

ZBORNIK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju
Sveska 20/21, 2006/2007

YU ISSN 1450-782 X
UDK 37



JOURNAL OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY

Faculty of Philosophy, Novi
Department of Pedag
Vol. 20/21, 2006/

Zbornik radova
Katedra za pedagogiju – Odsek za pedagogiju
Filozofski fakultet u Novom Sadu
Godina XXIII/XXIV • Broj 20/21 • 2006/2007 • str. 214
YU ISSN 1450-782X (Novi Sad)
UDK: 37

Izdavač:

Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju

Za izdavača:

Prof. dr Ljiljana Subotić

Uređivački odbor:

- Dr Milica Andevski, glavna i odgovorna urednica • Dr Detlef Rost (Marburg) •
• Dr Grozdanka Gojkov (Novi Sad) • Dr Sofija Arnaudova (Skopje) •
• Dr Milka Oljača (Novi Sad) • Dr Sofija Vrcelj (Rijeka) • Dr Emil Kamenov (Novi Sad) •
• Dr Miodrag Milin (Temišvar) • Dr Mitja Krajncan (Ljubljana) •
• Dr Svetlana Kostović (Novi Sad) • Dr Lidija Pehar (Sarajevo) • Dr Olivera Gajić (Novi Sad) •
Dr Drago Branković (Banja Luka) • Dr Spomenka Budić (Novi Sad) •
• Dr Nikola Mijanović (Nikšić) • Mr Jovana Milutinović (Novi Sad)

Recenzenti:

Dr Milena Zuljan Valenčić (Ljubljana)
Dr Pero Spasojević (Bijeljina)

Sekretar Uređivačkog odbora:

Ljiljana Komazec-Sauer

Prevodilac:

Jasna Milošević

Štampa:

TAMPOGRAF, Novi Sad

Tiraž:

300

**Adresa uredništva: FILOZOFSKI FAKULTET, Odsek za pedagogiju, 21000 Novi Sad, Dr
Zorana Đindića br. 2, tel. 021 45 04 19 e-mail: pedagozi@unsff.ns.ac.yu**

CIP-Katalogizacija u publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад
37(082)

ZBORNIK/Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju.-God.13, br.11
(1996).-Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 1996.-.24 cm
Godišnje.-Rezimeji na eng.jeziku.- Nastavak publikacije: Zbornik-Filozofski fakultet u Novom
Sadu, Odsek za pedagogiju i Odsek za psihologiju.

ISSN 1450-782X

COBISS.SR-ID 118645260

S A D R Ź A J

Uvodna reč	7
------------------	---

Mitja Krajnčan

DISKURS KOJI DAJE ADEKVATNU EDUKATIVNU POMOĆ DECI ADOLESCENTIMA KOJI IMAJU EMOCIONALNE PROBLEME I PROBLEME SA PONAŠANJEM	11
--	----

Emil Kamenov

DEMOKRATIZACIJA I DECENTRALIZACIJA OBRAZOVNOG SISTEMA	29
--	----

Grozdanka Gojkov

TAKMIČENJE PARADIGMI U KVALITATIVNIM PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA	39
---	----

Jovana Milutinović

POJAM TEORIJE VASPITANJA	68
--------------------------------	----

Jasmina Klemenović

POJMOVNO-TERMINOLOŠKA ODREĐENJA U OBLASTI EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA	78
---	----

Saša Todorović

SISTEMNA PROUČAVANJA KAO TEORIJSKO-METODOLOŠKA OSNOVA OPTIMIZIRANJA RADA U PEDAGOŠKOM SISTEMU OSNOVNA ŠKOLA	95
---	----

Mara Đukić

KONSTRUKTIVISTIČKA EVALUACIJA NASTAVE: DIDAKTIČKE IMPLIKACIJE	107
--	-----

Milka Oljača, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov

OSOBNOSTI UČENJA ODRASLIH PREMA SHVATANJIMA DUŠANA M. SAVIĆEVIĆA	118
---	-----

Vesna Matić DIMENZIJE OPTIMALNOG STARENJA	128
Ana Gavrilović O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM	136
Gordana Budimir-Ninković PARTNERSKE RELACIJE ŠKOLE I PORODICE U CILJU PREVENCIJE NASILJA	154
Olivera Gajić, Slađana Zuković SADRŽAJI VERONAUKE I KNJIŽEVNOSTI U KORELACIJSKO - -INTEGRACIJSKOM METODIČKOM SISTEMU	162
Stanko Cvjetićanin, Mirjana Segedinac PERMANENTNO EKOHEMIJSKO OBRAZOVANJE RADNIKA VIŠEG/VISIKOG NIVOA OBRAZOVANJA ZAPOSLENIH U NEKIM GRANAMA HEMIJSKE INDUSTRIJE	180
Andevski Milica, Svetozar Dunderski SAMOEVALUACIJA UČENIKA	191
Svetozar Dunderski AVRAM MRAZOVIĆ – PROSVETITELJ, REFORMATOR, PEDAGOG, SENATOR, PREDAVAČ, PISAC, PESNIK I PREVODILAC	207

2278



CONTENT

Introduction	7
Mitja Krajncan DISCOURSE CONCERNING ADEQUACY OF EDUCATIONAL HELP TO CHILDREN AND ADOLESCENT WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS	11
Emil Kamenov DEMOKRATIZATION AND DECENTRALIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM.....	29
Grozdana Gojkov PARADIGMS COMPETING IN QUALITATIVE PEDAGOGICAL RESEARCH	39
Jovana Milutinović NOTION OF THE THEORY OF EDUCATION	68
Jasmina Klemenović NOTIONAL-TERMINOLOGICAL DETERMINATIONS IN THE FIELD OF ECOLOGY EDUCATION	78
Saša Todorović SYSTEM STUDIES AS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF OPTIMIZATION OF WORK IN THE PEDAGOGIC SYSTEM OF THE PUBLIC SCHOOLS	95
Mara Đukić CONSTRUCTIVITS EVALUATION OF THE INSTRUCTION: DIDACTICAL IMPLICATIONS	107

Milka Oljača, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov DISTINCTIVENESS OF ADULT LEARNING ACCORDING TO THE OPINION OF DUŠAN M. SAVIĆEVIĆ	118
Vesna Matić DIMENSIONS OF SUCCESFUL AGEING	128
Ana Gavrilović AGAIN ABOUT SOCIAL FUNCTION OF THE PRE-SCHOOL INSTITUTIONS	136
Gordana Budimir-Ninković FAMILY-SCHOOL COOPERATION IN PREVENTING VIOLENCE	154
Olivera Gajić, Slađana Zuković CONTENS OF RELIGIONS CLASSES AND LITERATURE IN THE CORRELATIVE – INTEGRATIVE METHODOICAL SYSTEM	162
Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac PERMANENT ECO-CHEMICAL EDUCATION OF WORKERS WITH UNIVERSITY ADVANCED/HIGHER LEVEL OF EDUCATION IN SOME BRANCHES OF THE CHEMICAL INDUSTRY	180
Milica Andevski, Svetozar Duđerski SELFEVALUATION OF THE PUPIL	191
Svetozar Duđerski AVRAM MRAZOVIĆ – ENLIGHTENER, REFORMER, PEDAGOGUE, SENATOR, INSTRUCTOR, WRITER, POET AND TRANSLATOR	207

UVODNE NAPOMENE

Osnovna misao pedagoških poslenika danas kreće se ka školi kao mestu življenja i učenja, ka školi kvaliteta koja daje proverljive rezultate znanja, umenja (intelektualna, socijalna, praktična, tehnička) koja su potrebna za dalje učenje, za profesionalni rad, za život, ka školi koja će formirati inicijativne, aktivne i participativne građane, ka školi mira i tolerancije, multikulturalnoj školi, bez nasilja i agresivnosti.

U svesci 20 – 21 Zbornika radova Odseka za pedagogiju, autori su putem izvornih naučnih radova, rasprava i empirijskih studija, dali svoje odgovore na izazove reformi i ubrzanog prilagođavanja zahtevima okruženja koje se ubrzano menja. Perspektive obrazovanja i svoje viđenje stanja i mogućih pravaca promena sistema vaspitanja i obrazovanja, autori su promišljali uvažavajući pre svega standarde Evropske Unije, ali i intenzivne promene u nauci, tehnologiji, ekonomiji, društvenim odnosima u celini. Većina radova je metodološki usmerena prema jednoj pedagoškoj disciplini, dok su neke rasprave opštijeg značaja i imaju multidisciplinarni karakter. Vrednost svih tekstova ogleda se, pre svega u porukama koje su namenjene reformi, a koje su snažno oslonjene na aktuelna svetska dostignuća i iskustva koja mogu značajno olakšati razumevanje tokova reforme sistema vaspitanja i obrazovanja kod nas.

Sveska 20-21 Zbornika radova Odseka za pedagogiju donosi najnovija saznanja i poglede na demokratizaciju i decentralizaciju obrazovnog sistema, unapređenje njegove efikasnosti, analizira pristupe rešavanju ovih problema u zemljama u tranziciji, kao i mogućnost implementacije demokratizacije u obrazovni kurikulum.

Zbornik sadrži veoma korisne rasprave posvećene stratezijskim pitanjima razvoja i unapređenja sistema vaspitanja i obrazovanja, savremenim pogledima na metodologiju pedagoških istraživanja, najbitnijim pitanjima koncepcije relevantne za tzv. »unutrašnju« pedagošku reformu institucija na kojima je zasnovan sistem vaspitanja i obrazovanja. Naučna misao o ovim pitanjima osim teorijskog ima veliki značaj i za praksu vaspitanja i obrazovanja, jer je postavljena razvojno i lako može da se transformiše u aplikativne modele (radovi posvećeni vrednovanju rada i samoevaluaciji, svi radovi andragoškog usmerenja), šire gledano, radovi koji se bave »novom filozofijom« vaspitanja i obrazovanja, mogu biti od koristi za »proces doživotnog obrazovanja«.

Posebno značajni su radovi iz Zbornika koji se bave didaktičkim i metodičkim pitanjima, pitanjima učenja, poučavanja i nastave, tako da osim informativne vrednosti predstavljaju i dobre izvore saznanja za praktičare na svim nivoima institucionalnog vaspitanja i obrazovanja. Tekstovi su vredni pre svega, zbog dobro odabrane tematike, aktuelnih sadržaja, neki nadmašuju vremenske

preokupacije sadašnjosti i bave se, u jednakoj meri prošlošću, koja ne samo da ukazuje na to da »nismo pedagoška i kulturološka provincija Evrope«, već nude vredna svedočanstva o kontinuitetu prosvetiteljstva i nauke kod nas.

Radovi u Zborniku 20-21 Odseka za pedagogiju tematski imaju veoma raznovrsnu orijentaciju, s obzirom da »novo vreme«, vreme promena, često nudi rešenja koja obavezno zahtevaju kritičko preispitivanje iskustava, i ponuđene rasprave i analize plediraju odustajanje od konformizma i »ustajalosti« zahtevajući novu misao, fleksibilan, stvaralački duh u pedagogiji i vaspitno-obrazovnoj praksi. Pored prepoznavanja »nuđenja promena« kao konstante, nude se i načini kako se nositi sa njima pozitivno usmereni na razvoj i građenje. Pedagoška teorija i praksa biće obogaćeni korisnim raspravama o konstruktivizmu u metodologiji kao pristupu istraživanju, ali i konstruktivističkoj orijentaciji prakse u pogledu proizvođenja, inoviranja aplikativnih modela, njihovog kritičkog preispitivanja, konstantnog evaluiranja i zasnivanja nove statusne i didaktičke pozicije subjekata učenja tokom vaspitno-obrazovnog procesa.

Kako su saznanja o svetu, gotovo nemoguća bez aktivnog odnosa prema njemu od strane onih koji uče i kako je vreme »knjiškog akademskog poučavanja« dozrelo za pedagoške muzeje, vrednost poruka i radova u Zborniku je, pre svega u njihovoj usmerenosti ka savremenim i aktuelnim pedagoškim diskursima. Škola je mesto refleksije univerzalnih »životnih problema« - uviđanje tokova i uslova neophodnih za paradigmu »kvalitetne škole«, škole kao mesta kvalitetnog i aktivnog učenja.

Zbornik Odseka za pedagogiju izlazio je u kontinuitetu dvadeset godina. Poslednju svesku Zbornika Odsek objavljuje kao dvobroj 20-21. Do ovog zastoja je došlo zbog izuzetno napornog ali i izuzetno plodnog istraživačkog rada saradnika sa Odseka. Naime u ovom periodu Odsek za pedagogiju je objavio dva tematska Zbornika radova sa projekta »Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalni vaspitno-obrazovni rad« (finansira ga Pokrajinski sekretarijat za nauku i tehnološki razvoj AP Vojvodine), tri tematska Zbornika radova sa projekta »Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji« (finansira ga Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije) kao i obimnu monografiju sa Međunarodnog interdisciplinarnog naučnog skupa koji je Odsek za pedagogiju organizovao u decembru 2006. godine sa temom »Evropske dimenzije obrazovanja i vaspitanja«.

Odsek za pedagogiju ovim dvobrojem Zbornika nastavlja svoju kontinuiranu misao o stanju i trendovima obrazovanja kod nas dajući tako svoj aktivan i vredan doprinos promišljanjima najvažnijih momenata, ideja, kritike kao i perspektiva daljeg razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u Srbiji.

**Mitja Krajncan, Ph.D, senior lecturer of didactics and methodology of
social pedagogic work**

Faculty of Education, Ljubljana, Department of social pedagogy

DISCOURSE CONCERNING ADEQUACY OF EDUCATIONAL HELP TO CHILDREN AND ADOLESCENT WITH EMOTINAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS

Summary

How far does the actual help reach, one which with time will prove itself helpful to young with behavioural and emotional difficulties? How do we define such help and how do we create and use it? Many times this depends on the society's economical standard and it's social orientation. At the same time we are questioning ourselves what actually is good practical work, where in our work does success show, what are the appropriate ways of helping and what does it mean to be professional. What are our limits and where are the basic limitations to the pedagogical help? What to do with those for whom the existing educational methods are not good enough?

The critical discussion is carried on through financially - political implications of performing different methods of help, from precautions to curative action. The educational establishment has been critically and thoroughly analysed and we came to some conclusions. There are a lot of insufficiencies, but we haven't found better solutions yet.

Searching for an optimal method in this time of neo-liberalistic logic about the financial capital is possible, but the globalists will have to be shown that they can actually save money by selecting an adequate alternative to educational establishments. My question was, if we have alternatives for the most challenging youth.

Key words: *Educational help, a child and adolescent with behavioural and emotional difficulties, educational establishment.*

INTRODUCTION

The article presents a comparison of more important scientific findings about the adequacy of educational help for a population of children and adolescents with emotional and behavioural difficulties (1), especially those representing help outside the family.

We are focusing our thinking on a diffuse field of help searching, professional accession, therefore our centre of attention is what to do with a population which daily meets itself with difficulties within the social integration. We are trying to bring sense to the meaning of being limited when on the way to the final goal, of the non-functional help, and are trying to find a solution in small, reachable goals, small projects and recognizable successes.

It is necessary to show the real picture, even though it often hurts.

We are looking for the levers, interventions and approaches, which would handle children and adolescents successfully, and are looking for the answer to why the existent form of help cannot reach a more qualitative level, since we are all aware that the existent form could be better.

Help should be attractive to the youth, also timely and by all means professional.

The question of appropriateness, connected to financing, represents the central point within the question what to do with the difficult ones.

The educational establishment, as the final step floats like a dark cloud over the “humane” and “democratic” professional community, does not possess enough strength and pressure to enable some sort of renaissance to these closed systems. The scientific language cannot come to an agreement about a clear selective mechanism, following the wish for a clear definition of regulative mechanisms.

The discourses presented offer a deeper insight into the difficult field of proceeding children and adolescents with behavioural and emotional difficulties.

^[1] We have decided to use the term behavioural and emotional difficulties, because we believe that it best defines the population of children and adolescents placed in educational establishments. We are deliberately taking distance from the term behavioural and emotional disturbances, since it has a pejorative and

¹ In today's unknown availability of jobs regarding child and adolescent criminality (courts, social work centres, nongovernmental organizations, educational systems, etc.), to set an appropriate individual criteria, as a suitable and competitive help for people who are deciding whether help will be available also for those who are making these decisions.

DISCOURSE CONCERNING ADEQUACY OF EDUCATIONAL HELP...

stigmatising effect. A suitable term is also difficulties of children and adolescents in social integration. We use it mainly where the authors state it. Since it includes various groups of people with troubles in social integration (deaf, blind, mentally disturbed), we have decided to stick to the above mentioned term. The term delinquent children and adolescents or criminal children and adolescents, or even adolescents with repulsive or transgressive behaviour are only seldom used, especially when the focus is on criminal deeds.

THE LIMITS OF EDUCATIONAL HELP

After a century of lively debates upon our work field, we know almost everything about our clients, but little about ourselves and the problems of our work. We know that helping the young rarely includes pedagogical function, since the center of attention falls on social and political action. How could we otherwise explain the fact that already in the Caesar's time, (the 70's and 80's of the 19th century) criminal children quickly transformed into such believed to be neglected, in need of education and treatment, and as victims of parenting failures? How else can we understand the fact that for example, in the final stage of the Weimar republic (which means renaissance in the help for children and adolescents; in which time also Milčinski worked), also the pedagogical optimism quickly faded, which had been so well accentuated in the previous five decades, but had to give space to the paradigm of uneducability? Otherwise, how would it had happened that an adolescent in the time of fascism, in love with a non-Aryan girl, or an adolescent, intrigued by swing, became an unsocial human being, in need of a child-protective environment? Or similarly, an adolescent who distinguished oneself as a Hitler's youth hero (HH) or Irish, Georgian or some other war hero, or even the state hero (Blandow, 2000) may become unsocial?

What other way would we – after entering the political pluralisation, the economic and social modernization – in one decade, change the neglected into victims of social conditions and later into therapy needing individuals, as well as those who deserve a successful days? If it is possible for such a definition of doubtfulness and the establishment of what help to young should contribute, remains in power – that it is in fact constructed of social, political and also economic conditions – it cannot seem strange to us that in such social circumstances the young from the seventies who are in pain, but deserve the same possibilities and the “social support” as everyone else, are again turning into perpetrators, shirkers and youth who reject modernization. It is not surprising that we are again facing the whole acuteness of the laws or at least the recognition, that not everything will be served to them upon a plate. Why would the society and the economy, which for their own survival or at least its own confirmation in the world, bet on

the formation of the *élites*, a sense of productivity and social climbers; regard cowards and those who have difficulties fitting in the society, or those who do not possess enough sources to have a good chance in social integration (Blandow, 2000)?

Let us think further: even though we are not among those who sigh after good old days or those who in the different ways of thinking and behaving of the growing up generation also see a worse thinking and behaving, so even if we do not look upon our reality with a nostalgic look, we know that the present society does not offer help to many of the young people and their parents at all, that it is even destructive and also reflects this in behaviour and conscience. Those who remember Marx from their student days, will easily connect this to his theorem of progressive real subsumption of life, including the body, socialization and the consciousness with the organized capital. It is enough for the young to change the channel to a commercial channel or read about a discussion upon reorganization of banks or football clubs into joint-stock companies in the newspaper, to be able to see what it is all about (Blandow, 2000).

As professionals, we definitely know that our usual clientship, the ignorant and non-learned population, urged by its own past and fate, the process of real subsumption takes place even more directly than by us, because we are at a better position than them. We also know that more and more people, beside the fact of belonging to marginal social groups, are falling into a whirlwind of mental and spiritual impoverishment.

We also know that different rules are in force for the 'losers' in the process of individualisation, than for those who come out of these individualisation and pluralisation processes come out as 'winners' and 'profiteers'. What to the latter seems a possibility of restructuring of identity concepts, to the former literally seems that their prime identity is bound to be destroyed and diluted. Therefore, we are also aware of the fact that a century and a quarter of social partnership had not done away with class oppositions, but has only enforced them. Among other things we also know that with our own means of help for the youth, despite all modernization and constant development, we cannot succeed. Irrespective of the current situation we have always promised and stated more than it would suit our actual knowledge, filled with practical experience and scientific analysis. Those who perform practical work of helping the youth, have always known that it was a lot less successful than it was said, and that the everyday life as it is being formed as the clientship of youth help is much less attractive and efficient than it is presented on the outside. A careful eye realises that within and among the institutions of youth help challenges are being avoided even today, and that only a small number of pedagogues, in conflict between their own interests and the needs of youth, chooses the youth; that the housing, mobility and other

DISCOURSE CONCERNING ADEQUACY OF EDUCATIONAL HELP...

maintenance often contributes to negligence, rather than help in education. We are also familiar with the fact that within their own projects of youth social work, despite promising words we have made up for their substantiating, we can rarely find someone who has later been able to incorporate oneself in the society, and live life as an employed person. We know that projects for the children from the streets are nothing but a drop in the sea, where many children indeed drown. Lastly, we know that the situation is drastically worsening. Even in the new century, the youth help has been reaching the bad reputation of a 'dead end'. More and more it is true that the placement in the educational establishments should be the last reaction, in 'really bad cases'; only if 'danger were threatening', or if the case would appear in the press or police would have complained many times. The idea coming into force against the will of social workers more and more, is that less children and adolescents who have not been completely abandoned or neglected, not the worst gamblers and lost vagabonds should be placed, because somewhat less suffering should possibly be left to be fixed on its own. If we want to reach somewhere, we know that we have to overlook as much as possible, with a professional tolerance to the original life style, as well as to know how to substantiate the bias towards the outlaw.

Those who are experienced in the practice of administration of youth help, know that the majority of their administrative reform related statements and expectations in the past were more or less unsuccessful. Therefore, they also know that the new models of focusing will not be given any greater luck, at the utmost, even lesser. Whoever expects from the professional colleagues a motivational impetus, much needed for the reforms, discussion upon the quality and attendance of the suffering, in the face of current limited conditions for social work, is in a way very naive. Others, theoreticians and empiricists of the youth help, as well as those who educate and fulfil the youth helping staff, know that the majority of our work is not even noticed or it has been appropriated as work of someone else for their legitimating, or it dilutes on its way, so that from the original taste, only the aftertaste remains.

However, we also know that such development could not have affirmed itself without previous interruptions; inside the system of youth help, as well as outside of it, there existed kind-hearted and malicious opponents. Let us leave the malicious alone. The kind-hearted have in time of the fight for emancipation, modernization of the society and its economy, as well as its social institutions, managed to support every project and even cheer for it. In the time of conservative modernization, however, they have remained quiet or tried to prevent the worst.

What was kind-hearted, in those times resisted that power, which not only demands subordination, but also acts from the position of being a truth in advance, and that which is different is given the status of rejecting , naive, pure idealistic

or even criminal. Most of the reformists, active at supporting the progressive modernization, which has been able to build some particular identity, can soon happen to find itself in the position of obstructing modernization. Those who are critical enough can watch how their position is replaced by next anti-system 'malicious' people.

To conclude, we know that beside all this, there are some good experience – an experience of a small, successful project, wherever that may be. This is positive, since small projects finally enable us to project them extensively and into depth. We need to do this for ourselves, while at the same time we are destined to secret awareness that extension will fail to realise itself (summarized from Blandow, 2000).

In an international debate of the experts in fields of educational and social help for the youth, police, state prosecutor's office and psychiatry for children and adolescents, has clearly shown that both clinical and stationary forms of youth help can reach the target group of legal under-aged children (multiple or intensive perpetrators) and cooperate with it, while on the other hand there is also a need for continual search of professional and institutional doctrine and guidelines (Simmen, 1988)¹.

In view of an exciting situation for our clientship it is less and less possible to allow ourselves that their fate be hidden from common trials (also common trials of poverty) or statistics and embellished reports on researches about them, from the viewpoint of the experts. Instead, we need authentic reports on the very clientship, precise descriptions of their life situations and individual fates, as can be told - not in the office or a piece of paper, but in a bar or at home – to social workers, as well as the research reports about the actual situation and the actual type of work of the co-workers in institutions and duties (Lambers, 1995).

Further on, we have to think about education of social workers, social pedagogues and pedagogues in general. Büttner (1991) says that many among people, not only a negligible minority, are not able of perform tasks, which they have been trusted with, in relation to the superior, as well as the subordinate. Even though the situation is well known, we do not expect the necessary selective criterion (2) for people we than 'let upon the humankind' as social pedagogues or social workers.

² Or, as Mrgole (1992) says, to keep peace and the society from the raging of the adolescent offenders, to keep peace of urban environments, to maintain the integrity and the stability of the normative-social arrangement – the jargon we know from the rhetoric of everyday domineering address.

WHAT TO DO WITH THE 'TROUBLED' ONES?

Sungta facta verbis difficiliora.

Dejanja so težja od besed. Actions are harder than words.

(Cic. Ad. Qu. Fratrem I 4,5)

Otroke vzgajati je enako lahko kakor železo prebavljati.

(nemški pregovor)

To raise children is like to digest iron.

(German)

After this review let us focus in more detail to the actual trigger of help for the young, difficult children and adolescents, especially children and adolescents with repeated criminal activity.

The best dealing with the 'difficult' is surely such that prevents them from even becoming difficult. In the range of helping youth, we call it prevention or assurance of the correct, sufficient and appropriate help for the problems. We cannot devote to each and every problem related to this, but we would like to present some ideas for certain fields of work.

Regarding the prevention, the help for the youth should remain more modest, but on the other hand more ambitious. A greater modesty is needed where big concepts are in the game, such as »community organization« or interventions; however, for the help to realise for those children there is a lack of money, staff and power.

Youth help cannot do away with ghettos, cannot make a meaningful change in making more working places, nor can it develop a more peaceful multicultural society. However, in the line of their work, it can place its help in a better way and more effectively, and also organises the help in the directions of greater prevention. This idea is not a new one; the problem is in the fact that it realises itself only through compromises (and is thus ineffective). Nowadays, we know the jurisdiction range of social workers, but that person usually "travels" from his or hers central place to a certain city quarter, instead of being stationed in it. The discussion in some countries among the police regards its anew discovery of district police officers has made more progress than social work (Bürger, 1998a).

Regarding the correct, sufficient and appropriate help for the problems, we believe that youth help in cases we are dealing with is not brought to effect (which does not mean that help for other cases is being developed). Although, in reality we know that the circumstances for the development of the most “hot cases” as well as for everyday life develop in the early childhood, it is common for the youth ideology and practice that it is not yet necessary to do anything for the child’s problem or a family problem, until it has reached the wider public awareness.

If there is no direct danger that the neglected child might die of hunger or if it is really not possible to ignore the beaten child’s bruises, the social workers at social work centres rather wait for things to sort themselves out somehow. Bürger (1998a) proves that many famous biographies of the “difficult” cases show that there is misjudgement involved.

Instead of hesitating, decisive steps should be taken in thus save at least some million of youth help costs in the next 15 years. Apt and timely intervention, attractive offer to relatives from the part of the addiction treating clinic, financing help in households or change of dwelling into a bigger apartment, all this would definitely be cheaper. It is impossible to understand that youth help usually declines all this, for when it is no longer obligated to help in the process, since the child has left the protection of the youth help, the child’s or adolescent’s family is no longer important to them. Double financing (work with the parents and youth help for the child) is not expected (except in rare exceptions, as it generally goes for situations of financial misery, where some amazing ideas might come to existence).

The possibilities of effectiveness increase are so little used, probably also because there is rarely someone in the field of social work who feels entirely competent for each case. We have enough people (sometimes even too many) who nibble on a case or another, but there is nobody who would adjust all of this and link up the strivings of individuals between each other. (Bürger, 1998a).

Even when dealing with the choice of the appropriate form of help, this is done in a not professional enough way. We do organize conferences, we have the right of choice for the disabled, but the latter as a rule refers to the choice of some subsystem of youth help, and which this to some additional possibilities for a special institution or specific family. We have still not realised that this also means additional limitation.

It hardly comes to anyone’s mind that a lady from the country with 400 Euros a month could be appropriate for total care of a special child, or that for example a ship owner should be given some 10 Euros a month more to be able to deal better with the ‘neglected’ adolescent, rather than putting the latter in an educational institution which takes at least 80 Euros a day. (2). Youth help has

an immense lack of thinking in this whole thing, which concerns not being in accordance with the red-tape.

If we haven't been thinking about this yet, it was so only because the youth help normally knows too little about the adolescents from their perspective, about the expanded system of the family and the resources, which are possible to be mobilized within this system. Solidarity with our professional state, the fear from the world of staff or fear from future money paying forbids us from acknowledging that the social workers and social pedagogues, out of organizational and professional reasons, are hopelessly overburdened with biographical diagnoses, analyses and red-tape, therefore, with those instruments, which would only just assure a condition for "direction towards clients" and thus appropriate decisions for the problems, as well as demand employment or indeed existent educated and qualified people (or a radical reform in education and the qualifying of social workers) (Bürger, 1998a).

Now to the hardest part: what to do with those who would, also when it was still all optimised, "evade", make damage, actuate police interventions and provoke public indignation? Should the youth help feel responsible for them from legal and professionally-ethical reasons? This idea is explained in two ways, namely: on one hand for those whom youth help definitely still feels competent for, and on the other hand for those who, according to a common social definition, are functionally in need of other systems of help, such as a juvenile prison, child or adolescent psychiatry (2) (Blandow, 2000). *

A general evaluation of the first one: the troubles children, aged 14 and 16 are getting into and are, in the system of help, regarded as "problematic", are in our opinion essentially connected to the fact that these children are still so small and vulnerable, but because of their inside and outside reasons, at the same time have to appear big. They swing between dependence and weakness on one side and greatness and omnipotence on the other. Because of their personal and also "puberty" dependent swinging between the wish to stay small and the necessity to grow up, they are resistant to youth help attempts.

The latter is inclined towards subjecting them to the paternalistic perspective of child protection (so on one hand, it persuades them to stay small) or pushes them into adult challenges with self-dependent residence managing or individual residential care and thus overburdens them and leaves alone in their dependence. They rather run away from the perspective of taking care for children, but fail in real challenges of adulthood. Their own choice in which they (as for example "homeless children") move outside youth help it thus always the choice in which there are both needs, although they are also always suppressed, even if in a wicked and harmful way.

When the child imagination has been completely erased and indifference rules upon their identity, even pampering is probably not efficient anymore. In such cases we have to decide for the lesser evil: to do nothing and wait for them to fall under lock and key, to lock them ourselves to help the scene with the most necessary or to make up some temporary measure, such as sailing or travelling abroad. We have to come to terms with the fact that nothing will be very effective (even though sometimes something might nevertheless), and we have to persuade the public to see the situation in the same way themselves.

There are also those who otherwise are not “uneducable”, but the youth help cannot provide proper help for them. Youth help cannot incur everything upon their shoulders; if it was not “successful” at something, we should not blame them for something which was impossible in the first place. If the society is already eager to punish (from common or special preventive reasons), they should grant themselves the punishing – the judiciary can also defend itself in front of the thinking of the enlightened society (or before God) as well as youth help. Nobody will even prevent them from finally realising a century old promise to re-socialize the execution of punishment; same as we, it can ensure itself some knowledge, staff and premises, but it also has the advantage of the fact that the help related punishment intention becomes also socially legitimate for them. Same holds true for psychiatry. Why would youth help, which is unable to do so, bring upon itself the responsibility for the worst impoverished people, when the psychiatry might provide means for a therapeutic milieu in an easier way? We are already doing what we have to do, but what we cannot do, must be overtaken by others, likewise responsible social systems (Blandow, 2000)².

In a less radical (less definite) way, Bečaj (1989) exposes the fact that with all the responsibility, we have to reach for such an extreme measure as placing in an educational institution to protect the child from threatening factors. If only possible, it is necessary for the child to help him in the home environment first, but if we are not equal to the task, we have to think of placing the child outside the family. (3) At this it is necessary to define the role of the educational institution (3), whether it is recognized enough, differentiated for the important role of the last saviour, or is it merely a stifler of the accumulated problems, which later might or might not come to the surface again. Skalar (2000, s. 158) quotes the thought of Linda Lantieri, that the institutions for emotionally and behaviourally troubled adolescents are the final institutions in which professional educators try to teach them skills and equip them for life, before these adolescents are left to their own resources and the street, or end up in criminal institutions.

² In today's unknown availability of jobs regarding child and adolescent criminality (courts, social work centres, nongovernmental organizations, educational systems, etc.), to set an appropriate individual criteria, as a suitable and competitive help for people who are deciding whether help will be available also for those who are making these decisions.

DISCOURSE CONCERNING ADEQUACY OF EDUCATIONAL HELP...

Skalar (2000) deduces that the educational establishments, together with other educational institutions really is going through a crisis and stand at the crossroads, that they have a completely distorted image of their role in post modern world. Most probably the establishments and other educational institutions will still lean towards control, limitations, greater confinement, stricter punishment and then a more free regime and strive for more genuine, friendly relations with the youth and also more imaginative educational approaches.

EDUCATIONAL ESTABLISHMENT WITHIN THE YOUTH HELP SYSTEM

*Vita somnium breve. Življenje je kratek sen.
Life is but a short dream. Človek, s katerim
živim, mora biti dober, da lahko jaz postanem
boljši.*

(perzijski pregovor)

*The person I live with has to be good, so that I
can become better.*

(Persian)

*Dobra vzgoja je največja dobrina, ki jo lahko
zapustimo otrokom.*

(kitajski pregovor)

*Good education is the greatest good we can
leave to our children.*

(Chinese)

Naively, we believe that today's social arrangement is rational, therefore, let us first examine some detailed suppositions, which even render possible for such an outlawed child (an adolescent, for whom parents or guardians are legally responsible, etc.) to find himself outside the familiar environment, in such a strange institution as he educational establishment.

Children and youth are being squeezed into various institutions (from kindergarten to different schools and establishments).

Those who classify children and lock them into these institutions, must have planned differentiating measures according to which they decide for locking up, or in modern terms: placing, giving away (9) (Mrgole, 1992).

The question which at the same time will assume the role of the first assumption refers to the continuity of the institutionalism with regard to children who have no family shelter on their side, either material or protective welfare.

We presume that such children have throughout the Roman times been subject to social and later also state interest. The form to which the modern classification of children and adolescents with emotional and behavioural difficulties holds on to, as well as the institutionalised forms carried into effect before the modern ones, show a certain constant, which we can observe in relation to the oppressed. The basis characteristics are subjugation, absolute subjection and powerlessness (Mrgole, 1992).

Placing children and adolescents into educational establishments or housing groups is never a moment of joy for the child, since most of them did not chose that voluntarily.

Therefore, it is a certain kind of constraint, whose (silently or uttered) message says that the child or adolescent is unable or socially unwanted. That is the reason why the process of placing a child into the educational establishment is an extremely stressful moment. That is also why placing into educational establishments is the final decision and appropriate only when the decision, due to unfavourable consequences for the child, is unavoidable.

Bonhöffer (Miribung, 1986, s. 15) states the following imperfections of the educational establishment as an institution:

- the establishments always remains an artificially arranged living space;
- the collectivity in the establishment is not voluntarily;
- after the release, children and adolescents have no rights nor obligations in relations towards peers in the establishment (absence of compulsion in mutual relations);
- the establishment remains a transitional stage, a fragment of inorganic development;
- the establishment represents a complete interference into the life of children and adolescents, since they suddenly find themselves in a new environment, where some kind of *deus ex machina* placed them.

At this, a more than righteous question appears, whether it is even possible to overcome such frustrations. Educational establishments are discriminated in the public. Children and adolescents are stigmatized; educational intentions are experienced as punishment or condemnation on account of their own fault.

It is impossible to take all the constituent elements away from people and then expect them to (someday) to become qualified for life. (Simmen, 1988) Or, as Bauer explains, (s. 26), inhumanity has never given birth to humanity.

Despite this, we cannot say that these days the educational establishment is dying out. An international comparison of establishment education concepts in Great Britain, Germany, Poland, Finland and Slovenia has shown that it is

DISCOURSE CONCERNING ADEQUACY OF EDUCATIONAL HELP...

impossible to label the decrease in needs for establishment education in the same way. The numbers reveal the same, despite the possible different reactions of individual countries towards deviating behaviour (as a socio-political problem, related to legislation; as a police problem, or as an educational or even family problem, etc.). Spain, Greece and Italy are relatively homogeneous and have the lowest number of placing into educational establishments. It is surprising that France, Germany, the Netherlands and Finland have a greater number of children and adolescents in educational establishments than Slovenia (Trede, 1999).

The establishment education (with an ideal final goal that the individual integrates into the wider society) remains; in the case of youth that are threatened in many ways, that this approach has no appropriate alternative. It is carried out as a necessity, if the individual with his/her behaviour threatens the safety of others. However, many times the ideal goal mentioned above is hard to obtain or remains unattainable. In the time of a pragmatic society, controlled by efficiency measures, it is sometimes hard to speak in favour of such re-educating methods. Due to a lack of alternative visions of successful work in the field of deprived youth, it is paradoxical that despite the findings on establishment education's modest efficiency, there is a revival of "classical" visions of educational work, based on isolation and segregation, coming to existence (Dekleva, Razpotnik, 1999, s. 81).

From practice and theory, we know that interventions trying to re-educate with segregation, bring about more damage than good to individuals (ex. problems of stigmatising, criminal careers, etc.) Therefore, it is understandable that this area interests always less experts, especially if the latter are people who really want to help someone.

Many educational establishments in Slovenia have "modernised" in recent time and have opened to a greater society. Those who due to the nature of difficulties with their pupils and other reasons have not advanced seem more and more pushed away from the viewpoint of professional ideology. We can admit ourselves that we lack visions how youth in these establishments could be treated differently and at the same time preserve them harmless to the society.

Because more and more young people, who restrain all their anxieties and pain within themselves, Dekleva and Razpotnik (1999) deducted that heterogeneity of the reasons and ways of exclusiveness demand heterogeneity of approaches.

CONCLUSION

Children and adolescents can be handled on one or another way. All that which we can do is obvious from a number of scientifically-theoretical paradigms, which sometimes have a great momentum, promise a lot, but soon die out. If not sooner, when the question of money appears.

Unfortunately, children and adolescents cannot be satisfied by saying that the institution, called educational establishment, can be abolished. That is why it is necessary that our work be attractive enough and that we cautiously watch over the happening in the educational establishments to be able to retain its freshness.

If we ask ourselves what are the limits of helping the youth with problems, the theories and practice do touch upon the wished for, but in reality are more or less an illusion. We are looking for a way out through small and successful projects, approaches and practices.

We can conclude, that in the present situation of society modernization, we have little chances in the interest of the capital, to establish reformatory ideas, though the chances are increasing and that we will sharpen ideas and allow ourselves some exaggerated fantasy. This small chance will only exist if we tell the truth and all that we are unable to carry out; if we express what is necessary for a better performance of our tasks (which definitely means more that just "more money, more education, more supervision and a better employment key"); if the society is ready to build structure in which better ideas will grow, but also if we do not free other social fields of their responsibilities. In the present social situation it is immense and we can keep it only as a utopia of the better.

Martin Luther King said: "I have a dream".

LITERATURA

Arbeitsgruppe »Geschlossene Unterbringung«. (1995). Argumente gegen geschlossene Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe. Frankfurt/Main: IgfH – Eigenverlag.

Arbeitsgruppe Heimreform. (2000). Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968 – 1983). Frankfurt/Main: IgfH – Eigenverlag.

Bauer, K.O. (1997). Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Bečaj, J. (1989). Kriteriji za oddajo otrok v vzgojni zavod. Ptički brez gnezda 13 (28), s. 7-29.

Bečaj, J. (1999). Šola in duševno zdravje otrok in mladostnikov. V Kraševac, E. (ur.), Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.

Blandow, J. (1987). Der »Zwischenbericht«, die Heimreform und die Zukunft der Heimerziehung. Sozialpädagogik 87 (5), s. 11 – 23.

Blandow, J. (2000). Am Ende des »Jahrhunderts des Kindes«. Über Grenzen und »Grenzfälle der Jugendhilfe. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 2 (20), s. 13 – 23.

Bürger, U. (1991). Soziale Integration durch Heimerziehung – Wunschenken oder realistische Perspektive? Freiburg: NDV 12, s. 429–434.

Bürger U., Lehning K., & Seidenstücker B. (1994). Heimunterbringungs-entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, Theoretisches Zugang, Datenlage und Hypothesen. Frankfurt am Main: Berichte und Materialien aus Wissenschaft und Praxis, ISS Pontifex.

Bürger, U. (1996). Untersuchung der Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme vollstationärer Heimerziehung im Verbandsgebiet, Teilbericht I. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

Bürger, U. (1998a). Ambulante Erziehungshilfen und Heimerziehung, Empirische Befunde und Erfahrungen von Betroffenen mit ambulanten Hilfen vor einer Heimunterbringung. Frankfurt/Main: IgfH – Eigenverlag.

Bürger, U. (1998b). Untersuchung der Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme vollstationärer Heimerziehung im Verbandsgebiet, Teilbericht II. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

Bürger, U. (1998c). Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme von Heimerziehung. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

Bürger, U. (1999). Die Bedeutung sozialstruktureller Bedingungen für den Bedarf an Jugendhilfeleistungen. V ISA (Hrsg.), Soziale Indikatoren und Sozialraumbudgets in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster: Votum.

Bürger, U. (2002). Praxis der Hilfgewährung im Leistungskanon der erzieherischen Hilfen – Disparitäten in altersklassen- und geschlechtsspezifischer Analyse. *Forum Erziehungshilfen* 4, s. 198 – 207.

Büttner, P. (1991). Stand der Diskussion in der Heimerziehung. V. Petermann, F. (Hrsg.), *Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Dekleva, B. (1989). Oddaja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode – razlike med občinami in stališča centrov za socialno delo. *Ptički brez gnezda*, 28 (13), s. 58-74.

Dekleva, B., & Razpotnik, Š. (1999). Odraščati v Sloveniji na prelomu tisočletja. V Žebovec, I. & Erjavec, M., (ur.), *Sodobne oblike revščine mladih*. Zbornik predavanj. Ljubljana: Salve.

Kobolt, A. (1998). Med vzgojnim in socialnim: socialna pedagogika. *Šolski razgledi*, 48 (18), s. 1.

Koller Trbovič, N. & Žižak, A. (1998). Odgoj i tretman u institucijama socijalne skrbi: deskriptivna studija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.

Kranjčan, M. (1999). Teoretična analiza izhodišč in usmeritev delovanja vzgojnega zavoda ob vstopu v 21. stoletje. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Meško, G. (1997). Družinske vezi na zatožni klopi, Ljubljana: Educy.

Mion, R. (1999). Odraščati v Evropi na pragu leta 2000. V Žebovec, I. (ur.), *Sodobne oblike revščine mladih*. Ljubljana: Salve.

Miribung, J. (1986). Resocializacija odgojno zapuštenih – freiburški model kao polazište. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Mrgole, A. (1992). Vzgojni zavod kot teoretski problem. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Lambers, H. (1995). Bestandsaufnahme zur Heimerziehungsforschung. Hannover: AFET e.V.

Peters, F. (1993). Zur Professionalisierbarkeit von Heimerziehung - diskutiert am Beispiel der Entwicklung in Hamburg zwischen 1980 und 1990. V Peters, F. (Hrsg.), *Professionalität im Alltag*. Bielefeld: Karin Böllert KT Verlag.

Peters F., Trede W., & Winkler M. (1998). Integrierte Erziehungshilfen; Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration? Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.

Schrader, W. (1991). Heilpädagogische Heimerziehung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Simmen R. (1988). Heimerziehung im Aufbruch. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

DISCOURSE CONCERNING ADEQUACY OF EDUCATIONAL HELP...

Skalar, V., & Škoflek, I. (1982). Temeljne značilnosti populacije gojencev. V Šelih, A. (ur.), Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Skalar, V. (1995b). Okvirni vzgojni program za delo v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih domovih in prevzgojnem domu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skalar, V. (1998). Vzgojne ustanove na prehodu v poindustrijsko družbo. *Socialna pedagogika*, 2 (2), s. 5-17.

Skalar, V. (2000). Vzgojni zavodi v funkciji preprečevanja delinkventnosti in disocialnosti pri otrocih in mladostnikih. V Brinc, F. et al.(ur.), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Bonex.

Škoflek, I. (1989). Evaluacija procesov in efektov zavodskega tretmana otrok in mladostnikov z motnjami vedenja v socialistični republiki Sloveniji. Doktorska disertacija. Beograd: Univerza v Beogradu, Defektološka fakulteta.

Thiersch, H. (1997). Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis. V Wolff, M., Schröer, W., & Möser, S. (Hrsg.), Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis. Frankfurt/Main: IgfH – Eigenverlag.

Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V Šelih, A. (ur.), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Bonex.

Trede, W. (1992). Heimerziehung zwischen Normalisierung und Professionalisierung. Materialien zur Heimerziehung, IGfH, 8 (3), s. 16 - 20.

