи како на мушку, тако и на женску децу. Ипак, остала је одредба према којој девојчице после своје десете године морају напустити школовање уколико иду у мешовиту школу. Чак је 1857. издата и наредба према којој “женска деца не само да не смеју учити заједно са мушком, него и зграде школа не смеју бити у једној огади”.⁵

*
* *

Значај образовања жена истицао је још Доситеј Обрадовић говорећи да од васпитања, те “најполезније” људске активности, не смеју бити изузета ни женска деца јер је на њима као будућим мајкама највећа одговорност, тако да се ниједан народ не може просветно уздићи све док жена остане у “простоти и варварству”. Иако су ове речи потицале од најугледнијег човека у Србији почетком 19. века (и првог србијанског министра просвете), проћи ће још много година до реализације те идеје. Спор пробој жена у свет српске просвете резултат је, пре свега, ⁶задружне и патријархалне организације породице, у којој жена има тачно одређену улогу мајке и оне која се брине о кући и укућанима, а за ту улогу од малих ногу најбоље је може припремити сопствена мајка. Почетком 19. века све је чешћа појава да се поједини домови сами старају о писмености и образовању својих чланова (оно што смо могли запазити у “породичном универзитету” Томаса Мора у лондонском предграђу Челсију, али још у 16. веку!). На тај начин настао је посебан вид школа у кућама виђенијих домаћина (Николе Милићевића Луњевице, Луке Лазаревића, Јеврема Ненадовића и других), с обзиром да су били угледни трговци који су са собом доводили неког писменог младића који би постајао готово као њен члан и који би обучавао децу те породице, а често и суседних.⁶ Иако нема поузданих података о томе да ли су и женска деца учена писмености на овај начин, постоји претпоставка да јесу, под истим кровом (у истој “школи”), са својом браћом.

⁵Милан Ђ. Милићевић, Школе у Срба од почетка овог века до краја 1867, Београд, 1867, 68

⁶Андре Гавриловић, Народне школе у Србији од 1803 до 1815, Скице за историју ослобођења, Београд, 1903, 34

За време I српског устанка већ је поменуто отварање многих основних школа (“мале школе” од три године), али нема података о школовању *женске деце*. Т. Ђорђевић пише: “За школовање женске деце није се осећала потреба. По варошима ретко која жена је знала читати и писати а по селима ни једна”.⁷ У свом патриотском апелу 3. августа 1921. Димитрије Давидовић истиче потребу школовања ученица и предлаже да такву школу оснује у својој кући, где би његова жена девојчице учила “женским пословима” (кувању, шивењу, везу, плетењу), а његова свастика – читању и писању. Но, предлог није заживео.⁸

Кнез Милош је 1829. на питање о школовању женске деце одговорио: “Трговину неће водити никад, а ни знања добијати, зашто ће им онда вештина читања и писања осим да се разберу у љубавним писмима и да могу на њи одговарати”.⁹ Ако се негде и школовала, девојчица је то чинила заједно са дечацима у “малим” школама, у којима је настава била слабог квалитета. Учитељи нису могли пружити више од пуког описмењавања. А обично су долазили из Аустро-Угарске, чиме су унутрашња организација и програм рада сведени на подражавање “пречанских” школа. Предмети нису били прописани, па је њихово предавање зависило од способности учитеља и могућности набављања књига. Од вештина, предавано је само црквено појање. Примењиван је “механички” метод. Поступање са ученицима и евентуалним ученицама било је строго и сурово. Наставна средства су недостајала, па је, уместо папира, често коришћен, лист зове на којем би чиодом избадали слова. Табле су биле ретке, а леђири су замењивани дашчицама.¹⁰

У складу са општим друштвено-економским приликама почетком четрдесетих година 19. века, од припадника грађанских слојева друштва (чиновници, трговци) све су интензивнији захтеви за отварање школа намењених женској деци. Први званични, мада безуспешни, корак у прилог женском образовању учинило је Попечитељство просвештенија код Совјета 1840. с образложењем да “женски пол сачињава половину рода, која ако је новзелана и пренебрегнута, велики губитак и за другу половину проистиче”¹¹. Стога Попечитељство предлаже да се оснују девојачке школе у Београду, Шапцу, Крагујевцу и Смедереву. Међутим, кнез Михаило

⁷Тихомир Ђорђевић, Србија пре сто година, Београд, 1946, 44

⁸Душан Поповић, Београд кроз векове, Београд, 1989, 342

⁹Тихомир Ђорђевић, поменуто дело, 48

¹⁰исто, 67

¹¹Владимир Грујић, поменуто дело, 46

саопштава своје мишљење да треба установити само једну девојачку школу у Београду, а после неког времена размислити да ли су такве школе неопходне и у другим местима. Архивска грађа¹² сведочи о томе да је кнез 1842. одобрио учитељицама Наталији Петровић и Катарини Лекић да могу отворити у Београду школу за женску децу у којој ће обучавати читању, писању, рачунању и женским пословима. Школа би била приватна јер би родитељи учитељицама плаћали одређену цену, а Попечитељство би имало увид у рад школе.