Trede, W. (1993). Forschung und Praxis in der Heimerziehung. Materialien zur Heimerziehung, IGfH, 9 (1-2), s. 9-10.

Trede, W. (1999). Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik 39, Sonderdruck. Weinheim: Beltz Votum Verlag, s. 317 – 338.

Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V Ule, M., Renner, T., Čeplak Mencin, & M., Tivadar, B. (ur.), Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Aristej.

Zorc, D. (1997). Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi. *Socialna pedagogika*, 1 (1), s. 91-100.

Dr Mitja Krajncan, redovan profesor

**DISKURS KOJI SE ODNOSI NA ADEKVATNOST OBRAZOVNE
POMOĆI DECI I ADOLESCENTIMA SA PROBLEMIMA U
PONAŠANJU**

Koliko daleko doseže stvarna pomoć, koja se vremenom pokaže kao korisna za mlade sa emocionalnim poteškoćama i poteškoćama u ponašanju? Kako definišemo takvu pomoć i kako je stvaramo i koristimo? Mnogo puta to zavisi od ekonomskog standarda društva i njegove društvene orijentacije. Istovremeno se pitamo šta je zapravo dobar praktični rad, gde se u našem radu ispoljava uspeh, koji su odgovarajući načini pomoći i šta to znači biti profesionalan. Koje su naše granice i gde su osnovna ograničenja pedagoške pomoći? Šta raditi sa onima za koje postojeće obrazovne metode nisu dovoljno dobre?

Vodi se kritička diskusija o finansijsko-političkim implikacijama davanja različitih metoda pomoći, od preventivnih do aktivnosti lečenja. Obrazovni establišment je kritički i podrobno analiziran, te smo došli do nekih zaključaka. Postoji mnogo nedostataka, ali još uvek nismo našli bolja rešenja.

Moguće je tragati za optimalnim metodom u ovom vremenu neo-liberalističke logike o finansijskom kapitalu, ali globalisti će morati da budu prikazani da oni zapravo štede novac odabirući odgovarajuću alternativu za obrazovni establišment. Moje je pitanje da li uopšte imamo alternative za najzahtevniju omladinu.

Ključne reči: *Obrazovna pomoć, dete i adolescent sa emocionalnim poteškoćama i poteškoćama u ponašanju, obrazovni establišment.*

Akademik Emil Kamenov

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

DEMOKRATIZACIJA I DECENTRALIZACIJA OBRAZOVNOG SISTEMA¹

Re z i m e

Tekst se bavi putevima i stranputicama proklamovane demokratizacije i decentralizacije u Srbiji, suštinom demokratizacije i uslovima da se ona postigne u obrazovnom sistemu tako što će unaprediti njegovu efikasnost. Razmatraju se razni pristupi pomenutim procesima, autoritarni, anarhični i demokratski, kao i njihovi ishodi, posebno u obrazovnim sistemima zemalja u tranziciji. Posebna je pažnja posvećena ulozi koju može imati decentralizacija u koncipiranju i implementaciji obrazovnog kurikuluma.

Ključne reči: obrazovni sistem, kurikulum, reforma

¹ Rad je nastao u okviru projekta „Evropske dimenzije promena u obrazovnom sistemu u Srbiji“ (149009) koji finansira Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

DEMOKRATIZACIJA I DECENTRALIZACIJA OBRAZOVNOG SISTEMA¹

Pod sintagmom „sistem vaspitanja i obrazovanja“ podrazumeva se celovito uređenje svih institucija koje se na razne načine planski i sistematski bave ovim delatnostima ili im doprinose (bilo da je vaspitanje i obrazovanje njihova osnovna ili prateća delatnost), zatim, vaspitno-obrazovni ciljevi, sadržaji i aktivnosti koje se obavljaju u ovim institucijama, nosioci vaspitno-obrazovne delatnosti, kao i institucije koje vrše nadzor nad delatnošću vaspitanja i obrazovanja i njeno unapređivanje. Karakteristike sistema vaspitanja i obrazovanja ogledaju se kako u pedagoško-didaktičko-metodičkoj koncepciji njegovog uređenja po stupnjevima (uz jasno definisanu funkciju svakoga od stupnjeva, njihovog međusobnog odnosa i funkciju sistema u celini) i zakonskoj regulativi kojom se on uređuje, tako i njihovoj praktičnoj primeni, zavisnoj od niza konkretnih uslova koji utiču na kvalitet i domete ostvarivanja pomenutih funkcija.

Prilikom razmatranja pitanja kako treba da izgleda jedan sistem vaspitanja i obrazovanja i šta će biti njegove funkcije (od čijeg odgovora velikim delom zavisi način na koji će on biti organizovan i primenjivan) od ključnog značaja je sagledati čime će se u njegovom koncipiranju, primeni, a zatim i evaluaciji, prvenstveno rukovoditi – potrebama, interesovanjima i mogućnostima onih na koje će se sistem primenjivati ili dokumentima na osnovu kojih se ustrojava sistem, odnosno, zakonskim i podzakonskim aktima, kurikulumima, metodičkim uputstvima i dr.

U navedenom pitanju se zapravo krije protivrečnost između demokratskih i autoritarnih sistema vaspitanja i obrazovanja, odnosno, uloga sistema se može posmatrati kao pomoć mladima da odrastu i ostvare se kao ličnosti preuzimajući tako i svoje društvene uloge, odnosno, uključujući se u društvenu zajednicu kao njeni punovredni i punopravni članovi, ili kao sredstvo za njihovo prilagođavanje zahtevima postavljenim „odozgo“ da bi se postigli nečiji drugi, od njih otuđeni ciljevi, za koje se oni koriste (sintagma „korisni članovi društva“).

Osnovna funkcija institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, koje u okviru sistema organizuje svaka društvena zajednica je, sa jedne strane, omogućavanje svakom njenom članu da se razvije kao ličnost, stekne znanja i umenja i razvije sposobnosti zahvaljujući kojima će zadovoljiti niz svojih osnovnih potreba i uspešno se uključiti u ovu zajednicu, a sa druge – funkcija sistema je da se zahvaljujući vaspitanim i obrazovanim članovima, ova društvena zajednica održi, opstane i razvija se, kao deo šire, međunarodne zajednice u kojoj su države u saradničkom, ali ništa manje i konkurentskom odnosu. U pitanju su

¹ Tekst je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta br. 149009 „Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji“, koji finansira republičko Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine

DEMOKRATIZACIJA I DECENTRALIZACIJA OBRAZOVNOG SISTEMA

dva, po mogućstvu, uravnotežena procesa, koji se u pedagogiji još nazivaju „personalizacija“ i „socijalizacija“ u najširem smislu, čiji je planski i pozitivno usmereni segment vaspitanje (kao celovito zadovoljavanje autentičnih potreba vaspitanika) i obrazovanje (kao oformljavanje ličnosti u skladu sa njenim težnjama i mogućnostima, i važećim idealom).

Zavisno od toga koliko su pomenuti procesi uravnoteženi, ili jedan od njih dominira nad drugim, određeni sistem vaspitanja i obrazovanja se može smatrati demokratskim (sklad između personalizacije i socijalizacije), autoritarnim (dominacija društvenih interesa i potreba nad individualnim) ili anarhičnim (prividna dominacija interesa i potreba pojedinca nad društvenim, iza koje po pravilu stoji prikrivena manipulacija ili naivnost onih koji je zagovaraju, zavedeni lepim frazama o apsolutnoj „slobodi“). Opredeljenje za jedan od navedenih pristupa obično nije u ingerenciji ljudi kojima je povereno neposredno rukovođenje prosvetom, nego političkih snaga na vlasti koje, pored toga što biraju ove ljude, suštinski utiču na smisao, ciljeve, pa i domete onoga što se zbiva u sistemu obrazovanja. U onoj meri, u kojoj su pomenute snage demokratske, u kojoj su u stanju da sagledaju i uvažavaju opštenacionalne dugoročne interese, one će uticati na izbor upravljača prosvetnom delatnošću i usmeravati njihov rad. Ukoliko su sklone demokratiji, prilikom izbora će izbegavati sve što vodi „jednoulju“ i težiti suočavanju različitih gledišta, struka i iskustava, kako bi se kroz sukob mišljenja i konstruktivni dijalog došlo do najboljih rešenja, imajući u vidu i potencijalne slabosti svakoga od njih.

Jedno od najvažnijih strateških pitanja, kada se demokratizuje jedan obrazovni sistem, je pitanje upravljanja njime, odnosno, pitanje stepena decentralizacije, obima samoodlučivanja pojedinih segmenata sistema, subordinacije i načina uspostavljanja komunikacije i koordinacije među segmentima, prikupljanja informacija, donošenja i sprovođenja odluka, kontrole i samokontrole, prava i dužnosti.

Najveće razlike među sistemima vaspitanja i obrazovanja (analogno i povezano sa društveno-političkim sistemima unutar kojih funkcionišu) odnose se na stepen njihove centralizacije i shvatanje međusobnih odnosa u hijerarhiji vlasti, odnosno, odnosa između upravljača i izvršioca. Autoritarni sistemi podrazumevaju visok stepen centralizacije i hijerarhiju u kojoj su institucije i subjekti u njima podeljeni na upravljače i izvršiće, a viši položaj u hijerarhiji podrazumeva veću vlast, pravo odlučivanja i posedovanje mehanizama da se te odluke sprovede. Od institucija i subjekata na nižem položaju zapravo se očekuje i najviše vrednuje lojalnost, poslušnost i spremnost da se bespogovorno (uglavnom formalno) izvršava ono što je određeno od „viših“ instanci. Posledica toga je, po pravilu, gušenje kreativnosti i inicijativa kod izvršilaca i formalističko izvršavanje postavljenih zahteva, uz pasivan otpor i korišćenje svake mogućnosti

da se oni ne izvrše. Karakteristično je i duboko nepoverenje u prosvetne radnike, zbog čega postoji težnja da se što više toga striktno propiše i reguliše, odnosno, da se sve predvidi i odredi unapred, a ništa ne prepusti njima ili subjektima koje vaspitavaju i obrazuju. Zapravo, u takvom sistemu i prosvetni radnici su pod pritiskom da se na isti način postave prema vaspitanicima, lišavajući ih čak i nekih elementarnih ljudskih prava koja se odnose na odlučivanje o sebi i pružanje prilika da se zadovolje sopstvene potrebe, težnje i interesi. Poseban problem ovakvih sistema je neprilagodljivost specifičnostima i razlikama koje postoje između raznih vrsta sredina (u pogledu kulture, tradicije, ekonomskih i geografskih uslova i dr.), što još više otežava njihovu primenljivost i čini ih neadekvatnim s obzirom na funkcije koje treba da ostvare.

Autoritarni, centralizovani sistemi zaslužuju i sve primedbe koje se upućuju klasičnoj školi, sa već dobro poznatim posledicama detaljno opisanim u knjigama, kao što su *Dole škole* I. Ilića i *Škola kao bolest* M. Bojanina. Poznati su i radikalni pokušaji da se ovi sistemi zamene svojom suprotnošću, „adultocentrizam“ – „pedocentrizmom“, centralizacija ukinе, i sve prepusti inicijativama, inventivnosti i umešnosti nekadašnjih „izvršilaca“. Iznad njih više ne stoje prosvetne vlasti, kao što ni oni nisu iznad svojih vaspitanika, za koje se naivno veruje da najbolje mogu odrediti šta im je u interesu, šta će i kako učiti, čime se baviti i čemu težiti. Poznato je i kako su se ovi pokušaji završavali, zbog čega među pedagogima preovlađuje stav da su autoritarni i anarhični sistemi zapravo ekstremi koji ni u jednom slučaju ne daju željene rezultate. Iako vaspitno-obrazovni proces, pored toga što kao i svaka druga ljudska delatnost, treba da bude organizovan racionalno i planski, ima i neka svojstva umetničke delatnosti (neponovljivost, prisutnost subjektivnog pečata, originalnost, fleksibilnost i sl., onih koji u njemu učestvuju), on treba da se obavlja planski i sistematski, što znači da njegovi rezultati ne zavise manje od racionalne organizacije, bazirane na rezultatima pedagoške nauke, nego od inspiracije i intuicije kreativnih i motivisanih pojedinaca.

Kao i uvek, kada su u pitanju krajnosti, ili neki drugi pedagoški fenomen o kojem se sukobljavaju ekstremni stavovi, rešenje problematike centralizovanosti sistema vaspitanja i obrazovanja leži u pronalaženju prave mere. To praktično znači da je dilema – centralizovan ili necentralizovan sistem, lažna. Neophodno je vrlo određeno postaviti nivoe opštosti i nadležnosti za donošenje „centralizovanih“ rešenja, uz omogućavanje nižim nivoima da odlučuju o njihovoj konkretizaciji. Ova mogućnost podrazumeva kreativno razrađivanje, prilagođavanje i dopunjavanje načelnih rešenja donetih na višim nivoima, što vodi njihovom prihvatanju kao da su svoja sopstvena, uz takav odnos prema njima.

Na primer, na najvišem nivou odlučivanja, državnom nivou, itekako je potrebno imati centralizovan, a to znači – jedinstven teorijski okvir, jedinstveno programsko jezgro, vaspitnu strategiju oko koje je postignuta elementarna

DEMOKRATIZACIJA I DECENTRALIZACIJA OBRAZOVNOG SISTEMA

saglasnost i koja je usklađena sa širim, nacionalnim programom, kao i uvažavanje psiholoških zakonitosti koje se odnose na redosled razvojnih stadijuma, isti kod sve dece, iako sâm razvoj ne teče istom brzinom kod svakoga od njih i sl. Koliko god ovo ujednačavanje (koje podrazumeva određenu „centralizaciju“) bilo široko i elastično, ono ipak postavlja vrlo jasne orijentire i granice u radu institucija i prosvetnih radnika, a država i prosvetne vlasti se javljaju kao zastupnici i predstavnici opštih interesa, unutar kojih su zaštićeni i interesi svakog pojedinca. Naravno, tako je pod uslovom da su demokratski ustrojeni i orijentisani, i ako demokracija nije samo maska za parcijalne interese pojedinaca i stranaka na vlasti, za šta ima primera u našoj bližjoj prošlosti.

Sistem vaspitanja i obrazovanja, koji bi bio sasvim decentralizovan, rizikovao bi da zanemari društvene ciljeve vaspitanja i obrazovanja i sopstveni izbor iz kulturnog nasleđa čovečanstva, a samim tim bi bila zanemarena jedna od njegovih najvažnijih funkcija – priprema mladih za aktivno i ravnopravno uključivanje i društveni život svoje zemlje. U njemu bi teško bilo odrediti šta je opšte obrazovanje i šta je potrebno svima koji se uključe u njega. Istovremeno bi bilo veoma teško, pa i nemoguće, odrediti kriterijume uspešnosti ovog sistema, a bitno bi se poremetio i kontinuitet između pojedinih stupnjeva sistema, jer bi se svaki razvijao autohtono i stihijski.

Najbolji primer dobrih namera i loših ostvarenja koja proističu iz sasvim decentralizovanog sistema vaspitanja i obrazovanja je tzv. „otvoreno vaspitanje“. Javivši se kao sasvim opravdana reakcija na „zatvorenost“ klasične škole, ono je postavilo niz principa kojima se ova, kao i niz drugih njenih mana izbegava, što je učinilo da zahtev za „otvorenošću“ bude prisutan u svim savremenim pedagoškim sistemima. Međutim, „otvorenost“ je vrlo rastegljiv pojam koji ima pozitivne efekte samo dok se njome ne ugrožava osnovna karakteristika svakog sistema – plansko uređenje čitave prosvetne delatnosti po stupnjevima, uz određivanje prioriteta među vaspitno-obrazovnim ciljevima i zahtev prosvetnim radnicima da ih sistematski ostvaruju. Onog trenutka kada „otvorenost“ počne ići na račun sistematičnosti, ona gubi svoj prvobitni smisao i konstruktivnost, vodeći pravo u anarhiju. Tako je i sa decentralizacijom koja zanemaruje u sistemu vaspitanja i obrazovanja ono što je opšte, koja predstavlja odustajanje od sistematičnog organizovanja prilika u prosveti, od definisanja univerzalnih vaspitno-obrazovnih ciljeva i opštijih strategija njihovog ostvarivanja, odričući se tako i oslonca kakav predstavljaju dostignuća didaktike, pa i pedagoške nauke u celini. Ekstremna decentralizacija vodi zapravo ukidanju sistema, vodi u bespuće improvizacija za koje čak ne postoje kriterijumi jesu li bile uspešne ili ne, s obzirom da se uglavnom zna šta se neće, ali ne i šta se hoće, odnosno, to se prepušta slobodnoj volji pojedinaca. „Brodu koji ne zna kuda plovi svaki je vetar loš“.

Navedena upozorenja na moguće mane decentralizacije, čija je paradigma „otvorenost sistema“, odnosi se, svakako, samo na njeno neuravnoteženo primenjivanje, na njen revolucionarni ekstrem, za šta je bio dobar primer pravac „pedologije“ u sovjetskoj pedagogiji, kao i ekstremni pedocentrizam Elen Kej. Međutim, ako već pominjemo reformne pravce između dva svetska rata, onda se mnogo više boljih rešenja može naći u „aktivnoj školi“ Adolfa Ferijera (čije se ideje kod nas u poslednje vreme otkrivaju kao vredna i inspirativna novina). Razumno je zaključiti da su određena „centralizovanost“ i „decentralizovanost“ sistema vaspitanja i obrazovanja, zapravo komplementarni, tako da ih ne treba međusobno isključivati, što je uostalom logika svakog sistema, pa i sistema vaspitanja i obrazovanja. Već sâm pojam „sistem“ podrazumeva izvesnu hijerarhijsku organizaciju, određen centar koji je uređuje, zakonsko regulisanje materije koja se organizuje i sl., a to je sinonim za centralizaciju.

Hoće li jedan obrazovni sistem biti demokratski i na odgovarajući način decentralizovan, zavisi i od toga kakvi su stavovi prilikom njegovog koncipiranja i implementacije zauzeti prema opštem i stručnom vaspitanju i obrazovanju, odnosno, aspektima ličnosti kojima se posvećuje posebna pažnja u sistemu, a koji se, eventualno, stavljaju u drugi plan ili sasvim zapostavljaju. Pod opštim vaspitanjem i obrazovanjem se podrazumevaju osobine ličnosti koje treba odnegovati, znanja koja treba steći i sposobnosti koje treba razviti kod svakog člana društva, potrebne u svakodnevnom životu za punovredno učestvovanje u društvenoj zajednici i zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba, uz konstruktivno doprinošenje unapređivanju ove zajednice. Na osnovi opšteg vaspitanja i obrazovanja se koncipira stručno, koje više nije isto za sve, nego se diferencira, sa jedne strane, prema profesionalnim interesovanjima, potrebama i mogućnostima pojedinca, a sa druge – sa potrebama za kadrovima u svim segmentima proizvodnje, kulture, prosvete, ekonomije i drugih delatnosti od kojih zavisi opstanak i razvoj jedne društvene zajednice.

Kako u opštem, tako i u stručnom vaspitanju i obrazovanju mogu preovladati elementi sistema koje smo okarakterisali kao „demokratske“, „autoritarne“ ili „anarhične“, o čemu treba povesti računa prilikom razrade strategije njegovog razvoja. To se odnosi i na usmerenost sistema da doprinese harmoničnom kognitivnom, socio-emocionalnom, fizičkom razvoju i razvoju stvaralaštva, naglašavajući informativnu ili formativnu stranu obrazovnog procesa, usvajanje gotovih znanja ili osposobljavanje mladih da ih pribavljaju srazmerno samostalno, davanje prednosti konvergentnom ili divergentnom mišljenju, odnos prema „sticanju navika“ kao vaspitno-obrazovnom cilju i dr.

Demokratski ustrojen sistem vaspitanja i obrazovanja je elastičan, prilagodljiv individualnim karakteristikama onih koji su uključeni u njega, i pruža veće mogućnosti za lične inicijative i kreativnost kako vaspitanika, tako

DEMOKRATIZACIJA I DECENTRALIZACIJA OBRAZOVNOG SISTEMA

i prosvetnih radnika zaposlenih u svim vrstama prosvetno-kulturnih ustanova. Istovremeno je, zahvaljujući jasno određenim i dosledno sprovedenim principima, obezbeđeno da se sve što se odigrava unutar sistema zbiva u granicama čije bi prelaženje značilo anarhiju i zapostavljanje opštih i dugoročnih interesa na račun individualnih i kratkoročnih.

Možda je najbolji pokazatelj kojoj kategoriji određena strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja pripada zapravo odnos između njegove uobličivosti, razrađenosti i usmerenosti, sa jedne strane, i omogućavanja da svi subjekti vaspitno-obrazovnog procesa (a, pre svega – vaspitanici i prosvetni radnici) mogu da biraju i kreativno prilagođavaju ono što im sistem nalaže u skladu sa okolnostima i uslovima funkcionisanja sistema, ali i sopstvenim željama, potrebama i mogućnostima. Demokratski sistem, na primer, pored jednog broja osnovnih, svima potrebnih nastavnih sadržaja, nudi niz izbornih predmeta, sadržaja i mogućnosti, ostavlja široku lepezu načina na koje se sadržaji ostvaruju, u punoj meri uvažava inicijative koje dolaze od vaspitanika i onih koji ih vaspitavaju i obrazuju, oslanja se na unutrašnju motivaciju (polazi od interesovanja vaspitanika, ali ih i stvara) a izbegava motivisanje nagradama i kaznama, odnosno, ocenama kao ucenama, što karakteriše autoritarne sisteme. Međutim, demokratski sistem ne prepušta vaspitanike sebi („prepuštiti decu sebi ne znači osloboditi ih nego zarobiti u njihovu detinjatost“), ne lišava prosvetne radnike valjane programske osnove i usmerenja, ne zanemaruje društvene interese za račun interesa vaspitanika shvaćenih kao suprotnih društvenim. Demokratski sistem ne apsolutizuje „slobodu“ kao anarhični, nego je, uz puno poštovanje težnji, prava i interesa pojedinaca, ograničava tako da ne ugrozi težnje, prava i interese drugih ljudi.

Demokratičnost jednog obrazovnog sistema najbolje se ogleda u načinu na koji se koncipira, implementira i ostvaruje obrazovni kurikulum. U stvari, reforma ovog sistema, kojom se teži njegovoj demokratizaciji i decentralizaciji, nezamisliva je bez usvajanja na državnom nivou dokumenta na kome će se temeljiti promene koje se u sistemu predviđaju i sprovode. On treba da bude i jasno uputstvo za organizaciju obrazovnog sistema, njegovo funkcionisanje, kao i vrednovanje rezultata ovog funkcionisanja u skladu sa karakterom i zadacima prosvetnih ustanova čiji rad reguliše, potrebama mladih generacija i odraslih ljudi koje obuhvata, ali i društvene zajednice (države). Ona ima prava i dužna je da ustanovama koje osniva i o kojima se stara (a finansira ih o trošku svih poreskih obveznika) postavlja koliko je moguće precizne i operacionalno postavljene zahteve.

Dokument, o kome je reč, takođe, ima funkciju objedinjavanja, stvaranja zajedničke osnove, fizionomije i sistema, formiranja (na izvesnom nivou opštosti) zajedničkih standarda (ciljeva, zadataka, sadržaja, načina rada) za sve

prosvetne ustanove koje ulaze u sistem, koje će se njima rukovoditi, bez obzira na razlike među sobom, uz ostavljanje dovoljno prostora za inicijative i stvaralaštvo nastavnog kadra, kao i prilagođavanje potrebama, interesovanjima i mogućnostima pripadnika mladih generacija, odnosno, lokalnim uslovima života, rada i podneblja u kojima prosvetne ustanove deluju. Bez ovakve „unifikacije“ (naglašavamo – obavljene na određenom nivou opštosti) sistem vaspitanja i obrazovanja ne zaslužuje da se zove „sistem“, ne može da funkcioniše celovito i povezano, niti se može objektivnije procenjivati kvalitet njegovog funkcionisanja.

Naravno, dokument, koji reguliše na jedinstven način osnovna pitanja funkcionisanja sistema vaspitanja i obrazovanja, nije ni izdaleka dovoljan uslov da se to odvija kako treba, ali je zato neizostavan uslov, što znači da je bez njega nemoguće voditi kakvu-takvu konzistentnu i ispravnu prosvetnu politiku na nivou sistema. Ova politika mora da ima i određena nacionalna obeležja, što će da se ogleda i u izboru, uobličavanju, raspoređivanju i načinima prenošenja na mlade sadržaja putem kojih će se ostvarivati vaspitno-obrazovni ciljevi, odnosno u kurikulumu.

Kurikulum treba da se projektuje i formira od elemenata odabranih iz života, ljudskog saznanja, stavova i vrednosti koji predstavljaju ono što je najvrednije u celovitoj kulturi jednog društva, radi prenošenja na mlade generacije putem sistema vaspitanja i obrazovanja. On treba da ima svoje korene u određenom društvu, odražavajući njegove tradicije, verovanja, vrednosti i ciljeve, koji u znatnoj meri određuju funkciju kurikuluma: da propiše, odnosno – preporuči šta i kako da se čini kako bi ove generacije učile i razvijale se. Međutim, za njegovu izradu nisu dovoljne samo načelne rasprave o pomenutim korenima, nego je potrebno rešiti i praktična pitanja prevođenja društvenih standarda u ciljeve vaspitanja i obrazovanja, kao i načine njihovog ostvarivanja. Pri tome treba imati u vidu da izbor ciljeva kurikuluma, aktivnosti i sadržaja od kojih će se sastojati, kao i načina evaluacije rezultata koji se postižu njegovom primenom, po pravilu zavisi od sistema vrednosti koji nisu samo pedagoški, već bitno zavise od filozofije kojom se upravlja određena društvena zajednica, njenog nacionalnog programa u najširem smislu, sve do političkog programa uslovljenog njime, naročito dugoročnijeg.

Navedene činjenice treba posebno imati u vidu kada se društvena zajednica nalazi u tranziciji, budući da tranzicija podrazumeva preispitivanje, a po potrebi i korenito menjanje svih postojećih sistema, a tako i sistema vaspitanja i obrazovanja. Za strategiju reforme, kojom to treba postići, tom prilikom se postavlja niz problema čije je rešavanje međusobno uslovljeno. Dok je kod nekih drugih sistema srazmerno lakše planirati izmene (imajući za ugled uspešne sisteme razvijenijih zemalja) a zatim ih i sprovesti, prosvetni sistem je pod značajnim uticajem tradicije, srazmerno je inertan i konzervativan, a

DEMOKRATIZACIJA I DECENTRALIZACIJA OBRAZOVNOG SISTEMA

uvođenje promena značajno zavisi od toga koliko su ljudi, koji treba da ih uvedu, pridobijeni i osposobljeni za to, sa jedne strane, i obezbeđivanja materijalnih uslova za reformu, sa druge, naravno, pod uslovom da je ona valjano zamišljena, a pre svega da je, pored toga što je zasnovana na dobrim namerama i savremenim pedagoškim idejama – ostvarljiva.

Sve to ukazuje na činjenicu da kurikulum, kao jezgro sistema vaspitanja i obrazovanja, unutar kojeg će se ostvarivati, nije moguće izdvojiti iz sociokulturnog konteksta za koji se projektuje, niti se na njega može gledati kao na entitet koji funkcioniše u vakuumu. Na njega neizostavno utiču svi nosioci društvene moći, srazmerno tome koliko je poseduju: pojedinci, društveni slojevi i institucije, udruženja, stranke, vaspitno-obrazovne i naučne ustanove itd., a jedno od pitanja na koje mora da se odgovori strategijom reforme sistema je – u kakav će se odnos oni staviti, kakvu funkciju će imati svaki od pomenutih nosilaca i kako će se orkestrirati njihovi uticaji. Naročito je važno valjano rešiti odnos između prosvetnih vlasti, naučnih institucija i stručnjaka-praktičara, i odrediti ko će od njih preuzeti glavnu odgovornost za koji segment reforme.

U svakom slučaju, do sada rečeno ide u prilog postavci da su sistem vaspitanja i obrazovanja, kao i izgled, svrha i način ostvarivanja kurikuluma koji je njegov sastavni deo, u velikoj meri uslovljeni sociokulturnim razlikama među zemljama i narodima, različitom tradicijom, sistemima vrednosti, uslovima u kojima će se primenjivati i dr., što praktično dovodi u pitanje mogućnost direktnog prenošenja sistema i kurikuluma iz jedne sredine u drugu. Zbog toga reformi obrazovnog sistema (posebno procesima njegove demokratizacije i decentralizacije) treba prići interdisciplinarno polazeći od nacionalnog programa određene društvene zajednice, tendencija koje se javljaju u svetskoj zajednici, čiji je član i ta društvena zajednica, ali i njenih specifičnosti, tradicija, materijalnih uslova, kulturnih obeležja i karakteristika postojećeg sistema, što podrazumeva trasiranje strategije evolucije, nasuprot revolucionarnom pristupu, oslonjenom na prosvetnu birokratiju, zasnovanom na nametanju, manipulaciji i preziru prema široj javnosti, neusklađivom sa procesima suštinske demokratizacije i decentralizacije.

Academician Emil Kamenov

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

**DEMOCRATIZATION AND DECENTRALIZATION OF THE
EDUCATIONAL SYSTEM**

Abstract

The text deals with the ways and wrong ways of the proclaimed democratization and decentralization in Serbia, the essence of democratization and conditions to achieve it in the educational system by advancing its efficiency. There have been discussed different approaches to the mentioned authoritarian, anarchic, and democratic processes, as well as their outcomes, especially in the educational systems of countries in transition. A special attention has been paid to possible role decentralization in the outlining and implementation of the educational curriculum.

Key words: *educational system, curriculum, reform*

Akedemik Grozdanka Gojkov

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

TAKMIČENJE PARADIGMI U KVALITATIVNIM PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA¹

Rezime

Tekst se bavi sukobom četiri paradigme koje se takmiče za primat u istraživanjima uopšte pa i pedagoškim (pozitivistička, postpozitivistička, kritička teorija i konstruktivizam). Poseban akcenat stavlja se na razlike između kvalitativne i kvantitativne paradigme i na samu prirodu paradigmi, a daje se i tabelarna interparadigmatska, odnosno krosparadigmatska analiza.

Za praktične poduhvate u pedagoškim istraživanjima značajne su pozicije paradigmi koje su takođe tabelarno predstavljene, a njihovi odnosi posebno komentarisani. Mišljenje konsultovanih autora je da bi se daljom diskusijom mogle prevazići razlike među do sada još uvek sukobljenim paradigmama. A skromni utisak autora ovog teksta je da aktuelni trenutak čeka novo vreme i nove uglove gledanja. Za sad je važno da se što više uvažavaju posmatrane suprotnosti, posebno na praktičnom nivou.

Ključne reči: konstruktivizam, metodološki koncepti

¹ Tekst je deo projekta pod naslovom: "Globalizacija i metateorijske koncepcije pedagoške metodologije", finansiranog od strane Ministarstva nauke i zaštite životne sredine RS, pod brojem 149049

Za pedagošku metodologiju značajno je analizirati još uvek aktuelne i do sada još sukobljene četiri paradigme koje se trenutno takmiče, ili su se do nedavno takmičile. Mnogi smatraju da ih treba prihvatiti kao paradigme kad pristupamo izboru informacija i načina vođenja ispitivanja, a posebno kvalitativnog ispitivanja. Misli se ovde na: pozitivizam, postpozitivizam, kritičku teoriju i sa njom povezane ideološke pozicije, i konstruktivizam. Lincoln i Guba na čije ćemo se sagledavanje odnosa među ovim sukobljenim paradigmama ovde osvrnuti priznaju da su naklonjeni konstruktivizmu koji su u ranijoj literaturi nazivali «naturalističko ispitivanje»; Lincoln i Guba, 1985); ovo je ovde možda značajno da bismo imali na umu kad razmišljamo o stavovima koje oni u tekstu koji ćemo ovde češće pomenuti iznosili.

Pomenuti autori u tekstu koji je ovde uzima u obzir (*Priručnik kvalitativnog istraživanja*)² napominju da može izgledati da je termin *kvalitativan* na neki način nadređen termin, superioran u odnosu na termin *paradigma*, te da ova upotreba nije retka, ali oni su ipak na stanovištu da je ovo termin koji bi trebalo da bude rezervisan za opis tipova metoda. Oni, dakle, smatraju da kvalitativne i kvantitativne metode odgovaraju svakoj paradigmi istraživanja. Pitanja metoda su sekundarna u odnosu na pitanja paradigme, koju definišu kao osnovni sistem verovanja ili gledišta na svet koji vodi ispitivača, ne samo u izboru metoda, već i na druge ontološki i epistemološki zasnovane načine.

Interesovanje za alternativne paradigme nastalo je kada postalo je jasno da metafizičke pretpostavke koje prožimaju konvencionalnu paradigmu («prihvaćeno shvatanje») moraju biti ozbiljno dovedene u pitanje. Stoga je naglasak u ovom poglavlju na paradigmama, njihovim pretpostavkama, i implikacijama ovih pretpostavki za različita istraživačka pitanja, a ne na tome u kojoj meri su kvalitativne metode korisnije od kvantitativnih i obrnuto. U svakom slučaju, s obzirom na to da su rasprave koje su se vodile o paradigmama/metodama tokom prošle decenije često počinjale razmatranjem problema koji su povezani sa preteranom kvantifikacijom, i ove će se sa ovim početi.

RAZLIKA IZMEĐU KVANTITATIVNOG I KVALITATIVNOG

Istorijski, stavljao se snažan akcenat na kvantifikaciji u nauci. Matematika je često nazivana «kraljicom među naukama», a te nauke kao što su fizika i hemija, koje nagnju i koje su posebno prijemčive za kvantifikaciju opšte su poznate kao «teške». O oblastima koje se u manjoj meri mogu kvantifikovati, kao što je biologija (iako se ovo brzo menja), a posebno društvene nauke, govori se kao o

² Ibidem

«lakim», ne u tolikoj meri sa pežorativnim namerama, koliko da bi se naznačila njihova (prihvaćena) nepreciznost i nedostatak pouzdanosti. Uglavnom, se smatra da naučna zrelost nastaje kao stepen kvantifikacije koju nalazimo unutar napredovanja datih polja.

Ni malo ne iznenađuje da je ovo slučaj. «Prihvaćeni pogled» nauke (pozitivizam, koji se tokom prethodnog veka transformisao u postpozitivizam) usredsređuje se na napore da se verifikuju (pozitivizam) ili falsifikuju (postpozitivizam) a priori hipoteze, koje su najkorisnije izrečene kao matematičke (kvantitativne) propozicije ili propozicije koje se lako mogu pretvoriti u matematičke formule koje izražavaju funkcionalne odnose. Preciznost formulacije je izuzetno korisna kada je cilj nauke predviđanje i kontrola prirodnih pojava. Dalje, već je raspoloživa moćna kolekcija statističkih i matematičkih modela. Konačno, postoji rasprostranjeno ubeđenje da su samo kvantitativni podaci konačno vredni, ili su visokog kvaliteta (Sechrest, 1992).

Džon Stjuart Mil (John Stuart Mill 1843/1906) je prvi koji je naveo društvene naučnike da podražavaju svoje starije, «ozbiljnije» rođake, obećavajući da će uslediti, ukoliko se sledi njegov savet, ubrzano sazrevanje ovih polja, kao i njihova emancipacija i osamostaljivanje od filozofskih i teoloških stega koje su ih ograničavale. Društveni naučnici su se držali ovog saveta (verovatno u tolikoj meri da bi to istinski iznenadilo i samog Mila da je danas živ) iz drugih razloga. Oni su bili «neki novi klinici u kraju»; ako bi kvantifikacija mogla da odvede do ispunjenja Milovog obećanja, povećao bi se status i politički uticaj, od kojih bi novi praktičari imali velike koristi. Imitacija bi tako trebala voditi i ka većem prihvatanju i ka validnijem znanju.³

KRITIKE PRIHVAĆENOG POGLEDA

Međutim, poslednjih godina su se pojavili snažni pritisci protiv kvantifikacije. Dve kritike, jedna unutar konvencionalne paradigme (odnosno, u smislu onih metafizičkih pretpostavki koje definišu prirodu pozitivističkog ispitivanja) i jedna van te paradigme (odnosno, u smislu onih pretpostavki koje definišu alternativne paradigme) ojačale su toliko da se čini da ne samo da zahtevaju ponovno razmatranje koristi od kvalitativnih podataka, već i dovode u pitanje same pretpostavke na kojima se bazira prihvaćena superiornost kvantifikacije.

Interne (intraparadigmatske) kritike

Na površinu su izašli različiti implicitni problemi koji dovode u pitanje konvencionalnu mudrost; nekoliko njih je u daljem tekstu opisano.

³ Ibidem

Ogoljenost konteksta. Precizni kvantitativni pristupi koji se fokusiraju na izabrane podnizove varijabli obavezno «ogoljuju» razmatranja, kroz odgovarajuće kontrole ili nasumice, druge varijable koje u kontekstu postoje, a koje bi mogle, kada bi se dozvolilo da pokažu svoje efekte, umnogome promeniti nalaze. Dalje, ovakvi isključivi dizajni, dok povećavaju teorijsku moć neke studije, udaljavaju se od svog *značaja*, odnosno od svoje primenljivosti ili mogućnosti generalizacije, zato što njihovi nalazi mogu valjano da se primene samo u drugim slično skraćenim ili kontekstualno ogoljenim situacijama (u drugoj laboratoriji, na primer). Kvalitativni podaci, tvrdi se, mogu da isprave ovaj nesklad pružajući kontekstualne informacije.⁴

Isključivanje značenja i svrhe. Ljudsko ponašanje, za razliku od ponašanja fizičkih objekata, ne može se shvatiti bez pozivanja na značenja i svrhe koje ljudski akteri pripajaju svojim aktivnostima. Kvalitativni podaci, tvrdi se, mogu da pruže bogat uvid u ljudsko ponašanje.

Odvojenost velikih teorija od lokalnih konteksta: Etička/emička dilema. Etička (spoljašnja) teorija na osnovu koje treba da se sprovede ispitivanje od strane ispitivača (ili pod čijim uticajem treba da se proveri predložena hipoteza) možda ima veoma malo, ili čak nikakvog značaja i značenja unutar emičkog (unutrašnjeg) pogleda proučavanih pojedinaca, grupa, društava ili kultura. Potvrđeno je da su kvalitativni podaci korisni za otkrivanje emičkih pogleda; da bi bile validne, teorije bi trebalo da budu *kvantitativno* zasnovane (Glaser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1990). Ovakva zasnovanost je posebno značajna sa stanovišta sve veće kritike društvenih nauka kao onih koje ne uspevaju da pruže odakvatna objašnjenja života onih koji ne pripadaju većini («drugih») ili da obezbede materijal za kritiku naše sopstvene zapadne kulture (Marcus i Fischer, 1986).⁵

Neprimenjivost opštih podataka na individualne slučajeve. Ovaj problem se ponekad opisuje kao nomotetska/idiografska disjunkcija. Generalizacije, iako možda statistički značajne, ne mogu se primeniti na pojedinačne slučajeve (pominje se činjenica da, recimo, 80% pojedinaca koji pokazuju date simptome imaju rak pluća, je u najmanju ruku manjkav dokaz da određeni pacijent koji ima ovakve simptome zapravo ima i rak pluća). Postoji mišljenje da kvalitativni podaci mogu da pomognu da se izbegnu ovakve neodređenosti.

Isključivanje dimenzije otkrića iz ispitivanja. Konvencionalno naglašavanje verifikacije specifičnih, a priori hipoteza, namerno izbegava izvor ovih hipoteza, do kojih se obično dolazi na osnovu onoga što se naziva proces otrivanja. U prihvaćenom pogledu, samo empirijsko ispitivanje zasluhuje da se naziva «naukom». Tako je kvantitativna normativna metodologija privilegovana

⁴ Ibidem

⁵ Marcus i Fischer, prema: Guba, E. i Lincoln, Y., op.cit.

u odnosu na uvide kreativnih i divergentnih mislilaca. Od poziva za kvalitativnim podacima se očekuje da se ispravi ovaj nesklad.

Eksterne (ekstraparadigmatske) kritike

Gorenavedeni entraparadigmatski problemi nude ozbiljan izazov za konvencionalnu metodologiju, ali bi se mogli ukloniti, ili barem poboljšati većom upotrebom kvalitativnih podataka. Mnogi kritičari usvojenog pogleda zadovoljavaju se time što će stati na ovom koraku; otud to da mnogi pozivi za kvalitativnijim inputima bivaju ograničeni na ovo metodološko primirje. Ali čak teži izazov nudi se od strane kritičara koji su predložili *alternativne paradigme* koje uključuju ne samo kvalitativni pristup, već i fundamentalna prilagođavanja kod osnovnih pretpostavki koje vode čitavo ispitivanje. Njihovo odbacivanje prihvaćenog pogleda može se opravdati velikim brojem osnova (Bernstein, 1988; Guba, 1990; Hesse, 1980; Lincoln i Guba, 1985; Reason i Rowan, 1981), ali kao glavne navode se sledeće:⁶

Teorijska preopterećenost činjenica. Konvencionalni pristupi istraživanju koji uključuju verifikaciju ili opovrgavanje hipoteza pretpostavljaju nezavisnost teorijskog i opservacionog jezika. Ako istraživanje treba da bude objektivno, hipoteze bi trebalo da budu iznesene na načine koji su nezavisni od načina na koji su sakupljene činjenice koje treba da ih testiraju, odnosno provere. Ali sada se čini da je ovo ustanovljeno ne uzimajući u obzir to da su teorije i činjenice u velikoj meri međusobno zavisne, odnosno, da su činjenice samo u okviru nekog teorijskog okvira. Tako sada na osnovnu pretpostavku prihvaćenog pogleda gleda kao na nekakvu dubiozu. Ako hipoteze i opservacije nisu nezavisne, «činjenice» se mogu sagledavati samo kroz teorijski «prozor», a samim tim objektivnost je podrivena.⁷

Nedovoljna određenost teorije. Ovaj problem je poznat i kao problem indukcije. Ne samo da su činjenice određene prozorom teorija kroz koji se za njima traga, već i prozori različitih teorija mogu biti jednako dobro podržani istim

⁶ Mnoge od primedaba iznetih ovde prvo su izrečene od strane samih pozitivista; zapravo, mogli bismo tvrditi da pozicija postpozitivizma predstavlja pokušaj da se pozitivizam transformiše na načine koji uzimaju u obzir ove primedbe. Naivna pozitivistička pozicija do šesnaestog do devetnaestog veka više nije pozicija nikoga ko je barem malo upoznat sa ovim problemima. Iako bismo se složili da pozicija postpozitivizma, kao što je to jasno rečeno, na primer od strane Denisa Filipsa (Denis Phillips: 1987, 1990a, 1990b), predstavlja značajan napredak u odnosu na klasični pozitivizam, on nije uspeo da načini pravi raskid. On predstavlja neku vrstu «kontrolu štete», a ne reformulaciju osnovnih principa. Ideja da je ovim idejama potrebna smena paradme bila je jedva primećivana, sve dok nije izašla knjiga Tomasa Kuna *Struktura naučnih revolucija* (Thomas Kuhn, 1962, 1970, *The Structure of Scientific Revolutions*), a čak i tada je sporo napredovala. Bez obzira na to, doprinosi kritika koje su prethodile Kunovoj treba da budu prepoznati i treba ih pozdraviti.

⁷ Lincoln i Guba, op.cit.

nizom «činjenica». Iako je možda moguće, imajući na umu koherentnu teoriju, doći dedukcijom do toga koje činjenice bi trebalo da postoje, nikada nije moguće, imajući na umu koherentan niz činjenica, doći *indukcijom* do jedinstvene neizbežne teorije. Upravo ova teškoća je navela filozofe kao što je Poper (1968) da odbace ideju o *verifikaciji* teorije u prilog ideji o *opovrgavanju* teorije. Dok milion belih labudova nikada ne mogu da utvrde, sa potpunom uverenošću, propoziciju da su svi labudovi beli, jedan crni labud može u potpunosti da je opovrgne. Shodno tome, istorijska pozicija nauke da može, svojim metodama, neizostavno da dođe do «prave» istine ozbiljno je smatraju Lincoln i Guba ugrožena.⁸

Opterećenost činjenica vrednostima. Samim tim što teorije i činjenice nisu nezavisne, nisu nezavisne ni vrednosti i činjenice. Zapravo, može se tvrditi da su činjenice same po sebi vrednosne izjave. Na taj način, usvojene «činjenice» se ne sagledavaju samo kroz prozor teorije, već i kroz prozor vrednosti. Stav o prihvaćenom pogledu koji je lišen vrednosti dovodi se u pitanje.

Interaktivna priroda odnosa između istraživača i onoga što se istražuje. Prihvaćeni pogled na nauku prikazuje istraživača kao nekog ko stoji iza jednostranog ogledala, posmatrajući prirodne pojave dok se one dešavaju i objektivno ih snima. Istraživač (kada koristi valjanu metodologiju) ne utiče na pojave, i obrnuto. Ali dokazi kao što je Hajzenbergov (Heisenberg) princip nesigurnosti ili Borov (Bohr) princip komplementarnosti poljuljali su ovaj ideal u prirodnim (Lincoln i Guba, 1985); mora da u ovom smislu postoji još veći skepticizam kada su u pitanju društvene nauke. Zapravo, ideja o tome da se nalazi kreiraju kroz interakciju istraživača i pojave (koja se u slučaju društvenih nauka obično odnosi na ljude) je često bolji opis procesa istraživanja nego ideja da se nalazi otkrivaju objektivnim posmatranjem «onako kakvi *zaista* jesu, i kako *zaista* deluju.»

Intraparadigmatske kritike, iako otkrivaju mnoge intherentne probleme u prihvaćenom pogledu, i *zaista* predlažu neke korisne reakcije na njih, su bez obzira na to manje interesantne – ili imaju manju težinu od ekstraparadigmatskih kritika, koje postavljanju probleme koji imaju takve posledice da se prihvaćeni pogled umnogome dovodi u pitanje. Predloženo je nekoliko alternativnih paradigmi, od kojih neke počivaju na sasvim nekonvencionalnim pretpostavkama. Stoga je korisno ispitati prirodu paradigmi, i šta je to što čini jednu paradigmu istraživanja drugačijom od neke druge.

⁸ Ibidem

PRIRODA PARADIGMI

Paradigme kao osnovni sistemi verovanja bazirani na ontološkim, epistemološkim i metodološkim pretpostavkama

Paradigma se može posmatrati kao niz *osnovnih verovanja* (ili metafizika) koja se bavi osnovnim ili prvobitnim principima. Ona predstavlja *pogled na svet* koji definiše, za onoga čija je, prirodu «sveta», mesto pojedinca u tom svetu, i opseg mogućih odnosa sa tim svetom i njegovim delovima, kao što to na primer čine kosmologije ili teologije.⁹ Verovanja su osnovna u tom smislu da se moraju prihvatati jednostavno na osnovu vere (bez obzira na to koliko su dobro argumentovana); nema načina utvrditi njihovu krajnju istinitost. Kad bi to bilo tako, filozofske debate o kojima se promišlja na ovim stranicama, bile bi razrežene pre više milenijuma.

Istraživačke paradigme definišu za *istraživače* šta podrazumevaju i o čemu su, i šta potpada unutar i van ograničenja legitimnog istraživanja. Osnovna verovanja koja definišu istraživačke paradigme mogu se sumirati odgovorima koje daju predlagачi bilo koje date paradigme na tri osnovna pitanja, koja su međusobno povezana na takav način da odgovor dat na bilo koje od pitanja, po bilo kom redosledu, određuje kako druga dva treba da budu odgovorena. Lincoln i Guba su izabrali redosled za koji veruju da odražava logički (mada ne i obavezan) primat:

1. *Otolološko pitanje.* Koji je oblik i priroda realnosti, i samim tim, šta je to što može da se spozna o toj realnosti? Na primer, ako se pretpostavi «pravi» svet, onda je ono što može da se sazna o njemu zapravo «kakve stvari zaista jesu» ili «kako stvari zaista funkcionišu». Tako da su samo ona pitanja koja se odnose na stvari «pravog» postojanja i «prave» akcije dopuštena; druga pitanja, kao što su ona koja se tiču stvari estetskog ili moralnog značaja, potpadaju van domena legitimnog naučnog istraživanja.

2. *Epistemološko pitanje.* Koja je priroda odnosa između onog koga zna ili onoga koji će znati i onoga što se može spoznati? Odgovor koji se može dati na ovo pitanje ograničen je odgovorom koji je već dat na ontološkog pitanje; odnosno, ne može se *bilo koji* odnos sada postulirati. Ako je, na primer, «pravi» svet pretpostavljen, onda stav onoga koji zna mora da bude stav objektivne

⁹ Robert Stejk (Robert Stake, 1993, lična komunikacija) nas podseća da stanovšta paradigmi koje ovde predstavljamo ne treba da «isključuju verovanje da postoje svetovi unutar svetova, od kojih svaki ima svoju paradigmu. I najsitniji delovi imaju svoje sopstvene kosmologije».

ograđenosti ili oslobođenosti od vrednosti, da bi bio u stanju da otkrije «kakve stvari zaista jesu» i «kako stvari zaista funkcionišu». (i obrnuto, pretpostavka objektivističkog stava implicira postojanje «pravog» sveta o kom treba biti objektivian).

3. *Metodološko pitanje.* Kako može istraživač (onaj koji će znati, da sazna bilo šta za šta on ili ona smatraju da se može spoznati? Ponovo, odgovor koji može da se da na ovo pitanje ograničen je odgovorom koji je već dat na prva dva pitanja; odnosno, nije *bilo koja* metodologija odgovarajuća. Na primer, «prava» realnost koju istražuje «objektivan» istraživač nalaže kontrolu mogućih ometajućih faktora, bez obzira na to da li su metodi kvalitativni (recimo, opservacioni) ili kvantitativni (recimo, analiza kovarijanse i obrnuto, izbor manipulativne metodologije – na primer, eksperimenta – implicira sposobnost da se bude objektivian i pravi svet o kome treba biti objektivian). Metodološko pitanje ne može se svesti na pitanje metoda; metode moraju da budu ugrađene u unapred određenu metodologije.¹⁰

Ova tri pitanja služe Lincolnu i Gubi kao osnova za analizu svake od četiri paradigme koje razmatraju.

PARADIGME KAO LJUDSKE KONSTRUKCIJE

Već je rečeno da paradigme, kao nizovi osnovnih verovanja, nisu otvorene za dokazivanje u bilo kom konvencionalnom smislu; nema načina da se jedna uzdigne iznad druge na osnovu ultimativnih, temeljnih kriterijuma (međutim, trebalo bi reći da ovakvo stanje stvari ne tera na radikalni relativističkih stav; videti Guba, 1992). Bilo koja od paradigmi koje se ovde analiziraju predstavlja jednostavno najinformisaniji i najsofisticiraniji pogled koji su njeni predlagači bili u stanju da osmisle, imajući na umu način na koji su oni izabrali da odgovore na tri definišuća pitanja. Lincoln i Guba zato smatraju da su nizovi datih pitanja u *svim slučajevima ljudske konstrukcije*. Odnosno, to su sve izumi ljudskog uma, a samim tim i podložni ljudskoj grešci. Ni jedna konstrukcija nije niti može biti neizostavno tačna; pobornici bilo koje određene konstrukcije moraju da se oslaganju na *ubedljivost* i *korisnost*, a ne na *dokaz* kada argumentuju svoj stav.

Ono što je tačno i odnosi se na paradigme, odnosi se i na analize. Sve što oni dalje u analizama odnosa medju paradigmama iznoje može se, takodje, smatrati njihovom konstrukcijom sa kojom se možemo, a i ne moramo složiti, jer nedvosmislene logike i sigurnih dokaza nema.

OSNOVNA VEROVANJA KAO PRIHVAĆENE I ALTERNATIVNE ISTRAŽIVAČKE PARADIGME

Svoju analizu Lincolni i Guba počeli su opisom odgovora za koje su smatrali da bi predlagači svake paradigme dali na tri goreopisana pitanja. Ovi odgovori (onako kako su ih konstruisali) prikazali su u Tabeli 6.1, koja se sastoji od tri reda koja odgovaraju ontološkim, epistemološkim i metodološkim pitanjima, i četiri kolone koje odgovaraju paradigrama o kojima se diskutuje. Termin *pozitivizam* označava «prihvaćeni pogled» koji dominira formalnim diskursom prirodnih i društvenih nauka već nekih 400 godina, dok *postpozitivizam* predstavlja napore činjene poslednjih nekoliko decenija da se na ograničen način (odnosno, dok se ostaje u okviru esencijalno istog niza osnovnih verovanja) na najproblematičniju kritiku pozitivizma. Termin *kritička teorija* je, za ove autore, termin koji označava niz nekoliko alternativnih paradigmi, uključujući dodatno (ali ne ograničavajući se na njih) neomarksizam, feminizam, materijalizam i participatorno istraživanje.

Tabela 6.1. Osnovna verovanja (metafizika) alternativnih istraživačkih paradigmi

	<i>Pozitivizam</i>	<i>Postpozitivizam</i>	<i>Kritička teorija</i>	<i>Konstruktivizam</i>
Ontologija	naivni realizam – «prava» stvarnost, ona koju je moguće shvatiti	kritički realizam – «prava» stvarnost, ali ona koju je moguće samo nesavršeno i probabilistički shvatiti	istorijski realizam – virtuelna stvarnost koju oblikuju socijalne, političke, kulturne, ekonomske, etničke i polne vrednosti; kristališe se vremenom	relativizam – lokalne i specifično konstruisane stvarnosti
Epistemologija	dualistička/ objektivistička nalazi su istiniti	modifikovana dualistička/ objektivistička; kritička tradicija /zajednica; nalazi verovatno istiniti	transakciona/ subjektivistička; nalazi do kojih se dolazi preko vrednosti	transakciona/ subjektivistička; stvoreni nalazi
Metodologija	eksperimentalna/ manipulativna; verifikacija hipoteza; pretežno kvantitativne metode	modifikovana eksperimentalna/ manipulativna; opovrgavanje hipoteza; može uključivati kvalitativne metode	dijaloška/ dijalektička	hermeneutička/ dijalektička

Kao što se iz prethodnog vidi sama kritička teorija bi mogla da se podeli u tri grane: poststrukturalizam, postmodernizam i mešavinu ove dve grane. Kakve god razlike među njima bile, zajednička otepljujuća pretpostavka svih ovih varijanti je ona koja se odnosi na prirodu istraživanja određenu vrednostima – a to je epistemološka razlika. Naše grupisanje ovih stavova u jednu jedinstvenu kategoriju predstavlja stvar suda; nećemo pokušavati da opravdamo ovo pojedinačno stanovište. Termin *konstruktivizam* označava alternativnu paradigmu čija se otepljujuća pretpostavka kreće od ontološkog realizma kao ontološkom relativizmu. Ove pozicije će postati jasnije u izlaganju koje sledi.

Treba pomenuti dva značajna upozorenja na kojima insistiraju autori na čije se stavove ovde osvrćemo (Lincoln i Guba). Prvo se odnosi na stav da, iako smo skloni da verujemo da paradigme koje ćemo opisati mogu imati značenje čak i u domenu prirodnih nauka, to uverenje ovde nećemo braniti. Samim tim, komentari koji slede treba da budu shvaćeni kao ograničeni samo na društvene nauke. Drugo, autori naglašavaju da, osim pozitivizma, sve paradigme o kojima diskutujemo su još uvek u fazama formiranja; nije se došlo do konačnih dogovora čak ni među njihovim predlagačima o njihovim definicijama, značenjima, ili implikacijama. Stoga našu diskusiju treba smatrati tentativnom i predmetom daljih revizija i reformulacija.

Osvrnimo se na kolone u Tabeli 6.1. koje ilustruju poziciju svake paradigme u odnosu na tri data pitanja, prateći ukratko i redove da bismo poredili i kontrastirali pozicije paradigmi.¹¹

Intraparadigmatska analiza (kolone Tabele 6.1.)

Kolona 1: Pozitivizam

Ontologija. Realizam (koji se obično naziva «naivnim realizmom»). Smatra se da stvarnost koju je moguće razumeti postoji, a pokreću je nepromenljivi prirodni zakoni i mehanizmi. Znanje o tome «kakve su stvari» se konvencionalno sumira u obliku generalizacija koje su nezavisne od vremena i konteksta, a neke od njih uzimaju oblik uzročno posledičnih zakona. Istraživanje može, u principu, doći do «istinitog» stanja stvari. Tvrdi se da je osnovna postavka paradigme i redukcionistička i deterministička (Hesse, 1980).

¹¹ Lincoln i Guba smatraju da nije verovatno da bi se praktičar bilo koje paradigme složio da ovi rezimeji blisko opisuju ono što ona ili on misle ili rade. Naučnici retko u radu imaju i vremena i inkliniraju ka procenjivanju onoga što rade u filozofskom smislu. Međutim, oni smatraju da ove deskripcije imaju tendenciju da budu onoliko široke koliko i grubi potezi četkicom, bez obira na to što možda nisu na individualnom nivou.

Epistemologija. Dualistička i objektivistička. Smatra se da su istraživač i ispitivani «objekat» nezavisni entiteti, a istraživač je sposoban da proučava objekat, a da na njega ne utiče, niti da objekat utiče na istraživača. Kada se primeći uticaj u bilo kom od ova dva pravca (pretnja validnosti), ili kad se samo posumnja da ovakav uticaj postoji, prate se različite strategije da bi se on smanjio ili otklonio. Istraživanje se odvija kao kroz jednostrano ogledalo. Vrednostima i predrasudama se ne dozvoljava da utiču na rezultate, dok god se rigorozno prate propisane procedure. Nalazi su, zapravo, «istiniti».

Metodologija. Eksperimentalna i manipulativna. Pitanja i/ili hipoteze se iznose u propozicionom obliku i podvrgavaju se empirijskom testiranju koje treba da ih verifikuje; mogući ometajući uslovi moraju se pažljivo kontrolisati (manipulisati) da bi se predupredilo da se na rezultate neprimereno utiče.

Kolona 2: Postpozitivizam

Ontologija- Kritički realizam. Smatra se da realnost postoji, ali se ona može samo nesavršeno shvatiti zbog bazično slabih ljudskih intelektualnih mehanizama i prirode pojava, koju je u osnovi nemoguće pratiti i kontrolisati. Ova ontologija nazvana je kritičkim realizmom (Cook i Campbell, 1979) zbog stava predlagača da tvrdnje o realnosti moraju biti podvrgnute najširem mogućem kritičkom ispitivanju, da bi se olakšalo shvatanje stvarnosti što je bliže moguće (ali nikada savršeno).

Epistemologija- Modifikovana dualistička i objektivistička. Dualizam je, uglavnom, odbačen kao nešto što nije moguće održati, ali objektivnost ostaje «regulacioni ideal»; poseban naglasak stavlja se na eksterne «čuvare» objektivnosti kao što su kritičke tradicije (da li se nalazi «uklapaju» u znanje koje je prethodno postojalo?) i kritička zajednica (kao što su urednici, recenzenti i kolege). Nalazi do koji se došlo su *verovatno* istiniti (ali uvek podložni opovrgavanju).

Metodologija - Modifikovana eksperimentalna i manipulativna. Naglasak se stavlja na «kritički multiplicitizam» (remodifikovana verzija trijangulacija) kao način opovrgavanja (pre nego verifikovanja) hipoteza. Metodologija ima za cilj da ispravi neke od problema koji su navedeni u ranijem tekstu (intraparadigmatske kritike) tako što se istraživanje sprovodi u prirodnijem okruženju, prikupljajući više situacione informacije i ponovo uvodeći otkriće kao element u istraživanju, i pogotovo u društvenim naukama, iznuđujući emična stanovišta koja pomažu u određivanju značenja i svrha koje ljudi pripisuju svojim delima, i koja doprinose «zasnovanoj teoriji». Svi ovi ciljevi se ostvaruju, uglavnom, kroz sve veću upotrebu kvantitativnih tehnika.¹²

Kolona 3: Kriitička teorija i s njom povezane ideološke pozicije

Ontologija- Istorijski realizam. Smatra se da je stvarnost koja je nekada bila plastična moguće razumeti, ali ta stvarnost je vremenom oblikovana nizom socijalnih, političkih, kulturnih, ekonomskih, etničkih i polnih faktora, a potom kristalizovana u seriju struktura koje se sada (pogrešno) smatraju «realnim», odnosno prirodnim i nepromenljivim. Jer za sve praktične svrhe strukture *jesu* «realne», predstavljaju virtuelnu ili istorijsku realnost.

Epistemologija- Transakciona i subjektivistička. Smatra se da su istraživači i ispitivani objekat interaktivno povezani, tako što vrednosti istraživača (i u toj situaciji «drugih») neizostavno utiču na istraživanje. Nalazi su stoga *vrednosno posredovani*. Ovaj stav dovodi u pitanje tradicionalnu razliku između ontologije i epistemologije; ono što je moguće znati je nerazdvojivo povezano i isprepletano sa interakcijom između *određenog* istraživača i *odgređenog* objekta ili grupe. Izbrisana linija koja deli ontološke i epistemološke redove u Tabeli 6.1. treba da odražava ovu fuziju.

Metodologija. Dijaloška i dijalektička. Transakciona priroda istraživanja zahteva dijalog između istraživača i subjekata istraživanja; ovaj dijalog mora biti po prirodi tako dijaloški da transformiše neznanje i pogrešna shvatanja (prihvatanje istorijski posredovanih struktura kao nepromenljivih) u informisaniju svest (koja uviđa kako se strukture mogu menjati i razume akcije koje su neophodne da bi do promene došlo), ili kako to Giroux (1988) kaže «kao transformativni intelektualci... da razotkriju i iskopaju one vrste oblika istorijskih i poraženih znanja koja ukazuju na isustva patnje, konflikata i kolektivne borbe... da povežu ideju o istorijskom razumevanju sa elementima kritike i nade» (strana 213). Transformacioni istraživači pokazuju «transformaciono liderstvo» (Burns, 1978).¹³

Kolona 4: Konstruktivizam

Ontologija. Relativistička. Realnosti je moguće spoznati u obliku višestrukih, isprepletonih mentalnih konstrukcija, koje su socijalno i iskusteno bazirane, lokane i specifične po prirodi (iako su elementi često zajednički za mnoge pojedince, i čak za mnoge kulture), i u svojoj formi i sadržaju zavise od pojedinačnih osoba ili grupa čije su te konstrukcije zapravo. Konstrukcije nisu više ili manje «istine» ni u kom apsolutnom smislu, već su jednostavno više ili manje informisane i/ili sofisticirane. Konstrukcije su promenljive, baš kao i

¹³ E. Guba i Y. Lincoln, autori čije ideje ovde iznosimo za detaljniju diskusiju o kritičkoj teoriji upućuju nas na doprinose koje su ovoj tematici dali Olesen, u glavi 9, Stanfield, glava 19 i Kincheloe i McLaren u glavi 8).

«realnosti» koje su sa njima povezane. Ovu poziciju trebalo bi razlikovati i od nominalizma i od idealizma.¹⁴

Epistemologija. Transakciona i subjektivistička. Smatra se da su istraživač i objekat istraživanja interaktivno povezani, tako da se «nalazi» *bukvalno stvaraju* dok se istraživanje sprovodi. Konvencionalna razlika između ontologije i epistemologije nestaje, kao i u slučaju kritičke teorije. Ponovo, izbrisana linija u Tabeli 6.1. odražava ovu činjenicu.

Metodologija. Hermeneutička i dijalektička. Promenljiva i lična (instrumentalna) priroda socijalnih konstrukcija navodi na to da individualne konstrukcije mogu biti izmamljene i usavršene samo kroz interakciju *između* istraživača i ispitanika *i među* njima. Ove promenljive konstrukcije se interpretiraju koristeći konvencionalne hermeneutičke tehnike, i kompariraju se i kontrastiraju kroz dijalektičku razmenu. Krajnji cilj je doći do konsenzusne konstrukcije koja je u većoj meri informisana i sofisticirana od bilo koje ranije konstrukcije (uključujući, naravno, etičku konstrukciju istraživača).¹⁵

Krosparadigmatska analiza

(redovi tabele 6.1.)

Iznevši ukratko pozicije koje predlažaći svake od paradigmi mogu da zauzmu u odnosu na tri pitanja koja definišu paradigmu, Lincoln in Guba su u studiji na koju se ovde osvrćemo posmatrali redove i porediti i kontrastirati ove pozicije sa nekoliko paradigmi.

Ontologija

Krećući se s leva na desno u Tabeli 6.1., istakli su kretanje sa

1. pozitivističke pozicije naivnog realizma, pretpostavljajući objektivnu eksternu realnost nad kojom istraživanje može da konvergira; ka
2. postpozitivističkom kritičkom realizmu, koji i dalje pretpostavlja objektivnu realnost, ali priznajući da se ona može shvatiti samo nesavršeno i probabilistički; ka
3. istorijskom realizmu kritičke teorije, koji pretpostavlja razumljivu realnost koja se sastoji od istorijski situacioniranih struktura koje, u odsustvu sposobnosti shvatanja i razumevanja, mogu biti isto onoliko ograničavajuće i restriktivne kao i da jesu prave; do

¹⁴ Isti autori upućuju nas na : Reese, 1980, za objašnjenje ovih nekoliko ideja.

¹⁵ Za više detalja o konstruktivizmu, pogledati i 7 poglavlje Schwandtove knjige date u popisu literature.

4. konstruktivističkog relativizma koji pretpostavlja višestruke, razumljive i ponekad konfliktne socijalne realnosti koje su proizvodi intelekta, ali koje se mogu menjati dok njihovi konstruktori postaju informisaniji i sofisticiraniji.¹⁶

Upravo je ontološka pozicija ta koja u najvećoj meri konstruktivizam čini drugačijim od ostale tri paradigme.

Epistemologija

Isti autori primećuju, a utisak je da se to može prihvatiti, kretanje od:

1. pozitivističke dualističke, objektivističke pretpostavke koja omogućava istraživaču da odredi «kakve stvari zaista jesu» i «kako stvari zaista deluju»; ka

2. postpozitivističkoj modifikovanoj dualističko/objektivističkoj pretpostavci da je moguće da približno (ali nikada ne u potpunosti) poznajemo stvarnost; ka

3. transakcionoj/subjektivističkoj pretpostavci kritičke teorije da se do znanja dolazi posredstvom vrednosti, i da je ono samim tim zavisno od vrednosti, do

4. konstruktivističke u neku ruku slične, ali šire transakciono/subjektivističke pretpostavke koja znanje vidi kao stvoreno u interakciji između istraživača i ispitanika.¹⁷

Upravo je epistemološka pozicija ta koja u najvećoj meri razlikuje kritičku teoriju i konstruktivizam od ostale dve paradigme.

Metodologija

Dalje, takodje, isti autori primećuju kretanje od:

1. pozitivističke eksperimentalno/manipulativne metodologije koja se fokusira na verifikaciju hipoteza; ka

2. postpozitivističkoj modifikovanoj eksperimentalno/manipulativnoj metodologiji koja je uložena u kritičku višestrukost koja se fokusira na opovrgavanje hipoteza; do

3. dijaloške /dijalektičke metodologije kritičke teorije koja za svoj cilj ima rekonstrukciju prethodno usvojenih konstrukcija; do

¹⁶ Guba, G. i Lincoln, Y., op. cit.

¹⁷ Ibidem

4. konstruktivističke hermeneutičko/dijalektičke metodologije koja ima za cilj da rekonstruiše prethodno usvojene konstrukcije.

Praktične implikacije pozicije paradigmi
(redovi-tabele 6.2.)

Razlike u paradigmatskim pretpostavkama ne mogu se odbaciti kao puke «filozofske pretpostavke»; implicitno ili eksplicitno, ove pozicije imaju značajne konsekvence za praktično vođenje istraživanja, kao i za interpretaciju nalaza i politiku izbora. Sami autori su u pomenutoj studiji izabrali da diskutuju ove konsekvence za deset najznačajnijih pitanja.¹⁸

Polja u Tabeli 6.2. koja se sastoji od četiri kolone koje odgovaraju paradigmama i deset redova u koje je uneto 10 značajnih pitanja, daju sumativni pregled interpretacije glavnih implikacija, kako ih vide Guba i Lincoln. Primećuje se da su prva četiri pitanja (cilj istraživanja, priroda znanja, akumulacija znanja i kriterijumi kvaliteta) među onima koja se smatraju posebno važnima za pozitiviste i postpozitiviste; ovo su samim tim i stvari koje su najčešće napadane u alternativnim paradigmama. Peto i šesto pitanje (vrednosti i etika) su pitanja koju sve paradigme uzimaju ozbiljno, iako su konvencionalni i noviji odgovori sasvim različiti. Na kraju, četiri poslednja pitanja (glas, obuka, akomodacija i hegemonija) su ona pitanja koja se smatraju posebno značajnim za predlagачe alternativnih paradigmi; ona predstavljaju oblasti u kojima se smatra da je prihvaćeni pogled posebno osetljiv i ranjiv. Polja u tabeli zasnivaju se samo delimično na javnim pozicijama, imajući na umu da se ne bave svi predlagачi paradigmi svim pitanjima. Lincoln i Guba zato navode da su, u nekim slučajevima, pružili polja za koja veruju da logično proizilaze iz osnovnih metafizičkih (ontoloških, epistemoloških i metodoloških) stavova paradigmi

Tabela 6.2. Pozicije paradigme po izabranim praktičnim pitanjima¹⁹

<i>Pitanje</i>	<i>Pozitivizam</i>	<i>Postpozitivizam</i>	<i>Critička teorija</i>	<i>Konstruktivizam</i>
Cilj istraživanja	objašnjenje: predviđanje i kontrola		kritika i transformacija; restitucija i emancipacija	razumevanje; rekonstrukcija
Priroda znanja	verifikovane hipoteze utvrđene kao činjenice ili zakoni	neopovrtnute hipoteze koje su moguće činjenice ili zakoni	strukturnalna/istorijska saznanja	individualne rekonstrukcije koje se ujedinjuju oko konsenzusa
Akumulacija znanja	nadogradnja – «cigle» koje se dodaju jedna na drugu gradeći «zdanje znanja»; generalizacije i uzročno posledična povezivanja;		istorijski revizionizam; generalizacija po sličnosti	informisanije i sofisticiranije rekonstrukcije; iskustvo koje se stiče sa strane
Valjanost ili kriterijumi kvaliteta	konvencionalna merila «strogog»: interna i eksterna validnost, pouzdanost i objektivnost;		istorijska situacioniranost; postepena erozija neznanja i porešnih shvatanja; stimulus akcije;	pouzdanost i autentičnost
Vrednosti	isključene – njihov uticaj se poriče		uključene – formativne	
Etika	ekstrinzična – naginje obmanjivanju		intrinzična – moralna predrasuda • vodi ka iznenadnom otkriću	instrinzična; procesno kretanje ka otkriću; specijalni problemi
Glas	«nezainteresovani naučnik» kao onaj koji informiše one koji donose odluke, vode politiku i menjaju agente		«transformativni intelektualac» kao zagovornik i aktivista	«strastveni učesnik» kao pomagač u višeglasovnog rekonstrukciji
Obuka	tehnička i kvantitativna; substantivne teorije	tehnička; kvantitativna i kvalitativna; substantivne teorije	resocijalizacija; kvalitativna i kvantitativna; istorija; vrednosti altruizma i osnaživanja	
Akomodacija				
Hegemonija	drži pod kontrolom publikovanje, finansiranje, promociju i mandat		traga za prepoznavanjem, priznanjem i inputom	

Između Tabele 6.1. i Tabele 6.2. primećuje se razlika čija je suština u tome što je kod prve tabele bilo moguće napraviti jasno određeno i omeđeno polje za svaku ćeliju, u slučaju Tabele 6.2. javlja se značajno preklapanje unutar redova, posebno u slučaju pozitivističkih i postpozitivističkih kolona. Zapravo, čak i kod onih pitanja kod kojih su polja u ove dve kolone različita, čini se da su te razlike minorne. Suprotno tome, mogu se primetiti krupne razlike između ove dve paradigme i paradigmi kritičke teorije i konstruktivizma, koje su takođe i međusobno različite.

Autori su u daljoj diskusji ovih pitanja formulisali ove teme kao sledeća pitanja:

1. red: Šta je cilj ili svrha istraživanja?

Pozitivizam i postpozitivizam. Za obe ove paradigme cilj istraživanja je *objašnjenje* (von Wright, 1971), koje neizostavno omogućava *predviđanje i kontrolu* pojava, bez obzira da li su fizičke ili ljudske. Kao što je Hesse (1980) predložio, ultimativni kriterijum za napredak u ovim paradigmama je da sposobnost «naučnika» da predviđaju i kontrolišu treba da se usavršava tokom vremena. Redukcionizam i determinizam koji su implicirani ovom pozicijom treba da budu primećeni. Istraživač je akter u ulozi «eksperta», što predstavlja situaciju koja dodeljuje posebnu, možda čak i nezasluženu privilegiju ispitivaču.

Kritička teorija. Cilj istraživanja je *kritika i transformacija* socijalnih, političkih, kulturnih, ekonomskih, etničkih i polnih struktura koje ograničavaju i eksploatišu čovečanstvo, putem uključivanja u konfrontaciju, čak i konflikt. Kriterijum za napredak je da, tokom vremena, restitucija i manipulacija treba da nastupe i da se održe. Zalaganje i aktivizam su ključni koncepti. Istraživač je akter u ulozi ispitivača i pomagača, implicirajući da istraživač a priori razume koje transformacije su potrebne. Ali ovde sami autori primećuju da se u nekim od radikalnijih stavova u krugu kritičke teorije smatra da sud o potrebnim transformacijama treba da donesu oni na čije živote te transformacije najviše utiču: sami učesnici u istraživanju.²⁰

Konstruktivizam. Cilj istraživanja je *razumevanje i rekonstrukcija* konstrukcija koje ljudi (uključujući i istraživača) prvobitno imaju, težeći ka konsenzusu koji je i dalje otvoren za nove interpretacije kako se informacija i sofisticiranost poboljšavaju. Kriterijum za napredak je da takom vremena svako formuliše informisanije i sofisticiranije konstrukcije i postaje svesniji sadržaja i značenja konstrukcija koje se takmiče. Zalaganje i aktivizam su i u ovom pogledu ključni koncepti. Istraživač je akter u ulozi učesnika i pomagača u ovom procesu,

TAKMIČENJE PARADIGMI U KVALITATIVNIM PEDAGOŠKIM...

ima poziciju sa kojom su se neki kritičari poigravali i kojoj su se podsmehivali iznoseći da ona prevazilazi i proširuje ulogu istraživča izvan razumnih očekivanja ekspertize i kompetencije (Carr i Kemmis, 1986).

2. red: Kakva je priroda znanja?

Pozitivizam. Znanje se sastoji od verifikovanih hipoteza koje se mogu prihvatiti kao činjenice ili zakoni.

Postpozitivizam. Znanje se sastoji od neopovrgnutih hipoteza koje se mogu smatrati mogućim činjenicama ili zakonima.

Kritička teorija. Znanje se sastoji od serija strukturalnih ili istorijskih saznanja koja će se transformisati kako vreme prolazi. Transformacije se javljaju kada neznanje i pogrešna shvatanja ustupe mesto informisanim saznanjima putem dijalektičke interakcije.

Konstruktivizam. Znanje se sastoji od onih konstrukcija o kojima postoji relativni konsenzus (ili barem neko kretanje u pravcu konsenzusa) među onima koji su kompetentni (i, u slučaju nekog misterioznijeg materijala, kojima se veruje) da interpretiraju supstancu konstrukcije. Višestruka «znanja» mogu da koegzistiraju kada se podjednako kompetentni interpretatori (ili oni kojima se veruje) ne slažu, i/ili zavise od socijalnih, političkih, kulturnih, ekonomskih, etničkih ili polnih faktora koji dovode do razlika kod interpretatora. Sve konstrukcije su podložne stalnoj reviziji, sa tim da je verovatnije da će do promena doći kada se relativno različite konstrukcije nadju u jukstapoziciji u dijalektičkom kontekstu.

3. red: Kako se znanje akumulira?

Pozitivizam i postpozitivizam. Znanje se akumulira procesom postepenog porasta, tako da svaka činjenica (ili moguća činjenica) služi kao neka vrsta cigle koja, kada se stavi na svoje pravo mesto doprinosi građenju i rastu «znanja znanja». Kada činjenice dobiju foru generalizacija ili uzročno-posledičnih veza, one se mogu najefikasnije koristiti za predviđanje i kontrolu. Generalizacije se tada mogu praviti, sa predvidljivom sigurnošću, za populaciju okruženja.

Kritička teorija. Znanje se ne akumulira u apsolutnom smislu; pre je slučaj da ono raste i menja se kroz dijalektički proces istorijske revizije koja stalno podriva neznanje i pogrešna shvatanja i povećava informisanija saznanja. Generalizacija se može javiti kada je mešavila socijalnih, političkih, kulturnih, ekonomskih, etničkih i polnih okolnosti i vrednosti slična među okruženjima.

Konstruktivizam. Znanje se akumulira samo u relativnom smislu kroz stravljanje sve informisanih i sofisticiranih konstrukcija preko hermeneutičkog/dijalektičkog procesa, dok se promenljive konstrukcije dovode u jukstapoziciju.

Jedan značajni mehanizam za transfer znanja iz jednog okruženja u drugo je obezbeđivanje iskustva koje se stiče posmatrajući sa strane, koje se često pruža izveštajima studija slučaja.²¹

4. red: Koji kriterijumi su odgovarajući da se oceni valjanost ili kvalitet istraživanja?

Pozitivizam i postpozitivizam. Odgovarajući kriterijumi su konvencionalna merila «strogosti»; interna validnost (izomorfnost nalaza sa realnošću), eksterna validnost (mogućnost generalizacije) i objektivnost (distanciran i objektivan posmatrač). Ovi kriterijumi zavise od realističke ontološke pozicije; bez te pretpostavke, izomorfnost nalaza sa realnošću može da nema značaja, striktna mogućnost generalizacije neke populacije je nemoguća, ne može se oceniti stabilnost istraživanja nekog fenomena ako sam fenomen može da se menja, a objektivnost se ne može postići zato što nema ničega od čeka čovek može da se «distancira».

Kritička teorija. Odgovarajući kriterijumi su istorijska smeštenost istraživanja (odnosno, da ono uzima u obzir socijalne, političke, kulturne, ekonomske, etničke i polne antecedente proučavane situacije), kao i nivo do kog istraživanje deluje da podrije neznanje i pogrešna shvatanja, kao i opseg do kog obezbeđuje podsticaj za delovanje, odnosno za transformisanje postojeće strukture.

Konstruktivizam. Gube i Lincoln predlažu dva niza kriterijuma: kriterijum *pouzdanosti* i kredibiliteta (paralelna interna validnost), mogućnost transfera (paralelna eksterna validnost) i mogućnost potvrđivanja (paralelna objektivnost); i *autentičnost* kriterijuma pravde, ontološke autentičnosti (povećava lične konstrukcije), obrazovne autentičnosti (koja vodi ka poboljšanog razumevanja konstrukcija drugih), katalitička autentičnost (osnažuje akciju). Prvi niz predstavlja rane napore da se doprinese pitanju kvaliteta za konstruktivizam; iako su ovi kriterijumi bili dobro prihvaćeni, njihov paralelizam sa pozitivističkim kriterijumima učionio je da se u njih posumnja. Drugi niz se do neke mere poklapa sa kriterijumima kritičke teorije, ali ih prevazilazi, pogotovo u kriterijumima koji se odnose na ontološku autentičnost i edutativnu autentičnost. Pitanje kriterijuma kvaliteta u konstruktivizmu u svakom slučaju nije dovoljno dobro rešeno, i potreban je dalji osvrt na njih.

²¹ Gube, G. i Lincoln, Y. upućuju na šire informisanje o ovome u 14-om poglavlju knjige iz koje su i ove ideje uzete, Stake.

5. red: Koja je uloga vrednosti u istraživanju

Pozitivizam i postpozitivizam. U obe ove paradigme vrednosti su specifično isključene; zapravo, tvrdi se da je paradigma «oslobođena od vrednosti» kao rezultat njenog epistemološkog stava. Na vrednosti se gleda kao na ometajuće varijable kojima se ne može dozvoliti da igraju ulogu u prihvaćenom objektivnom istraživanju (čak i kada je objektivnost, u slučaju postpozitivizma, ništa drugo do regulatorni ideal).

Kritička teorija i konstruktivizam. U obe ove paradigme vrednosti imaju zapaženo mesto; na njih se gleda kao na neizbežne u oblikovanju (u slučaju konstruktivizma stvaranju) rezultata istraživanja. Dalje, čak i kada bi bilo moguće, isključivanje vrednosti ne bi bilo odobreno. Učiniti to bilo bi nepovoljno za interese onih koji ne drže moć, kao i onih koji su «ugroženi», čije prvobitne (emičke) konstrukcije zaslužuju jednaku pažnju i razmatranje kao i one koje pripadaju moćnijim grupama i onim koje pripadaju istraživaču (etičke). Konstruktivizam, koji vidi istraživača kao orkestratora i pomagača u procesu istraživanja, verovatnije će naglašavati ovo pitanje više od kritičke teorije, koja je sklona da istraživaču da malo autoritativniju ulogu.

6. red: Kakvo je mesto etike u istraživanju?

Pozitivizam i postpozitivizam. U obe ove paradigme etika predstavlja važno pitanje i istraživači je uzimaju veoma ozbiljno, ali ona je *ekstrinzična* u samom procesu istraživanja. Otud je etičko ponašanje kontrolisano *eksternim* mehanizmima, kao što su profesionalni kodovi ponašanja i preko predstavnika subjekata. Dalje, realistička ontologija koja čini okosnicu ovih paradigmi obezbeđuje kretanje ka korišćenju prevare, koja, u nekim slučajevima, sigurno određuje «kakve stvari *zaista* jesu» ili u korist nekog «višeg socijalnog dobra» ili neke «jasnije istine».²²

Kritička teorija. Etika je gotovo *intrinzična* u ovoj paradigmi, kako se to implicira namerom da se podriju neznanje i pogrešna shvatanja, i da se uzmu u obzir vrednosti i istorijska smeštenost u procesu istraživanja. Zato postoji moralna inklinacija da istraživač bude otkrivač (u rigoroznom smislu «potpuno informisanog dogovora»), bez mogućnosti da bude deceptivan. Naravno, ova razmatranja ne *preveniraju* neetičko ponašanje, ali one obezbeđuju određene barijere u procesu, koje ga otežavaju.

Konstruktivizam. Etika je *intrinzična* za ovu paradigmu i zbog uključivanja vrednosti učesnika u istraživanje (polazeći od konstrukcija koje postoje kod

²² Gube, G. i Lincoln, Y. nas ovde upućuju na adopske izvore informisanja kod: Bok, 1978, 1982; Diener i Crandal, 1978.

ispitanika i idući ka povećanoj informisanosti i sofisticiranosti u njihovim, kao i u konstrukcijama istraživača. Postoji podsticaj – proces pokretanja – za otkriće; sakrivanje istraživačeve namere je nepovoljno za otkrivanje i poboljšavanje konstrukcija. Dalje, hermeneutička/dijalektička metodolgoija sama po sebi pruža snažnu, ali ne i nepogrešivu samoodbranu od prevare. Međutim, bliska lična interakcija koja je potrebna shodno metodolgoiji može da proizvede posebne i često varljive probleme poverenja i pitanja anonimnosti, kao i drugih interpersonalnih poteškoća.

7. red: Koji «glas» se odražava u istraživačevim aktivnostima, posebno u onima koje su usmerene na promenu?

Pozitivizam i postpozitivizam. Glas istraživača je onaj koji pripada «nezainteresovanom naučniku» koji informiše one koji donose odluke, koji kreiraju politiku i menjaju agente društva, koji nezavisno koriste ove naučne informacije, bar delimično da formiraju, objasne i opravdaju akcije, politike i predloge za promene.

Kritička teorija. Glas istraživača je onaj koji pripada «transformativnom intelektualcu», koji je proširio svoju svest i tako je u poziciji da se suprotstavi neznanju i pogrešnim shvatanjima. Promena je potpomognuta dok pojedinci razvijaju veća saznanja o postojećem stanju stvari (prirodi i obimu njihove eksploatacije), kao i dok se stimulišu da na osnovu toga deluju.

Konstruktivizam. Glas istraživača je onaj koji pripada «strastvenom učesniku» koji je aktivno uključen u potpomaganje «višeglasovne» rekonstrukcije njegove ili njene konstrukcije kao i konstrukcija drugih učesnika. Pomoć promeni se pruža dok se rekonstrukcije formiraju, a pojedinci bivaju stimulisani da na osnovu njih deluju.

8. red: Kakve su implikacije svake paradigme za obuku novih istraživača?

Pozitivizam. Novi istraživači se obučavaju prevashodno u tehničkom znanju koje se odnosi na merenja, dizajn i kvantitativne metode, sa manje od neophodnog naglašavanja formalnih teorija o ispitivanoj pojavi u njihovim postojećim specijalnostima.

Postpozitivizam. Novi istraživači se obučavaju na načine koji su paralelni onima po kojima se obučavaju u okviru pozitivizma, ali sa dodatkom kvaliatativnih metoda, često u svrhu poboljšavanja stanja stvari koje je prethodno opisano.

Kritička teorija i konstruktivizam. Novi istraživači prvo se moraju resocijalizovati u odnos na njihov ranu i obično intenzivnu izloženost prihvaćenom

pogledu u nauci. Ta resocijalizacija ne može se postići bez detaljnog školovanja koje se odnosi na stavove i tehnike pozitivizma i postpozitivizma. Studenti moraju postepeno početi da cene paradigmatičke razlike (koje su sumirane u Tabeli 6.1), i u tom kontekstu da ovladaju i kvalitativnim i kvantitativnim metodama. Prve pomenute su značajne zbog njihove uloge u izvođenju dijaloških/dijalektičkih ili hermeneutičkih/dijalektičkih metodologija; druge su važne zato što mogu igrati korisnu informativnu ulogu u svim paradigmama. Novim istraživačima se takođe mora pomoći da razumeju socijalnu, političku, kulturnu, ekonomsku, etičku, i polnu istoriju i strukturu koja služi kao okvir za njihova istraživanja, i da inkorporiraju vrednosti altruizma i osnaživanja u njihov rad.

9. red: Da li je obavezno da su ove paradigme u konfliktu? Da li je moguće smestiti ovih nekoliko pogleda u jedan konceptualni okvir?

Pozitivizam i postpozitivizam. Predlagači ove dve paradigme, ako u obzir uzmemo njihovu zasnovanu orijentaciju, zauzimaju stav da sve paradigme mogu da se smeste – odnosno, da postoji, ili će se uvideti da postoji neka zajednička racionalna struktura na koju se sva pitanja ili razlike mogu pozvati za razrešenje. Ovaj stav je redukcionistički i pretpostavlja mogućnost poređenja po tačkama, što predstavlja stvar oko koje stalno postoji i nastavlja da postoji veliko neslaganje.

Kritička teorija i konstruktivizam. Predlagači ove dve paradigme nastupaju zajedno u stavu da paradigme nije moguće uskladiti i smestiti u jedan okvir (iako bi se složili da je pozitivizam i postpozitivizam moguće uskladiti, a verovatno bi se isto izjasnili i kada su u pitanju kritička teorija i konstruktivizam). Smatra se da su osnovna verovanja paradigmi u suštini kontradiktorna. Za konstruktiviste, ili postoji «prava» realnost ili ne postoji (iako se čini da bi možda mogla da postoji želja da se ovaj problem reši na različite načine u odnosu na fizički naspram ljudskog domena), tako da se konstruktivizam i pozitivizam/postpozitivizam ne mogu logički smestiti u jedan okvir više nego što se na primer, recimo, ideje o zemlji kao ploči i zemlji kao lopti mogu logički smestiti u jedan okvir. Za kritičke teoretičare i konstruktiviste, istraživanje je ili oslobođeno vrednosti ili nije; još jednom, logičko smeštanje u jedan okvir je nemoguće. Realizam i relativizam, oslobođenost od vrednosti i omeđenost vrednostima, ne mogu koegzistirati ni u jednom interno konzistentnom metafizičkom sistemu. Razrešenje ovih dilema će svakako sačekati pojavu metaparadigme koja će učiniti starije, prihvaćene paradigme ne manje istinitim, već jednostavno irelevantnim.

10. red: Koja od paradigmi ispoljava hegemoniju nad drugima? Odnosno, koja je dominantno uticajna?

Pozitivizam i postpozitivizam. Predlagači pozitivizma imali su hegemoniju tokom nekoliko prošlih vekova, dok su napuštane paradigme Aristotela i teologije. Ali je teret hegemonije u poslednjim decenijama postepeno pao na pleća postpozitivista, kao «prirodnih» naslednika pozitivizma. Postpozitivisti (a zapravo i mnogi pozitivisti koji su ostali) teže da kontrolišu izdavačku delatnost, izvore finansiranja, mehanizme promovisanja i izbora i reizbora na univerzitetu, sastave komisija na doktorskim disertacijama i druge izvore moći i uticaja. Oni su bili, bar do 1980 godine, «in» grupa, i nastavljaju da predstavljaju najjači glas u profesionalnom donošenju odluka.