Расправа о потреби образовања женске деце не иде само на линији Попечитељство – Совјет – Кнез и молби упућених Попечитељству. Дебата се одвија и преко новина. На пример, Ј. Ст. Поповић у *Подунавцу* (додатку *Српских Новина*) 1843. пише чланак “Потреба и полза девојачких школа”. Он истиче да су “матере прве васпитачице човечијег рода и ако је она разумна, васпитана, уредна и ‘радена’ то ће и деца таква бити. Држава је дужна да се стара о јавном васпитању како мушке тако и женске деце, сваком полу се мора обратити посебна пажња. Зато општина која жели деци својој срећу а отечеству напредак, ваља да се озбиљно постара за васпитање колико мушке деце, толико више за девојке, устројавајући обашка за њи школу и разумне добронамерне учитељке налазити које ће их не само у писању и читању обучавати него и у женским пословима, у благонаравију, пристојности и у свему што женски пол љубведостојан у нашим очима чини”.¹³

Директор нормалних школа Књажевства Петар Радовановић обавештава Попечитељство да је на заседању Београдског «примитељног» суда 1845. саопштено да треба основати девојачку школу, да би девојчице могле учити, читати, писати, помало рачунати и навикавати се на женски рад. Ове школе требало је да надокнаде недостатке породичног васпитања. Општина је, сходно томе, иснела и своје основне захтеве

1. да учитељице девојачке школе поседују не само неопходну спрему, него да одговарају и у моралном смислу
2. општина може да пронађе учитељицу, а Попечитељство одобрава њено постављање;
3. да ће општина у сагласности са директором нормалних школа одредити зграду за девојачку школу;
4. предмети у школи биће: а) читање, писање и рачунање, све на српском језику (сваки дан поподне), б) женски рад (поподне);

¹²AS, MPs, f IV. N 358/1842

¹³Владимир Грујић, поменуто дело, 47

5. учење у школи треба да траје четири године;
6. у школу ће се примати ученице са навршеном шестом годином, а напуштаће је са навршеном десетом;
7. учитељица нарочиту пажњу мора да поклања моралном васпитању девојчица.¹⁴

Ову одлуку Попечитељство просвештенија је одобрило, али школа ипак још није била отворена.

Претходницом посебног образовања женске деце треба сматрати прву женску школу коју је 1845. отворила параћинска општина. Међутим, то још није школа различита од редовне школе за мушку децу јер није организована према посебном плану и програму. Ипак, значајна је јер је њено отварање убрзало процес званичног установљења школа за образовање жена. Исте године Одбор Попечитељства израдио је већ поменути план о уређењу девојачке школе. На основу плана, Попечитељство 3. јула 1946. објављује «Устројеније девојачки училишта», након чега се отварају нове женске основне школе у Београду и Доњем Милановцу. На основу извештаја Петра Радовановића и Милована Спасића, два главна управитеља Попечитељства, види се да је у Србији, већином у окружним центрима, до 1858. основано 18 женских школа: у Београду две – код Саборне цркве и на Теразијама, затим Ваљеву, Гургусовцу, Јагодини, Крагујевцу, Неготину, Крушевцу, Пожаревцу, Смедереву, Параћину, Паланци, Свилајнцу, Ужицу, Зајечару, Чачку, Карановцу и Шапцу. Но, ако се има у виду да је у том периоду у Србији било укупно 298 основних школа, значи да је женских било само 6%. Иницијатори оснивања били су углавном трговци и занатлије, као најактивнији и најпродуктивнији слој српског друштва. Због тога у селима, чије становништво није показивало интерес за образовање женске деце, женских школа и даље нема. Што се издржавања тиче, терет је пао на општине (уколико школе нису приватне), али је чест случај да богати становници помажу својим прилозима, као што је, на пример, случај са женском школом код Саборне цркве у Београду.