Kritička teorija i konstruktivizam. Predlagači kritičke teorije i konstruktivizma i dalje tragaju za prepoznavanjem i mogućim načinima za postizanje uspeha. Tokom protekle decenije, postalo je sve više i više moguće za njih da postanu privlačeni, kao što se i vidi u sve većem uključivanju relevantnih radova u naučne časopise i konferencije; u razvoju novih časopisa, sve većem prihvatanju «kvalitativnih» disertacija, uključivanje «kvalitativnih» uputstava od strane nekih agencija i programa za finansiranje, i slično. Ali i dalje kao i pre, kritička teorija i konstruktivizma će da igraju sekundarnu, iako značajnu i sve uticajniju ulogu u bliskoj budućnosti.

Na kraju ovoga pregleda shvanja G. Gube i Y. Lincolna o paradigmama koje se takmiče u kvalitativnom istraživanju utisak je da ima navviše smisla navesti zaključak koji i sami autori daju, a njegova suština bi u najkraćem bila u sledećem:

Često opisivana metafora o «ratovima paradigmi» smatra se da je već prekoračila limit. U diskusijama i raspravama koje su vođene prethodnih deset ili dvadeset godina vođene one su mnogo više suprotstavljale mišljenja nego što je po mišljenju ovih autora bilo potrebno. Prevazilaženje paradigmatiskih razlika, po njima, može se javiti samo kada se pojavi nova paradigma koja je više informisana i sofisticirana nego ona postojeća. To će se najverovatnije desiti ako i kada se predlagači i zagovornici ovih nekoliko talasa, gledišta okupe da razgovaraju o svojim razlikama, a ne da brane neosporan značaj svojih gledišta. Trajni dijalog medju predlagačima paradigmi će pružiti najbolji put da se krene i stigne do korisnog i prijatnog odnosa.

Koliko će vremena proteći dok se do ovoga ne dodje, i da li će se i na koji način ovaj problem prevazići, utisak je ostaje otvoreno pitanje. Ono sa čim bismo se mogli u ovom trenutku sa Gubom i Lincolnom složiti je činjenica da ove razlike imaju značajne implikacije na praktičnom nivou. Pitanja paradigmi su krucijalna, te ni jedan istraživač ne treba da započne svoje istraživanje a da mu nije u neophodnoj meri posvetio pažnju.

LITERATURA

- Abel, T. (1948). The operation called *Verstehen*. *American Journal of Sociology*, 54, 211-218
- Bauman, Z. (1978). *Hermeneutics and social science*. London: Hutchinson.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Bernstein, R. (1988). *Beyond objectivism and relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, R. J. (1986). What is the difference that makes a difference? Gadamer, Habermas and Rotry. In B. R. Wachterhauser (Ed.), *Hermeneutics and modern philosophy* (pp. 343-347). Albany: State University of New York Press.
- Bernstein, R. J. (1992). *The new constellation*. Cambridge: MIT Press.
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy and critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blumer, H. (1980). Mead and Blumer: The convergent methodological perspectives of social behaviorism and symbolic interactionism. *American Sociological Review*, 45, 409-419.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63, 873-878.
- Bok, S. (1982). *Secrets: On the ethics of concealment and revelation*. New York: Random House.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Chalmers, A. F. (1982). *What is this thing called science?* St. Lucia: University of Queensland Press.
- Clifford, J. (1983). On ethnographic authority. *Representations*, 1, 118-146.
- Clifford, J. (1990). Notes on (field)notes. In R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes: The makings of anthropology* (pp. 47-70). Albany: State University of New York Press.
- Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (1), 2-34.

Denzin, N. K. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies*. Cambridge, UK: Basil Blackwell.

Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.

Duffy, T. A., & Jonassen, D. H. (Eds.). (1991). Continuing the dialogue on the implications of constructivism for educational technology / Special issue/. *Educational Technology*, 31, (9), 9-48.

Erickson, F. (1990). Qualitative methods. In *Research in teaching and learning* (Vol. 2, pp. 77-194). New York: Macmillan.

Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2nd rev. ed.). (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York: Crossroads.

Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research and teaching since 1989. *Educational Research*, 18, 4-18.

Gal, S. (1991). Between speech and silence: The problematich of research on language and gender. In M. di Leonardo (Ed.), *Gender at the crossroads of knowledge: Feminist anthropology in the postmodern era* (pp. 175-203). Berkeley: University of California Press.

Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.

Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1991). Toward reflexive methodologies. In F. Steier (Ed.), *Research and reflexivity* (pp. 76-95). Newbury Park, CA: Sage.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goodman, N., & Elgin, C. (1988). *Reconceptions in philosophy and another arts and sciences*. Indianapolis: Hackett.

Gojkov, G., *Didaktika i postmoderna*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2006.

Gojkov, G., *Kognitivni stil u didaktici*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, 1996.

Gojkov, G., *Didakticka istrazivanja u znaku samorefleksije*; "Pedagoska stvarnost", N. Sad, br. 9-10, 1997.

Gojkov, G., *Od konstruktivizma do alosteričnog modela*, Zbornik Katedre za pedagogiju, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2002.

Gojkov, G., *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2006.

Gojkov, G., *Primerenost teorijsko-metodološke utemeljenosti didaktičkih istraživanja*. Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 2002.

Gojkov, G., *Uvod u pedagošku metodologiju*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2005.

Gojkov, G., A. Gojkov-Rajić i J. Prtljaga, *Didaktica metakognitve*, u: The 8th conference of the European council for high ability Development of Human Potential: Investment into our Future, Rodos, 2002.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, CA: Sage. Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.

Guba, E. G. (1992). Relativism. *Curriculum Inquiry*. 22, 17-24.

Grandić, R. (2006): *Globalizacija i ljudska prava*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Grandić, R. (2006): *Globalizacija i obrazovanje*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine

Grandić, R. (2004): *Uvod u pedagogiju*, Novi Sad: Izdanje autora.

Florić-Knežević, O. (2005): *Pedagogija razvoja*, Novi Sad: Filozofski fakultet-Odsek za pedagogiju.

Florić-Knežević, O. (2002): *Od zajednice koja uči ka pedagogiji društva znanja*, Novi Sad: Filozofski fakultet, *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, XXX: 281.287.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.

Hammersley, M. (1992a). Some reflections on ethnography and validity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, 195-203.

Hesse, E. (1980). *Revolutions and reconstructions in the philosophy of science*. Bloomington: Indiana University Press.

Jackson, M. (1989). *Parths toward a clearing: Radical empiricism and ethnography inquiry*. Bloomington: Indiana University Press.

Madison, G. B. (1988). *The hermeneutics of postmodernity*. Bloomington: Indiana University Press.

Plummer, K. (Ed.). (1991). *Symbolic interactionism: Vols, 1 and 2. Classic and contemporary issues*. Hants, England: Edward Elgar.

Phillips, D. C. (1990). Postpositivistic science: Myths and realities. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 31-45) Newbury Park, CA: Sage.

Popper, K. (1968). *Conjectures and refutations*. New York: Harper & Row.

Rabinow, P., & Sullivan, W. M. (1987). The interpretive turn: A second look. In P. Rabinow & W. M. Sullivan (Eds.). *Interpretive social science: A second look* (pp. 1-30). Berkeley: University of California Press.

Riger, S. (1992). Epistemological debates, feminist voices: Science, social values, and study of women. *American Psychologist*, 47, 730-740.

Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Schwandt, A. T. (1994): *Constructivist, Interpretivist Approaches to human Inquiry*. U: Handbook of Qualitative Research, (Eds.) Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. International Educational and Professional Publisher. London. New delhi. Sage.

Sechrest, L. (1992). Roots: Back to our first generations. *Evaluation Practice*, 13, 1-8.

Smith, J. K. (1989). *The nature of social and educational inquiry: Empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Albex.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). New York: Academic Press.

Academician Grozdanka Gojkov

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

PARADIGMS COMPETING IN QUALITATIVE PEDAGOGICAL RESEARCH²³

Abstract

The paper deals with the conflict of four paradigms, competing over priority in research in general, as well as in pedagogic research (positivistic, post-positivistic, critical theory and constructivism). A special emphasis has been put on the differences between qualitative and quantitative paradigm, as well as on the very nature of paradigms. In the same time, the paper offers an inter-paradigmatic, i.e. cross-paradigmatic analysis expressed in a table.

The positions of paradigms are very important for practical endeavours in pedagogic research, and they have also been shown in tables together with the interpretations of their relations. The authors consulted for the purpose of this paper hold that further discussions could overcome the differences existing between the paradigms which are still in conflict. A modest impression of the author of the text is that the current moment is waiting for a new time and new points of view. It is important for the time being to take the observed contrasts into consideration, especially at practical level.

Key words: *constructivism, methodological concepts*

²³

The paper is a part of a project under the title: Globalization and meta-theoretical conceptions of pedagogical methodology, approved by the Ministry for Science and Environmental Protection, under the name 149049.

POJAM TEORIJA VASPITANJA^{1*}

Rezime

U radu se polazi od činjenice da je uprkos važnosti za obrazovnu praksu samo značenje sintagme „teorija vaspitanja” prilično nejasno. Budući da je određenje ove sintagme moguće izvršiti tek prema shvatanju i razumevanju pojma „teorija”, u tekstu se razmatraju njegova različita značenja. Takođe, proučavaju se i različite funkcije teorija vaspitanja, kao i složena pitanja odnosa teorije i prakse. Naglašava se da je u području obrazovanja ispravnije govoriti o teorijama vaspitanja, nego o teoriji. Reč je o tome da ukoliko su teorije vaspitanja fundamentalno filozofske po karakteru, ili u najmanju ruku postavljaju filozofska pitanja, tada je prirodno da uz pluralizam filozofskih škola mišljenja postoji i pluralizam teorija vaspitanja.

Ključne reči: teorija, teorije vaspitanja, ciljevi obrazovanja

¹ * Rad je nastao u okviru teme *Ciljevi obrazovanja i učenja u uslovima društvenih promena* koja je deo Projekta br. 149009 pod nazivom *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Odseka za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, a koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

Pojam *teorija* često se upotrebljava u svakodnevnom govoru kako bi se njime označila neka ideja, mišljenje, pretpostavka ili verovanje. Teorija često ukazuje na grupu srodnih ideja o nečemu što je pre generalno i apstraktno, nego konkretno i određeno. To je pojam koji ima konstantnu upotrebu u obrazovanju. Mada se u obrazovanju često mogu čuti izrazi „teorija” i „teorijsko”, precizno značenje ove reči prilično je nejasno.

Izraz „teorija” je izveden iz grčke reči *theoria* koja je označavala proces kontemplacije ili promišljanja, tj. mentalan akt istraživanja (G. L. Gutek, 2004). Antički mislioci su smatrali da je teorija – apstraktna misao o prirodi stvari – uzvišenija, plemenitija i važnija nego nešto što je konkretno i određeno. Još se kod Aristotela može naći suprotnost između teorije i prakse. Ova suprotnost se na različite načine manifestovala tokom čitave istorije filozofske misli. Aristotel je opisao tri vrste ljudskog života i aktivnosti. To su: *theoria*, *praxis* i *poesis*. *Theoria* je označavala spekulativan život u kojem se istina tražila isključivo putem procesa kontemplacije i refleksije. Smatralo se da je onaj koji se bavi teorijom dostigao mudrost razumevanja najosnovnijih principa života. Dostići teorijsku mudrost značilo je postići najpotpuniji oblik sreće. Praktičan život Aristotel je označavao pojmom *praxis*, koji je opisao kao refleksivan angažman u nekom području društva. Praksa je obuhvatala i akciju i refleksiju. Za praksu je bila potrebna praktična mudrost, koja se upražnjavala u trgovini, politici i obrazovanju. Pojam *poesis* označavao je produktivan život. On je obuhvatao kreiranje artefakata ili konkretnih predmeta. Ovakvom vrstom rada razvijale su se različite vrste spretnosti i umeća (prema: J. L. Elias, 1982, 4).

Naslednici Aristotelove misli u srednjem veku još više su produbili jaz između teorije i prakse ističući superiornost teorije u poređenju sa praksom. Teorija je bila izvor pravih znanja koja su visoko vrednovana. Praktičan život pružao je čoveku iskustvo, ali to što se naučilo iz iskustva bilo je manje vredno u poređenju sa onim što je pružala teorija. Ovakav pravac razmišljanja vodio je do zaključka da u saznavanju i delovanju treba ići od teorije ka praksi. To je rezultiralo preuveličavanjem značaja teorije i umanjivanjem značaja prakse kao izvora saznavanja.

Ovakav način razmišljanja posebno se negativno odrazio na oblast obrazovanja. On je vodio do podele među oblastima znanja; jedne oblasti znanja – filozofija, matematika, književnost i istorija – proglašavane su važnijim u poređenju sa drugim oblastima znanja – prirodne nauke, profesionalno obrazovanje, tehnološko obrazovanje (J. L. Elias, 1982). Dalje, sukob između liberalnog i progresivnog obrazovanja u velikoj meri je fokusiran na pitanje određivanja prioriteta u odnosu na teoriju i praksu.

Promene su nastale sredinom 17. veka, kada je F. Bekon (F. Bacon) dokazivao da je najsigurniji način da se dođe do saznanja propitivanje činjenica

iz iskustva. To je bila osnova za učvršćivanje pozitivizma u nauci i pragmatizma u filozofiji. Teorije i ideje su dobre, smatraju pragmatisti, sve dotle dok pomažu da se reše neki praktični problemi, dok se razume čovekovo iskustvo. Obrazovne implikacije pragmatizma mogu se uočiti u brojnim teorijama vaspitanja koje su izrasle kao reakcija na klasično i liberalno obrazovanje. Zahvaljujući Dž. Djuiu (J. Dewey), u oblasti obrazovanja, dolazi do bitne promene u shvatanju odnosa teorije i prakse. Djui se protivio dualističkom načinu mišljenja u obrazovanju i smatrao da se teorija i praksa ne mogu odvojiti. Ipak, i pored okretanja ka iskustvu i praksi, teorija i praksa u obrazovanju još uvek su dramatično suprotstavljene (D. M. Savićević, 2002, 181).

Danas se termin „teorija” koristi u različitim značenjima: kao nešto suprotno praksi, kao nešto spekulativno, kao „igra duha”, kao racionalna konstrukcija, kao filozofija, kao sistem saznanja o nečem, kao sistem zakona o nečem (V. Bandur, N. Potkonjak, 1999, 95). Najčešće, ona se definiše kao sistem znanja ili shvatanja o nekoj pojavi ili skupu pojava utemeljen na njihovim bitnim pravilnostima (M. Vilotijević, 1999, 9). Tako, pojam „teorija” generalno označava set ideja, manje ili više sistematizovanih, o jednom određenom predmetu.

Budući da je određenje sintagme *teorija vaspitanja* moguće izvršiti tek prema shvatanju i razumevanju pojma „teorija”, potrebno je najpre razmotriti nekoliko značenja ovog pojma, od kojih svako ima određene implikacije na obrazovanje i nastavu. Teorija može predstavljati generalizacije formulisane na osnovu istraživanja prakse. Osnovu ovog puta čini posmatranje, gde se posmatranjem i istraživanjem prakse traže zakoni koji se odnose na oblast koja se istražuje, a zatim se ti zakoni sumiraju u jedinstvenu teoriju. Ovde je reč o induktivnom modelu konstruisanja teorije koji se zasniva na generalizaciji empirijskih činjenica; u konstruisanju teorije polazi se od specifičnog ka generalnom. Tako se na primer, u obrazovanju, posebno u nastavi, mogu identifikovati pojedine aktivnosti koje omogućavaju dostizanje poželjnih ishoda. To omogućava izvođenje generalizacija i formulisane seta principa koji mogu da vode instrukciju. Principi koji su izvedeni iz pojedinačnih iskustava mogu se generalizovati i primeniti u ostalim situacijama poučavanja (G. L. Gutek, 2004). Takva teorija omogućava da se predviđaju rezultati obrazovanja, ali samo u pogledu prakse iz čijeg je istraživanja nastala ta teorija (L. M. Fridman, 1977, 159).

Dalje, teorija se može odnositi na generalan apstraktan konceptualni referentni okvir koji se može koristiti u vođenju prakse. Takav referentni okvir obuhvata: (1) set generalizacija ili objašnjenja o određenom predmetu, (2) strategije primene generalizacija kao vodećih principa delovanja, i (3) hipoteze, pretpostavke, ili očekivanja o tome šta će se verovatno dogoditi kada se generalizacija primeni na neki određen slučaj. Ovaj referentni okvir može biti

kreiran na najmanje dva načina: (1) na bazi iskustva koje izrasta iz prakse, što je ranije diskutovano, ili (2) dedukcijom iz nekog drugog seta generalizacija – deduktivna konstrukcija teorija (G. L. Gutek, 2004). Za deduktivnu konstrukciju teorije karakteristično je da se ona gradi „od vrha ka dnu” tj. polazi se od pravila najvišeg reda pa se ide niz hijerarhijske pragove na dole. Ovako oblikovana teorija počiva na sistemu konstruktata i pravila logički čvrsto povezanih u jedinstvenu celinu (M. Vilotijević, 1999, 14).

Još jedno značenje teorije odnosi se na verovanja, ideje i koncepte o fenomenima – stvarima, ljudima i situacijama – koji se opažaju i sa kojima se stupa u interakciju. F. N. Kerlinger definiše teoriju kao „... set međusobno povezanih konstruktata (pojmovi, definicija i propozicija) koji predstavlja sistematski pogled na fenomen specifikovan odnosima među varijablama, sa svrhom objašnjenja i predviđanja fenomena” (prema: G. L. Gutek, 2004, 254). Ova vrsta teoretisanja javlja se u pokušaju osmišljavanja i davanja značenja određenim situacijama i akterima, kao i predmetima ili događajima u ovim situacijama. To je način generalizovanja iskustava kako bi se konstruisalo neko njihovo objašnjenje. Pri tome, važnu karakteristiku teorije čini međusobna povezanost njenih delova i mogućnost izvođenja jedne propozicije iz druge.

Uprkos važnosti za obrazovnu praksu samo značenje sintagme „teorija vaspitanja” prilično je nejasno. Ova sintagma može se upotrebljavati u snažnom i slabom značenju. U snažnom značenju ona ima neke sličnosti sa „velikim izjavama” obrazovnih filozofa. Budući da se u ovoj sintagmi izraz „teorija” koristi kako bi označio promišljanje ili spekulaciju, teorije vaspitanja u ovom slučaju predstavljaju obrazovna promišljanja. Pri tome, pojedine teorije vaspitanja obuhvataju epistemološke, psihološke i sociološke elemente. Epistemološki elementi su usmereni na prirodu, snagu i ograničenje ljudskih znanja, psihološki elementi ukazuju na mogućnosti učenja tih znanja, a sociološki elementi se odnose i na individualnu i na socijalnu dimenziju obrazovanja. Ovi elementi teorija vaspitanja su manje ili više koherentno organizovani unutar šireg okvira kojeg oblikuju krajnje vrednosti obrazovanja. U ovim okvirima, veliki obrazovni mislioci imali su presudnu ulogu u razvoju pojedinih teorija vaspitanja. Kako su promišljanja pojedinih filozofa obrazovanja bila izvori određenih teorija, tako je i tokom vremena veći broj mislioca uticao na njihovo oblikovanje (J. A. Lauwerys, R. Cowen, 1980). U ovom kontekstu je moguće govoriti na primer, o kulturno-transmissionim teorijama vaspitanja, humanističkim teorijama vaspitanja itd.

U slabom značenju, sintagma „teorija vaspitanja” označava eksplanatorne hipoteze koje sugerišu verovatne odnose između pojedinih delova obrazovnog sistema ili između obrazovnog sistema i drugih socijalnih struktura. U ovom slučaju teorije vaspitanja označavaju hipoteze ili skupove hipoteza koje se potvrđuju opažanjem ili eksperimentom (G. F. Kneller, 1964). Očigledno je da

je konstruisanje i proveravanje takvih teorija od izuzetno velikog značaja, ali odnosi ovih teorija prema obrazovnim ciljevima veoma se razlikuju od onih koje imaju teorije vaspitanja u snažnom značenju (J. A. Lauwerys, R. Cowen, 1980). Ove druge utiču na određenje ciljeva obrazovanja i učenja. Tako na primer, D. Kar (D. Carr, 1998) govori o teorijama vaspitanja u snažnom značenju, jer se one često odnose na široke perspektive o ciljevima obrazovanja i učenja kao što su: tradicionalizam, progresivizam, radikalno obrazovanje, obrazovanje usmereno na dete i sl. Ove perspektive predstavljaju poglede na to čemu bi obrazovanje trebalo da teži. Drugačije, teorije vaspitanja u slabom značenju obično testiraju odnose unutar normativnog okvira kojeg pružaju ciljevi obrazovanja i učenja. One odgovaraju na pitanje „kako”, odnosno nude zaključke o najboljim načinima dostizanja pojedinačnih ciljeva obrazovanja. Teorija vaspitanja u ovom slučaju vodi akciju, ne putem propisivanja poželjnih ciljeva, već putem otkrivanja činjenica (G. F. Kneller, 1964, 93). Ona pruža konkretne podatke koji mogu pomoći efektivnoj realizaciji ciljeva obrazovanja i učenja.

Dakle, postoji više mogućnosti zasnivanja teorija vaspitanja. Razlike se najčešće prave između praktičnih i naučnih teorija. Obeležje prema kojem se razlikuju je cilj kojem one treba da služe. Jednom praktičnom teorijom želi se izraziti šta se čini i šta bi trebalo da se čini. Cilj je pružanje uputstava za delanje, za praksu (P. Hirst, prema: V. Brecinka, 1983, 244). U jednoj naučnoj teoriji vaspitanja želi se opisati i objasniti šta jeste. Ovo razlikovanje potiče otuda što se razilaze gledišta u tome šta bi trebalo podrazumevati pod izrazima *nauka* i *naučno* (V. Brecinka, 1983). U nemačkom kulturnom području pod izrazom *nauka* označava se nešto što se u anglosaksonskom govornom području za taj izraz ne priznaje. Ovde je priznat naučni karakter i praktičnim i filozofskim i ideološkim teorijama vaspitanja.

FUNKCIJE TEORIJA VASPITANJA

Nakon razmatranja različitih značenja sintagme „teorija vaspitanja” i različitih vrsta teorija, otvara se pitanje zašto proučavati teorije i čemu teoretisanje, odnosno kakva je uloga teorije.

Metodolozi smatraju da je jedna od osnovnih funkcija teorije *sažimanje*. Teorija uređuje, organizuje, objedinjuje i sažima empirijski materijal, eksperimentalno utvrđene činjenice, iskustvene generalizacije, naučne zakone i hipoteze u jedinstven sistem. Takva sinteza omogućava da se iz malog broja osnovnih pojmova i iskaza izvede veoma velik broj činjenica i iskaza o opštim pravilnostima. Pored toga, ona omogućava objašnjenje naučnih zakona i predviđanje. Ona vodi ka sticanju novih znanja. U funkcije teorije metodolozi ubrajaju i *informativnu* funkciju. Teorijom se povezuju poznate činjenice i naučni

zakoni tako da se iz njih mogu zaključiti nova znanja i steći nove informacije o proučavanom području. *Objašnjavačka* funkcija naučne teorije i *razumevalačka* funkcija veoma su bliske; od teorije se očekuje i zahteva da omogući objašnjenje i razumevanje proučavanih fenomena na koje se data teorija odnosi. Kako bi teorija mogla da služi usmeravanju čovekove prakse u nekoj oblasti, uključujući i oblast nauke, neophodno je da omogući *predviđanje* pojava u toj oblasti. Pri tome je od naročitog značaja predviđanje novih, do tada nepoznatih činjenica. Sticanje i razvoj naučnog znanja ipak nisu sami sebi cilj. Značajna funkcija teorije je funkcija *kontrolisanja ili instrumentalno-preobražajna* funkcija koja se sastoji u usmeravanju i razvijanju čovekove prakse, u omogućavanju čovekovog uspešnog preobražavanja prirodne i društvene sredine u skladu sa humanim potrebama čovečanstva (Ž. Ristić, 1995).

Teorije vaspitanja, kao i sve druge teorije, imaju više funkcija. One uključuju hipotetičke elemente i iskaze o obrazovanju. Dalje, njihova funkcija je da sistematizuju, uređuju, organizuju, objedinjuju i sažimaju centralne obrazovne koncepte i ukazuju na njihove međusobne odnose. To se dalje koristi za deskripciju, objašnjenje i predviđanje u oblasti obrazovanja i implikuje neke preskripcije o tome šta bi trebalo da se uradi. Osim toga, teorije osvetljavaju probleme obrazovne prakse i nude neke predloge njene modifikacije (Y. Bertrand, 2003).

Prethodna razmatranja ukazuju da je za sva različita značenja pojma „teorije” značajno to da teorija vodi praksu. Već je indikovano da suprotstavljanje teorije i prakse nema perspektivu sa stanovišta obrazovanja i učenja. Uz to, teorija ne bi trebalo da bude shvaćena samo kao sistem znanja, nego i kao sredstvo sticanja novih znanja (Ž. Ristić, 1995). Tako je teorija istovremeno i cilj i sredstvo nauke. Osim toga, time što teorija čoveku omogućava ne samo da zna i stiče nova znanja, već i da uspešno dela na osnovu stečenih znanja, opravdava se dobro poznato tvrđenje da nema ničeg praktičnijeg od dobre teorije. Budućnost je dakle u njihovom povezivanju, u posmatranju teorije i prakse u dijalektičkom jedinstvu.

Od posebnog je značaja zalaganje J. L. Ilaiesa (J. L. Elias, 1982) da se održi integritet i teorije i prakse, te da se ne dozvoli superiornost jednoj nad drugom. Pri tome je značajno razumeti prirodu njihovih međusobnih veza i odnosa. Ilaies navodi četiri elementa tih veza:

1. *Objašnjenje.* Teorija objašnjava praksu. Tako na primer, teorije vaspitanja nastoje da objasne ciljeve i zadatke obrazovne prakse. One pomažu da se odluči za adekvatne aktivnosti, da se to uradi na sistematski način, da se propituju veze između strukture obrazovnih ustanova, metoda i procedura nastave, vidova evaluacije. Sa druge strane, praksa omogućava potpunije razumevanje teorije. U oblasti obrazovanja i učenja praksa najčešće dolazi pre teorije i može da joj pruži podsticaj.

2. *Kritika.* Najčešće se dešava da teorija kritikuje praksu, ukazuje na njene slabe strane u skladu sa prihvaćenim kriterijumima teorijskog i empirijskog istraživanja. U tom okviru na primer, može se postaviti pitanje koji se kriterijumi nalaze u osnovi programa Velikih knjiga i da li su oni održivi. Istovremeno, praksa ima veliki potencijal u pružanju konstruktivnih kritika teorije. Praksa može ukazati da je postojeća teorija neadekvatna za objašnjenje obrazovne stvarnosti. Uz to, primenjujući teoriju na postojeća praktična rešenja pojedinac dolazi do saznanja da tu teoriju treba modifikovati. Tako na primer otpor velikog broja praktičara prema programiranim formama instrukcije može indikovati da teorija nije adekvatna, da sa njom nešto nije u redu.

3. *Usmeravanje.* Teorije vaspitanja, slično teorijama u drugim oblastima, imaju značajnu funkciju u usmeravanju obrazovne prakse. One se javljaju kao predvodnik prakse, te se organizuju tako da usmeravaju praktične obrazovne aktivnosti. Zbog svojih direktivnih karakteristika, teorije vaspitanja se razlikuju od drugih vrsta teorija. I praksa obrazovanja takođe ima usmeravajuću ulogu; ona usmerava teoretičare i istraživače na činjenice, fenomene i događaje koje treba objasniti. Tako je na primer, P. Freire izvor svojih radikalnih stavova našao u siromaštvu nepismenih seljaka u Brazilu, u njihovom mirenju sa sudbinom. Radeći na njihovom opismenjavanju, kritikovao je statičan pogled na obrazovanje i usmerio se ka obrazovanju koje je shvatio kao razvoj kritičkog mišljenja i kritičkog razumevanja društva.

4. *Imaginacija.* Teorija i praksa obrazovanja i njihov međusobni odnos najčešće se posmatraju sa racionalnog stanovišta, mada bi ih trebalo posmatrati i sa stanovišta imaginacije. Ponekad teorija „zamišlja” ili „konstruiše” moguću praksu. Iako teorija uglavnom izrasta iz pokušaja da se objasni, kritikuje i usmeri praksu, u nekim slučajevima ona pokušava da odbaci tekuću praksu i da zamisli novu, sa nadom da će ta nova praksa dati bolje rezultate. To traženje nove prakse može ličiti na utopiju, ali bez imaginacije nema ni napretka. Platonova teorija je tako primer imaginarnog teoretisanja. Takođe, I. Ilič (I. Illich) je zamislio društvo u kojem je formalno obrazovanje u velikoj meri redukovano, i u kojem informalni modeli obrazovanja dominiraju. I sama praksa može proširiti imaginaciju teoretičara. Djui je razvio teoriju progresivnog obrazovanja koliko iz vlastitog iskustva u praktičnom radu, toliko i iz intelektualnog propitivanja teorijskih promišljanja velikih obrazovnih mislioca.

U celini posmatrano, može se reći da teorije vaspitanja predstavljaju manje ili više koherentan i konzistentan sistem iskaza ili uverenja o obrazovanju (Y. de Vries, D. Beijaard, 1999, 378). Pri tome, pitanje odnosa teorije i prakse ostaje jedan

je od složenih problema današnjice. Potrebno je spomenuti da suprotstavljanje teoriji posebno dolazi od strane praktičara u obrazovanju, koji za većinu teorijskih stavova i formulacija kažu da nisu primenljivi u praktičnom radu. Teza da je teorija jedna stvar, a praksa druga neopravdana je dihotomija. Praktičari često od teorije traže uputstva za svakodnevno postupanje u obrazovanju i nastavi. Filozofska promišljanja o obrazovanju i učenju ne mogu da im obezbede takva uputstva. Uz to, praktičari prigovaraju da im teorije u oblasti obrazovanja ne obezbeđuju izvesnost kada se radi o rešavanju pojedinih pitanja praktične prirode. Pri tome, kao da se zaboravlja da su u oblasti društvenih nauka sve tvrdnje, pa i zaključci iz istraživanja, samo približni. U oblasti obrazovanja i učenja „... teško je stići do definitivnog i neosporavanog odgovora; susrećemo se sa pluralizmom odgovora i to je nešto sa čim moramo živeti” (D. M. Savićević, 2002, 182).

Kada je reč o teorijama vaspitanja potrebno je razjasniti i pitanje zašto se govori o teorijama (u množini) a ne teoriji (u jednini). Budući da proučavanje obrazovanja znači dosežati do suštine samog društva i njegove kulture, to se ne može postići bez filozofije (Isto, 2002). Ukoliko su teorije vaspitanja fundamentalno filozofske po karakteru, ili u najmanju ruku postavljaju filozofska pitanja, tada je prirodno da uz pluralizam filozofskih škola mišljenja postoji i pluralizam teorija vaspitanja. V. Bandur i N. Potkonjak (1999) pišu da je u području obrazovanja ispravnije govoriti o teorijama, nego o teoriji, jer teorijska shvatanja u ovoj oblasti nisu nikad samo rezultat strogo izvedenih stavova iz empirijskih istraživanja. Ona jesu i to, ali su istovremeno i uvek utemeljena na filozofskim, logičko-gnoseološko-epistemološko-metodološkim, psihološkim, sociološkim, antropološkim, ideološkim, verskim, kulturnim, nacionalnim i drugim vrednostima i opredeljenjima. Naučni rezultati dobijeni istraživanjima obrazovne prakse osmišljavaju se upravo na takvim temeljima i polazištima. Budući da su takva polazišta (i njihove kombinacije) veoma različita, postojala su u prošlosti, a postoje i danas, različita teorijska shvatanja o obrazovanju. Osim toga, u društvu u kojem se vrednuje pluralizam i različitost, u svrhu razvoja demokratije i održivog razvoja, potrebno je prepoznati značaj postojanja i proučavanja različitih teorija vaspitanja.

LITERATURA:

1. Bandur, V., Potkonjak, N. (1999) *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
2. Bertrand, Y. (2003) *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
3. Brecinka, V. (1983) Uvod u metodologiju pedagogije. *Pedagogija*. br. 4. 240-250.
4. Carr, D. (1998) Traditionalism and Progressivism: A Perennial Problematic of Educational Theory and Policy. *Westminster Studies in Education*. Vol. 121. 47-55.
5. Elias, J. L. (1982) The Theory-Practice Split. In: Sh. B. Merriam (ed.) *Linking Philosophy and Practice*. 3-11. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
6. Fridman, L. M. (1977) Putevi razrade pedagoških teorija i njihovi osnovni parametri. *Nastava i vaspitanje*. br. 2-3. 159-168.
7. Gutek, G. L. (2004) *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston, MA: Pearson – Allyn & Bacon.
8. Kneller, G. F. (1964) *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: John Wiley & Sons, INC.
9. Lauwerys, J. A., Cowen, R. (1980) Theoretical Aspects of the Problem. In: *Educational Goals: Studies and Surveys in Comparative Education*. 19-47. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.
10. Ristić, Ž. (1995) *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
11. Savićević, D. M. (2002) *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
12. Vilotijević, M. (1999) *Didaktika 2: Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.
13. Vries, Y. de, Beijgaard, D. (1999) Teachers' Conception of Education: A Practical Knowledge Perspective on „Good” Teaching. *Interchange*. Vol. 30. No. 4. 371-397.

Jovana Milutinović, M.A, Assistant

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

NOTION OF THE THEORY OF EDUCATION*

Abstract

The paper starts from the fact that in spite of significance for the educational practice, the very meaning of the phrase 'the theory of education' is rather unclear. Since it is possible to determine the phrase only after understanding of the notion 'theory', the text deals with its different meanings. Also, there have been studied different functions of the theory of education, and complex questions on the relation between the theory and practice. It is stressed that in the education field it is more correct to speak about the theories of education, than about the theory. The thing is that if the theories of education are fundamentally philosophical upon its nature, or if they at least ask philosophical questions, then it is natural that in addition to the pluralism of philosophical schools of thinking, there is a pluralism of the theory of education.

Key words: *theory, theory of education, education goals*



Dr Jasmina Klemenović, docent
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

POJMOVNO-TERMINOLOŠKA ODREĐENJA U OBLASTI EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Rezime

U pedagoškim istraživanjima ekološke problematike prisutan je izvestan broj različitih termina i sintagmi. Terminološka raznorodnost uslovljena je složenom prirodom procesa izgrađivanja odnosa čoveka sa životnom sredinom, kao i razlikama u metodološkom pristupu i razvijenosti pojmovnog aparata naučnih disciplina koje proučavaju ovu problematiku. U radu se polazi od definisanja osnovnih pojmova sadržanih u navedenim sintagmama, ispituju se načini njihovog povezivanja na polju pedagoške nauke, kao i njihove međusobne veze i odnosi. Pritom se ekološko vaspitanje i obrazovanje vidi kao proces buđenja i uspostavljanja ekološke svesti mladih naraštaja kroz njihovo urastanje u kulturu zajednice koja nastoji da izgradi što uravnoteženiji odnos između prirode (kao osnove života) i društva (kao okvira ljudske egzistencije) - razvijajući ekološku kulturu, što zahteva: izgrađivanje etičkih stavova o potrebi očuvanja i unapređivanja životnog okruženja; podsticanje i negovanje motivacije da se u tome lično učestvuje; stvaranje uslova za sticanje iskustva, znanja i veština potrebnih u zaštiti životne sredine i donošenju odluka u vezi sa očuvanjem okoline, kao i upoznavanje ciljeva, načela i normi ponašanja svih članova zajednice koja je usmerena ka harmonizaciji odnosa čoveka sa prirodom.

Ključne reči: vaspitanje i obrazovanje, ekologija, zaštita životne sredine, održivi razvoj.

U pedagoškim istraživanjima problematike ekološkog vaspitanja i obrazovanja kod nas prisutan je izvestan broj različitih termina i sintagmi među kojima se najčešće sreću: *ekološko vaspitanje*, *ekološko vaspitanje i obrazovanje*, *ekološko obrazovanje*, *obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine*, *obrazovanje o životnoj sredini*, *globalno obrazovanje*, *obrazovanje za održivi razvoj* i drugo.

Navedena terminološka raznorodnost uslovljena je složenom prirodom procesa izgrađivanja odnosa čoveka sa životnom sredinom, kao i razlikama u metodološkom pristupu i razvijenosti pojmovnog aparata naučnih disciplina koje proučavaju pomenutu problematiku. Uvećanju raznovrsnosti dodatno doprinose razlike koje nastaju prilikom prevođenja stručnih termina sa različitih jezika, kao i direktnim preuzimanjem pojmova iz srodnih i graničnih naučnih disciplina.

Kako bi se preciznije odredilo značenje navedenih termina koji se u široj stručnoj i naučnoj javnosti često nedosledno primenjuju, u nastavku rada nastoji se odgovoriti na sledeća pitanja: kako se definišu osnovni pojmovi (*vaspitanje i obrazovanje*, *ekologija i životna sredina*) sadržani u navedenim sintagmama i koje je njihovo poreklo? Na koje načine su ovi pojmovi povezani na polju pedagoške nauke i kakve su njihove međusobne veze i odnosi?

OSNOVNI POJMOVI U ODREĐENJU EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Među najčešća određenja sintagme *vaspitanje i obrazovanje* mogu se navesti ona koja ih vide kao "osnovne pedagoške procese koji su u prvom redu intencionalni i svrhoviti po svojoj suštini" ali čije "granice nije uvijek jednostavno povući u djelatnosti odgajatelja" (Potkonjak; 1968, 52). Usled produbljenog proučavanja njihove prirode i međusobne povezanosti oni se u pedagoškoj nauci *razdvajaju i nezavisno definišu* uz naknadno povezivanje, uglavnom kroz formativno obrazovanje, koje je u svojoj suštini vaspitanje.

Budući da na svet dete ne dolazi kao gotov čovek nego se kao takav razvija živeći u humanim uslovima, *vaspitanje* se najšire određuje kao "ukupnost reakcija društva na činjenicu (ljudskog) razvoja" (Bernfeld prema Giesecke; 1993, 57). Tako shvaćeno vaspitanje podrazumeva uticaje koji se primenjuju od rođenja deteta kako bi se osigurao razvoj čovekovih bitnih snaga, ljudskih moći i humanih predispozicija, na način primeren njegovoj (stvaralačkoj) suštini (Polić; 1993, 20). Ovo određenje na izvestan način u vezi je i sa etimološkim određenjem pojma vaspitanje koje se dovodi u vezu sa staroslovenskom sintagmom *вос(цело) нутануе* koja označava celovito "hranjenje" čoveka, odnosno zadovoljavanje potreba za svakom vrstom (telesne, duhovne i duševne) "hrane" (Kamenov; 1999a, 114).

Pored navedenih određenja pojma vaspitanja kao *procesa* i *činioaca* ljudskog razvoja, u pedagoškoj se nauci, prema S. Bašić, kao plodnija navode ona koja vaspitanje definišu kao *delatnost* i uticaj na razvoj. Pritom se, među sveobuhvatnim uticajima socio-kulturne sredine, koji se uglavnom označavaju kao proces socijalizacije, kao vaspitni izdvajaju oni koji su svesni, namerni, planski i sistematski osmišljeni (od strane vaspitača) kako bi se podsticao celokupni razvoj i formiranje mlade ličnosti. Naglašavajući intencionalnu i funkcionalnu prirodu vaspitanja (zbog čega se pedagogiji upućuju žestoke kritike) ono se bliže određuje definicijama koje ekspliciraju sam *sadržaj* pojma nabranjem (svih) poželjnih osobina, znanja, veština i ponašanja, kao i činilaca kojima se cilj vaspitne delatnosti ostvaruje (Bašić; 1990, 170). Tako na primer, E. Kamenov određuje vaspitanje kao "sistem formativnih postupaka kojim se bude i aktiviraju psihofizički potencijali vaspitanika, podstiču i usmeravaju pozitivne tendencije koje se pojavljuju u razvoju, zadovoljavaju njegove potrebe kao stalan izvor novih razvojnih mogućnosti i stvaraju uslovi za što bolje i potpunije izražavanje i korišćenje ovih mogućnosti za postizanje sve viših nivoa u sposobnostima, proširivanje i usmeravanje iskustva, izgrađivanje voljno-karakternih osobina i stavova, oplemenjivanje emocija i menjanje ponašanja, odnosno, uobličavanje i razvijanje svih pozitivnih osobina ličnosti vaspitanika" (Каменов; 2004, 14). Takođe, u pojedinim definicijama vaspitanje se određuje navođenjem očekivanih *ishoda*, odnosno preciziranjem rezultata i kvaliteta vaspitnog delovanja (Bašić; 1990, 171).

Za razliku od predstavljenih određenja pojma vaspitanja "u širem smislu", ono se češće definiše diferenciranjem oblasti delovanja prema aspektima ličnosti (afektivno, kognitivno, konativno) ili uključivanjem u njegov opseg pojmova *vaspitanja* "u užem smislu" - kao razvijanja psihofizičkih sposobnosti i formiranja pogleda na svet, i *obrazovanja* - kao usvajanja znaja, umenja i navika (Bakovljević; 1989, 9). O sadržaju pojma vaspitanja "u užem smislu" nema opšte saglasnosti ali se ono najčešće dovodi u vezu sa moralnim vaspitanjem ličnosti budući da je usmereno na formiranje ličnosti i karaktera, odnosno na afektivno područje i razvoj stavova, interese, želje i voljne aspekte ličnosti (Bašić; 1990, 161).

Razvoj individualnih moći pojedinca uslovljen je njegovim vaspitnim mogućnostima ali i posredovan kulturno-istorijskim znanjima i odnosima zajednice u kojoj živi (Polić; 1993, 21). Sam proces "ulaska" u kulturu i izgrađivanja čoveka u liku (*obrazu*) određene kulture predstavlja proces *obrazovanja* (Kamenov; 1999a, 114) koji od svojih antičkih početaka podrazumeva učeće subjekte koji sami moraju steći svoja znanja i sposobnosti (Giesecke; 1993, 72). Obrazovanje je otuda u svojoj suštini usmereno ka usvajanju *znanja* viđenog, ne samo kao već gotovih misaonih matrica o funkcionalnim vezama među pojavama, nego prvenstveno kao "znanja koje će tek proizaći kao rezultat novih spoznaja u

osnovi kojih je stvaralačka svijest, s kojom ni čovjek ni svijet nikada nisu isti" (Polić; 1993, 23). Odnosno, ono predstavlja segment vaspitnog procesa kojim se podstiču sve vrste sazajnih aktivnosti kojima se stiče, usavršava, uobličava i proširuje iskustvo onoga ko se obrazuje i prenose mu se odabrana saznanja koja je čovečanstvo tokom svoga razvoja prikupilo i strukturiralo u oblastima nauke, tehnike, rada, proizvodnje, umetnosti i društvenih odnosa. Otuda se može reći da se obrazovanjem zadovoljava osnovna potreba onoga ko se obrazuje za interakciju i uspešno uključivanje u vlastitu sredinu, što je uslovljeno izgrađivanjem, uvežbavanjem i unapređivanjem odgovarajućih veština i fizičkih, sazajnih, afektivnih i socijalnih sposobnosti potrebnih za snalaženje i delovanje u njoj (Каменов; 2004, 13).

Određujući obrazovanje kao razvoj čoveka u "medijumu objektivizacija dosadašnje ljudske kulture" kojim se on "osposobljava za razborito samoodređenje, produktivno sudjevolanje (u društvu) i zauzimanje refleksivne distance" u odnosu na njega, ono postaje merilo koje omogućava procenu ciljeva vaspitanja "te čini odgoj pogodnim za kritiku i procjenu" (Gudjons; 1994, 162).

Bez obzira na sveprisutno razdvajanje i različito definisanje osnovnih pojmova *vaspitanje* i *obrazovanje*, potrebno je naglasiti da se složenom sintagmom ***vaspitanje i obrazovanje*** ili vaspitno-obrazovani rad ima u vidu "djelatnost odgajatelja kojom je obuhvaćen cijeli čovjek" (Bašić; 1990, 161).

Određenje termina ***ekologija***, kao drugog osnovnog pojma u definisanju ekološkog vaspitanja i obrazovanja, u osnovi se vezuje za kovanicu *eko-logija* (u čijoj osnovi je grčka reč *oikos* koja označava kuću, dom, domaćinstvo, stanište) koju je nemački biolog E. Hekel (Haeckel, 1869) sastavio formulišući shemu zooloških nauka. Pod ekologijom navedeni autor podrazumeva "proučavanje ekonomije, domaćinstva, životinjskih ogranzama" koja "obuhvata veze životinja kako sa neorganskom tako i sa organskom sredinom, iznad svega sve korisne i štetne veze sa drugim životinjama i biljkama, bez obzira da li su one direktne ili indirektne" (prema: Bejts; 1972, 593). Za označavanje onoga što okružuje neki živi organizam, onoga što je spolja ili izvan njega, u engleskom se jeziku tokom 19. veka odomaćila stara francuska reč "environnment" (Le Goff; 2002, XIII), odnosno *environmet*. Danas se ona pojavljuje u značenju *životne sredine* (*okolina, ambijent, milje, ekosistem, okružje* itd.), i kao takva ulazi i u područje ekologije (Delort, Walter; 2002, 6) koja se u međuvremenu postepeno učvrstila i kao pojam i razvila kao nauka.

Iako nastala iz potreba bioloških nauka, ekologija je posle jednog veka razvoja, napraviila značajan korak u menjanju svojih premisa budući da "ravnotežu u prirodi više ne istražuje kao posledicu isključivo prirodnih sila i fenomena, prirodnih procesa" već naznačene probleme promišlja i istražuje i sa stanovišta "odnosa koje čovek stvara u društvu" koje deluje na prirodu (Марковић;

1996, 10). Ovakvim pristupom *ekologija* je postavila na sasvim nov način odnos između čoveka i prirode i od prirodne nauke *postala i društvena nauka i nauka o racionalnom odnosu prema prirodi*. Razvoj ekologije tokom druge polovine 20. veka doveo je do nastanka *humane ekologije* a ubrzo zatim i *socijalne ekologije* koja se određuje kao disciplina koja u kontekstu globalnih problema čovečanstva proučava specifične veze između društva, prirode i čoveka i njegove životne sredine (okoline), u cilju ne samo očuvanja, već i unapređivanja "okvira života" čoveka (Isto, 12). U ovom kontekstu posmatran pojam *životne sredine* određuje se kao ukupnost prirodnih uslova i društvenih tvorevina u kojima čovek živi kao prirodno-društveno biće.

Jednu od najopštijih definicija *životne sredine* predstavlja ona koja je vidi "kao ukupnost uslova i uticaja u kojima čovek živi" što izaziva određene teškoće u njenom određenju naročito u odnosu na izbor elemenata koje obuhvata (Николић; 2001, 23). Kao kriterijum definisanja javljaju se raznovrsni elementi, što za posledicu ima različita određenja od kojih jedna za polazište imaju zonu dodira naselja i prirodnog okruženja, u drugima je to ukupni prirodni prostor koji okružuje čoveka, dok se kao posebna grupa pojavljuju ona u kojima važnu ulogu imaju društveni (i proizvodni) odnosi.

Kao primer *prvih*, može se razmatrati određenje R. Feliksa (1980) koji pod životnom sredinom podrazumeva materijalnu sredinu u kojoj čovek živi i radi, a njene osnovne elemente čine vazduh, voda, hrana, predmeti opšte upotrebe, biljni i životinjski svet, zemljište, kao i objekti koje je izgradio čovek (Isto, 19). *Drugu grupu* dobro ilustruje definicija koju daje M. Matović navodeći da životnu sredinu predstavlja celokupan prostor naseljen životom koji obuhvata delove litosfere, hidrosfere i atmosfere (Matović; 1994, 13). *Trećoj grupi* pripadaju određenja koja naglašavaju da je u definiciju životne sredine potrebno uključiti složene društvene faktore koji, prema U. Hodmi (1991), pored sredine življenja čoveka (naselja) uključuju socio-ekonomske i proizvodne odnose kojima je posrednovan čovekov odnos prema okolini (prema: Марковић; 1996, 117). Naime, (čovekova) životna sredina se upravo i formira pod snažnim dejstvom socijalnog u čoveku, ali umesto da čoveka učini nezavisnim od prirode i sredine u kojoj živi, ona naprotiv tu zavisnost još više povećava i usložnjava. Po shvatanjima N. N. Kiseleva (1979) "socijalno se na taj način javlja opredeljujućim faktorom formiranja životne sredine i stoga ne može biti po strani od savremenih istraživanja, u tom smislu socijalne karakteristike postaju ekološkim karakteristikama" (prema: Николић; 2001, 22). Otuda se u poslednje vreme u ruskoj literaturi pored termina *окружающая среда* koriste termini *sociosfera* i *noosfera* ("razumski sloj" od grč. *noos* – razum), kojima se naglašava da je delovanje antropogenog faktora (čoveka) pomoću snaga naučno-tehnološke revolucije (*tehnosfere*) na *geosferu* (sastavljenu od litosfere, hidrosfere, troposfere, atmosfere i biosfere) dovelo do novog kvaliteta *noosfere*.

Iako ne postoji univerzalni sporazum o upotrebi pojmova *ekologija* (ekološki) i *životna sredina* ili njihovom značenju, može se reći da tokom poslednjih decenija 20. veka oni *doživljavaju ekspanziju i u domenu humanističkih nauka* kao oznaka za vid posebnog pristupa u kojem se čovek (ljudski organizam) posmatra kao celovita jedinica koja se razvija funkcionišući u kontekstu svoje (fizičke, biološke i kulturne) sredine (Bejts; 1972, 595). Pritom, među autorima ovog usmerenja oznaka *ekološki* podrazumeva različito, usled čega se javljaju razlike u određuju predmeta istraživanja i definisanju osnovnih pojmova. Pridevom "ekološki" se, u naukama koje proučavanju iz različitih aspekata čoveka, ponekad ukazuje na *vrstu* činjenica i pojava koje se ispituju, ponekad na njihovu *prirodu* a ponekad na neku njihovu posebnu *dimenziju*. Ovaj izraz može da ima i uži *metodološki* smisao. Najzad, pridevom "ekološki" se ponekad ukazuje na *sadržaj i način mišljenja* o nekom problemu ili na *opšti nazor, orijentaciju* pa čak i *sistem vrednosti* koje neki istraživač zastupa ili neguje. Pritom se različita značenja međusobno ne isključuju; prihvatanje nekog od njih ne obavezuje istraživača da usvoji i ostala, niti podrazumeva preuzimanje "obaveza" koje iz njih proizilaze (Levkov; 1985, 8).

Takav pristup, na primer, neguje *ekologija ljudskog razvoja* predstavljajući koncept orijentisan na osobu koja se razvija, okolinu i, posebno, razvojne interakcije između ovo dvoje. "Okruženje" se ovde definiše kao mesto sa određenim fizičkim karakteristikama na kojem se učesnici uključuju u određene aktivnosti nalazeći se u određenim ulogama (npr. čerke, roditelja, nastavnika, službenika itd.) tokom određenih vremenskih perioda. Otuda se kao osnovni elementi okruženja javljaju: mesto, vreme, fizički uslovi, aktivnost učesnika i uloga (Bronfenbrenner; 1997, 13). I dok jedni (R. Berker) vide "okruženje" kao "središte ponašanja" koje postoji "tamo napolju" nezavisno od toga kako ga ko opaža, drugi (J. Bronfenbrenner) presudnim smatraju upravo način na koji ga čovek opaža i doživljava uzimajući u obzir i svojstva sredine nezavisno od subjekta (Levkov; 1985, 9). U razumevanju pojmovnog modela sredine, njene strukture, i mogućih odnosa i procesa koji se uspostavljaju među elementima modela polazi se od njihovog shvatanja kao sistema i podsistema u okviru celine sistema.

TERMINOLOŠKA RAZNORODNOST U OBLASTI EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Da bi naglasili razliku između ekološkog pristupa i sadržaja iz ekologije – kao složene naučne discipline, neki autori smisao drugog značenja podvlače naglašavajući upravo osnovni pojam te nauke pojam *životne sredine*. Otuda, ne iznenađuje činjenica da se za označavanje specifičnosti obrazovanja stručnjaka iz domena ekološke nauke (shvaćene kao jedinstvene nauke ili razgranatog

sistema disciplina bioekološkog, socioekološkog, tehnološkog i psihoekološkog usmerenja) pojedini autori odlučuju za termine kao što su *obrazovanje za životnu sredinu* (Rančić & Dorđević; 1998) dok se uvođenje ovih znanja u sadržaje pojedinih nastavnih predmeta na nižim nivoima obrazovanja označava kao *obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne*. Jedan od razloga za šire prihvatanje ovih termina može se verovatno videti i kao posledica doslovnog prevođenja međunarodno prihvaćenog naziva *environmental education* (Uzelac & Stačević, 1999).

Kod nas, kao i u literaturi na nemačkom i drugim slovenskim jezicima, mnogo češće su u upotrebi termini kao što su *ekološko vaspitanje*, *ekološko vaspitanje i obrazovanje* ili *ekološko obrazovanje*. Njima se najčešće označavaju procesi usmereni ka buđenju, podsticanju i izgrađivanju *ekološke svesti i ekološke kulture* pojedinaca, grupa i društva u celini, u čemu važno mesto zauzimaju i specifična saznanja iz ekološke nauke neophodna u produbljenom razumevanju pojedinih problema životne sredine. Vodeća uloga u tom procesu, prema mišljenju onih koji vaspitanje određuju "u užem smislu", pripada ne toliko *ekološkom obrazovanju*, koliko *ekološkom vaspitanju* koje treba da odgovori sociokulturnim zahtevima i aktuelnim potrebama savremenog društva. Reč je o izgradnji novog kvaliteta u procesu razvoja ličnosti novog milenijuma, u kojem zdrava životna sredina postaje najveća moralna vrednost. U suprotnom, akumulirani sistem ekoloških znanja pretvoriće se u kompleks informativnih znanja koja se ne primenjuju na odgovarajući način u praksi i životu (Николић; 2001, 103).

Za razliku od njih, javlja se jedan broj autora koji se za naglašavanje istih procesa opredeljuje ipak za termin *ekološko obrazovanje*. Oni uglavnom imaju u vidu emancipatorska određenja onih nemačkih autora koji, prema H. Gudjonsu, moderno obrazovanje definišu kao kritičko samoobrazovanje za sve čiji je osnovni zadatak da razvija radikalnu etiku. Ono se određuje kao daleko više i drugačije nego samo znanje, obrazovna dobra ili unutrašnji razvoj snaga jer zadirući u egzistencijalna pitanja utiče na ponašanje i delovanje ljudi kao snaga koja daje dimenziju i strukturu. Takođe se napominje, da za razliku od vaspitanja – obrazovanje predstavlja celoživotan proces čiji se sadržaji ne mogu odrediti nezavisno od vremena budući da ono predstavlja reakciju na društvene pojave (Tenorth prema: Gudjons; 1994, 165). Otuda je *ekološko obrazovanje* deo oblasti opšeg obrazovanja čiji je zadatak pripremanje za život, otkrivanje sveta i kvalifikovanje onih koji uče. Ono se "kurikularno i didaktički, razrađunava sa obrazovnim i socijanim vrednostima stručnih znanja, moralnih normi, vodećih ideja i društveno političkih strategija u kontekstu odnosa čovek – priroda" (Bajer prema: Andevski; 2003, 363).

U našem okruženju na ovoj liniji deluju autori (M. Andevski i M. Mišković) koji epitet *ekološki* vezuju za kritički pristup i preispitivanje teorije

i prakse vaspitno-obrazovnog rada u institucionalnim uslovima. Osnovna teza od koje polaze jeste da školu odlikuje instrumentalizacija i dehumanizacija kao vid međusobne otuđenosti aktera u "procesu očovečenja" u odnosu jednih prema drugima, u odnosu na sopstvene ljudske potencijale i moći, kao i u odnosu na prirodnu i društvenu sredinu u kojoj žive. Refleksije ovih autora uglavnom se oslanjaju na dostignuća izrasla u okviru drugog talasa *ekološkog obrazovanja* organizovanog unutar ekoloških pokreta i uvide *ekološke pedagogije*. Prema njihovom mišljenju prodor ekoloških promišljanja u nastavnu praksu trebao bi da doprinese "pronalaženju i razjašnjavanju novih šansi i perspektiva, ali i zahteva za one koji se bave pedagoškim radom pre svega institucionalno, ali i izvan škole" (Андевски & Кнежевић-Флорић; 2002, 30-31), pri čemu je dakle reč o ekologiziranju pedagogije a ne o pedagogiziranju ekologije.

Razmatrajući odnose među do sada navedenim pojmovima A. Rančić i V. Đorđević *ekološko obrazovanje* određuju kao znatno šire područje u odnosu na problem zaštite životne sredine. Prema ovim autorima, ***obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine*** predstavlja dalju i produbljenu konkretizaciju predhodno stečenih ekoloških pojmova i znanja i to primenjenih na konkretne pojmove i procese u radnoj i životnoj sredini. Određujući naučno-teorijski i pedagoško-andragoški koncept s obzirom na uzrast celokupne obrazovne populacije u jednom društvu, *ekološko vaspitanje i obrazovanje predstavljeno je kao prethodni (vremenski primarni) proces koji se vezuje za populaciju nižeg uzrasta i nivoa vaspitanja i obrazovanja i ima pedagoški karakter*. S druge strane, pojam obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine nadovezuje se na osnovno i opšte obrazovanje i odnosi se na starije uzrasno doba i proces doživotnog obrazovanja, i kao takav pretežno ima andragoški karakter. Otuda pomenuti autori ekološko obrazovanje određuju kao složen, specifičan i jedinstven pedagoško-andragoški proces čiji je osnovni cilj i zadatak da se, sticanjem osnovnih pojmova i znanja, razvije pojedinačna i kolektivna ekološka svest i odgovarajući oblici ponašanja za uspešnu zaštitu i očuvanje životne i radne sredine (Rančić & Đorđević; 1998, 49-50).

U *ekološkom vaspitanju*, u kojem se pojam vaspitanje određuje "u širem smislu", uglavnom se vidi jedna od osnovnih i najrasprostranjenijih aktivnosti sistema zaštite životne sredine. Ono se definiše kao prisutno na svim nivoima i u svim segmentima obrazovne populacije (dece, omladine i odraslih) predstavljajući proces permanentnog sticanja ekoloških znanja, pojmova i sposobnosti uz, istovremeni, razvoj ekološke svesti, kulture i oblika ekološkog ponašanja u radnoj i životnoj sredini sa ciljem da se ona sačuva, zaštiti i, po mogućnosti, unapredi za buduća vremena (Rančić; 2002, 43).

Za ozačavanje istih procesa E. Kamenov koristi sintagmu ***vaspitanje i obrazovanje za zaštitu žvite sredine*** koju određuje kao vaspitno-obrazovno

delovanje usklađeno sa psihološkim saznanjima o razvoju deteta i pedagoškim saznanjima o mogućnostima i načinima uticanja na taj razvoj, potrebama dece i potrebama društva iskazanih konceptom održivog i usklađenog razvoja životne sredine u kojoj ona odrastaju. Dakle, u celovitom i sveukupnom delovanju vaspitanjem i obrazovanjem za zaštitu životne sredine (čije značenje razdvojeno definiše) autor vidi osnovu za sticanje *ekološke kulture*. Pritom se, vaspitanje za zaštitu životne sredine vidi kao "sistem postupaka kojim se grade etički stavovi o potrebi zaštite i unapređivanja životne sredine i neguju motivi da se tome pruži sopstveni doprinos. Ono predstavlja segment moralnog vaspitanja i oslonjeno je, sa jedne strane, na filozofiju življenja usklađenog sa *konceptom održivog razvoja*, a sa druge – na informisanost o karakteristikama živog sveta i načinima da se on očuva i unapredi" (Kаменов; 2004, 14).

Na istom mestu navedeni autor *obrazovanje za zaštitu životne sredine* određuje kao "sticanje iskustva, znanja i veština potrebnih za zaštitu i unapređivanje životne sredine na način koji doprinosi ekološkoj vaspitanosti, a ostvaruje se osposobljavanjem za samostalno dolaženje do informacija iz raznih izvora, njihovo biranje, kritičko analiziranje, poređenje i korišćenje u sopstvenom svakodnevnom delovanju. U obrazovanje za zaštitu životne sredine spada upoznavanje vrednosnih sistema, ciljeva, principa i normi ponašanja koje važe za svakog učesnika u društvenom životu, čiji je smisao da se harmonija vrati u međusobne odnose između ljudskog društva i prirode. Obaveštenost o ekološkoj problematici koja prerasta u motiv za ekološki prihvatljivo ponašanje i iskazuje se kroz spremnost da se učestvuje u zaštiti, obnavljanju i unapređivanju svoje životne sredine predstavlja krajnji izraz ekološke kulture" (Isto, 14-15).

Imajući sve navedeno u vidu, čini se kao da se u predstavljenim definicijama pridev *ekološki* prvenstveno dovodi u vezu sa sadržajima i načinom promišljanja odnosa čoveka i sredine koje je potrebno upoznavati i razvijati u vaspitno-obrazovnom procesu. On ukazuje na orijentaciju i sistem vrednosti koji se postavlja kao cilj ekološkog vaspitanja i obrazovanja u vidu postizanja harmonizacije tih odnosa (kroz koncept održivog razvoja) sa idejom da je na taj način moguće postići očuvanje i unapređenje (prirodne) životne sredine kao osnovnog uslova života. Međutim, utisak je da u takvim određenjima ekološkog vaspitanja i obrazovanja izmiče ono što se uslovno može označiti formom i metodološkim pristupom koji daje specifičnu dimenziju procesu ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Takav pristup sadržan je u idejama onih autora prema kojima se naglašavanjem "sadržaja" obrazovanja iz oblasti zaštite životne sredine u obrazovnom procesu, koji je ustrojen (institucionalizovan) u skladu sa mehaničkim i parcijalizovanim shvatanjem sveta ("svetska mašina") i međuljudskih odnosa (bihevioristička teorija), ne može daleko odmaću u negovanju ekološkog razumevanja sveta (kao biološkog i interaktivnog

organizma) i preuzeti odgovornost za ekološki prihvatljivo ponašanje. Otuda ovi autor, po ugledu na postavke dubinske ekologije, apeluju na transformaciju odnosa i redefinisanje uloga u samom procesu obrazovanja i vaspitanja koji treba da omoguće izrastanje drugačijeg čoveka i otkrivanje njegovih drugačijih pozicija u konceptu sveta datom prema uzoru holističke, odnosno ekološke paradigme.

Na ovoj poziciji razumevanja *ekološkog vaspitanja i obrazovanja* jeste i određenje N. N. Veresova koji u specifičnom načinu *obrazovanja* viđenog kao *procesa kultivacije* pronalazi način otkrivanja čovekovog jedinstva sa svetom i *razvoja ekološke svesti*. Umesto "kljukanja" dečjeg uma i svesti kulturom autor predlaže njihovo "otvaranje jedno drugim". Naime, kulturno značenje pojava koje okružuju dete "mora da bude otkriveno od strane deteta pre no što ono započne da osniva svoj sopstveni sistem odnosa sa svetom punim značenja. Stoga, sadržaj učenja ne može biti serviran detetu već mora da bude izgrađivan, konstruisan, formiran od strane samog deteta (uz pomoć nastavnika)" (Bepecov; 2002, 21). Pritom, čin učenja mora da bude ekološki, što znači da se izdvajaju kulturne pojave koje imaju "ekološke aspekte na njihovom nivou značenja" tj. koje se mogu dovesti u vezu sa osnovnim ekološkim pojmovima i procesima koji omogućavaju da se međusobni **odnos** čoveka i okoline sagleda unutar jedinstvenog sistema. Ti odnosi su stvarni u tom smislu da ih možemo prepoznati, ček promeniti, ali to nisu materijalni objekti. Oni predstavljaju ljudsku kulturnu relaciju koju je potrebno da svako dete ponaosob otkrije stvaranjem sopstvenog ekosistema čime se uključuje u sistem ljudskih odnosa čoveka sa okolinom. Uspostavljanje ove individualne relacije od strane deteta kroz stav, na primer, prema sopstvenom staništu, koji je izgrađivan upoznavanjem ljudskih stavova otelotvorenih u kulturi, predstavlja proces razvoja ekološke svesti (Isto, 18).

U novije vreme u krugovima stručnjaka brojne su debate o uspostavljanju relacija između koncepta *ekološkog*, odnosno *obrazovanja za životnu sredinu* i ***obrazovanja za održivi razvoj***. Dok jedni tvrde da ekološko obrazovanje viđeno kao obrazovanje za životnu sredinu predstavlja širi koncept od obrazovanja za održivi razvoj, drugi smataju da se ova dva koncepta međusobno preklapaju (Smyth prema: Orlović; 2003, 30). Treći, kojima je najbliže i naše stanovište, obrazovanje za održivi razvoj vide kao novi stupanj u evoluciji ekološkog obrazovanja. Iako nije moguće dati jednostavno određenje *obrazovanja za održivi razvoj* *ono se najčešće sagledava u okviru kocepta održivosti kao etičkog principa kojim se nastoji usmeriti ljudsko ponašanje u pravcu ekološkog integriteta, ekonomskog realizma i jednakosti među ljudima*. Reč je o kompleksnom pristupu koji implicira kvalitativne promene u promišljanju i praksi obrazovanja, zahvata vrednosno koliko saznavno i voljno, upućuje na pitanje izbora životnog stila, uvažavanja sadašnjih i budućih potreba ljudi i opštu međuzavisnost i interakciju sistema i pojava.

Ovako usmereno ekološko vaspitanje i obrazovanje predstavlja zapravo deklarirani pravac razvoja vaspitno-obrazovnog procesa u velikom broju zajednica onih industrijski razvijenih zemalja koje se opredeljuju za uvažavanje međuzavisnosti ekonomskog, tehnološkog, socijalnog i kulturnog razvoja kroz *koncept održivog razvoja*. U prvi plan ovih nastojanja ističu se kvalitet života ljudi (danas, kao i u budućnosti) i operacionalizacija smernica i pravila u odnosu na raspoložive resurse (sa ciljem očuvanja životne sredine). Pritom se upozorava da ovaj koncept ne treba shvatati kao tačno određen recept već da u njemu treba videti okvir za otvorenost u traganju prema rezultatima i posledicama koje polaze od različitih principa.

Održivi razvoj, kako ističe M. Andevski, predstavlja društveni ideal koji treba da uspostavi jedinstvo u poboljšanju čovekovih ekonomskih i društvenih uslova života uz nenarušavanje prirodnih temelja života. On u sebe integriše političku konstituciju, vremensku dimenziju, polazi od premisa određene kulture, tradicije, vrednosne orijentacije, multikulturan je i multilingvalan. Otuda se kao vodeći ciljevi koncepta javljaju ideali kao što su: pomirenje sa prirodom, pravednost, ekonomska izdržljivost, kulturni identitet, samoostvarenje, globalna povezanost, globalni zajednički rad, partnerstvo (Андевски; 2001).

U dosezanju navedenih vrednosti ključna uloga se dodeljuje ekološkom vaspitanju i obrazovanju, shvaćenom kao delu savremenog opšteg obrazovanja, čiji je zadatak da iznalazi strategije kojima se može doprinositi ublažavanju napetosti između globalnog i lokalnog, opšteg i pojedinačnog, tradicije i modernosti, dugoročnog i kratkoročnog, konkurencije i jednakosti. Izražavajući opravdanu sumnju u mogućnost da se takvi pedagoški postupci u današnjim obrazovnim institucijama uopšte osmisle, na drugom mestu pomenuta autorka, navodi da pretpostavke za to treba tražiti u prihvatanju "prikladnih povoda" od značaja u životu onih koji uče i nastavi koja je "situaciona - problemski - delatno orijentisana" (Андевски; 1999, 108), odnosno obezbeđujući da koncept savremenog opšteg obrazovanja omogući da buduće generacije budu vaspitavane NA, a ne ZA održivi razvoj (Андевски & Кнежевић-Флорић; 2002, 69).

Teorijske pretpostavke tako osmišljenog savremenog ekološkog vaspitanja i obrazovanja navodi G. de Haan (1995) ističući da se u raspravi o održivom razvoju, još jasnije nego u raspravi o ekološkoj krizi, pokazuje da su ekološka svest i ekološko ponašanje određeni kulturnim kontekstom u kome važnu ulogu ima vaspitno-obrazovni proces zajedno sa svim drugim područjima društvenog delovanja. Takođe, društvena usmerenosti ka održivom razvoju podrazumeva da se obezbeđuje (poučavanjem i drugim sredstvima uticaja) stasavanje pojedinaca spremnih na samoograničenja preuzimanjem odgovornosti za životnu sredinu u ime budućih generacija i u ime opšte pravde, što za posledicu ima ograničavanje sopstvene potrošnje i dosadašnjeg načina života. Ovo nije

moгуće ostvariti vaspitanjem i obrazovanjem koje je usmereno na manipulisanje ponašanjem već samo osposobljavanjem pojedinaca za promišljanje, odlučivanje i otkrivanje sopstenog načina delovanja, što sa druge strane zahteva usklađivanje sklopova motiva i različitih načina života unutar jedne kulture ili između različitih kultura. De Haan smatra da je neophodno razvijati takve pristupe u vaspitno-obrazovnom procesu koji će nuditi težišta i gledišta koja mogu korisno proširiti i poboljšati ekološko vaspitanje i obrazovanje. Takve četiri najčešće spominjane postavke za proširivanje ekološkog vaspitanja i obrazovanja su da ono mora da: služiti kako čulnom i celovitom, tako i racionalnom analitičkom bavljenju životnom sredinom; da pospešuje sposobnost sagledavanja lokalne životne sredine u složenim sklopovima pomoću čulnog doživljavanja i umne delatnosti kao osnove u pronalaženju složenih strategija za rešavanje ekoloških problema; da osposobljavaju individue za participaciju u političkom životu, kao i da doprinosi osvešćivanju individualnih normi i vrednosti i upoznaje pojedince s normama, orijentacijama i vrednostima prihvatljivim za harmonizaciju odnosa čoveka za životnom sredinom i očuvanja prirodne životne sredine (prema: Uzelac; 2002, 19-20).

Šta je vredno čuvanja, prema O. Renn (1996), otkriva se samo putem kulturnog razumevanja ljudskih vrednosti i normi u odnosu na prirodu i okolinu. Međutim, unutar različitih kultura nema jedinstvenog razumevanja prirode niti se danas mogu istaći stabilne univerzalne norme ispravnog ekološkog delovanja i očuvanja prirodne i životne sredine. Otuda G. de Haan (1997) nudi šest operativnih elemenata oslonca od kojih zavisi razumevanje koncepta održivog razvoja odnosno oblikovanje ekološkog vaspitanja i obrazovanja u funkciji sticanja ključnih kompetencija budućnosti. Tih šest teorema modernizacije autor vidi u: teoriji konstruktivizma, vodećem uzoru kao orijentaciji, refleksivnoj modernizaciji kao fenomenu promene, diskursu pravednosti kao osnovi socijalnih inovacija i intergeneracijskih relacija, tendenciji individualizacije i životnog stila kao socijalnih fenomena, i interesu za participaciju kao opšteg trenda (prema: Андевски & Кнежевић-Флорић; 2002, 88). Opravdanost njihovog izbora potvrđuje koncept kompetencija C. Richtera (1995) koji smatra da ključne kompetencije budućnosti, za razliku od dosadašnjeg trenda primenjivanja i prilagođavanja naučenog specifičnim situacijama, podrazumeva pre svega sposobnosti: da se naučeno promeni prema svojim potrebama; da se u ovaj sistem integrišu nove alternative delovanja; da se bira između više alternativa kako bi se odmereno delovalo; da se povezuju novonaučene sposobnosti sa drugim sposobnostima, kao i da se proširi sopstveni repertoar ponašanja spajanjem svojih dosadašnjih sposobnosti sa novo naučenim (Isto, 99). Otuda se pored i do sada isticane orijentacija na rešavanje problema kao osnova razvoja mnogostranih dimenzija čovekovih sposobnosti navode orijentacija na samorazumevanje,

kooperativna orijentacija, orijentacija na primenu, samoorganizacija i celovitost (Isto, 102).

Budući da ekološke probleme odlikuje *globalnost*, briga o razorenoj sredini postaje, iako još uvek ključni, ne i dovoljan odnosno jedini aspekt koji je neophodno imati u vidu prilikom projektovanja savremenog ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Mnogi autori smatraju da ono danas mora uvažiti i pitanje pravednosti između visoko industrijski razvijenih zemalja i globalne većine drugih zemalja, kao i pitanje mogućnosti razvoja i prosperiteta "sa one strane" razaranja, oštećenja i ugrožavanja prirode (Andevski; 2002, 110). Otuda ekološko vaspitanje i obrazovanje ima smisla samo ako se vidi kao ***planetarno ekološko humanistički orijentisano ekološko vaspitanje i obrazovanje*** (Marković; 2002), odnosno ***globalno obrazovanje***.

Kako navodi M. Korać *globalno obrazovanje* predstavlja obrazovanje o okolini "koje polazi od neraskidive povezanosti društvenog razvoja, čovekove okoline, ljudskih prava, ravnopravnosti polova, svetskog mira itd." (Kopač; 1992, 2). Ono predstavlja široku oblast koja je holistička u svojoj biti i primeni tako da međuodnosima čoveka i prirodnog sistema pristupa posmatrajući životnu sredinu u njenoj sveobuhvatnosti - društveno-političko-ekonomsko-moralno-estetsko-tehnološkoj; lokalno-globalnoj, kao i kroz dimenzije prošlo-sadašnje-buduće). Takođe, ono podstiče razvoj senzitivnosti, svesti, razumevanja, kritičkog mišljenja i veštine rešavanja problema kroz preuzimanje aktivne uloge u procesu učenja. Dalje, ovo obrazovanje naglašava odgovornu ulogu pojedinca koristeći širok spektar tehnika učenja i prenošenja znanja, sa posebnim naglaskom na praktičnim aktivnostima i neposrednom iskustvu.

* * *

Na osnovu predstavljenih postavki čini se opravdanim da uvođenje ekološkog aspekta u razumevanje problematike savremenog vaspitanja i obrazovanja na mlađim uzrastima zahteva da se razvojno-humanistička određenja vaspitno-obrazovnog procesa unesu izvesne modifikacije koje nastaju iz nešto drugačijeg (tzv. ekološko humanističko) shvatanja čovekovog odnosa sa životnom sredinom. Budući da prema ovom stanovištu čovek i svet predstavljaju jedinstven sistem koji se sastoji od odnosa osnovno je ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem mlađe dece omogućiti svakom od njih da otkriva, osvešćuje i istražuje složen sistem odnosa čoveka sa (prirodnim i društvenim) okruženjem izgrađujući sopstveni stav i razvijajući ličnu odgovornost za izabranu poziciju.

Otuda se *ekološko vaspitanje i obrazovanje* može shvatiti kao pedagoško delovanje kojim se deci predškolskog uzrasta omogućava da kroz neposrednu interakciju i doživljanje sveta (naročito prirodnog) koji ih okružuje stiču bogato iskustvo

i bude osjetljivost u odnosu na njegove raznovrsne fenomene, pritom se oslanjajući na izabrane strategije ponašanja kojima se manifestuje interesovanje i brižnost prema živom i neživom svetu i razvija aktivan i odgovoran odnos prema prirodnim i socio-kulturnim aspektima životne sredine. Drugim rečima, ono predstavlja proces buđenja i uspostavljanja ekološke svesti kod dece predškolskog uzrasta kroz njihovo urastanje u kulturu zajednice koja nastoji da izgradi što uravnoteženiji odnos između prirode (kao osnove života) i društva (kao okvira ljudske egzistencije) - razvijajući ekološku kulturu, što zahteva: izgrađivanje etičkih stavova o potrebi očuvanja i unapređivanja životnog okruženja; podsticanje i negovanje motivacije da se u tome lično učestvuje; stvaranje uslova za sticanje iskustva, znanja i veština potrebnih u zaštiti životne sredine i donošenju odluka u vezi sa očuvanjem okoline, kao i upoznavanje ciljeva, načela i normi ponašanja svih članova zajednice koja je usmerena ka harmonizaciji odnosa čoveka sa prirodom.

Iz ovog proizilazi da se pojmom *ekološko vaspitanje i obrazovanje* u većoj meri naglašava kompleksna priroda procesa »urastanja individue u kulturu« i život zajednice i fokusira njegova društvena, međugeneracijska i interakcijsko-komunikacijska dimenzija, dok se terminom *obrazovanje (i vaspitanje)* za *životnu sredinu ili zaštitu životne sredine*, prema našem viđenju, u prvi plan stavlja sadržaj ili tematika vaspitno-obrazovanog rada, što nije u skladu sa savremenim shvatanjem procesa obrazovanja i učenja tokom perioda detinjstva i mladalaštva. Otuda nam se prihvatljivim čini, već ranije pominjano, razlikovanje ovih pojmova prema kojem se ekološko vaspitanje i obrazovanje vidi kao vremenski primarni proces, koji se vezuje za predškolski i osnovnoškolski uzrast i nivo vaspitanja i obrazovanja u kojem je naglašen pedagoški karakter interakcije, dok se pojam obrazovanje za životnu sredinu vezuje za nastavak osnovnog i opšteg obrazovanja, ima odlike permanentnog i doživotnog obrazovanja, i kao takav pretežno ima andragoški karakter.

LITERATURA:

Andevski, M. (1997) *Uvod u ekološko obrazovanje*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu Filozofski fakultet.

Андевски, М. (1999) Концепт одрживог развоја – нове пријентације у програму еколошког образовања. *Норма*. br. 1-2. 99-117.

Андевски, М. & О. Кнежевић-Флорић (2002) *Образовање и одрживи развој*. Н. Сад : Савез педагошких друштава Војводине; Вршац : Виша школа за образовање васпитача.

Andevski, M. (2002) Ekološko obrazovanje i preokret u kulturi. *Revija rada* – specijali broj. XXXII. 109-117. Beograd : Zaštita press.

Andevski, M. (2003) Etičke dileme ekološkog obrazovanja iz diskursa održivog razvoja. *Ekološka istina 2003* – Zbornik radova XI naučno-stručnog skupa o prirodnim vrednostima i zaštiti životne sredine. 363-365. Bor: Tehnički fakultet u Boru Univerziteta u Beogradu. Zaječar: Zavod za zaštitu zdravlja "Timok". Zaječar: Centar za poljoprivredna i tehnološka istraživanja. Bor: društvo mladih istraživača.

Bakovljević, M. (1989) *Osnovi pedagogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bašić, S. (1990) Odgoj kao predmet pedagogijske spoznaje. *Pedagogija*. br.2. 153-173.

Bejts, M. (1972) Ekologija čoveka. *Antropologija danas*. Beograd: Vuk Karadžić. 593-604.

Bronfenbrenner, J. (1997) *Ekologija ljudskog razvoja* – prirodni i dizajnirani eksperiment. Beograd : Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.

Delort, R. & Walter, F. (2002) *Povijest europskog okoliša*. Zagreb: Barbat: Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja RH.

Delort, R. & Walter, F. (2002) *Povijest europskog okoliša*. Zagreb: Barbat: Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja RH.

Giesecke, H. (1993) *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: EDUCA.

Gudjons, H. (1994) *Pedagogija* – temeljna znanja. Zagreb: EDUCA.

Kamenov, E. (1999a) *Predškolska pedagogija* : knjiga prva. Beograd : Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.

Каменов, Е. (2004) *Зелена планета* - Програм васпитања и образовања за заштиту животне средине деце предшколског и млађег школског узраста. Н.Сад : "Dragon".

Кораћ, М. (1992) Зашто образовање о околини (еко-образовање)? У: *Срце за планету* – приручник за еколошке програме у вртићима. Београд : Еко-центар.

Le Goff, J. (2002) Predgovor. U: *Povijest europskog okoliša*. Zagreb: Barbat: Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja RH. XI-XX.

Levkov, Lj. (1985) Uvodne napomene priređivača. U *Ekološka dečja psihologija*. s. 7-10. Beograd : Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.

Marković, D. Ž. (2002) Globalizacija i planetarni ekološki humanizam. *Revija rada* – specijali broj. XXXII. 16-32. Beograd : Zaštita press.

Марковић, Д. Ж. (1996) *Социјална екологија*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.

Матовић, М. (1994) *Човек и животна средина*. Београд : Научна књига

Николић, В. (2001) *Заштита животне средине у систему савременог васпитања и образовања* – докторска дисертација одбрањена на Факлутету заштите на раду Универзитета у Нишу.

Orlović, V. (2003) *Zeleni paket u Srbiji* – studija potreba za obrazovnim paketom nastavnicima u oblasti životne sredine, Beograd : Regionalni centar za životnu sredinu za Centralnu i Istočnu Evropu, Kancelartija u Jugoslaviji.

Polič, M. (1993) *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb : Hrvatsko filozofsko društvo.

Potkonjak, N. (1968) Osnovni pedagoški procesi - odgoj i obrazovanje. U: *Pedagogija I*, Zagreb: Matica Hrvatska. 49-60.

Rančić, A. & Đorđević, V. (1998) Visokoškolsko obrazovanje stručnjaka za ekološko vaspitanje i obrazovanje dece, omladine i odraslih. *Pedagogija*. br.3. 46-61.

Uzelac, V. & Starčević, I. (1999) *Djeca i okoliš*. Rijeka : Adamić.

Uzelac, V. (2002) *Stanje i vizija obrazovanja studenata učiteljskih škola/ nastavničkih fakulteta za okoliš*. Zagreb : Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Вересов, Н. Н. (2002) Наш дом је Земља. *Креативно васпитање*. бр.10.16-22.

Dr Jasmina Klemenović, Assistant professor
Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

NOTIONAL-TERMINOLOGICAL DETERMINATIONS IN THE FIELD OF ECOLOGY EDUCATION

Abstract

In the pedagogical researches on the ecology problems, there is present a certain number of different terms and phrases. Terminological diversity is conditioned by a complex nature of processes related to the creation of relations between a man and the environment, and by differences in the methodological approach and development of the notional device of scientific disciplines studying this problem. The paper starts from the definition of basic notions contained in the mentioned phrases, there have been examined ways of its connections in the field of pedagogical science, and their mutual links and relations. Besides, the ecology education is seen as a process of awakening and raising the ecology awareness of young generations through their growing into the culture of community that wants to build a balanced relation between the nature (as the essence of life) and society (as a framework of human existence) – developing the ecology culture, what requires: creation of the ethical attitudes on the need of preservation and advancement of the existential environment; support and promotion of motivation to personally participate in it; creation of conditions for acquiring the experiences, knowledge, and skills necessary for protection of the human environment, and decision-making related to the protection of the human environment, and introduction of goals, principles and norms of conduct of all the community members, which is directed to harmonization of relationship between a man and the nature.

Key words: *upbringing and education, ecology, protection of the human environment, sustainable development.*

Mr Saša Todorović

Gold Coast, Australija (direktor škole Živorad Janković; Novi Sad)

SISTEMNA PROUČAVANJA KAO TEORIJSKO METODOLOŠKA OSNOVA OPTIMIZACIJE RADA U PEDAGOŠKOM SISTEMU OSNOVNA ŠKOLA¹

Rezime

Uradu se analizira Osnovna škola kao sistem jer poseduje sve karakteristike sistema u kome je važno urediti i uskladiti odnose svih komponenti. U ovom istraživanju polazi se od pretpostavke da je na osnovu sistemnih proučavanja moguće konstruisati kibernetički model u kome je moguće vršiti upravljanje i regulaciju, što bi trebalo da dovede do optimizacije rada u proučavanom sistemu. U tom smislu, autor osnovnu školu, versku i nastavu građanskog vaspitanja posmatra kao sistem, identifikuje strukturne komponente i elemente tih komponenti proučavajući veze, odnose, dinamizme, funkcionisanje sistema kako bi se kao rezultat dobio kibernetički model kojim se može upravljati. Šira primena sistemnih proučavanja dovela bi do saznanja koja su neophodna da bi se utvrdilo u kojim podsystemima, na koji način i kojim sredstvima je potrebno izvršiti promene i tako doprineti optimizaciji rada u proučavanom sistemu.

Ključne reči: *sistem, sistemna proučavanja, kibernetika, upravljanje*

¹ Ovaj članak je ekspozicija magistarskog rada «Sistemna proučavanja kao teorijsko metodološka osnova optimizacije rada u pedagoškom sistemu osnovna škola sa posebnim osvrtom na versku nastavu i nastavu građanskog vaspitanja» odbranjenog 26.11. 2002. godine na Tehničkom fakultetu u Zrenjaninu

Naučno istraživački rad u oblasti pedagogije, koji se oslanja na određenu metodologiju, ima za cilj unapređivanje pedagoških procesa. Istraživanja koja se vrše u različitim aspektima rada osnovne škole, a posebno procesa nastave, imaju takođe za cilj unapređivanje rada škole, kao i podizanje vaspitno-obrazovnih efekata same nastave.

U odnosu na “klasičnu” metodologiju, sistemna proučavanja kao “nova metodologija” pristupaju problemu istraživanja posmatrajući ga sa aspekta sistema.

Predmet pedagogije čine vaspitne pojave, odnosi, procesi i rezultati, pedagoška delatnost u celini. To su veoma složeni, slojeviti, kompleksni, dinamični, stalno menjajući sistemi. Reč je o situacijama, pojavama, odnosima, vezama, procesima i ishodima koji predstavljaju sisteme. Ovi sistemi su veoma složeni ali i relativno samostalni i celoviti da mogu biti identifikovani i kao takvi proučavani. Ovi sistemi su istovremeno i deo širih sistema, tako da ih je moguće hijerarhijski identifikovati.

Osnovna škola se može posmatrati kao sistem jer poseduje sve karakteristike sistema. Svaka nastava je poseban pedagoški sistem u kojem je važno urediti i uskladiti odnose svih komponenti. U takvim sistemima upravljanje je veoma specifično. Osnovu pedagoškog upravljanja čine povratne veze između strukturalnih činilaca nastave. Što se bolje poznaje sistem i njegove komponente u celini i pojedinačno, veća je mogućnost efikasnijeg upravljanja tim sistemom, kao i korekcije i menjanja njegovih komponenti, sa ciljem postizanja što optimalnijih rezultata. Osnovni cilj svakog obrazovanja je da bude što uspešnije, a svake nastave da primenjuje optimalna pedagoška rešenja u ostvarivanju ciljeva obrazovanja i vaspitanja.

Optimalno upravljanje se svodi na određivanje ulaznih signala i varijabli spoljnog uticaja (regulacija) koje impliciraju, pod određenim uslovima, optimalne ishode, odnosno optimizaciju procesa. Preslikavanje ulazne ili ulaznih veličina u izlaznu ili izlazne moguće je u opštem slučaju ostvariti na više načina, putem različitih procesa. Onaj od tih procesa koji je, prema datim kriterijumima najpovoljniji, naziva se optimalni proces. Termin optimalan znači najbolji sa stavnovišta utvrđenih kriterijuma. Svaka škola bi morala da definiše jasne kriterijume za procenu efikasnosti i optimalnosti ostvarenih rezultata za razna područja rada. Kriterijume optimizacije je složenije definisati u oblasti vaspitno-obrazovnog rada.

U ovom istraživanju se polazi od pretpostavke da je na osnovu sistemnih proučavanja moguće konstruisati kibernetički model u kome je moguće vršiti upravljanje i regulaciju, što bi trebalo da dovede do optimizacije rada u proučavanom sistemu.

SISTEMNA PROUČAVANJA KAO TEORIJSKO METODOLOŠKA...

Ako osnovnu školu, kao i versku nastavu i nastavu građanskog vaspitanja, posmatramo kao sistem, identifikujemo njegove strukturalne komponente i elemente tih komponenti, ako proučimo veze i odnose koji postoje, ako proučimo dinamizam i funkcionisanje tog sistema, ako se kao rezultat dobije kibernetički model kojim se može upravljati, pretpostavka je da ovakva proučavanja predstavljaju teorijsko-metodološku osnovu za opitimizaciju rada u proučavanom pedagoškom sistemu.

SISTEMNA ANALIZA PEDAGOŠKOG SISTEMA OSNOVNA ŠKOLA SA POSEBNIM OSVRTOM NA VERSKU NASTAVU I NASTAVU GRAĐANSKOG VASPITANJA²

Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je pedagoški sistem osnovna škola sa posebnim osvrtom na dva podsistema ovog sistema:

- 1. verska nastava*
- 2. nastava građanskog vaspitanja*

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da se prouči pedagoški sistem osnovna škola kao i njegovi podsistemi verska nastava i nastava građanskog vaspitanja kao predmeti koji su uvedeni u prvi razred osnovne škole.

Iz formulisanoog cilja proizilaze konkretni zadaci proučavanja:

- 1) Identifikovati osnovne strukturalne komponente i elemente sistema.
- 2) Utvrditi i proučiti osnovne veze i odnose koji postoje u sistemu u celini, između njegovih pojedinih komponenti i unutar njih.
- 3) Utvrditi i proučiti dinamizam i funkcionisanje sistema u celini i pojedinih podsistema tog sistema kao i dinamizam veza i odnosa između pojedinih strukturalnih komponenti.
- 4) Proučiti veze i odnose koje postoje između sistema kao celine i sredine u kojoj se nalazi.
- 5) Na osnovu obavljenih istraživanja konstruisati kibernetički model.
- 6) Utvrditi dinamizam i mehanizam ponašanja sistema njegove regulacije i samo regulacije, odnosno utvrditi mogućnost i mehanizam upravljanja tim sistemom.