*

* *

Женске основне школе углавном су радиле према прописаном «Устројенију девојачки училишта», у којем се као њихов циљ наводи «да девојчице најнужднија знања у умном смотренију получе; да се поред

¹⁴AS MPs, f I. N 26/1845

мранвственог изображенија са одређенијем свога пола упознају а уз то и да се најнуждњим пословима женским обуче».¹⁵ Школовање у женским школама траје шест година и дели се на три разреда. Сваки разред траје две године. У њих ступају петогодишње девојчице. Настава траје три часа преподне и два часа поподне зими, а два пута по три часа лети.

Наставни предмети по разредима су следећи:

I разред:

Прво одељење:

1. Грађанска и црквена писмена – срицање и почетак писања
2. Почетак писања
3. Најнужније молитве – напамет научити

Друго одељење:

1. Читање буквара, читанке подешене за женски пол
2. Продужетак писања
3. Продужетак учења молитви око обеда, десет божијих заповести...
4. Познавање и писање бројева са «малим наизустним упражњенијама»

II разред:

Прво одељење:

1. Продужетак читања из читанке
2. Наставак писања
3. Кратка свештена историја
4. Из рачунице «наизустна упражњенија за ова четири вида»

Друго одељење:

1. Продужетак читања
2. Продужетак писања
3. Продужетак свештене повеснице
4. Из рачунице четири проста вида са «ненареченим» бројевима

III разред:

Прво одељење:

1. Читање
2. Писање по прегледалици и диктат
3. Из катихизиса прва «чест» о вери
4. Обшта знања свакој Српкињи нуждна
5. Из рачунице четири вида са «нареченим» бројевима

¹⁵Владимир Грујић, поменуто дело, 54

Друго одељење:

1. Читање
2. Писање
3. Из катихизиса друга «чест» о љубави а трећа о надежди
4. Обшта знања свакој Српкињи нужна – наставак
5. Рачуница – правило тројно
6. Упражненија у сочињавању писмена, обвезница, признаница и подобним за грађански живот исправан.¹⁶

Као посебни наставни предмет у поподневним часовима предаван је «женски рад» (плетење, шивење и вез). У овој школи предавани су сви премети као и у мушкој, сем српске граматике, земљописа, српске историје и стилистике. Овим програмом испуњава се циљ устројства женске школе – да женска деца науче добро да читају, пишу, помало рачунају и владају женским пословима. Религиозни карактер наставе веома је изражен.

За школу важе прописи из Наставленија (1844) «О начину предавања учебни предмета», али се напомиње да се мора водити рачуна о специфичности женске школе. Зато се треба придржавати следећих правила:

- да се чита с пажњом, тако да се схвати смисао састава;
- иако граматика не фигурира у плану, ипак у старијем разреду треба указивати на «строј и својства језика»;
- треба савладати најглавнија правила «правописанија»;
- рачун треба учити онолико колико је потребно за «домаћинство» и треба што више вежбати усмено рачунање.¹⁷

У сваком разреду све предмете предаје учитељица. Што се учитељица

тиче, оне морају бити озбиљне, али не и «дурљиве» и набусите. Приличи им да буду «кротке», благе, тихе и као «матера» деци. Морају благовремено да утичу на моралну свест и поступке девојчица, што се може закључити и из захтева да код њих треба развијати «стид и благообразије, учити их обавезама према родитељима, а сва ова поученија и моралне разговоре треба да дају увек и пре и после подне, и за време учења и 'када се ученице женским радом занимају'».¹⁸ Осим ових, мало је нама познатих упутстава о томе каква учитељица мора да буде. Архивска грађа о томе је врло оскудна, па не знамо одакле су учитељице долазиле и какве су школе завршиле.

¹⁶исто, 55-56

¹⁷исто, 57

¹⁸Владета Тешић, поменуто дело, 151

Ипак, претпоставља се да је извесна Марија Обрадовић прва квалификована учитељица у Србији; «пошто је редовно свршила за учитељку нуждне науке»¹⁹ (не зна се где), постављена је за учитељицу II разреда Београдске девојачке школе. Све учитељице девојачких школа морале су полагати пред Одбором просвештенија испит на којем би се утврдило да ли поседују неопходне способности и знања. Највероватније да су учитељице имале завршену основну школу. Морално понашање имало је одлучујућу улогу у добијању учитељског посла (лепо би било кад би и данас било тако за цео наставни кадар без обзира на пол, и то не само кад је у питању морална компонента!). Претпоставља се да су многе учитељице долазиле из просветно и уопште далеко развијеније Војводине.