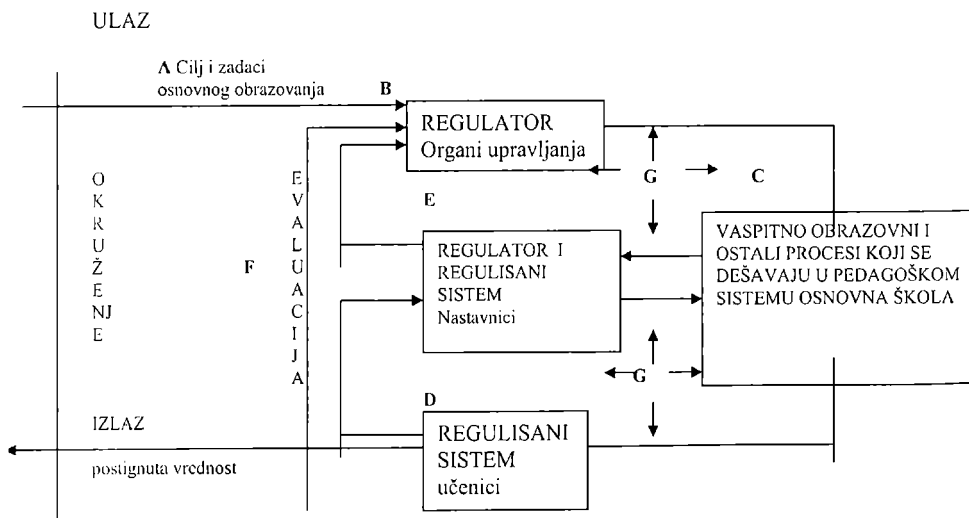
² Analiza sistema podrazumeva detaljno proučavanje sistema kao što je navedeno u zadacima istraživanja. Ovde se neće govoriti o celom toku proučavanja već samo o poslenjim fazama: konstrukciji modela i upravljanju sistmom.

Generalna hipoteza ovog istraživanja glasi: sistemna proučavanja kao teorijsko-metodološki pristup doprinose optimizaciji rada u pedagoškom sistemu osnovna škola.

KONSTRUKCIJA MODELA

Modelovanje se u sistemenim proučavanjima javlja na početku kao polazište sistemne analize ali i na kraju kao jedan od osnovnih rezultata. Model koji se konstruiše na osnovu novih saznanja dobijenih proučavanjem, značajno se razlikuje od prethodnog početnog modela. Dakle to nije istovetan model, nego produbljeniji, potpuniji i tačniji.

Modelovanje nastave podrazumeva konstruisanje modela nastave na bazi obavljenih proučavanja. Sa aspekta kibernetike, to znači da je nastavu moguće modelovati tako, da se njenim procesima može upravljati i da se oni mogu regulisati u onoj meri u kojoj to omogućava specifičnost nastavnog predmeta. Smatra se da je nastava uspešnija time što je više upravljačka, jer to omogućava nastavniku da u procesu nastave uvek ima povratnu informaciju o tome šta i koliko je učenik naučio.



Slika 14. Kibernetički model osnovne škole

SISTEMNA PROUČAVANJA KAO TEORIJSKO METODOLOŠKA...

VERBALNI OPIS:

A: Postavljeni ciljevi i zadaci osnovnog vaspitanja i obrazovanja

B: Organi upravljanja vrše regulaciju vaspitno-obrazovnih i drugih procesa u sistemu sa ciljem ostvarivanja ciljeva i zadataka osnovnog vaspitanja i obrazovanja

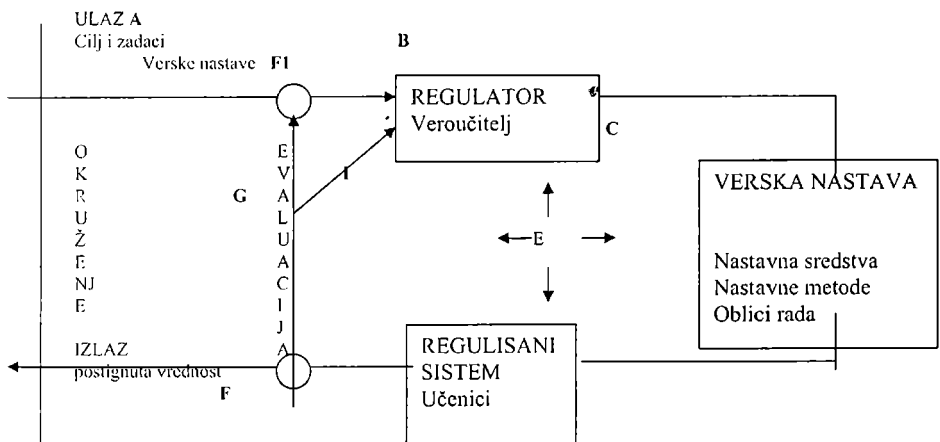
C: Postavljeni ciljevi i zadaci osnovnog obrazovanja se realizuju kroz vaspitno-obrazovne i druge procese koji se događaju u pedagoškom sistemu osnovna škola

D: U vaspitno-obrazovnim procesima se deluje na učenike u cilju postizanja ciljeva i zadataka osnovnog obrazovanja

E: Nastavnik se pojavljuje kao regulisani deo od strane organa upravljanja i kao regulator u odnosu na učenike u nastavnom procesu

F: Potrebno je izvršiti evaluaciju postignutih rezultata, odnosno procenjivanje stvarnog stanja

G: U ostvarivanju ciljeva i zadataka osnovnog obrazovanja u vaspitno-obrazovnom i drugim procesima deluju spoljašnje i unutrašnje smetnje



Slika 15. Kibernetički model verske nastave

VERBALNI OPIS:

A: Postavljeni ciljevi i zadaci verske nastave

B: Postavljene zadatke nastavnik prerađuje u nastavne sadržaje

C: Ti sadržaji se u procesu nastave prenose na učenika uz pomoć nastavnih metoda, sredstava i određenim oblikom nastavnog rada

D: U procesu nastave učenik prerađuje nastavne sadržaje

E: U tom procesu deluju spoljašnje i unutrašnje smetnje

F: Ukupni postignuti rezultati

F1: Tačka upoređenja zadane i postignute vrednosti

G: Potrebno je izvršiti evaluaciju postignutih rezultata, odnosno procenjivanje stvarnog stanja

I: Korekcija upravljanja na osnovu ocene usvojenih znanja, modifikovanjem neke od strukturalnih komponenti

UPRAVLJANJE SISTEMOM

Da bi se moglo upravljati pedagoškim sistemom osnovna škola moraju se obezbediti određeni uslovi :

- postojanje jasno, precizno, celovito i razumljivo određenog cilja i zadataka osnovnog obrazovanja i vaspitanja u celini;
- razvijen i organizovan sistem operacionalizacije postavljenog cilja i zadataka osnovnog obrazovanja i vaspitanja.

Ako se posmatra odnos upravljačkog i upravljanog dela sistema u osnovnoj školi onda se može reći da postoji više činilaca i u sistemu koji upravlja i koji deluje prema delu sistema kojim se upravlja. Jedan od važnijih činilaca uspeha u pedagoškom radu je neophodnost istoznačnog delovanja svih tih upravljajućih činilaca po istim zadacima obrazovanja i vaspitanja.

Da bi se upravljanjem realizovao cilj nastave mora postojati stalna povratna sprega, što znači da nastavnik (upravljački sistem) mora stalno imati informaciju o rezultatima delovanja na učenike (upravljeni sistem). Ne radi se samo o upravljanju razvojem i napredovanjem pojedinca već i celog učeničkog kolektiva, a putem kolektiva moguće je, opet, upravljati i pojedincem.

Na sistem kojim se upravlja deluju razni spoljašnji faktori, odnosno ulazne veličine (program, plan, nastavne metode, sredstva). Pored ulaznih upravljačkih veličina postoje još i izlazne veličine koje se tiču reagovanja upravljanog sistema (učenika) na ulazne veličine.

Upravljati u verskoj nastavi i nastavi građanskog vaspitanja, znači odabrati onu upravljačku akciju koja će u nastavi dati optimalne rezultate. Tu se pre svega misli na izbor nastavnog gradiva, metoda rada, nastavnih sredstava i oblika rada. Nakon toga upravljane podrazumeva i praktičnu primenu i realizaciju odabrane strategije u nastavi. U prvoj fazi upravljanja bira se upravljačka akcija. To znači da treba izvršiti izbor nastavnih sadržaja, odrediti broj časova potrebnih za realizaciju tih sadržaja, odlučiti koje nastavne metode, oblike rada koristiti i koja su sredstva potrebna da bi se realizovala nastava

SISTEMNA PROUČAVANJA KAO TEORIJSKO METODOLOŠKA...

U drugoj fazi sprovodi se upravljanje, što podrazumeva realizaciju programskih sadržaja na određenom broju časova, uz primenu odabranih nastavnih metoda, oblika rada i nastavnih sredstava. Upravljanje nastavom počiva na direktnim povratnim spagama. Direktnom spregom poruke se prenosa od upravljačkog ka upravljanoj sistemu a povratnom spregom prenos informacija teče obrnutim smerom.

ZNAČAJ SISTEMNIH PROUČAVANJA ZA OPTIMIZACIJU RADA U PEDAGOŠKOM SISTEMU OSNOVNA ŠKOLA

Pred vaspitno-obrazovnim ustanovama, pa i osnovnom školom, u vremenu brzih naučno-tehnoloških i ekonomskih promena, postavljaju se mnogobrojni zadaci. Među najvažnijima je zadatak, da se modernizacijom vaspitno-obrazovnog rada, omogućiti postizanje optimalnih rezultata.

Sistemna proučavanja su pružila mogućnost, da se osnovna škola (kao i verska nastava i nastava građanskog vaspitanja) posmatra kao sistem, identifikuju njegove strukturalne komponente i elementi tih komponenti, prouče veze i odnosi koji postoje, prouči dinamizam i funkcionisanje tog sistema, da bi se dobio kibernetički model kojim se može upravljati.

Na osnovu obavljenih proučavanja može se konstatovati, da sistemna proučavanja pružaju mogućnost sagledavanja funkcionisanja sistema u celini, kao i stvaranje modela kojim se može upravljati, što predstavlja teorijsko-metodološku osnovu za optimizaciju rada u proučavanom pedagoškom sistemu.

Što se bolje poznaje sistem i njegove komponente u celini i pojedinačno, veća je mogućnost efikasnijeg upravljanja tim sistemom, kao i korekcije i menjanje njegovih komponenti, sa ciljem postizanja što optimalnijih rezultata.

Sistemna proučavanja pružaju mogućnost sagledavanja onih elemenata i komponenti sistema, u kojima je neophodno izvršiti korekcije i promene, radi postizanja optimalnijih rezultata. Postignuća u vaspitno-obrazovnom radu i dovođenje do njihove optimizacije, mogu biti posmatrana i merena u okviru različitih komponenti vaspitno-obrazovne delatnosti:

- efikasnosti tj. postizanja maksimalnog učinka vaspitno-obrazovnog rada;

- racionalnosti i ekonomičnosti, kako u pogledu utroška vremena i materijalnih

- sredstava, tako i u pogledu utroška snaga nastavnika i učenika;

- optimalne aktivnosti učenika u vaspitno-obrazovnom procesu.

Kada je u pitanju nastava bilo kog predmeta, pa i verska nastava i nastava građanskog vaspitanja, može se reći da je efikasnost nastave zavisna od niza faktora kao što su:

- nastavni plan i program
- nastavni sadržaji
- nastavne metode
- nastavna sredstva
- oblici rada
- predznanje učenika i nivo osposobljenosti za samostalan rad
- osposobljenost nastavnika za izvođenje vaspitno-obrazovnog rada.

Može se zapaziti da se sistemnim proučavanjima sagledavaju upravo ovi faktori, čime se stvara mogućnost da se otkrije gde i na koji način treba vršiti promene.

Dosadašnja istraživanja, kada su u pitanju gore navedeni faktori efikasnosti nastave, pokazuju da:

- u našim osnovnim školama dominira razredno-časovni-predmetni sistem nastave. Ovakav sistem nastave nije adekvatan savremenim zahtevima na području obrazovanja pa se sve više zahteva radikalna promena sistema nastave;
- u nastavnom radu dominantno mesto još uvek zauzima frontalni oblik rada a da su najzastupljenije verbalne metode rada koje se ređe ilustruju nekim primerom ili ogledom;

- učenik osnovne škole najčešće nije u položaju da stiče znanja sopstvenim radom, otkrivanjem. Od učenika se se traži da uče predviđene sadržaje obrazovanja, da ih pamte i da ih znaju što bolje reprodukovati. Malo je nastojanja da se učenici osposobe za samoobrazovanje, ovladaju metodama tehnikama i modelima samostalnog učenja i dolaženja do znanja.

Vaspitno -obrazovni rad u osnovnoj školi treba da bude tako organizovan, da može pratiti dinamiku naučnih, tehnoloških i drugih promena a to zahteva drugačiju organizaciju rada sa stalnim inovacijama.

Modeli koji su dobijeni sistemnim proučavanjem pedagoškog sistema osnovna škola, kao i sistema verska nastava i nastava građanskog vaspitanja predstavljaju:

- sistematizaciju svih novih saznanja o proučavanom sistemu a time i korekciju prethodnih nepotpunih saznanja;
- osnovu za upravljanje sistemom, za njegovu unutrašnju regulaciju i samoregulaciju;
- prognostičku osnovu, tj. konstruisani model postaje sredstvo za sagledavanje budućeg razvoja sistema;
- osnovu za svako dalje proučavanje sistema jer se model pretvara u početni model za nova sistemna proučavanja;
- ovakvi modeli mogu biti sredstvo za sigurnije i potpunije ostvarivanje cilja i zatadaka obrazovanja i vaspitanja.

SISTEMNA PROUČAVANJA KAO TEORIJSKO METODOLOŠKA...

Praktična provera modela, uključujući eksperimentalno proučavanje, dovela bi do pronalaženja najsigurnijeg, najekonomičnijeg i najefikasnijeg modela osnovne škole, modela verske nastave i nastave građanskog vaspitanja, što je osnova za optimizaciju rada u tim sistemima.

Na osnovu obavljenih proučavanja može se konstatovati da je generalna hipoteza, da sistemna proučavanja kao teorijsko-metodološki pristup doprinose optimizaciji rada u pedagoškom sistemu osnovna škola, potvrđena.

Što se bolje poznaje sistem i njegove komponente u celini i pojedinačno, veća je mogućnost efikasnijeg upravljanja tim sistemom, kao i korekcije i menjanje njegovih komponenti sa ciljem postizanja što optimalnijih rezultata.

Potrebno je naglasiti potrebu i opravdanost sistemnih proučavanja u pedagogiji i njihove prednosti u odnosu na klasičnu pozitivističku metodologiju. Sistemno proučavanje funkcionisanja sistema je metodološki pristup, koji podrazumeva sistematizaciju svih znanja o proučavanoj pojavi: identifikovanje komponenata, otkrivanje veza i odnosa, opis funkcionisanja, analizu veza i odnosa i kao krajnji cilj, te vrste proučavanja, iznalaženje mogućnosti za optimalnim upravljanjem u proučavanom sistemu. S obzirom da su svi pedagoški sistemi otvoreni i stohastički, optimalno upravljanje takvim sistemom podrazumeva jasno i precizno planiranje na osnovu pravovremene povratne sprege, dobijene u procesu evaluacije.

Na osnovu svih zahteva za promenama u funkcionisanju pedagoškog sistema osnovna škola, može se konstatovati da bi šira primena sistemnih proučavanja dovela do saznanja koja su neophodna da bi se utvrdilo u kojim podsystemima, na koji način i kojim sredstvima je potrebno izvršiti promene i tako dopretni optimizaciji rada u proučavanom sistemu.

LITERATURA

1. Bakovljević, M. (1997): Osnovi metodologije pedagoških istraživanja, Beograd: Naučna knjiga.
2. Bandur, V. (1993): Razumevanje nastave u kontekstu različitih istraživačkih tradicija, Nastava i vaspitanje 1-2, Beograd.
3. Grubor, A. (1994): Obrazovanje nastavnika u funkciji tehnološkog razvoja, Sombor: Učiteljski fakultet.
4. Đorđević, J., Potkonjak, N. (1983): Pedagogija, Beograd: Naučna knjiga.
5. Jauković, M. (1990): Informacioni sistemi, Beograd: ZUNS.
6. Jirsa, O. (1974): Kibernetika, Zagreb: Mladost.
7. Kostić, M. (1978): Elementi teorije sistema i informacija, Beograd: Građevinska knjiga.
8. Knežević, V. (1973): Kibernetičke osnove strukture i funkcije povratne informacije u nastavi, Beograd: Naučna knjiga.
9. Knežević, V. (1977): Modelovanje vrednosne informacije u pedagogiji, Zbornik broj 10, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
10. Knežević, V. (1986): Modeli učenja i nastave, Beograd: Prosveta.
11. Kovač, T., Rosandić R. (1996): Učionica dobre volje, Beograd.
12. Krsmanović, S., Mandić, D. (1998): Mendzmet informacionih sistema, Beograd.
13. Landa, L.N. (1975): Kibernetika i pedagogija I i II, Beograd: BIGZ.
14. Lekić, Đ. (1977): Metodologija pedagoških istraživanja, Zrenjanin: Pedagoško -tehnički fakultet.
15. Lipovac, D., Sotirović, V. (1987): Upravljanje u nastavi matematike kompjuterom i bez njega, Novi Sad: ZUNS.
16. Luhmann, N., (1981): Teorija sistema, Ljubljana.
17. Majer, G (1968): Kibernetika i nastavni proces, Zagreb: Školska knjiga.
18. Marjanović, S. (1967): Primena kibernetike u rukovođenju radnom organizacijom, Zagreb.
19. Mandić, P., Vilotijević, M., (1976): Programiranje rada škole, Sarajevo: Zavod za udzbenike.
20. Malić, J. (1972): Upravljanje i rukovođenje školom, Zagreb: Školska knjiga.
21. Mihajlović, D. (1995): Metodologija naučno istraživačkih projekata, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
22. Mužić, V. (1979): Kibernetika u suvremenoj pedagogiji, Zagreb: Školska knjiga.

SISTEMNA PROUČAVANJA KAO TEORIJSKO METODOLOŠKA...

23. Mužić V. (1968): Metodologija pedagoških istraživanja", Sarajevo: ZIU.
20. Nadrljanski, Đ.(1996): Informatika za učitelje, Beograd.
24. Nadrljanski Đ.(2000): Obrazovni računarski softver-hipermedijalni sistemi, Zrenjanin: Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin".
25. Nikolić, M. (1977): Matematičko i kibernetičko modelovanje pedagoških procesa, Novi Sad: Radivoj Čirpanov.
26. Nastava i vaspitanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, 4-5, Beograd. 1992.
27. Potkonjak, N.(1978): Teorijsko metodološki problemi pedagogije, Beograd: Prosveta.
28. Potkonjak, N.(1982): Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji, Beograd: Prosveta.
29. Ratković, M. (2000): Uspešan direktor škole, Beograd: Naučna knjiga.
32. Sotirović V. (2000): Metodika informatike, Zrenjanin: Tehnički fakultet "M. Pupin".
33. Sotirović V. Lipovac D. (1985): Doprinos kibernetičkih metoda u povećanju efikasnosti nastave matematike, Novi Sad: Misao.
34. Šešić, B.(1980): Opšta metodologija, Beograd: Naučna knjiga.
35. Šešić, B.(1982): Metodologija društvenih nauka, Beograd: Naučna knjiga.
36. Šoti, F. (1973): Uvod u Kibernetiku, Novi Sad: Radnički univerzitet, Radivoj Čirpanov.
37. Štambuk, V.(1976): Kibernetika, mogućnost i stvarnost, Beograd.: Tehnička knjiga.
38. Vilotijević, M. (1993). Organizacija i rukovođenje školom, Beograd: Naučna knjiga.
39. Voskresenski, K.(1996): Didaktika-individualizacija i socijalizacija u nastavi, Zrenjanin: Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin" Univerzitet u Novom Sadu.

Saša Todorović, MSc

Gold Coast, Australia (director of school Živorad Janković; Novi Sad)

**SYSTEM STUDIES AS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
BASIS OF OPTIMIZATION OF WORK IN THE PEDAGOGIC SYSTEM
OF THE PUBLIC SCHOOLS**

Summary

The subject of pedagogy are the phenomena of education, relationship, processes and results, pedagogical activity in its totality. These are very complicated, multi-level, complex, dynamic and ever-changing systems. It is the case of situations, phenomena, relationships, interactions, processes and results which represent the systems. These systems are very complex but also relatively self-reliant and integral so they may be identified and studied as such. These systems are simultaneously part of the complex systems, so they could be identified hierarchically. In this paper, we start from the hypothesis that it is possible to construe the cybernetic mode on the basis of system studies and both to manage and regulate system, which should lead to the optimization of work in the studied system.

Key words: *System, system studies, cybernetics, management.*

Prof. dr Mara Đukić

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Univerzitet u Novom Sadu

KONSTRUKTIVISTIČKA EVALUACIJA NASTAVE: DIDAKTIČKE IMPLIKACIJE

Rezime

U radu se razmatraju osnovna obeležja i ključni principi konstruktivizma i konstruktivističke evaluacije, kao i didaktičke implikacije njihove primene u vaspitnoobrazovnom procesu, posebno u nastavi. Polazi se od ocene da konstruktivizam predstavlja značajnu teorijsku ravan za konceptualizaciju i realizaciju procesa poučavanja i učenja u savremenoj nastavi, te da bi, shodno tome, morao obezbediti i validan niz kriterijuma za njenu evaluaciju.

Rad počinje kraćim prikazom konstruktivističke pozicije, nastavlja se opisom jedne od savremenih evaluacionih paradigmi, tj. konstruktivističkom evaluacijom, pri čemu, polaznu osnovu za sagledavanje evaluacije u svetlu konstruktivističke paradigme, predstavljaju pojedini principi, koji su istovremeno i integralne komponente većine poznatih definicija konstruktivističkog učenja i poučavanja. Zatim se analiziraju suštinske didaktičke implikacije primene pomenutih konstruktivističkih principa u evaluaciji nastave. Na kraju, formulisani su, na istim principima zasnovani, predlozi relevantnih kriterijuma za evaluaciju vaspitnoobrazovnog, odnosno nastavnog rada u „konstruktivističkoj” učionici.

Ključne reči: *Didaktika, konstruktivizam, nastava, evaluacija, ocenjivanje*

KONSTRUKTIVISTIČKA EVALUACIJA NASTAVE: DIDAKTIČKE IMPLIKACIJE

S obzirom na to da se obrazovanje, danas više nego ikad ranije, razume kao vrednost po sebi i kao izuzetno važna delatnost, kako za društveno-ekonomski razvoj, tako i za unapređenje celokupnog čovekovog življenja, jasno je zašto se ne samo u privredno i tehnološki najrazvijenijim državama, već i u mnogim drugim, manje razvijenim, kao i u zemljama u tranziciji, sve veća pažnja poklanja kvalitetu obrazovanja. Kvalitet i osiguranje kvaliteta u obrazovanju, postali su prioritetni ciljevi mnoštva aktuelnih školskih reformi širom sveta. U tom kontekstu, brzo se pokazalo da je neophodni uslov razvoja kvaliteta u obrazovanju - kvalitetna evaluacija¹.

Pišući o evaluaciji u domenu obrazovne delatnosti, poznati autori E.G.Guba i Y.S.Lincoln, svetski priznati poznavaoци evaluacijske problematike, ističu da još uvek nema jednoznačnog odgovora na pitanje: "Ali, šta je stvarno evaluacija?", kao što nema svrhe ni tražiti ga. Pri tome je očigledno da definicija evaluacije kao ljudske mentalne konstrukcije koja odgovara nekoj "realnosti", ne može biti i nije suština evaluacije. (E.G.Guba, Y.S.Lincoln, 1989)

Iako nema opšteprihvaćenih i dosledno korišćenih definicija, smatra se da evaluacija podrazumeva sistematičnu, kritičku analizu i praćenje kvaliteta u obrazovanju, s ciljem da se obezbedi mogućnost pravovremenog i što delotvornijeg uticanja na obrazovni proces kako bi se postigla njegova optimalna efikasnost, efektivnost i visok kvalitet. U tom smislu, evaluacija je svaki postupak koji dovodi do ocene kvaliteta i/ili korekcije sistema obrazovanja, a ostvaruje se preko obrazovne statistike, obrazovnih indikatora i posebnih procedura i postupaka procene obrazovnog sistema u celini, pojedinih (svih) podsistema, obrazovnih institucija, subjekata, programa, procesa i ishoda, a može se odnositi na jedno ili na više područja: poučavanje i učenje, istraživanje, saradnja s lokalnom zajednicom, institucija kao celina, uključujući i menadžment. (M.Đukić, 2004) Drugim rečima, evaluacija je pedagoška delatnost kojom se, na osnovu kontinuiranog praćenja i merenja utvrđuju razvojne promene ostvarene realizacijom vaspitnoobrazovnog rada, pri čemu se posebno naglašava kompleksni karakter vrednovanja. (M.Vilotijević, 1992) Radi se o sistemu evaluacije koji se koncentriše i konstituise u okvirima sledećih podsistema: vrednovanje obima i kvaliteta stručnog (pedagoškog) rada, vrednovanje nivoa i kvaliteta pedagoškog procesa i vaspitnoobrazovnih aktivnosti (vrsta, broj, obim, frekvencija aktivnosti, izbor nastavnih sadržaja, odnosno nastavni program u celini) i vrednovanje

¹ Poznato je da se među šesnaest indikatora kvaliteta obrazovanja u Evropskoj uniji nalazi i kvalitet evaluacije. Prema: European Comision, 2000. European report on quality of school education. Sixteen quality indicators, <http://www.see-educoop.net>

KONSTRUKTIVISTIČKA EVALUACIJA NASTAVE: DIDAKTIČKE...

efekata, tj. postignuća učenika, izraženih pokazateljima o realizaciji nastavnog plana i programa.

Naglom razvoju savremenog evaluacionog sistema i sagledavanju kvaliteta vrednovanja u funkciji kontinuiranog unapređivanja kvaliteta obrazovanja, prethodila je spora, višedecenijska, postepena evolucija. Za relativno kratko vreme, međutim, tokom proteklih desetak godina, došlo je do suštinskog pomaka kako u evaluacijskoj praksi, tako i u teoriji. U praksi su prisutni dokimološki pluralizam, standardizacija principa, odnosno procedura evaluacije i kompleksno vrednovanje pedagoškog rada škole. Program kompleksnog vrednovanja pedagoškog rada škole obuhvata sve vidove tog rada, kao i sve učesnike u vaspitnoobrazovnom procesu (pored učenika, nastavnike i ostale), odnosi se ne samo na produkte već i na procese, na znanje učenika, ali i na njihova interesovanja, stavove i drugo, pri čemu se koriste različite metode, tehnike, instrumenti i podrazumeva samovrednovanje, uz kontinuiranu povratnu informaciju. (M. Vilotijević, 1992)

Na teorijskom nivou, osnovni pravci promena vodili su "od subjektivnog ka objektivnom procenjivanju; od konstatovanja stanja ka praćenju procesa (od sumativne ka formativnoj evaluaciji); od parcijalnog, jednodimenzionalnog ka interaktivnom sagledavanju relevantnih činilaca, uslova i efekata vaspitnoobrazovnog procesa." (J. Dermanov, 2004) Smatra se da je od 1911. godine, odnosno od pojave knjige F. Tajlora "Pristupi naučnom menadžmentu", moguće pratiti transformaciju značenja koja su pripisivana evaluaciji i promene shvatanja njene suštine i funkcije, preko svojevrzne geneze tri generacije objašnjenja, do današnje četvrte generacije, koju odlikuje bitno drugačiji pristup.

Za prvu generaciju shvatanja karakteristično je to što se evaluacija povezuje sa merenjem (testiranjem), pa se čak i termini evaluacija i merenje koriste sinonimno. Nekada je ovo značenje evaluacije bilo dominantno, a tehnički prizvuk u značenju evaluacije ostao je do danas. Prenošnje pažnje na evaluaciju obrazovnih programa (počeci kurikularne evaluacije) obeležje je druge generacije shvatanja o evaluaciji. Nova, treća generacija shvatanja o evaluaciji u prvi plan je stavila funkciju procenjivanja, ne odričući se ni ranijih tehničkih, ni deskriptivnih funkcija. Na taj način su i obrazovni ciljevi, ništa manje od ishoda, postali predmet evaluacije. Svaka sledeća generacija predstavljala je korak napred, pa je tokom vremena evaluacija postajala sve sofisticiranija, da bi se danas, kao izraz savremene četvrte generacije pojavila responsibilna konstruktivistička evaluacija. (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, 1989)

U relevantnim izvorima, odnosno u savremenoj literaturi, baš kao i u aktuelnoj vaspitnoobrazovnoj praksi, istovremeno se sreće mnoštvo različitih paradigmi, modela i oblika (formi, vrsta, metoda) evaluacije. Razlikuju se kvantitativne i kvalitativne metode, dve dominantne forme: spoljašnja i unutrašnja, dve poznate vrste: formativna i sumativna, kao i dva uticajna

modela: eksperimentalni i konstruktivistički, dok su dve najznačajnije paradigme pozitivistička i konstruktivistička. (S. Kump, 2000) Nema sumnje da izbor jedne ili druge paradigme u potpunosti determiniše čitav proces evaluacije.

Poredeći pomenute paradigme treba istaći da se pozitivistička paradigma (klasično naučna, tradicionalna, racionalistička, pozitivistička, eksperimentalna) temelji na pretpostavkama i metodologiji pozitivističkog naučnog koncepta. Cilj tako shvaćene evaluacije je merenje i predstavljanje rezultata, odnosno otkrivanje uzročno-posledičnih povezanosti i testiranje hipoteza o tome, pri čemu evaluator zauzima vrednosno neutralan stav o predmetu evaluacije.

Konstruktivistička paradigma (studija primera, responsibilna evaluacija, demokratska, pluralistička, iluminativna, naturalistička) podrazumeva pristup koji se zasniva na saznanjima humanističkih i antropoloških nauka. Cilj je opisivanje i interpretacija raznovrsnih perspektiva različitih zainteresovanih učesnika u evaluaciji (naručilaca, izvođača, korisnika), pri čemu evaluator pretežno koristi kvalitativne metode, na primer, nestrukturirani intervju i sl. U konstruktivističkoj paradigmi najvažnija je pretpostavka o postojanju socijalno konstruisane realnosti. Evaluacijskim istraživanjima uopštavaju se vrednosti na više načina: kroz vrednosti istraživača koje se ispoljavaju prilikom izbora problema i fokusa, kroz izbor paradigme, kroz izbor teorije koja se koristi tokom prikupljanja, analize i interpretacije rezultata i kroz vrednosti koje su neodvojivi deo konteksta. (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, 1993)

Konstruktivizam je etabliran u modernu, svetsku naučnu kartu, pre svega kao određena teorija saznanja. Glavna teza konstruktivista glasi da čovekovo znanje o svetu nije jednostavna slika stvarnosti, jer čovek nema neposredan uvid u tu stvarnost, niti mu čula pružaju realnu sliku spoljašnjeg sveta. Ovim se u stvari negira svakodnevni "naivni realizam" po kojem je svet zaista onakav kakav se prikazuje pri opažanju. Za razliku od objektivista koji tvrde da stvarnost postoji potpuno nezavisno od čoveka, konstruktivisti smatraju da je svet u velikoj meri tvorevina posmatrača. Drugim rečima, "ne vidi oko, nego mozak". Osnovni predmet konstruktivističkih proučavanja, ono čime se konstruktivisti primarno bave, jesu konstrukcije na osnovu kojih ljudi nastoje da osmisle svet. (D. Stojnov, 2001) Pri tome, podaci o svetu se ne unose pomoću čula u um, već se proizvode konstruisanjem. Konstruktivisti ističu da se znanje uvek konstruiše u određenom društvenom kontekstu, odnosno da podrazumeva izvesnu društvenu praksu. Pored toga, oni naglašavaju značaj participativnog saznanja, a čoveka posmatraju ne samo kao reaktivno, nego i kao proaktivno biće.

Po svemu sudeći, veliko interesovanje za primenu osnovnih postulata konstruktivizma u oblasti vaspitanja i obrazovanja, posebno u domenu nastave, kao da svakim danom postaje sve veće. Čini se da je konstruktivizam vrlo „privlačan“, jer nudi niz pretpostavki o učenju i poučavanju u nastavi, koje su

KONSTRUKTIVISTIČKA EVALUACIJA NASTAVE: DIDAKTIČKE...

bitno različite od tradicionalnih pristupa zasnovanih na didaktičkom trouglu u kojem dominiraju nastavnik i/ili nastavni sadržaji. Jedna od osnovnih konstruktivističkih postavki jeste ona o značaju sredine za učenje i poučavanje. Pomenuta sredina (okolina, okruženje) treba da je organizovana tako da podržava različite perspektive ili interpretacije stvarnosti, konstrukcije znanja, aktivnosti realizovane u različitim kontekstima i zasnovane na iskustvu učenika. Smatra se da su ključne karakteristike odgovarajućeg konstruktivističkog okruženja: autentičnost (realni problemi i autentične situacije) i situiranost, raznovrsnost konteksta (problemi se predstavljaju i sagledavaju kroz mnogostruke povezanosti) i različitost perspektiva (problemi se uočavaju i rešavaju sa raznih aspekata i gledišta). Pri tome, primarna uloga nastavnika je da pripremaju ovakve sredine za učenje („konstruktivističke učionice“) u kojima će učenici učiti i raditi samostalno. (M.Palekčić, W.Vollstadt, E. Terhart, D.Katzenbach, 1999) Umesto nastojanja da „prenesu“ i/ili „utisnu“ strukturu spoljašnje stvarnosti u učenike, nastavnici treba da im pomognu da sami konstruišu smislenu i konceptualno funkcionalnu reprezentaciju spoljašnjeg sveta.

Konstruktivisti tvrde da učenici mogu da tumače informacije samo u kontekstu vlastitih iskustava i da će njihova tumačenja uvek biti, u određenoj meri, individualistička, odnosno konstruisana prema njihovim ličnim potrebama, predznanjima i interesovanjima. U svetlu rečenog, sada i ovde se postavlja možda najvažnije pitanje: Ako su rezultati poučavanja i učenja individualno konstruisani, kako ih onda vrednovati? Koji standardi se mogu primeniti da bi se procenila svrhovitost nastave iz ovih kognitivno sofisticiranih okruženja?

Traženje odgovora na ova i slična pitanja podrazumeva da je potrebno sagledati suštinske didaktičke implikacije konstruktivističkog razumevanja učenja i poučavanja, odnosno nastave na vrednovanje tih procesa. Kao polazna osnova za razmatranje evaluacije vaspitnoobrazovne delatnosti u svetlu konstruktivističke paradigme poslužiće pojedini principi konstruktivizma, koji istovremeno predstavljaju integralne komponente većine poznatih definicija konstruktivističkog učenja i poučavanja.

Po pravilu, u svakoj naučnoj definiciji konstruktivizma, akcenat je na konstrukciji znanja (učenici su aktivno uključeni u izgradnju, konstrukciju „svojih“ struktura znanja), a ne na reprodukciji. Primenjeno na evaluaciju to znači da se vrednovanje mora usredsrediti na one rezultate poučavanja i učenja koji će odražavati intelektualne procese konstrukcije znanja koje zahteva mišljenje višeg reda. Na taj način, rezultati konstruktivističkih okruženja podrazumevaju procenjivanje mišljenja višeg reda, kao što je ono u „otkrivačkom“ nivou Merilove taksonomije, mišljenje nivoa „kognitivne strategije“ kod Ganjea i nivoa „sinteze“ u Blumovoj taksonomiji kognitivnih ciljeva. (D.H.Janessen, 1991) Od učenika se, na primer, može očekivati da kreiraju nove ciljeve i metode učenja,

da rešavaju relevantne zadatke, odnosno nastavne probleme. Takođe, preporučuje se prihvatanje i argumentacije (što znači da učenik zauzme određeni stav, te da ga argumentovano (od)brani), kao odgovarajućeg rezultata poučavanja i učenja. Pri tome, naglašava se da osnovni kriterijum za procenu ovakvih konstrukcija znanja mora biti originalnost. U svakom slučaju, sugerise se da evaluatori koriste tzv. „evaluacione filtere“ koji će im omogućiti da se usredsrede samo na ove i slične kompetencije višeg reda. (D.H.Janessen, 1991)

Ako se pretpostavi da je stvarnost zavisna od ljudske mentalne aktivnosti, da je značenje određeno mentalnim procesima pojedinca, da su ovi procesi utemeljeni u percepciji i da izviru iz iskustva, onda to treba i evaluirati – a ne postojeće ponašanje, ili proizvod tog ponašanja. Drugim rečima, po pravilu, treba vrednovati sam proces sticanja znanja, odnosno nastavni proces. Sa konstruktivističkog stanovišta procenjivanje kako učenici napreduju u konstrukciji znanja mnogo je važnije od ocene rezultirajućeg „proizvoda“ ili „produkta“. U tom svetlu, jasno je da bi efikasno vrednovanje trebalo da bude integralni deo nastave kao sistema, to jest, trebalo bi da postane imanentna komponenta nastavnog procesa. Dok učenici stiču znanje u nastavi, treba im pružati evaluacione smernice tako da, pored nastavnika i svaki učenik, odnosno svi učenici, u svakom trenutku, znaju kako napreduju. Metakognitivna svest učenika o sopstvenom učenju, koja će biti rezultat ovog procesa, treba da unapredi ne samo učenje, odnosno nastavu, već i očekivane ishode.

Pri tome, važno je naglasiti da kada se, pored procesa poučavanja i učenja vrednuju i rezultati, to ne bude jedan „proizvod“, već čitav portfolio. Učenički portfolio bi trebalo da sadrži različite učeničke interpretacije zadataka ili njegovih različitih faza, jer malo autentičnih zadataka daje samo jedan ishod. Pošto konstruktivističko učenje ima više aspekata i perspektiva, onda je nužno da su i rezultati tog procesa višestruki ishodi. Svaka od raznovrsnih perspektiva, modaliteta, ili dimenzija poučavanja i učenja, najbolje se predstavlja različitim proizvodima. Takođe, svaki od ovih proizvoda može biti stvoren u različitom mediju ili modelu u okviru tog medija, te se otuda mora vrednovati na nešto drugačiji načini. Naravno, ako se i kada se ipak vrednuje jedan rezultat, onda ne treba da ga proceni samo jedna osoba (nastavnik), već je neophodno da to učini više nastavnika, vršnjaka i/ili drugih kompetentnih evaluatora.

Sledeći važan princip, koji proizilazi iz primene konstruktivizma u didaktičkom predmetnom polju, jeste utemeljenost nastavnih sadržaja na autentičnim zadacima. Autentični (relevantni) zadaci su oni koji su značajni za učenike i korisni u njihovom stvarnom životu i svetu. Unošenjem ovakvih zadataka u kurikulum uz preciziranje odgovarajućih nivoa složenosti, omogućuje se nastavnicima i učenicima da izaberu nivo težine i način uključivanja u njihovo rešavanje. Shodno uverenju da ne mogu svi biti stručnjaci za sve sadržaje, analiza

KONSTRUKTIVISTIČKA EVALUACIJA NASTAVE: DIDAKTIČKE...

zadataka i sadržaja trebalo bi da se manje bavi određivanjem i propisivanjem određene, ili najbolje sekvence za poučavanje i učenje, a više izborom zadataka koji su u isto vreme i značajni i pogodni za konstruktivističku primenu. Treba odrediti i alternativne sekvence i koncepcije koje podrazumevaju različite perspektive i predstavljaju raznovrsne evaluacione potrebe.

Većina konstruktivističkih objašnjenja polazi od toga bi nastava trebalo da bude ukorenjena u neki značajan kontekst stvarnog sveta. Otuda, po sebi se razume zahtev da se i vrednovanje odvija u kontekstu koji je bogat i složen, baš kao i onaj koji je korišćen u toku nastave. Kriterijume evaluativnog rezonovanja u ovakvim konstruktivističkim okruženjima sugerisaće sama ta okruženja, jer, poput kontekstualnog poučavanja i učenja („Contextual Teaching and Learning“, CTL), i njihova evaluacija takođe zavisi od konteksta. Ako su zadaci autentični, onda će i sredina stvarnog sveta koja je stvorena u konstruktivističkom okruženju preporučiti najrelevantnije varijable. Na primer, kriterijumi za uspeh u medicinskoj dijagnostičkoj sredini su jasni – korektna dijagnoza i propisivanje terapije koja će spasiti pacijenta u vremenskom periodu ograničenom ozbiljnošću problema, cenom koja je prihvatljiva za pacijenta, bolnicu, osiguravajuće društvo, itd. Očigledno je da su kriterijumi stvarnog sveta nekad veoma objektivni. Ali, to je stvarni svet, a u stepenu u kojem odražavaju kriterijume stvarnog sveta, ovi kriterijumi imaju smisla i u nastavnom procesu, odnosno u njegovoj evaluaciji. (D.H. Janessen, 1991)

Veoma važan konstruktivistički princip se odnosi na višestruke perspektive u didaktički relevantnim okruženjima. Od najvećeg značaja je da se učenicima predstave višestruke perspektive, uz pretpostavku da će ih učenici svrsishodno uskladiti. Isto tako, potrebno je sagledati i prihvatiti ove višestruke perspektive i u okviru procesa vrednovanja. Prva od očiglednih implikacija ovog principa jeste ta da je korišćenje jednog niza kriterijuma za procenu kvaliteta nastavnih rezultata neprihvatljivo, kao što je neprihvatljivo i korišćenje samo jedne vrste rezultata. Umesto da se nastava povezuje sa jednom vrstom ponašanja ili grupom ponašanja, trebalo bi je sagledati u domenu mogućih rezultata, od kojih svaki daje prihvatljive pokazatelje o samoj nastavi.

Druga implikacija konstruktivističkog principa višestrukih perspektiva je stanovište da jedan evaluator, najčešće nastavnik, ne može biti sposoban za objektivnu i potpunu procenu iz svoje ograničene perspektive. To znači da konstruktivističko vrednovanje iziskuje komisiju ocenjivača od kojih svaki iz svoje svrsishodne perspektive vrednuje rezultate i od kojih svaki ima kredibilitet za vrednovanje učenika. Na ovaj način evaluacija će nužno biti oslobođena ciljeva, jer je malo verovatno da različiti evaluatori imaju iste ciljeve. Ako se usvoji stav radikalnih konstruktivista o tome da se objektivna stvarnost ne može podjednako tumačiti, onda proizilazi da ni procenjivanje usvajanja takve realnosti

nije moguće! Manje radikalno i samim tim prihvatljivije stanovište polazi od toga da će učenici perspektive interpretirati različito, tako da se tokom proces evaluacije može uzeti u obzir širi spektar reaktivnih mogućnosti.

Još jedna od očiglednih didaktičkih implikacija konstruktivizma, koja se tiče evaluacije nastave, jeste ta da bi evaluacija trebalo da bude bez ciljeva. Vrednovanje oslobođeno ciljeva („Goal-free evaluation“) je konstrukt koji je uveo M. S. Skriven želeći da izbegne pristrasnost vrednovanja u odnosu na posebne ciljeve. On je verovao da je vrednovanje mnogo objektivnije ako evaluator nije unapred informisan o ciljevima. Skriven je smatrao da evaluator ne samo da ne bi smeo utemeljiti evaluaciju na programskim ciljevima, već bi morao biti potpuno neinformisan o ciljevima programa. Umesto vezivanja evaluacije za ciljeve, on je preporučivao metode procene potreba, tvrdeći da proverene potrebe pružaju mnogo objektivnije standarde za vrednovanje rezultata bilo kog, pa tako i nastavnog, procesa. (S. Kump, 2000)

Smatra se, dakle, da se rezultati postignuti nastavom u „konstruktivističkoj“ učionici mogu bolje procenjivati metodama evaluacije bez ciljeva, jer ako su određeni ciljevi poznati pre nego što nastavni proces počne, taj sam proces, kao i proces evaluacije, biće pristrasni. Pored toga, obezbeđivanje kriterijuma za referentnu evaluaciju rezultira nastavom uputnih kriterijuma, što znači da ciljevi poučavanja i učenja rukovode nastavom, u kojoj se onda kontrolišu nastavničke aktivnosti poučavanja i učeničke aktivnosti učenja. Očigledno je da ovakva nastava, odnosno evaluacija na osnovu referentnih kriterijuma predstavlja prototip objektivističkog konstrukta i otuda ne može biti odgovarajuća metoda vrednovanja za konstruktivističko okruženje.

Po svemu sudeći, proizilazi da metode koje se koriste za vrednovanje rezultata konstruktivistički zasnovanog učenja i poučavanja, moraju biti, u skladu sa principima konstruktivizma, lišeni ciljeva i kognitivno sofisticirani. Ako su konstruktivistička okruženja načinjena da bi se učenici angažovali relevantnim i smislenim konstrukcijama znanja, onda se moraju obezbediti i alternativne metode za vrednovanje učenja i poučavanja koji se u pomenutim sredinama odvijaju. Pozitivistička evaluacija nije pogodna za vrednovanje u „konstruktivističkoj“ učionici: pretpostavlja se da je krajnje neosetljiva da detektuje one oblike poučavanja i učenja za čiju su podršku konstruktivistička okruženja i stvorena. U sklopu konstruktivističke evaluacije, metode uz pomoć kojih se vrednuje vaspitnoobrazovni rad u ovim okruženjima, pored toga što su oslobođene ciljeva, trebalo bi da su usmerene na procenu učeničke konstrukcije znanja u relevantnim kontekstima stvarnog sveta, koji zahtevaju autentične zadatke učenja sa različitim perspektivama i stanovištima. Shodno tome, otvaraju se brojna pitanja, između ostalih i sledeća: Ako je učenje proces konstrukcije znanja, zar upravo to ne bi trebalo da predstavlja odgovarajući i najpogodniji cilj? A ko može bolje vrednovati konstrukciju znanja od konstruktora (učenika) samog?

KONSTRUKTIVISTIČKA EVALUACIJA NASTAVE: DIDAKTIČKE...

Jasno se vidi da je, u svetlu konstruktivističke paradigme, vrednovanje sve manje sredstvo unapređivanja i/ili kontrole ponašanja subjekata nastave, a sve više njihova samoanaliza i metakognitivno sredstvo. Ako konstruktivističko učenje i poučavanje ne treba da odražava realnost, već da pomogne konstruisanje njene svrsishodne interpretacije od strane učenika i nastavnika, onda autentično, konstruktivističko vrednovanje mora biti svojevrсно ogledalo u kojem se taj proces konstrukcije reflektuje.

LITERATURA

1. Cumminghan, D.J., (1991), *Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue*, Educational Technology, Englewood Cliffs, New Jersey, XXXI, 5,
2. Đermanov, J.,(2005) *Inovativne forme evaluacije vaspitnoobrazovnog procesa u reformisanoj školi*, U: *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije*, E.Kamenov sa saradnicima, Filozofski fakultet, Novi Sad
3. Đukić, M.,(2002), *Studentsko procenjivanje nastave i nastavnika (Pro et contra)*, Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet, Novi Sad, br. 16.
4. Đukić, M., (2003), *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*, SPD Vojvodine, Novi Sad
5. Đukić, M.,(2004), *Savremene forme evaluacije u visokoškolskoj nastavi*, U: *Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije*, E.Kamenov sa saradnicima, Filozofski fakultet, Novi Sad
6. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi, Sega Publication
7. Guba, E. G., Lincoln, Y. S.,(1993), *Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry*, U: Madaus, G.F, Stufflebeam, D., Scriven, M.S., (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster, Kluwer Nijhoff Publishing
8. Jonassen, D.H.,(1991), *Evaluating Constructivistic Learning*, Educational Technology, Englewood Cliffs, New Jersey, XXXI, 9
9. Kump, S., (2000), *Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja*, U: *Zbornik Evalvacijo*, Štrajn D. (ured.), Pedagoški inštitut, Ljubljana
10. Palekčić, M., Vollstadt, W., Terhart, E., Katzenbach, D.,(1999), *Nastavni sadržaji i znanje*, U: *Osnove suvremene pedagogije*, Mijatović, A. (ured.), HPKZ, Zagreb
11. Stojnov, D.,(2001), *Konstruktivistički pogled na svet: predstavljanje jedne paradigme*, Psihologija, Beograd, br.1-2
12. Vilotijević, M.,(1992), *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Naučna knjiga, CURO, Pedagoška akademija, Beograd

Mara Đukić, Full Professor

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

CONSTRUCTIVISTS EVALUATION OF THE INSTRUCTION: DIDACTICAL IMPLICATIONS

Abstract

The paper deals with basic characteristics and key principles of constructivism and the constructivist evaluation, as well as with the didactical implications of their application in the educational process, especially in the instruction. It has been started from the assessment that the constructivism represents a significant theoretical plane for the conceptualization and realization of the teaching and learning processes in the contemporary instruction, and that, accordingly, it is necessary to provide valid series of criteria for its evaluation.

The paper starts with a short review of the constructivist position, continues with the description of one of the contemporary evaluation paradigms, i.e. the constructivist evaluation, where the starting point for perceiving the evaluation in light of the constructivist paradigm is certain principles, which are at the same time integral components of most of the well-known definitions of the constructivist teaching and learning. Then, there have been analyzed essential didactical implications of the application of mentioned constructivist principles in the instruction evaluation. Finally, there have been formulated proposals of relevant criteria for the evaluation of educational, i.e. the instruction work in the 'constructivist classroom', based on the same principles

Key words: *Didactics, constructivism, instruction, evaluation, assessment*

**Dr Milka Oljača, redovni profesor, Dr Svetlana Kostović, docent,
Mr Jelena Đermanov, asistent**

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Univerzitet u Novom Sadu

OSOBENOST UČENJA ODRASLIH PREMA SHVATANJIMA DUŠANA M. SAVIČEVIĆA

Rezime

Učenje odraslih je još uvek nedovoljno proučeno područje, i upravo to je razlog zašto Dušan M. Savičević, nastoji da stvori sintezu pristupa učenju odraslih, ali ne samo u odnosu na savremene naučne radove, već i u odnosu na istorijsku, razvojnu dimenziju nastanka tih teorija. U postojećoj andragoškoj literaturi ne postoji ni jedno delo, koje može temeljnije da odgovori na pitanja vezana za osobenosti učenja odraslih, i to je razlog zašto se ovom radu Dušana M Savičevića "Osobenosti učenja odraslih", pridaje posebna naučna pažnja.

Pored toga Dušan M Savičević, je ove godine dobio jednu od prestižnih Evropskih nagrada za rad u oblasti obrazovanja odraslih, pa je analiza jedne o najnovijih njegovih knjiga, doprinos uvažavanju njegovog dela, i širenju njegove andragoške misije

Ključne reči: učenje odraslih, obrazovanje odraslih, andragogija

OSOBNOSTI UČENJA ODRASLIH

Učenje odraslih prema studiji «Osobnosti učenja odraslih», može se bolje i potpunije razumeti samo, propitivanjem i poznavanjem socijalnog konteksta tog učenja, ističe M.D.Savićević. Tu spadaju demografske, ekonomske i tehnološke karakteristike socijalne realnosti, u kojima se ostvaruje učenje odraslih, i socijalno delovanje koje je preuslov razvoja svesti čoveka.

Učenje kao fenomen, pa i učenje odraslih je socijalni proces, proces usvajanja opštih i posebnih društvenih vrednosti, proces interakcije, i proces u kome se društveni događaji prelamaju u svesti ljudi, i utiču na njihova saznanja i stvove. Jezik, akumulirano civilizacijsko znanje i kultura, su socijalne pretpostavke učenja odraslih.

Analizirajući filozofske i moralne dimenzije učenja odraslih Savićević se za razliku od prapadigme transmisije, opredeljuje za interpretativnu paradigmu, prema kojoj se učenje odraslih posmatra kao proces interakcije, koji vodi do boljeg razumevanja iskustva. On dalje kritički analizira Habermansovu strategijsku paradigmu, i Mezirovu kritičko- socijalnu paradigmu, prema kojoj se mogu razlikovati različite forme učenja odraslih u vidu: instrumentalnog učenja, dijaloškog i samorefleksivnog.

Autor zatim prelazi na analizu ciljeva ili svrha učenja odraslih. Polazeći od teoretičara kao što su Mirijam i Darkenvald, on ističe da su ciljevi ideali, do kojih je teško doći i da se oni mogu odnositi na : kultivaciju intelekta, individualnu samoaktualizaciju, na lično i socijalno poboljšanje, na socijalnu transformaciju i na organizacionu efikasnost.

Ciljeve obrazovanja odraslih analizira sa stanovišta odnosa ciljeva obrazovanja i društvenih promena, sa stanovišta rekonstrukcionizma, filozofskog pravca koji se zalaže da cilj učenja i obrazovanja bude preuređenje društva, sa stavovišta, egzistencijalizma, koji obrazovanje odraslih vezuje za ciljeve individualnog samoispunjavanja, radi postizanja individualne slobode i društvene odgovornosti, sa stanovišta intrinzičkih pristupa koji ciljeve definišu u odnosu na duhovno i intelektualno obrazovanje odraslih, sa liberalnog stanovišta prema kome obrazovanje odraslih je samo po sebi dobro i vredno, i humanističkog, prema kome, ciljevi obrazovanja i učenja odraslih treba da budu definisani individualnom samoaktualizacijom i razvojem potencijala individue.

Autor zatim, analizira pluralizam filozofskih škola, i pristupa u shvatanju suštine i funkcije ciljeva obrazovanja i učenja odraslih. i ukazuje da andragogija mora da se usmeri na temeljno proučavanje ciljeva, kako u teoriji, tako i u andragoškoj praksi.

Potom se opredeljuje za analizu psiholoških istraživanja učenja i učenja odraslih, oblast koja je najrazvijenija i u teorijskim i u empirijskim istraživanjima, ali u kojoj se nedovoljno pažnje posvećivalo obrazovanju i učenju odraslih, i iz koje su mehanički preuzimana tumačenja, ovih procesa, koja u andragoškim istraživanjima nisu bila naučno proveravana, i koja su samim tim bila naučno neutemeljena. Ističući da je doprinos psihologije u proučavanju učenja odraslih bio najveći, autor naglašava da se tu ipak radi o njenoj doiminantnoj usmerenosti na proučavanje procesa učenja mladih, pri čemu su brojni, čak i priznati psiholozi «argumentovano» dokazivali da učenje i obrazovanje odraslih nema smisla. D.M. Savićević tu navodi teorije Klapareda, prema kojima zrelost, predstavlja psihičku okamenjenost, Džemsa Vilijama, koji razvija teoriju plasticiteta, dokazujući da ne vredi ulagati u učenje odraslih posle ulaska ličnosti u fazu zrelosti, ili teorija Oslerizma, prema kojoj period odraslosti je period nepromenljivosti ličnosti, ili Adamsa koji, takođe, ulaganje u obrazovanje odraslih, vidi kao uzaludan napor.

Upravo zato D.M. Savićević posebnu pažnju pridaje «Izveštaju o obrazovanju odraslih» (1919) donešenom u Engleskoj, koji najavljuje preokret u duštvenom odnosu prema obrazovanu odraslih, a on se manifestuje već u Pirsovima (1926) psihološkim istraživanjima, koji razvija teoriju učenja koja obuhvata čitav život, ističući da nema perioda u kome bi učenje bilo neadekvatno. Zatim slede brojna istraživanja: Djuja, koji snagu učenja vezuje za iskustvo, i koji ističe da je ironija zaključiti da učenje opada, iako smo svesni da se iskustvo tokom čitavog života bogati, zatim istraživanja Spirmana, Rubnikova, i Torndajkova klasična empirijska istraživanja, prema kojima se pokazuje da godine same po sebi predstavljaju mali faktor u postizanju uspeha u učenju, i da je neuspeh u učenju vezan pre svega za nedostatak motivacije, za nepovoljne socijalne okolnosti u kojima odrasli žive, za nedostatak interesovanja ili za odbojnost prema promenama. Analizira dalje Kida (1973) i Habermana, koji povezuje sposobnost učenja odraslih sa opštom sposobnošću individue da postupa manerno, misli racionalno i deluje efikasno sa svojom okolinom, pa prema tome ima tokom čitavog života razvijenu potrebu da upotrebljava svoje intelektualne funkcije, da ih održava i razvija.

Od novijih psiholoških istraživanja, posebna pažnja se pridaje Katelu (1963), i Lovelu (1980), koji razvijanjem teorije o fluidnoj i kristalozovanoj inteligenciji, konačno razvijaju i solidnu psihološku teoriju i time trasiraju mogućnosti daljih andragoših istraživanja, vezanih za osobenosti učenja odraslih.

Dalja istraživanja u XX veku ukazuju na značaj uvažavanja osobenosti odraslih u procesu učenja ističući, da je tu neophodno obezbediti: fleksibilnu primenu, dobro organizovane osnovne oblasti znanja, primenu pojmova,

OSOBNOST UČENJA ODRASLIH PREMA SHVATANJIMA DUŠANA...

pravila, formula i algoritama, da je neophodno uneti u taj rad heurističke metode i sistematsko traženje strategija, da se trebaju razvijati metakognitivne veštine, koje obuhvataju znanje o sopstvenom funkcionisanju kognitivnih sposobnosti, i razviti takve strategije učenja koje će kod odraslih kontinuirano razvijati upravo navedene sposobnosti. Iako značajni, ovi nalazi prema D.M. Savićeviću, nisu do sada našli primenu u andragoškoj praksi, u kojoj i dalje preovlađuje informaciono-transmisioni model učenja, i u kojoj je potpuno zanemaren ovaj aktivni i konstruktivistički proces.

Analiziraju se dalje brojna istraživanja vezana za konstruktivizam, koji naglašavaju značaj iskustva u procesu učenja, kontekstualizacije učenja (faktora za koji D.M Savićević u prvom delu studije ističe da je zanemaren) i karakteristika adekvatne okoline za učenje, koja treba da se odlikuje uspostavljenom ravnotežom između otkrivanja u učenju i ličnog traženja, sa jedne strane, i sistematskih instrukcija i vođenja, sa druge strane. Uslovi učenja dobijaju na značaju, i razvija se koncepcija posredovanja, i korišćenja specifičnih uputstava u procesu medijacije u učenju.

D.M. Savićević, analizama ranijih, i novijih istraživanja, artumentuje tvrdnju da odrasli imaju dovoljno sposobnosti za učenje u toku čitavog života. Argumentuje, kako su u ovom području, naučna nalaženja prevazilazila ona ranija, i donosila nova saznanja o mogućnostima učenja odraslih. Snižavanje nivoa sposobnosti učenja kod odraslih (u fluidnoj inteligenciji) u pojedinim oblastima može biti nadoknađeno, povećanjem sposobnosti u drugim oblastima. Istraživanja takođe pokazuju da kompleksnije ljudske sposobnosti razvijaju u dužem vremenskom periodu čovekonog života. Zalaže se za novu koncepciju : učenja, rada i sa njim kontinuiranog pripremanja. Kontinuirano učenje je bitna dimenzija kvaliteta života čoveka. Naglašava kontinuitet, kao bitan činilac čovekovog razvoja i zalaže se za snažnu stimulaciju učenja u svim periodima čovekovog života. Stimulacija treba biti usmeravana, koordinirana i diferencirana : sadržajima, metodama i oblicima učenja ,u skladu sa pojedinim fazama života, ali sa osnovnim obeležjem – kontinuiranošću. Na osnovu svega ovoga, autor se zalaže za vaspitanje mišljenja, kao bitnog činioca učenja, a time, i za približavanje odraslih samoinicijativom i kontinuiranom učenju.

Pod uticajem Ganjea autor, se dalje zalaže za temeljnije proučavanje učenja putem otkrića kod odraslih, za razvoj mišljenja kod odraslih uvođenjem problemskih situacija i učenja putem rešavanja problema u njihov proces saznavanja, za razvoj praktičnog mišljenja, uključivanjem odraslih u rešavanje neposrednih praktičnih zadataka, kako tipičnih andragoških, tako, i nestandardnih problema u procesu učenja, i dalje polazeći od teorije Stepanove (1974), razvija čitavu koncepciju dinamike razvoja mišljenja odraslih.

Ovaj deo studije završava se temeljnom analizom doprinosa jugoslovenskih promišljanja učenja odraslih, i to u kontinuitetu od : Vićentija Rakića, preko B.Stevanovića, M. Zvonarevića B.Samolovćeva, D.M.Savićevića, V.Andrilovića, M.Despotovića, M.Oljače, M.Galića, A.Krajnc, M. Bulajića i drugih, ukazujući da naši teoretičari ni po dubini, ni po savremenosti obrade, ne zaostaju za stranim istraživačima u području obrazovanja odraslih.

Sledeći deo studije odnosi se na razvoj i učenje odraslih. Na razvoj prema Iviću (1969) utiču: razvijenost sredine i sopstvena aktivnost čoveka. Autor na učenje gleda kao na faktor preživljavanja savremenog čoveka, i zato zadatak ove knjige vezuje za doprinos potpunijem razumevanju učenja i odgovora na pitanja: kako se ono dešava, koji faktori utiču na njegovo napredovanje, zašto su pojedine individue efikasnije u učenju nego druge i sl. Da bi učenje postalo kontinuirano, autor se zalaže, za razvoj veze i povezanosti kognitivnih i afektivnih elemenata ovog procesa.

Za andragoge praktičare, prema autoru, ključni problem je ostvarivanje konceptualne jasnosti vezane za motive i stilove učenja odraslih. Osnovu za ovo razumevanje mogu naći u teoriji razvoja odraslih. Upravo zato u ovoj studiji je analiziran razvoj odraslih sa stanovišta učenja odraslih. Analize su pokazale da se nauka ranije nije interesovala za razvoj van okvira detinjstva i mladosti. Ali istovremeno sa napredovanjem nauke, u svim oblastima, javlja se problem intelektualnog razvoja, i mogućnosti usvajanja do tada neviđene količine akumuliranih znanja. U tim procesima iskustvo se identifikuje kao izvor intelektualnog razvoja. Oblikuje se teorija iskustvenog učenja i uspostavlja kontinuitet razvoja ličnosti u životnom toku čoveka. Istraživanja su potvrdila da neupotreba intelektualnih funkcija ima negativan efekat u odnosu na intelektualni razvoj čoveka. Saglasnost postoji u tome da se čovekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijacijom u pojedinim periodima života, pa i učenje treba zasnivati na principu diferencijacije. U proučavanju razvoja i učenja potrebno je interdisciplinarno povezivanje nauka. Da bi se razumeo ljudski razvoj mora se razumeti učenje. Ova dva procesa teku zajedno, a andragozi u ovom području imaju obimne zadatke.

Sledeće poglavlje odnosi se na andragoške teorije učenja odraslih. Interesovanje za proučavanje andragoških dimenzija procesa učenja doprinelo je utemeljenju andragogije kao discipline, koja proučava učenje i obrazovanje odraslih. To proučavanje podstakle su ljudske potrebe.

Analizu savremenih teorije učenja, autor započinje analizom pojma: teorija i njenih funkcija vezanih za objašnjavanje fenomena, i oblikovanje uputstava za akciju. D.M. Savićević, dakle u ovoj studiji ne promišlja samo pitanja vezana za andragogiju, nego i pitanja od šireg karaktera, za filozofiju nauke, fenomenologiju, aksiologiju, onotologiju i druge discipline koje proučavaju čoveka kao ljudsko biće.

OSOBNOST UČENJA ODRASLIH PREMA SHVATANJIMA DUŠANA...

Analizirajući savremene teorije: teoriju orijentacije, teoriju razvojnih zadataka i pogodnog momenta za učenje, teoriju očekivanja-valencije, teoriju kongruencije, teoriju povezanog lanca odgovornosti, teoriju kritičkog osveščivanja, teoriju difuzne kulture, teoriju angažovanja i dezangažovanja, i integralne teorije učenja odraslih, autor studije odbacuje koncept «pozajmljivanja» teorije u andragogiji, i nastoji da od konceptualne pustinje, stvori sintezu, razvije paradigme i zasnjuje koherentnu teoriju o učenju odraslih. Autor, prihvata tvrdnje da je nedostatak teorije lakše objasniti nego odbraniti, i zato nastoji da sopstvenim iskustvom, znanjem i intelektualnim naporima logički poveže ono što je u datim teorijama vredno, polazeći od sopstvenih kriterijuma značajnosti, i dosadašnjih rezultata empirijskih i teorijskih istraživanja. Upravo zato ova studija predstavlja temelj za teorije učenja odraslih, za stvaranje konzistentne teorije motivacije odraslih u procesu učenja, za novu teoriju nastavne, predstavlja osnovu za redefinisane razvojnih teorija odraslih, i za razumevanje pojedinih faza razvoja odraslih i uticaja tih faza na učenje čoveka.

Rasprava o konceptijskim razlikama između učenja i obrazovanja odraslih započinje analizom promena u shvatanju osnovnih naučnih pojmova i paradigmi o obrazovanju i učenju u andragogiji. Ukazujući na nekonzistentnost, nedovojnu naučnu i filozofsku utemeljenosti ovih osnovnih faktora strukture određene nauke, autor temeljno razvija paradigmu doživotnog i celokupnog obrazovanja, kojom obrazovanje obuhvata sve bez obzira na nivo i starostnu strukturu subjekata, koje poseduje opšt ljudske vrednosti, i koje prevazilazi granice jedne zemlje, jedne kulture i jedne nauke.

Termini andragoški se ponovo problematizuju, jer je to nedovršen proces i pritom se naglašava socijalni kontekst andragoške terminologije. Autor, pojam učenje ne može izjednačiti sa pojmom obrazovanje, ali misli da su međusobno povezani, i njihovo podvajanje moguće je samo na apstraktnom nivou. Opredeljuje se i za pojam doživotno učenje, a argumente za njega nalazi u socijalnim, ekonomskim i političkim promenama, u promeni zakonodavstva i politike obrazovanja.

Razmatranjem koncepcije i pojmovnog značenja obrazovanja odraslih D.M. Savićević ukazuje na postojeće kontraverze, na brojnost termina i na postojanje «jezičkog haosa» u ovoj oblasti. Autor i tu uvodi logički red, analizirajući zašto, i kako je određen termin nastao u odnosu na istorijske, kulturne, ekonomske i druge karakteristike razvoja ljudske civilizacije, na karakteristike perioda gde je termin nastao i na karakteristike kulture: Zapadne Evrope, Severne Amerike ili Latinska Amerike., Azije ili Afrike, ukazujući da je suština termina obrazovanje odraslih povezana sa filozofijom obrazovanja, i složenosti stvarnosti u kojoj je nastao.

Pošto je oblikovanje ili bolje reći naučno definisanje terminologije, zadatak svake naučne discipline nameće se zadatak autoru, da i termin obrazovanje odraslih što preciznije i jasnije, definiše i time doprinese razvoju andragogije ka višem nivou njene naučne zrelosti. On kaže andragogija sa svojim subdisciplinaama još nije dosegla takav stepen naučne zrelosti. Ona je ovde na samom početku. dosta je nekritičkog pozajmljivanja termina iz drugih nauka, pomodno oponašanje termina nastalih u drugim socijalnim sredinama.

Iako su termini u andragogiji pod uticajem stalnog menjanja, i ovde je potreban rad ne samo na standardizaciji i ekvivalenciji termina već i rad na njihovom suprostavljanju i rigoroznom kritičkom promišljanju kako bi se obezbedila međunarodna stručna komunikacija bez koje nema naučnog razvoja.

Sledeće poglavlje posvećeno je pitanjima promišljanja veze između rada i učenja. Priroda veze između rada i učenja je interaktivna. Povezivanje obrazovanja i rada je prema autoru studije temeljni princip andragogije, i uslov za ostvarivanje koncepcije o doživotnom učenju. U studiji se naglašava univerzalnost učenja i univerzalnost rada i interaktivnost njihove veze. Uslov povezivanja rada i obrazovanja jeste ozbiljno proučavanje rada i promena koje se u njemu dešavaju.

U sledećem poglavlju razrađuje se koncept samo-usmeravanog učenja. Autor posvećuje pažnju individui i njenoj želji za samorazvojem, i koncepciji učenja ima prevagu nad sadržajima, koji se usvajaju. Razmatra se paradigma: učenje kako da se uči

Nema značajnijeg andragoga u svetu da nije našao ovde mesto, širina poznavanja andragogije, i teorijske osnove, i širina činjenica na osnovu kojih se izvode zaključci, naučni argumenti karakteristični su i za razmatranje pitanja vezanih za samorazvoj odraslih, i za njihovu samoaktualizaciju.

Završni deo studije posvećen je budućnosti učenja odraslih. Učenje odraslih ima tri međusobno povezane dimenzije : prošlost, sadašnjost i budućnost. M.D. Savićević ih u ovoj studiji podjednako proučava: analizira prošlost, u sadašnjosti otvara i definiše probleme za istraživanje, a u budućnosti projektuje moguća rešenja i moguće odgovore , da bi završni deo upravo bio posvećen samo ovim pitanjima.

U savremenom svetu budućnost proučavaju brojne nauke. Andragogija je u toj oblasti na samom početku ističe autor, i upravo zato on se i tom pitanju posvećuje, i tu govori o andragoškoj futurologiji, koju zasniva na komparativnim istraživanjima

Tu postoje prema M.D.Savićeviću mračnije i svetlije vizije budućnosti naše civilizacije. Anallizira ih sve, Tofa, i Toflera, a učenje odraslih vezuje za pitanja: orijentacije u učenju, osposobljavanja da se nađu i koriste informacije, i za učenje kako da se uči.

OSOBNOST UČENJA ODRASLIH PREMA SHVATANJIMA DUŠANA...

Pod uticajem opštedruštenih promena, fundametalne promene na području obrazovanja i učenja odraslih kretaće se ka pravcu profesionalane kontrole, i ka deljenju odgovornosti za proces učenja. Širiće se paradigma, tj. koncepcija o samoplaniranom učenju i razvijaće se alternativni oblici i mreže učenja odraslih. Programi višokoškolskog obrazovanja vodiće razvoju kritičkih i kreativnih sposobnosti studenata .

Tri faktora koja će u budućnosti značajnije uticati na obrazovanje odraslih su: demografske promene, preorijentacija privrede i treći spoljni faktor koji će u buduće uticati na učenje odnosi se na organizaciju rada. Sve će se više prihvatati naučna organizacija rada.

Pred čovekom se nalazi večita upitanost za budućnost i to se odnosi i na D.M.Savićevića.

Kako andragozi da preuzmu ključnu ulogu u iniciranju, podsticanju i snaženju promena je pitanje o kome razmišlja ovaj autor.Odgovor do koga dolazi je da planovi i programi učenja odraslih treba da budu u budućnosti takvi da im pomognu, da uvide kakav vlastiti doprinos mogu dati postizanju bolje budućnosti.. Andragozi, dakle, mogu podsicati i usmeravati odrasle, da razviju svest o potrebi znanja za stvaranje potencijalne budućnosti.

Kretanje ka budućnosti, treba da bude osmišljeno logičkim anticipacijama, do kojih se dolazi istraživanjima. Zadatak je andragogije da pružima takva istraživanja, ističe se u studiji. Što se tiče učenja odraslih to je moguće proučavajući perspektivne obrazovne potrebe . U tom procesu andragoška istraživanja treba da se zasnivaju na dva principa : na principu kontinuiteta i principu analogije. Na taj način promene se neće pasivno primati već aktivno izazivati.

Na osnovu analize koncepcije i sadržaja studije D.M. Savićevića «Osobnosti učenja odraslih» nameće se zaključak, da se ovde radi o zreлом, sistematičnom, naučno argumentovanom radu, koji predstavlja izuzetan doprinos savremeno andragoškoj naučnoj misli i andragoškoj praksi. Ova studija je model savremenog pristupa pisanju, u kome se uz brojne naučne digresije, pojašnjenja i interdisciplinarno argumentovanje određenih naučnih stanovišta, uvek ostaje kod polazne koncepcije, vezane za osobnosti učenja odraslih, otkrivajući tako fenomenologiju ovog procesa, u svoj njegovoj dinamičnosti, različitosti i pojavnosti.

Autorova duboko humana misija je nesebično citiranje i ugrađivanje svake značajne ideje njegovih saradnika, dela koja su oni stvorili, i na taj način njihovo promovisanje, dovođenje na nivo svetskih promišljanja andragogije,

Svako poglavlje ove studije se zvršava trasiranjem otvorenih pitanja za istraživanja, dakle, trasiranjem budućih pravaca razvoja andragogije, kao nauke, i budućnosti učenja odraslih.

LITERATURA:

1. Savićević M.D. (2006), Osobnosti učenja odraslih, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd
2. Savićević M.D. (2000), Koreni i razvoj andragoških ideja, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd
3. Savićević M.D (2003), Komparativna andragogija, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd
4. Savićević M.D (2006), Andragoške ideje u međunarodnim okvirima, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd

**Dr Milka Oljača, Full Professor, Svetlana Kostović, Ph.D,
Jelena Đermanov, M.A.**

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

DISTINCTIVENESS OF ADULT LEARNING ACCORDING TO THE OPINION OF DUŠAN M. SAVIĆEVIĆ

Abstract

Adult learning is still insufficiently studied field, and it is exactly the reason why Dušan M. Savićević tries to create a synthesis of the adult learning approach, not only in relation to the contemporary scientific works, but also in relation to the historical, and developmental dimension of creation of the theories. In the existing literature on adult learning, there is no any paper, or work, which could more thoroughly answer the questions related to the distinctiveness of adult learning, and that is the reason why this paper of Dušan M. Savićević, "Distinctiveness of adult learning" draws such a great scientific attention.

In addition, this year, Dušan M. Savićević has won one of the prestigious European awards for his work in the adult education field. Therefore the analysis of one of his latest books represents a contribution to the recognition of his work, and to the spreading of his andragogy mission.

Key words: *adult learning, adult education, andragogy*

Vesna Matić, pedagog
Gerontološki centar "Novi Sad"

DIMENZIJE OPTIMALNOG STARENJA

Rezime

Starenje, kao proces, i starost, kao stanje, nauka još nije definisala u potpunosti. To su složeni bio-medicinsko-socijalni fenomeni, koji zahtevaju interdisciplinarni pristup, ne samo radi objašnjenja uzroka, već i radi složenih praktičnih implikacija koje donose. U tom smislu, u radu se govori o optimalnom starenju kao opštoj strategiji životnog projekta. Cilj je nadoknađivanje gubitaka koje donosi starost, aktiviranjem i kombinovanjem ličnih i alternativnih strategija i resursa radi postizanja što kvalitetnijeg života u starosti. Ovaj rad prikazuje rezultate komparativne analize podataka iz različitih disciplina (i društava). Izdvojeno je 6 sledećih **dimenzija optimalnog starenja**: 1. dugovečnost, 2. usklađivanje, 3. kompetencije, 4. aktivitet, 5. podrška okoline, 6. pozitivan odnos prema sebi kao staroj osobi i suočavanje sa smrću. Pod zdravim starenjem pojedinca smatra se maksimalna realizacija dimenzija optimalnog starenja spram datih konkretnih bio-medicinskih i situacionih faktora, ekonomskog, socijalnog statusa i istorijskog konteksta pojedinca. Detaljnija razrada ovih konstrukata bi omogućila konstruisanje skale gerontološke procene sa nizom praktičnih implikacija.

Ključne reči: optimalno starenje, dimenzije, gerontološka procena, zdravo starenje

UVOD

Začudjujuće je da se fenomeni starosti i starenja , koji su “stari” koliko i sam život, relativno odskora nalaze u snažnijem fokusu . Izmenjena demografska slika naše Planete donela je važnost problemima starosti i starenja a time i gerontologiji. Pitanja su podstaknuta produžetkom trajanja očekivane dužine čovekovog života, a ona su, opet, posledica poboljšanja kvaliteta čovekovog života kao civilizacijske tekovine.

Ova interesovanja se mogu svrstati u nekoliko grupa. Biomedicinske nauke teže da otkriju uzrok i učinak protoka vremena na organizam. Društvene nauke traže novi, efikasan odgovor zajednice na izazove demografskog starenja i na specifičnosti starih ljudi i njihovih potreba. Države, putem socijalne politike i svojih institucija, regulišu pitanja i probleme tj., onaj njihov deo, za koji su spremne da prihvate odgovornost. Prisutna su i lična interesovanja pojedinaca za sopstveni život, uz težnju da se poveća kvalitet, tokom njegovog celokupnog trajanja, uključujući i starost. A “svako društvo izlučuje obrazac idealnog čoveka i od tog obrasca zavisi slika starosti, njeno obezvređivanje ili njeno isticanje”. (Minoa,)

Pored opterećenosti samih istraživača stereotipima o starosti, kao ometajući faktori u istraživanju ovog fenomena, javlja se dominacija kvantitativnog pristupa. Discipline gerontologije suočene sa širokim poljem neistraženog, vodeći se razumnom tendencijom za ostvarivanjem preciznosti i naučne objektivnosti trudile su se da konkretan društveni sadržaj, pa i psihofenomen kao što je starost, dobije numerički oblik da bi se prikupljanje podataka i njihova analiza dalje sprovodila isključivo statističkim i matematičkim postupcima. Ovo je često rezultiralo, u različitoj meri, narušavanjem očuvanja celine pojave, njenog opšteg i situacionog konteksta, interakcije sa sredinom i svakako razvojne dimenzije (Bogdanović). Uz sve to, krucijani problem gerontologije je nedovoljna teorijska utemeljenost njenog predmeta izučavanja - starosti i starenja. Iz tog razloga ovde ćemo se prikloniti definiciji da je gerontologija nauka koja obuhvata izučavanje pojava u procesu starenja od zrelosti do starosti, kao i izučavanje starijih osoba kao posebne populacije (W.Schaie, Sherry).

OPTIMALNO STARENJE I STAROST

Pitanje optimalne (uspešne; seccessful) starosti vezano je za zadovoljenje ukupnih ljudskih potreba, u starosti, ili ako govorimo u konstelaciji ljudskih prava, onda je reč o nivou njihovog konzumiranja u starosti. Ako su ljudske potrebe i prava univerzalni , bez obzira na istorijske, kulturne, polne, ekonomske,

nacionalne isl. datosti, onda su one imanentne bez obzira na kontekste kojima pripadaju pojedinci, kao njihovi nosioci. Isti princip se odnosi i na sve životne uzraste, pa i na starost i starenje pojedinca.

Cilj ovog rada je da uoči zajedničke imenitelje, u različitim modelima i kod različitih autora koji se bave pitanjima o starosti i starenju, a koji fokusiraju postojeće, preostale, kapacitete osobe u tom životnom dobu. Posebno se zalaže za artikulisanje ovih kapaciteta u suočavanju i u prevazilaženju prepreka koje donosi starost, kako angažovanjem ličnih tako i resursa okoline. Zato će se ovde optimalno starenje definisati kao opšta strategija jednog životnog projekta. Njen cilj je da nadoknađuje gubitke koje donosi starost. (Schaie, Sherry). Njen metod se sastoji u biranju, kombinovanju i aktiviranju ličnih i alternativnih strategija i aktivnosti kod ulaganja napora bi se ostvario što kvalitetniji život u starosti. Dobru paradigmu optimalnog starenja dao je Skinner u svoj knjizi – vodiču za uživanje u sopstvenoj starosti. (Skinner)

DIMENZIJE OPTIMALNOG STARENJA

Jasno je da mogući planovi za uspešno starenje, nisu odlika savremenih, industrijskih društava već su mnogo puta isprobani na svetu tokom istorije. (Smolić-Krković, N.). U ovom radu se težilo njihovom sažimanju u dimenzije optimalnog starenja. Starenje je proces, te je i optimalno starenje proces opšte životne strategije koja se proteže tokom celokupnog života i ima za cilj uspostavljanje stanja optimalne starosti. Optimalna starost je sve značajnija sa produženjem očekivane dužine trajanja čovekovog života. Predmet i obim ovog rada ne dozvoljavaju detaljniju obradu ovih ideja tako da će one biti samo ukratko pobrojane.

Dimenzije koje su ovde navedene nađene su u delima različitih autora, a izdvojene su po kriterijumu kombinovanja hrološkog i tematskog pristupa u izučavanju optimalnog starenja. Ovo je učinjeno kako bi se ostvarila veća obuhvatnost sadržaja kohorte starih osoba, kao najheterogenije populacije. Istovremeno, interdisciplinarnim pristupom u izboru analiziranih podataka težilo se uvažavanju celovitosti čoveka.

Na osnovu dostupne literature i primenjene analize izdvojene su sledeće

dimenzije optimalnog starenja:

1. dugovečnost

- težnja za što dužim životnim vekom uz što manje tegoba, (kvalitet života),

- uključivanje svojih punih kapaciteta, njihova realizacija tokom života,,
- spoznaja i poštovanje granica svojih kapaciteta,
- briga za svoje telesno i mentalno zdravlje

DIMENZIJE OPTIMALNOG STARENJA

(ishrana, telesno vežbanje, tehnike opuštanja, obrazovanje),

- preuzimanje odgovornosti za sopstveni život i strategije koje tome doprinose

realizacija: tokom celog života

2. usklađivanje želja i mogućnosti

- uspostavljanje srazmernog odnosa između kapaciteta osobe i ciljeva koji su joj značajni sa aspekta životne filozofije,

- objektiviziranje - uvid u sopstvene promene i revidiranje ciljeva,

- prihvatanje starosti kao dela ličnog života, a ne opšteg stereotipa,

- suočavanje sa gubicima: smrt dragih osoba, manji prihodi i sl.

- spremnost okoline da revidira sopstvene stavove i očekivanja prema starosti

realizacija. sredovečnost

3. kompetencije:

- realno održati postignute kompetencije (socijalne veštine, statuse,...) prema proceni osobe, značajne za nju u starosti prevashodno funkciji dugovečnosti i usklađivanja,

- obogaćivanje privatne sfera delovanja jer se osoba povlači iz sveta rada,

- fleksibilan pristup ulogama srednjeg doba prema potrebama okoline i svojim sadašnjim kapacitetima kao stare osobe

realizacija : prelaz iz sredovečnosti ka starenju

4. aktivitet :

- držati se optimalnog životnog ritma (aktivnost – odmor),

- poštovati zahteve organizma (uvažavanje higijensko-dijetetskog režima),

- napuštanje teških i prelazak na laganije i zabavnije aktivnosti

realizacija: prelaz iz dugovečnosti ka starenju

5. podrška okoline:

- nadoknada gubitaka normiranih starošću (redukcija uloga, društvene mreže, zdravstveno-funkcionalnih tegoba) kroz socijalnu podršku

- vraćanje međugeneracijskog dugovanja, kao civilizacijska tekovina

- uloga porodice, prijatelja, vršnjaka (dok ih ima), institucije...

realizacija . ulaganje tokom celog života

6. pozitivan odnos prema sebi kao staroj osobi i suočavanje sa smrću

INDIVIDUALNO STARENJE I GERONTOLOŠKA PROCENA

Optimalno starenje, kao i sama optimalna starost, su konstrukti do čijih dimenzija se došlo analizom modela idealnog functionisanja idealnog čoveka u starosti. Ukrštanjem, prepoznavanjem sličnosti i sažimanjem pojedinih modela, generalizacijom njihovih sadržaja došlo se do ovih šest dimenzija. Navedenih šest dimenzija obuhvataju sadržaje koji su kao identični uočeni kod različitih autora, i kao takvi su preuzeti. (Karakteristike optimalnog starenja koje su se javljale pojedinačno, ili ređe, nisu obuhvaćene u gornjim dimenzijama.) To su idealne forme starosti izvan bilo kog konkretnog ograničenja (istorijskog, ekonomskog, kulturnog, rasnog, nacionalnog, polnog isl.), dakle i izvan konkretnog konteksta. Nosilac realnog starenja u realnim životnim okolnostima je individua hic et nunc sa svim svojim specifičnostima. Dakle, individualno starenje je kvalitet starenja pojedinca, određen prema njegovoj "količini" dimenzija optimalnog starenja. Tako uključivanjem datosti realnog životnog konteksta u individualno starenje uvodi se raspon od patološkog do zdravog starenja, kao ekstrema na kontinuumu dimenzija optimalnog starenja. Optimalno starenje (ilustruje se skalom za svaku od šest dimenzija optimalnog starenja) rezultira optimalnom starošću.

Pod zdravim starenjem se podrazumeva maksimalna realizacija optimalnog starenja spram konkretnih kako – biomedicinskih, tako i situacionih faktora, istorijskog, ekonomskog isl. statusa. Cilj zdravog starenja je kao i kod optimalnog starenja, ali je zdravo starenje određeno strategijama koje su odraz konkretnih uslova pojedinca. Patološko starenje ima minimalne vrednostima dimenzija optimalnog starenja. Ono predstavlja izvor opterećenja za pojedinca, ali i za njegovu okolinu. Od značaja je naglasiti da patološko starenje nije obavezna pojava u trećem životnom dobu i ne mora se obavezno dogoditi.

Praktična primena dimenzija i skala, koje su gore navedene je moguća uz detaljniju razradu navedenih ideja – konstrukata. Naime, gerontologija ne bi trebalo da se isključivo oslanja na gerijatrijske procene. Iako je njihov značaj nesporan, one su ipak užeg domena nego što su pitanja kojima se bavi gerontologija. Uvođenjem gerontološke tj. mulidisciplinarnе procene (bazirane na dimenzijama optimalnog starenja) predmetom analize ne bi se obuhvatila isključivo medicinska pitanja. Time bi se ostvarivala celovitija i svako preciznija slika statusa osoba, posebno onih koji i nisu gerijatrijski pacijenti (bar ne u tom trenutku). Gerontološka (interdisciplinarna) procena na bazi dimenzija optimalnog starenja bi mogle naći svoje mesto u preventivi i kurativi socijalne zaštite. Prevencija se sastoji u mogućoj predikaciji kvaliteta starenja sredovečnih pojedinaca. Kurativa se sastoji i detekciji gerontoloških problema ostarelih osoba. Dakle, sredovečnim bi se pružila mogućnost samoprocene i korekcije sopstvenih strategija ka zdravom starenju, uz senzibilisanje za probleme ostarilih osoba u

DIMENZIJE OPTIMALNOG STARENJA

miljeu..Za ostarele pojedince je takođe primenjljiva samoprocena.Od posebnog je značaja i za zajednicu jer bi otvarala mogućnost i ostvarenje celovitije detekcija tačaka njihove vunerabilnosti.Na taj način bi mogla da funkcioniše i kao baza podataka i putokaz za asistenciju koja je neophodna kako ostareloj osobi tako i njenoj okolini.

Produženjem trajanja očekivane dužine čovekovog života starost postaje najduži period čovekovog života i to je preporučuje kao vrsnu temu za izučavanje.

LITERATURA:

1. Bogdanović, Marija, *Kvantitativni pristup u sociologiji*, Bg.
2. Duraković, Zijad, i suradnici, *Medicina starije dobi*, Zg, 1990.
3. Matić-Bekvalac, Vesna, *Svesno starenje*, Gerontologija, 1/98
4. Milić, Anđelka, *Starost i aktivnost*, VI Gerontološki kongres Jugoslavije, 2002.
5. Minoa, Žorž, *Istorija starosti od antike do renesanse*, 1994. Sr. Karlovci
6. Skinner, B.F., Vaughan, M.E., *Enjoy old age*, New York, 1997, W.W.Norton
7. Smolić-Krković, Nada, *Gerontologija*, Zg, 1974.
8. St. Erlich, Vera, *Udruštvu s čovjekom*, Zg, 1978.
9. Hazan, Haim, *Oldage: constructions and deconstructions*, Cambridge 1994.
10. Warner Schaie, K., Willis, L.Sh., *Psihologija odrasle dobi i starenja.*, Zg, 2001

Vesna Matić, pedagogue
Gerontološki centar "Novi Sad"

DIMENSIONS OF SUCCESSFUL AGEING

Abstract

Successful ageing is a group of one's strategies with aim of quality life in old age. These are the results of comparative analysis of various authors who researched successful ageing in different cultures. It is detected that there are common features of quality ageing (independently from cultural, social, economical and other factors), and they are named dimensions of successful ageing: 1. longevity, 2. compatibility, 3. competence, 4. activity, 5. support, 6. one's positive intercourse toward himself as old person and relation toward death. Every dimension has its own development though life.

Key words: *quality ageing, longevity*

Prof. dr Ana Gavrilović
Filozofski fakultet, Banja Luka

O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

Rezime

Socijalne potrebe ljudi su jedno od osnovnih pitanja na koje socijalna politika treba da odgovori. U hijerarhiji ljudskih potreba, potreba za sigurnošću se svrstava odmah iza fizioloških potreba. Na mikro nivou konkretna artikulacija sadržaja socijalne potrebe za sigurnošću vezana je, između ostalog, i za pouzdano zbrinjavanje dece dok su roditelji na poslu i razvoj dečjih potencijala. Institucionalno zbrinjavanje dece jeste odgovarajući odgovor na tu potrebu, ali zbog nedovoljnih kapaciteta predškolskih ustanova, ova potreba je i dalje roditeljski i društveni problem. Prikaz nastanka, razvoja i aktuelnog stanja predškolskih ustanova pokazuje kako se naše društvo odnosi prema ovoj važnoj potrebi, zatim veličinu problema i njegove posledice. U radu je učinjen i pokušaj da se odgovori na pitanje zašto nema dovoljno vrtića.