Што се наставних средстава тиче, нема пуно података, осим генералне оцене о оскудици у свим школама Србије (судећи према извештајима управитеља Попечитељства). Уџбеници су углавном били исти као и за основне школе намењене мушкој деци. У извештају главног управитеља Радовановића 1850. говори се о наредби Попечитељства просвештенија о наредби коју је издало учитељицама девојачких школа. Наредба се односи на предмете које треба у тим школама да предају, а који су исти као и за остале основне школе, а, уместо старих буквара, читанке, рачунице, катихизиса и свештене историје, уводе се нови (мада су подаци непотпуни): буквар Гаврила Поповића (1850), читанка Филипа Христића (1850), рачуница Филипа Христића (1850). Није засад познато о којим је новим уџбеницима катихизиса и свештене историје реч. Школске зграде за женску децу, а то се односи и на остале школе у Србији, биле су неподесне и претежно у доста лошем стању. Често су биле смештене по приватним кућама и проћи ће још доста времена пре него што буду зидане посебне женске школе. Број женске деце стално се повећавао, те су основне женске школе веома брзо постајале тесне. У тим случајевима једино решење било је отварање нових школа, као што је случај у Београду, где је поред женске школе код Саборне цркве 1855. отворена и женска школа на Теразијама. Као и за све основне школе, и овде је нарочито важила препорука да школа поседује стан за учитељицу, али то није било увек остварљиво.

Наставленијем из 1844, тамо где нису постојале женске школе, женска деца могла су учити основну школу заједно са мушком. Постојало је ограничење које је обавезивало женску децу да са својом навршеном десетом годином напусте школу. На основу ове одредбе, женска деца која су

¹⁹Владимир Грујић, поменуто дело, 65

до тада у неким местима похађала школу заједно са мушком, сада то чине у већем броју. У извештајима главних управитеља Просвештенија не може се сазнати да ли је у тим школама било посебног третмана према женској деци.

Законско утемељивање школовања женске деце и омладине довело је до значајног помака у том погледу, али – у поређењу са школама за припаднике мушког пола – лако је донети неколико недвосмислених закључака о дискриминаторском положају жена, њеној улози у породици и друштву (Србији) и њеним могућностима:

1. Институционално образовање жена ограничава се само на основно, док је мушкарцима омогућује стицање и средњег и високог образовања.

2. Школовање девојчица мора да се заврши са десетом годином живота (уколико иду заједно са дечацима), док се мушкој деци не одређује горња граница основног образовања.

3. Женске школе морају бити одвојене од мушких, што је последица моралнорелигиозног карактера образовања жена.

4. Међу предметима који се изучавају у девојачким школама нема граматике, земљописа, свештене историје и стилистике, што је вероватно последица схватања да женама таква знања нису ни потребна.

5. Основно школовање у целини за девојчице траје дуже – три разреда са по две године (укупно шест) – док је за дечаке три до четири године (у зависности од тога да ли се школа налази у селу или вароши) и сваки разред траје годину дана. Сходно томе, женска деца дуже време изучавају наставни програм који је ужи од програма за мушке основне школе, што наводи на закључак да се сматрало да су женске могућности за учење мање.

6. Нарочита пажња указана ручном раду подсећа на зацртану женску улогу у друштву – улогу домаћице и мајке.

*

* *

Приватне школе. – Прве женске школе у Србији биле су приватне. На основу извештаја главног инспектора просвете Платона Симоновића из 1853, сазнајемо да у Београду постоје приватне женске школе које су отворене без потребне дозволе надлежних власти. Према том извештају, оне су у “рђавом” стању, а као један од разлога наводи се недовољна способност учитељица. Но, пошто су школе неопходне, држање такве школе дозвољава се следећим учитељицама: Софији Стојановић (I и II разред), Софији Јовановић (само I разред), Елени Кирјак (само I разред). Све три биле су из Војводине. У извештају се ништа не каже о раду ових школа,

па се претпоставља да су обучавале женску децу елементарној писмености и женском раду. Министарство просвете надзирано је њихов рад и давало своје мишљење које је утицало на даљи рад или затварање школа. Као и код осталих женских школа, морална подобност учитељица морала је бити на високом нивоу.

У Београду 1853. почиње да ради “Заведеније за воспитање и изображавање женске деце Леополда и Кларе Шпачек”, познатије као “Шпачеков завод”. Ова установа имала је прилично велик углед међу Београђанима. Школа је имала пет разреда и у њу су примана женска деца са навршеном шестом годином (у својству ванредне, могле су се уписивати и пре шесте). Циљ школе био је да се девојчице, сем основама писмености, рачунања и верског васпитања, науче лепом понашању и једном страном језику. Од језика, првенствено су учени српски, немачки, француски (постојала је намера да се уведе и италијански). Изучавање сваког језика убухватало је наставу читања, писања, граматике, правописа и писменог састава. Поред ових “литералних”, предаване су и тзв. “реалне” науке – земљопис и историја. Нарочита пажња посвећивана је музици, а у наставном плану и програму заступљени су играње и плес. Од других вештина, ту су цртање и сликање, као и све врсте женског ручног рада. Чак је било и гимнастике. Рад школе надзирано је Министарство просвештенија. Једно време у Заводу су радили Ђура Јакшић и Милан Ђ. Милићевић. Шпачек је имао амбицију да отвори и мушки завод, али, због сукоба са Милованом Спасићем који се доста лоше изјашњавао о његовом Заводу (нарочито у моралном погледу), у томе није успео. Завод је радио десетак година и похађала су га женска деца из најугледнијих београдских кућа. Брачни пар Шпачек преселио се у Беч, где је 1862. отворио нови Завод за женску децу. Исте године у *Новинама Српским* појавио се оглас у којем Клара Шпачек обавештава српске родитеље о женском заводу у Бечу и позива их да, на основу већ реномираног угледа ове установе у Београду, поново васпитавају своју децу у њиховој школи. Након тога, о Заводу се више није чуло.²⁰

Штампа намењена образовању жена. – Дубровчанин Матија Бан, професор Лицеја од Попечитељства просвештенија добија одобрење молбе да штампа часопис намењен женама Србије “ради њуховог моралног и осталог продуженог образовања”. *Женскиј воспитатељ* састојао се од неколико делова. Обично би се у првом налазила приповетка са циљем да код жена (примерима) развија осећања привржености породици и пожртвованости

²⁰Милан Костић, Први женски завод у Београду – Шпачеков институт, Годишњак Музеја града Београда, књ. IV – 1957, 223

у тој улози. У рубрици *Поученија домаћа* жене су поучаване родољубљу, правилима учтивости (на пример, у говору).²¹ Ту су и практични савети у вези са домаћинством, медицином, васпитањем деце (нарочито моралним). Посебно се говори о словенској књижевности, што је, занимљиво, изазвало интерес не само код жена, него и мушкараца који су изразили жељу да се историји словенске књижевности посвети већа пажња. Међутим, Матија Бан је сматрао да је часопис намењен женама, а не “ученим људима”, те да се пишући за жене мора ограничити на њих, да би “излагање веће науке” било смешно и не би постигло циљ, а то је – да се женски пол укључи у образовање и да побуди пажњу народа на потребу његовог јавног васпитања. *Женскиј воспитатељ* није био дугог века: изашао је у само три свеске и више није штампан. Ипак, значајан је јер је први специјализовани женски часопис у Србији (у Војводини их је и пре тога било), а који је пружио могућност сазнања о васпитању женске деце, положају и улози жене у једном грађански модификованом патријархалном друштву. Сем тога, први пут је омогућен неки вид образовања не само женске деце, већ и девојака и жена.

Кад је реч о педагошкој литератури, важно је име Милована Спасића. Као главни управитељ Просвештенија, увидео је потребу посвећивања веће пажње моралном васпитању деце. Зато пише “Наравствени воспитатељ деце” (1850), намењен родитељима и учитељима, потом “Педагогичко-методично наставленије за учитеље основни школа”, прво педагошко (теоријско-практично) упутство намењено учитељима, али и – учитељицама женских школа!

То је био још један прилог развоју образовања женске младежи и жена, као и чињеница да је жена Србије први пут ушла у једну јавну друштвено признату професију – учитељску (данас имамо обрнут проблем, односно “феминизацију” овог племенитог позива!). Наравно, у то време положај и учитељица и женског пола уопште дубоко је подређен у односу на учитеље и мушки пол, али то су почети нових схватања о потреби афирмације жена, посебно њиховог образовања, те користи од тога за само друштво. А лик будуће учитељице добиће коначне обресе носиоца културног уздицања читавог српског народа.

²¹Матија Бан, *Женски воспитатељ*, трећа свеска, Београд, 1847.

Svetozar Dundjerski, PhD

THE BEGINNING OF EDUCATING FEMALE CHILDREN IN
SERBIA

Summary

This article talks about the beginning of educating female children and female gender in general, in Serbia in the first half of the 19th century. The relationship of society and the state towards this question, according to its stage of development, was mostly discriminatory, however it is essential that the elements of the first institutionalized primary education (both state and private) of female children were established, regardless of the fact that it was primarily, according to its content and duration turned to the traditionally understood role of a women seen only as mothers and housewives. Her social « leaving the house » was established by her first public profession, that is with first female teachers.

Key words: education, female schools, Serbia, the beginning, female teachers, the 19th century.