Ključne reči: *socijalna potreba, socijalna sigurnost, zbrinjavanje male dece, predškolske ustanove, kapaciteti*

1. SOCIJALNE POTREBE

Jedno od osnovnih pitanja na koje socijalna politika treba da odgovori je problematika ljudskih potreba: potreba pojedinaca koje su uslov njihove egzistencije kao ljudskih bića; potreba koje pojedinac može zadovoljiti u zajednici participirajući sa drugim ljudima; definisanje strategije zadovoljavanja potreba, osnovnih principa, načina, sredstava i nosilaca aktivnosti u zadovoljavanju ljudskih potreba. Iako je čovek biće potreba i jedini u živom svetu koji je u mogućnosti da vrednuje sopstvene potrebe, sve individualne potrebe nisu predmet bavljenja socijalne politike.

Socijalne potrebe ili životni standard, kako ih često nazivaju, jesu određene potrebe pojedinaca kao jedinki koje su uslov njihove egzistencije kao ljudskih bića i potrebe koje pojedinac zadovoljava u zajednici, participirajući sa drugim ljudima. Socijalne potrebe su materijalne i nematerijalne prirode i mogu se shvatiti kao: ukupnost života i rada; nivo materijalnog obezbeđenja stanovništva; visina prihoda stanovništva; ono što u pogledu životnih uslova ljudi tek treba postići. U novije vreme pod pojmom "socijalne potrebe" naglašava se i značaj specifičnih i specijalizovanih usluga u različitim oblastima ljudskih potreba koje treba zadovoljavati.

Potrebe su dinamična kategorija – menjaju se i razvijaju, zavisno od civilizacijskog napretka i dostignutog nivoa kulture. Tako se, na višim stupnjevima razvoja ljudskog društva, pored bioloških potreba, javljaju i mnoge druge: psihološke, potrebe za obrazovanjem, profesionalnim ostvarenjem, učešćem u brojnim društvenim aktivnostima, kulturne potrebe, potrebe za zdravljem i druge. Svako društvo proizvodi nove potrebe, kako individualne tako i društvene, obogaćujući istovremeno postojeće potrebe. Ustvari, i razvoj čoveka i razvoj društva ogledaju se u osnovi u zadovoljavanju potreba čoveka i u kvantitativnom i u kvalitativnom smislu, pri čemu je kvalitet zadovoljavanja potreba odlučujući činilac razvoja.

Iako izražavaju potrebe pojedinačnih ljudi, socijalne potrebe ne podrazumevaju svaku potrebu svakog pojedinca niti zbir pojedinačnih potreba, već prosek potreba ljudi u jednom društvu koje se smatraju društveno nužnim potrebama i koje se zadovoljavaju na društveni način, preko odgovarajuće institucije. Takve potrebe istovremeno predstavljaju i društvene vrednosti i postaju osnova za utvrđivanje i osmišljavanje ciljeva kojima se teži radi unapređivanja ličnog i kolektivnog života. Na projektovanje društvene prakse i društvenih ciljeva odlučujuće utiču politika i ideologija datog društva, a pre svega proizvodnja kao temelj nastanka i stvaranja ljudskih potreba. Kroz predmetnu delatnost "čovek se formira i razvija kao ljudsko društveno biće, nastaju određene potrebe, razvijaju se i menjaju. U tom procesu čovek uspostavlja odnos ne samo prema predmetima,

stvarima i oruđima nego i prema drugim ljudima – drugi čovek postaje potreba i predmet njegove potrebe. Tako su potreba i predmet u uzajamnom odnosu. Potreba je uvek potreba za nekim predmetom, bilo u fizičkom ili duhovnom smislu, kao i u čovekovom predmetnom delovanju, njegovoj usmerenosti. Potreba stvara predmet, a predmet – potrebu. Ta korelacija ostvaruje se proizvodnjom koja stvara nove predmete, ali istovremeno i nove potrebe, kao i sredstva pomoću kojih se zadovoljavaju te potrebe”.¹

Čovek kao biće potreba ispoljava se višedimenzionalno i višesmerno, što znači da nema neku opštu, apstraktnu potrebu, već konkretne potrebe, potrebe različitih vrsta, koje se uglavnom zadovoljavaju u predmetnom svetu i pomoću predmeta, pa je neophodno da taj predmetni svet bude i proizveden. U uslovima niskog životnog standarda materijalne potrebe imaju prioritet. Kada se one zadovolje, na značaju dobijaju nematerijalne potrebe. Proučavajući promene u strukturi rashoda u zavisnosti od porasta porodičnih prihoda, sedamdesetih godina 19. veka, ovu pojavu zapazio je nemački statističar Ernest Engel. On je zapazio da između visine dohotka i njegovog dela koji se troši na ishranu postoje zakoniti odnosi – porastom porodičnih primanja izdaci za ishranu se apsolutno povećavaju, ali relativno opadaju. Smanjenje porodičnih prihoda pokazuje suprotnu tendenciju – izdaci za ishranu relativno rastu uz apsolutni pad. Do toga dolazi zbog toga što je ishrana egzistencijalna potreba i njeno zadovoljavanje ima prioritet u odnosu na druge potrebe, kao i zbog ograničenosti ljudskog organizma da konzumira hranu. Na visokom nivou porodičnih (i ličnih) prihoda, troškovi ishrane se stabilizuju u ukupnim troškovima života. Ova pojava naziva se “Engelov zakon”.

Zadovoljavanje socijalnih potreba zavisi od materijalne proizvodnje, socijalnih i ekonomskih ciljeva datog društva. Takođe je bitno i utvrđivanje kriterijuma za određivanje nužnog i poželjnog nivoa ovih potreba kao i prioriteta u njihovom zadovoljavanju, što jeste suštinsko pitanje socijalne politike. Po shvatanju zadovoljavanja socijalnih potreba razlikuju se koncepcije i modeli socijalne politike savremenih društava.

U hijerarhiji čovekovih elementarnih potreba, Abraham Maslov, osnivač teorije potreba u humanističkoj psihologiji, potrebu čoveka za sigurnošću svrstava odmah iza fizioloških potreba. Budući da se fiziološke potrebe zadovoljavaju, potrebe za sigurnošću postaju dominantne i one mogu, slično kao i fiziološke potrebe, da ovladaju čovekom, njegovim ponašanjem i delovanjem. Ljudi vole siguran, sređen i predvidljiv svet u kojem se promene odvijaju evolutivno, bez neočekivanih udara, haosa i neizvesnosti. Potreba za sigurnošću u visokom stepenu utiče na ponašanje ljudi i aktiviranje njihovih kapaciteta. U tom smislu,

¹ S. Pejanović, Socijalna politika, Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2004.

O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

ceo organizam čoveka može da se opiše, kako navodi Maslov, kao mehanizam koji traga za sigurnošću.

I čovek i društvo imaju potrebu za sigurnošću.

Socijalna sigurnost izražava potrebu čoveka da radi i deluje i da u interakciji sa drugim ljudima, u užoj i široj socijalnoj sredini, ostvaruje svoju slobodu, svoju generičku suštinu i svoju dostojanstvenu egzistenciju.

Na mikro nivou, konkretna artikulacija sadržaja socijalne potrebe za sigurnošću vezana je za rad, obezbeđivanje prihoda, za sigurnu zaštitu i napredovanje članova porodice. Ovo podrazumeva, pre svega, **pouzdanost zbrinjavanje dece za vreme dok su roditelji na poslu (čuvanje, ishrana, preventivna zdravstvena zaštita, obrazovanje, vaspitanje, odmor itd.) i razvoj svih dečijih potencijala**, zatim pomoć i podršku ostarelim članovima domaćinstva primerenu stanju njihovog zdravlja, sposobnosti i potreba, postojanje sigurnih mehanizama zaštite od rizika siromaštva, marginalizacije i isključenosti i dostojanstven život.

2. POTREBA ZA ZBRINJAVANJEM MALE DECE - RODITELJSKI I DRUŠTVENI PROBLEM

U savremeno doba mladi ljudi veoma često imaju mnogo prepreka da "krenu u život". Po završetku školovanja teško dolaze do posla i stana i odlazu zasnivanje porodice i rađanje dece. Kada reše problem zaposlenja i ako se i u podstanarskom statusu odluče na rađanje, posle porodijskog odsustva čeka ih nerešiv problem zbrinjavanja dece, dok su oni na poslu.

Odgovor društva na tu potrebu poznat je već više od dva veka. To je institucionalno zbrinjavanje, putem predškolskih ustanova, kao adekvatan način kojim se ne samo zbrinjavaju i čuvaju deca, već se ona u ovim ustanovama, zahvaljujući razvoju pedagogije i psihologije, vaspitavaju, obrazuju, socijalizuju, razvijaju i pripremaju za složenije oblike učenja i učešća u životu. Šta više, ostvarivanje vaspitno-obrazovne funkcije ovih ustanova i standardi po kojima se ona odvija toliko su napredovali, da su potisnuli dve druge važne funkcije ovih ustanova - socijalnu i preventivno-zdravstvenu. Potiskivanju socijalne i preventivno-zdravstvene funkcije predškolskih ustanova doprinosi i njihovo lociranje u nadležnost samo prosvetnih organa, koji se po prirodi stvari fokusiraju samo na obrazovanje i vaspitanje, zanemarujući druge funkcije koje su i za decu i za roditelje, kao i za društvo, jednako značajne kao i vaspitanje i obrazovanje.

Predškolskih ustanova nema dovoljno, ni kod nas ni u svetu. Za mesto u vrtiću formiraju se liste čekanja koje roditeljima daju lažnu nadu da će do mesta doći. Mnoga deca ostanu u statusu čekanja do polaska u obavezni predškolski

program koji je, kao takav, dostupan svakom detetu. U vezi s tim problemom postoje još i pravila samih predškolskih ustanova, koje zbog ogromnog pritiska koji trpe, bez svoje krivice, uvode razne procedure za upis dece, od konkursa i brojnih dokumenata koje treba podneti, do čekanja početka školske godine za korišćenje usluge kada se, i ako se, dobije mesto u vrtiću.

U takvoj situaciji strategije roditeljskih snalaženja su različite, po pravilu skupe, i najčešće neodgovarajuće za dete i njegove potrebe. U nekim zemljama postoje standardi za bavljenje zbrinjavanjem dece kao profesijom, a postoje i određene olakšice u vidu smanjenih poreza i doprinosa za one koji se bave tim poslom, a ponekad i učešće u ceni, odnosno neka vrsta regresiranja tih usluga.

U našoj zemlji, 2002. i 2003. godine, ukinuti su propisi koji su to regulisali, a novi koji su doneti, su sistemski po karakteru, što znači da uređuju samo osnovna pitanja. Poseban zakon za ovu delatnost nije donet što dodatno otežava situaciju i, ne samo što ne otvara perspektivu rešavanja problema, nego stvara nesigurnost i kod roditelja i kod profesionalaca i proizvodi brojne negativne posledice.

3. NASTANAK I RAZVOJ PREDŠKOLSKIH USTANOVA U SRBIJI

Predškolske ustanove u Srbiji imaju dugu istoriju i bogatu tradiciju. Subotica je grad u kojem je, na današnjim prostorima Srbije, osnovana prva predškolska ustanova. Bilo je to 1843. godine, 43 godine posle prve predškolske ustanove u svetu, koju je osnovao Robert Owen, na svom imanju u Nju Lanarku. Ideja o organizovanom radu sa predškolskom decom i osnivanju predškolske ustanove kao nove vrste institucija širila se iz Subotice, prvo po Vojvodini, a potom i Srbiji, nailazeći na prihvatanje vazda prisutnog entuzijazma prosvetnih radnika, intelektualaca, ženskih dobrotvornih organizacija, crkve i upravljačkih struktura.

Posle Subotičana, Magistrat u Pančevu izdao je, 1846. godine dozvolu za rad na podučavanju dece ispod šest godina. To je bila druga privatna ustanova za decu, a treća je osnovana 1847. godine u Beloj Crkvi. Posle nešto više od jedne decenije, zabavište dobija Zrenjanin, a zatim do kraja 19. veka ona nastaju u Senti, Kanjiži, Novom Sadu, Titelu, Adi, Novom Bečeju, Kuli, Apatinu, Bečeju, Kovačici, Kikindi, Vršcu, Bačkom Petrovcu, Bačkoj Topoli, Somboru, Srbobranu, Bečeju, Kovinu i Indiji, a nešto kasnije u Opovu, Žitištu, Žablju i Novoj Crnji

U periodu od osnivanja prvog zabavišta 1843. godine, pa do kraja 19. veka, iskristalisale su se dve kategorije predškolskih ustanova:

- ustanove pri osnovnoj školi - ovoda, dadiljište ili zabavište i
- ustanove - čuvališta, tj. zavodi za čuvanje male dece.

O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

I jedne i druge osnovane su zbog čuvanja male dece zaposlenih majki, a radile su po sistemu Fridriha Frebela i po uzoru na starije evropske ustanove za decu.

Na teritoriji centralne Srbije, pre svega pod uticajem vojvođanskog predškolaštva, prve predškolske ustanove otvorene su, krajem 19. veka u: Beogradu, Šapcu, Kruševcu, Kragujevcu, Obrenovcu, Zaječaru, a početkom 20. veka u Boru, Dimitrovgradu, Knjaževcu, Petrovcu na Mlavi, Požarevcu i Prijepolju.

Za vreme Prvog svetskog rata, predškolske ustanove - zabavišta, prekidala su rad, a neka sasvim malobrojna redukovala su ga na obezbeđivanje pomoći za preživljavanje najugroženije dece.

U periodu između dva svetska rata, zbog veoma teških posledica Prvog svetskog rata po decu i omladinu, nova država - Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca donela je, 1922. godine, Zakon o zaštiti dece i omladine, koji je predviđao zbrinjavanje ratne siročadi, vanbračne dece, vaspitno zapuštene dece i omladine, kao i dece bez roditeljskog staranja u dečjim domovima i "stanicama" (u koje su spadala sirotišta, obdaništa i kuhinje za siromašnu decu i omladinu). Međutim, primena ovog zakona bila je ograničena nedostatkom materijalnih sredstava.

Nedostatak radne snage intenzivirao je zapošljavanje žena što je opet povećalo potrebu za zbrinjavanjem dece dok su one na poslu. Odgovor na tu potrebu davala su ženska dobrotvorna društva i konfesionalne zajednice osnivanjem obdaništa, koja postepeno postaju brojnija od zabavišta. Njihovo osnivanje i rad uređuje Zakon o narodnim školama iz 1929. godine. Pored prosvetne, naglašava se i zaštitna funkcija, a takođe i zbrinjavanje.

U periodu između dva svetska rata zabavišta ili obdaništa osnovana su u: Negotinu, Paliluli - Beograd, Pirotu, Prokuplju, Soko Banji, Savskom Vencu - Beograd, Arilju, Nišu, Vranju, Vlasotincu, Čupriji, Užicu, Čačku, Kraljevu, Rači, Gornjem Milanovcu, Aleksincu, Sremskim Karlovcima, Aleksandrovcu, Bajinoj Bašti, Bačkoj Palanci, Velikom Gradištu, Zemunu, Zvezdari - Beograd, Kuršumliji, Lajkovcu, Ivanjici, Odžacima, Staroj Pazovi, Temerinu, Valjevu, Voždovcu - Beograd, Jagodini, Novom Kneževcu, Paraćinu, Rakovici, Sremskoj Mitrovici, Surdulici, Topoli, Čukarici - Beograd i Topoli.

Na celoj teritoriji Srbije, tokom školske 1938/39. godine bilo je 259 predškolskih ustanova sa 20.621 detetom i 351 zabaviljom.

Neposredno posle Drugog svetskog rata, rad dečijih vrtića bio je regulisan prvo Uputstvom za organizaciju, socijalno-zdravstveni i vaspitni rad obdaništa za decu predškolskog doba u gradovima i industrijskim mestima, a kasnije i drugim aktima. Insistiralo se na dnevnom zbrinjavanju, negovanju i društvenom vaspitanju dece u dobi od tri do sedam godina, kao i na povećanju kapaciteta ovih ustanova.

U periodu od 1946. do 1967. godine (period kada su predškolske ustanove bile u nadležnosti Federacije), predškolske ustanove, ili organizovani oblici rada sa predškolskom decom osnovani su u: Arandelovcu, Babušnici, Barajevu, Beočinu, Blacu, Boljevcu, Velikoj Plani, Vladičinom Hanu, Vračaru - Beograd, Vrbasu, Vrnjačkoj Banji, Despotovcu, Žabarima, Zvečanu, Irigu, Kladovu, Kosovskoj Mitrovici, Krupnju, Lazarevcu, Lebanu, Leskovcu, Loznici, Ljigu, Malom Zvorniku, Novom Pazaru, Peći, Pećincima, Plandištu, Požegi, Priboju, Prizrenu, Prijepolju, Prištini, Rumi, Smederevu, Trsteniku, Uroševcu, Čoki i Šidu.

Od 1955. godine, prema podacima Saveznog zavoda za statistiku, broj dece u dečjim jaslama i vrtićima u Srbiji stalno se povećavao, što potvrđuju i sledeći podaci.

Tabela br.1: Obuhvat dece predškolskim ustanovama u Srbiji 1955-1967. godine

Godina	Ukupan broj dece od 1- 7 godina	Broj dece u predškolskim ustanovama	Obuhvat dece u predškolskim ustanovama (%)
1955.	956.719	26.649	2,8%
1964.	834.586	37.448	4,5%
1967.	825.418	45.563	5,5%

Izvor: SZS - Statistički godišnjaci za te godine

Od 1967. nadležnost za predškolske ustanove prešla je sa savezne države na republike, a ubrzo zatim i na pokrajine. U tom periodu osnovane su predškolske ustanove u sledećim opštinama: Batočina, Bela Palanka, Bogatić, Bojnik, Bosilegrad, Brus, Bujanovac, Varvarin, Vitina, Vladimirci, Vučitrn, Gadžin Han, Glogovac, Gnjilane, Golubac, Grocka, Doljevac, Đakovica, Žagubica, Žitorađa, Zubin Potok, Istok, Kačanik, Klina, Knić, Kosjerić, Kosovska Kamenica, Koceljeva, Leposavić, Lipljan, Lučani, Ljubovija Majdanpek, Malo Crniće, Medveđa, Merošina, Nova Varoš, Orahovac, Osečina, Podujevo, Preševo, Ražanj, Raška, Rekovac, Svilajnac, Svrlijig, Sjenica, Smederevska Palanka, Sopot, Srbica, Novi Banovci, Suva Reka, Trgovište, Tutin, Čičevac, Ub, Crna Trava, Čajetina, Alibunar, Kosovo Polje, Lapovo, Mali Idoš i Obilić.

U periodu od 1972. do 1992. godine odvijao se najintenzivniji proces izgradnje objekata za decu kao i osnivanja i razvoja predškolskih ustanova. Samo u vremenu od 1976-1980. u Srbiji je izgrađeno 395 objekata za decu sa 47.087 mesta, adaptiran je i opremljen još 261 prostor za decu i nabavljeno 10 autobusa-vrtića. Broj predškolskih ustanova, kao samostalnih institucija, sa statusom

O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

pravnog lica bilo je 176, a broj objekata, njihovu površinu, broj mesta za decu i površinu dvorišta pokazuje tabela broj dva.

Tabela br. 2: Kapaciteti predškolskih ustanova na kraju 1992. godine

Red. br.	Vrsta objekta	Broj objekata	Površina objekata u kvadratnim metrima	Kapacitet (broj mesta za decu)	Površina dvorišta u kvadratnim metrima
1.	Kombinovani dečji objekat (KDU)	569	510.415	83.960	1.443.165
2.	Vrtić	379	126.548	28.709	419.308
3.	Jasle	46	11.676	2.552	22.334
4.	Drugi prostori	808	82.094	27.426	575.666
	UKUPNO	1.802	730.733	142.647	2.460.473

Izvor: Ministarstvo za rad, boračka i socijalna pitanja

U periodu od 1992-2000. godine, prema podacima tada nadležnog ministarstva, odvijao se na sledeći način:

- broj predškolskih ustanova povećan je sa 176 na 183;
- kapaciteti predškolskih ustanova povećani su na ukupno 1.906 namenski građenih objekata i prilagođenih prostora sa proizvodnim i prihvatnim kuhinjama za ishranu dece u celodnevnom i poludnevnom boravku, do kojeg je došlo najviše u kategoriji «drugi prostori», adaptacijom i prilagođavanjem, najčešće, školskih prostora, dok je izgradnja namenskih dečjih objekata (jaslica, vrtića i kombinovanih dečjih objekata) bila znatno manja i nedovoljna;
- površina dvorišnog prostora za decu bila je preko 2,5 miliona kvadratnih metara;

- sve ustanove imale su opremu i neophodna sredstva za rad sa decom.

U navedenim materijalnim uslovima, predškolske ustanove organizovale su sledeće oblike rada, za sledeći broj dece i ostvarile sledeći obuhvat:

Tabela br. 3: Pregled dostignutog razvoja delatnosti predškolskih ustanova na kraju 20. veka

Oblik rada	Broj vaspitnih grupa	Broj dece	Ukupan broj dece		Obuhvat dece	
			u opštini	u sedištu opštine	u opštini	u sedištu opštine
Celodnevni boravak (1-7 god.)	4.508	111.722	762.346	377.877	14,65%	29,56%
Poludnevni boravak - tročasovni program (6-7 god.)	2.787	65.139	132.063	65.476	49,32%	99,48%
Različiti oblici rada (4-7 god.)	2.678	44.052	381.172 (procena)	186.774 (procena)	11,55%	23,58%
Sveukupno:	9.973	220.913	762.346	377.877	28,97%	58,46%

Izvor: Ministarstvo za brigu o porodici

Oblici rada i broj dece u njima pokazuju da su kapaciteti predškolskih ustanova maksimalno korišćeni, međutim, potrebe za celodnevnom boravkom bile su veće i broj dece koja su čekala na mesto u predškolskim ustanovama kostanatno je rastao.

4. KAPACITETI PREDŠKOLSKIH USTANOVA I POTREBE ZA NJIHOVIM KORIŠĆENJEM NA POČETKU 21. VEKA

Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku u 2005/2006. školskoj godini, predškolske ustanove u Srbiji (bez podataka za Kosovo i Metohiju) raspolazu sledećim kapacitetima i imaju radno vreme i broj vaspitnih grupa kako pokazuje tabela koja sledi:

O SOCIJALNOJ FUNKCII PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

Tabela br. 4: Kapaciteti, radno vreme, oblici rada i broj vaspitnih grupa, 2005/2006. školske godine

Izvor: Republički zavod za statistiku, Saopštenje br. 59/2006

Vrsta objekta	Ukupno	Dužina rada			Broj vaspitnih grupa					Nisu primljeni zbog popunjenog kapaciteta	Primljeni preko kapaciteta ustanove
		do 4 sata	4 - 8 sati	preko 8 sati	Ukupno	Uzrast do 3 g.	Za starije od 3 g.				
							u celodnevnom boravku	u poludnevnom boravku	u tročasovnom boravku		
jaslice	42	1	3	38	185	149	29	5	2	451	151
vrtići	1.636	80	815	741	6.980	1.298	3.328	1.798	551	10.141	5.271
osnovna škola	180	22	158	-	274	-	-	251	23	3	-
neki drugi rostor	15	-	13	2	23	3	8	12	-	-	-
Ukupno	1.873	103	989	781	7.462	1.450	3.365	2.066	576	10.595	5.422

Za potpuniji uvid u stanje delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja i zadovoljavanje potreba roditelja i dece svakako je ukupan broj dece i oblici rada koji se u njima ostvaruju. Podatke o tome sadrži tabela koja sledi.

Tabela br. 5: Ukupan broj dece u predškolskim ustanovama prema oblicima rada i uzrastu u školskoj 2005/2006. godini

Oblik rada	Do 18 meseci starosti	18 meseci do 2 godine	2 - 3 godine	3 - 4 godine	4 - 5 godina	5 - 7 godina	Mešovit uzrast - od 3 - 7 godina starosti	Ukupno
Celo-dnevni boravak	4.313	6.844	13.758	20.582	23.575	36.692	9.459	119.648
Polu-dnevni boravak	-	-	-	-	1.889	32.080	7.506	41.475
Tročasovni boravak	-	-	-	-	-	10.743	-	10.743

Izvor: Republički zavod za statistiku, Saopštenje br. 59/2006.

Za praćenje stanja i razvoja predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao i za vršenje evaluacije u ostvarivanju društvenih ciljeva ove delatnosti i zadovoljavanju socijalnih potreba ljudi za modelima rada i uslugama koji se u njoj ostvaruju, od izuzetnog je značaja definisanje indikatora stanja i procesa, kao i dinamike i procedura njihovog praćenja. Polazeći od pretpostavke da je normativno uređivanje svake delatnosti u funkciji ostvarivanja njenih društvenih ciljeva i zadataka, odnosno misije koju svaka delatnost ima u društvu, onda je za procenjivanje njenih postignuća i vršenje evaluacije procesa i efekata, odnosno objektivno saznavanje obima i kvaliteta ostvarivanja društvenih ciljeva i zadataka, neophodno definisati indikatore - pokazatelje tog stanja i procesa.

Kao što je već navedeno, od 2003. godine ova delatnost uređena je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Službeni glasnik RS" br.62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004, 79/2005 i 101/2005), koji, kako mu i sam naziv kaže, uređuje samo osnovna pitanja ove delatnosti. Kako ne postoji zakon koji u potpunosti reguliše tu oblast, ne postoji ni odgovarajuća metodologija praćenja stanja i procesa u njoj.

Prema podacima, koji se publikuju u statističkim saopštenjima, pod pojmom "broj ustanova" podrazumevaju se zgrade jaslica, vrtića osnovnih škola i druga mesta, a ne broj ustanova u organizacionom i pravnom smislu

O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

(pravna lica), tako da je podatak o broju predškolskih ustanova u tom smislu nepoznat. Identifikacija prostora pak, izvršena je tako da je izostavljena jedna u realnom životu visoko zastupljena kategorija objekata - kombinovani dečji objekti koji u svom sastavu imaju i jaslice i vrtić, a građevinski su jedinstveni. U Srbiji ima takvih 569 objekata². Praćenje postojanja i razvoja ovih objekata od značaja je za ocenu položaja dece i roditelja u procesu korišćenja usluga ovih objekata. Takođe, za iskazane podatke o broju vrtića mora se izraziti rezerva, jer je sigurno da se u periodu od 1992. do 2006. godine u Srbiji nije izgradilo novih 687 vrtića. Verovatno je pitanju greška, a može se pretpostaviti da je reč o prostorima pri školama prilagođenim za rad sa predškolskom decom, što je je bilo najviše zastupljeno i u periodu od 1992. do 2000. godine. Na takav zaključak upućuje i poređenje podataka o prostorima pri školama i drugim prostorima iz dva prethodna perioda.

Postoje podaci o broju vaspitnih grupa i broju dece u njima, o primljenom broju dece preko kapaciteta i o deci koja nisu primljena. Kad su u pitanju oblici rada, postoje podaci o celodnevnom, poludnevnom i tročasovnom programu, ali nema podataka o različitim oblicima rada i usluga, pa nema ni mogućnosti za saznanje o korišćenju postojećih kapaciteta kao ni o zadovoljavanju potreba dece i njihovih roditelja za takvim uslugama. Sa stanovišta dužine radnog vremena, statistika obezbeđuje podatke za sledeće kategorije dužine radnog vremena: "do 4 časa dnevno", "od 4 do 8 časova dnevno" i "preko 8 časova dnevno". Nema podataka o tome da li postoji rad u smenama, iako potrebe za smenskim radom postoje i biće sve veće, pošto se predviđa da će se u budućem vremenu intenzivnije razvijati sektor usluga, u kojem dominira ženska radna snaga, što upućuje na potrebu za prilagođavanjem radnog vremena predškolskih ustanova ovim već vidljivim promenama u sektoru rada i kod nas. Podaci o primljenima preko kapaciteta, bez podataka o vremenu korišćenja kapaciteta (jedna ili dve smene, rad non-stop, produženi rad itd.) i upisanoj i prisutnoj deci ne pokazuju pravo stanje u predškolskim ustanovama. Podaci o broju dece koja nisu primljena zbog popunjenog kapaciteta, ne znače mnogo za stvarnu identifikaciju problema jer se ne zna za koji oblik rada, odnosno koju dužinu boravka, nisu primljeni. Uvid u izbor indikatora pokazuje da se potreba, socijalna potreba, roditelja za zbrinjavanjem i potreba dece da budu zbrinuta (pošto biološki nisu sposobna da se sama staraju o sebi) ne prati u svim aspektima u kojima se realno ispoljava.

Podaci o broju dece u predškolskim ustanovama u poređenju sa podacima sadržanim u tabeli br.3, pokazuju da raste broj dece u celodnevnom boravku, ali da se smanjuje u poludnevnom i tročasovnom. Kad se tome dodaju podaci o deci koja nisu primljena u jasle i vrtiće (10.592, u 2006. godini), jasno je da

² A. Gavrilović, Sistem društvene brige o deci u Srbiji - razvoj i perspektiva, Službeni glasnik, Beograd, 1998.

ubrzano raste potreba za zbrinjavanjem dece i da tu činjenicu treba da respektuje buduća socijalna politika, naročito kada je jasno da je smanjenje broja dece u poludnevnom i tročasovnom boravku, u najvećoj meri, posledica smanjenja populacije dece. Kako nema objavljenih podataka o broju dece po oblicima rada prema opštinama i sedištim opština, nije moguće dopreti do saznanja o suštinskim karakteristikama potrebe, a time ni do mogućih pravaca za njeno zadovoljavanje i dostizanje osnovnog cilja - da svako dete kojem je potreban celodnevni boravak (a to su pre svega deca zaposlenih roditelja i deca koja žive u teškim socio-ekonomskim prilikama) može dobiti mesto u vrtiću.

5. ZAŠTO NEMA DOVOLJNO VRTIĆA?

U 20. veku, na svetskom planu, dogodile su se krupne promene u odnosu na decu. Prvo je, 1923. godine, Savet novoosnovane nevladine organizacije *Save the Children Internacional Union* usvojio *Deklaraciju o pravima deteta*, poznatiju kao "*Ženevska deklaracija*", koju je 1924. godine potvrdila i Skupština Društva naroda. Princip da deca treba da budu prva kojoj treba ukazati pomoć u slučaju opasnosti, od sedam principa sadržanih u ovoj deklaraciji, od tada je postao osnovni princip u borbi za prava dece.

Godine 1959. Generalna skupština Ujedinjenih nacija usvojila je *Deklaraciju o pravima deteta*, što je bio važan događaj u istoriji međunarodne zaštite prava deteta. Do tada, prava deteta su se tretirala uz dokumenta koja su regulisala prava čoveka. Na međunarodnom planu, od donošenja Deklaracije o pravima deteta (1959), prava deteta su posebna kategorija prava čoveka, sankcionisana od strane međunarodne zajednice. Njihov smisao je u tome da se detetu od samog rođenja obezbede prava koja opredeljuju njegov pravni položaj i bitno utiču na njegovo detinjstvo i kasniji život. Međutim, kako je Deklaracija samo izraz shvatanja i stavova, a ne međunarodni ugovor, ona je ostala samo preporuka državama, članicama Ujedinjenih nacija, bez pravne obaveze da je poštuju i primenjuju u svojim pravnim sistemima.

Godina 1979. bila je proglašena za *Međunarodnu godinu deteta*, što je nagovestilo interesovanje za prava deteta i promenjenu atmosferu prema njegovim potrebama kao ljudskog bića koje zavisi od odraslih i njihove dobre volje. Te godine Vlada Poljske predložila je Komisiji Ujedinjenih nacija za ljudska prava donošenje jedne specijalne konvencije koja bi se odnosila na prava deteta i koja bi postala deo međunarodnog prava. Komisiji je upućen i inicijalni tekst buduće konvencije, a poljska delegacija je očekivala da će on biti usvojen u toj, Međunarodnoj godini deteta. Međutim, Komisija je procenila da rad na takvom dokumentu treba da bude temeljniji i da zahteva bolju pripremu, pa je formirala specijalnu radnu grupu koja je otpočela rad na pripremi Konvencije o pravima

O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

deteta. Rad na tekstu trajao je deset godina, a Generalna skupština Ujedinjenih nacija usvojila je *Konvenciju o pravima deteta* 20. novembra 1989. godine.

Kako je prvo interesovanje međunarodnih organizacija za prava deteta ispoljeno početkom 20. veka, a krunisano Konvencijom o pravima deteta (koju su ratifikovale skoro sve zemlje sveta) krajem istog veka, smatra se da je 20. vek "otkrio" dete i da se može nazvati "Zlatni vek deteta".

Konvencija počiva na uverenju da su sva ljudska prava međusobno povezana i uzajamno zavisna, pa se sadržina prava utvrđenih Konvencijom može označiti kao "obezbeđenje, zaštita, participacija i prevencija". *Pravo na obezbeđenje* odnosi se na pravo deteta na život i razvoj, ime i državljanstvo, da zna ko su mu roditelji i pravo na njihovo staranje, pravo na očuvanje identiteta, na obrazovanje i zdravstvenu zaštitu itd. *Prava na participaciju* obuhvataju građanska i politička prava i slobode. *Prava na zaštitu* odnose se na zaštitu deteta od svake fizičke, seksualne i psihološke eksploatacije. *Prava na prevenciju* odnose se na obavezu država članica Konvencije da preduzmu sve mere koje su potrebne da bi se sprečio svaki postupak štetan za dete.³

Sa stanovišta teme ovog teksta, relevantan je član 18, tačka dva i tri, Konvencije o pravima deteta, u kojem se kaže:

"U cilju garantovanja i unapređivanja prava iz ove konvencije, strane ugovornice će pružiti odgovarajuću pomoć roditeljima ili zakonskim starateljima u ostvarivanju odgovornosti za podizanje deteta i obezbeđivati razvoj ustanova, kapaciteta i službi za zaštitu dece.

Strane ugovornice će preduzeti odgovarajuće mere da obezbede da deca zaposlenih roditelja koriste usluge i kapacitete dečje zaštite koje im pripadaju".

Međutim, iako su sve zemlje sveta ratifikovale Konvenciju o pravima deteta, u njima, kao i u našoj zemlji, postoji raskorak između normativnog i stvarnog.

Porodice i društvo nejednako vrednuju decu. Za porodice deca su najvažnija. Za društvo deca nisu prioritet u zaštiti niti u merama i akcijama za poboljšanje položaja stanovništva. Proučavanja društvene zaštite dece u našoj zemlji pokazala su da su se mere zaštite često menjale, da je nedovoljan obuhvat pojedinim pravima bio dominantna karakteristika sistema brige o deci, da je nivo materijalnih davanja i obezbeđenosti kapaciteta ustanova za decu bio nizak i nedovoljan, da potrebe za smanjenjem javne potrošnje u periodima kriza nikad nisu mimoilazile ustanovljene sadržaje ovog sistema. Naročito velike restrikcije učinjene su 2002. godine dekomponovanjem sistema društvene brige o deci i uspostavljanjem samo finansijske podrške porodici sa decom. Tako je broj dece obuhvaćene dečjim dodatkom smanjen za 33,5%, iznosi dečjeg dodatka drastično

³ M. Draškić, Konvencija o pravima deteta i obaveze SR Jugoslavije u: Konvencija o pravima deteta i zakonodavstvo u SR Jugoslaviji, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd, 1999.

su smanjeni, a udeo sredstava za brigu o deci u budžetu Republike Srbije smanjen je od 10,2% u 2001. na 5,9% u 2002. godini, da bi se smanjivanje nastavilo i u godinama koje su usledile tako da je u 2006. godini iznosio 4,2%.

Dakle, deca se ne vrednuju dovoljno, čak iako ih je sve manje. Depopulacija u našoj zemlji počela je u Vojvodini 1989. godine, a od 1992. i u centralnom delu Srbije i traje do danas. Stopa ukupnog fertiliteta u Republici Srbiji je konstantno za 25% niža od potrebne (2,1) za prosto obnavljanje stanovništva. Ni ta činjenica nije od uticaja da se na nivou Republike pronatalitetne mere učine stabilnim, dugotrajnim i dovoljno izdašnim da eliminišu ekonomsku diskriminaciju porodica sa decom u odnosu na porodice bez dece. Samo su nadležni organi AP Vojvodine usvojili Program demografskog razvoja AP Vojvodine sa merama za njegovo sprovođenje i sprovode ga, dok na nivou Republike postoje samo dve pronatalitetne mere - porodijsko odsustvo za zaposlene majke ili očeve i roditeljski dodatak.

Ulaganja u decu tretiraju se kao potrošnja, mada je poznato da savremena društva koja su sve više utemeljena na znanjima (knowledge society) treba da maksimiraju svoj budući ljudski potencijal ako žele da ostanu konkurentna na svetskom tržištu. "Dakle, troškovi djeteta ne predstavljaju samo tekuću potrošnju, nego i investiciju koja može imati značajne pozitivne efekte u budućnosti, kako za pojedince tako i za zajednicu. Stoga predlažem da jedna od glavnih komponenti svake politike, koja je istovremeno dobitna i realistična, bude prioritarno investiranje u djecu i mlade, kako bi se tako kompenzirali troškovi vezani za djecu." ⁴

Isti autor ističe i da je socijalizacija velikog dela tih troškova u Skandinaviji, bez sumnje, jedno od objašnjenja zbog kojeg se njihove porodice približavaju željenoj stopi fertiliteta.

U razmatranju socijalne funkcije predškolskih ustanova sa aspekta dovoljnosti kapaciteta i racionalnog korišćenja postojećih, nisu dovoljno prisutne ni sadašnje ni buduće promene u sferi rada, pre svega sa stanovišta učešća žena u njemu, ali i promena samog rada.

Učešće žena u procesima rada izvan porodice je i izuzetno efikasno sredstvo borbe za smanjenje siromaštva i nesigurnosti radnog angažovanja. Zato su najznačajnija pitanja socijalne politike podrška zapošljavanju žena, između ostalog i zbog efikasnog delovanja na smanjenje siromaštva i zaštitu dece od siromaštva, i podrška uslugama dostupnim zaposlenim majkama. Nema sumnje da uslugama predškolskih ustanova u tome pripada visoko mesto.

Ne sporeći ni značaj, ni potrebu, ni rezultate koji se postižu na stvaranju temelja ličnosti svakog pojedinog deteta kroz ostvarivanje vaspitno-obrazovne

⁴ G. Esping Andersen, *Socijalna država za XXI stoljeće*, u Zborniku radova - Socijalna država u 21. stoljeću - privid ili stvarnost, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2006.

O SOCIJALNOJ FUNKCIJI PREDŠKOLSKIH USTANOVA, JOŠ JEDNOM

funkcije predškolskih ustanova, još jednom se mora naglasiti da isto toliko treba da bude u fokusu pažnje njihov značaj i njihova uloga u reprodukciji stanovništva, u zadovoljavanju socijalnih potreba ljudi za zbrinjavanjem dece, za podršku zaposlenim ženama i njihovom zapošljavanju, kao i za smanjivanje siromštva dece kao jednog od najtežih socijalnih problema našeg društva. Uvažavanje ovih potreba vodi napredovanju i razvoju, a ulaganja u decu su ulaganja u sopstvenu budućnost i kvalitet života i uvek se isplate.

LITERATURA

Vuković, D. (2005): *Socijalna sigurnost i socijalna prava* (Beograd, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu)

Gavrilović, A. (1998): *Sistem društvene brige o deci - razvoj i perspektiva* (Beograd, Službeni glasnik)

Gavrilović, A. (2001): *Predškolske ustanove u Srbiji 1843-2000*. (Beograd, Službeni glasnik)

Gavrilović, A. (2005): "Evolucija populacione politike u sistemu društvene brige o deci", *Evolucija populacione politike u Srbiji 1945-2004. Demografski zbornik, knjiga VII* (Beograd, SANU, Odeljenje društvenih nauka)

Gavrilović, A. (2005): *Socijalna politika* (Banja Luka, Filozofski fakultet)

Draškić, M. (1999): "Konvencija o pravima deteta i obaveze SR Jugoslavi-je" u: Konvencija o pravima deteta i zakonodavstvo u SR Jugoslaviji, (Beograd, Jugoslovenski centar za prava deteta)

Esping-Anderson, G. (2006): "Socijalna država za XXI stoljeće", Zbornik radova *Socijalna država u 21. stoljeću - privid ili stvarnost* (Zagreb, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu)

Kamenov, E. (2005): "Pravno regulisanje društvene brige o deci nakon ukidanja istoimenog zakona", *Evolucija populacione politike u Srbiji 1945-2004. demografski zbornik, knjiga VII* (Beograd, SANU, Odeljenje društvenih nauka)

Pejanović, S. (2004): *Socijalna politika*, (Beograd, Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu)

Saopštenje br. 59/2006, Republički zavod za statistiku, Beograd

Časopis *Stanovništvo br.1/januar - jun 2006*, Institut društvenih nauka, Centar za demografska istraživanja, Beograd

Dr Ana Gavrilovic, Associate Professor
Faculty of Philosophy, Banja Luka

AGAIN ABOUT SOCIAL FUNCTION OF THE PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Abstract

Social needs of people are one of the basic questions which the sociology should answer. In the hierarchy of human needs, a need to security is lined up immediately behind the physiological needs. In the micro-level, a concrete content articulation of the social need to security is related, among other things to the reliable care for children while parents are at work, and to the development of children's potentials. Institutional care for children is a corresponding answer to that need, but due to insufficient capacities of the pre-school institution this need is still a parental and social problem. The presentation of original development, and current situation of the pre-school institutions shows how our society refer to this important need, what is a dimension of the problem, and what are its consequences. The paper also tries to answer the question why there are not enough kindergartens.

Key words: *social needs, social security, care for young children, pre-school education, capacities.*

Dr Gordana Budimir – Ninković, docent
Pedagoški fakultet Jagodina

PARTNERSKE RELACIJE ŠKOLE I PORODICE U CILJU PREVENCIJE NASILJA

Rezime

U radu se razmatraju karakteristike, odnosi i značaj porodice i škole, kao bitnih faktora za prevenciju nasilja; kako u porodici i školi, tako i šire u društvu. Posebno se ističe da saradnja porodice i škole obezbeđuje potpunije upoznavanje dece i bolje usmeravanje njihovog razvoja i ponašanja. Usklađivanjem vaspitnih aktivnosti porodice i škole ostvaruje se celovito i jedinstveno delovanje na vaspitanike i preventivan uticaj na sprečavanje raznih oblika nasilja. U vezi s tim objašnjavaju se i odgovarajući oblici, principi, metode i sredstva kvalitetne saradnje porodice i škole, a naročito roditelja, nastavnika i ostalog (stručnog) osoblja u školi.

Ključne reči: porodica, škola, saradnja, nasilje, prevencija.

PARTNERSKE RELACIJE ŠKOLE I PORODICE U CILJU PREVENCIJE...

Promene u društvu nastale industrijalizacijom uslovile su i promene u porodici. Pod uticajem razvoja nauke, tehnike i tehnologije remete se društveni odnosi pa i društvo. Sve više se javlja otuđenje čoveka od društva, čoveka od čoveka kao i porast dezorganizovanih porodica, nezadovoljstva supružnika, porast broja razvoda braka, porast broja porodica koje žive sa jednim ili oba roditelja, kao i porast stope zaposlenih žena, pad nataliteta te smanjenje stabilnosti i harmonije u porodici. Mnoge funkcije porodice preuzimaju specijalizovane institucije ko što su: vrtić, škola, bolnica policija...

Savremena tehnika i tehnologija nude šanse za viši životni standard. Roditelji u želji da obezbede egzistenciju pa i materijalnu sigurnost bave se raznovrsnim poslovima. Podstaknuti savremenim tokovima umesto brige za pravilan razvoj ličnosti deteta, ljubavi, emocionalne topline, saradnje i razumevanja roditelji biraju "lakši put" zadovoljavajući brojne želje i prohteve dece. To podstiče neumerene i nerealne aspiracije, što dovodi do nesrazmera između velikih želja i mogućnosti da se uvek zadovoljavaju. Otuda razlozi za neraspoloženja, nezadovoljstvo, optuživanja, napetost, anksioznost pa i nasilje u porodici, školi i društvu.

Često se događa da roditelji i deca ne sagledavaju i ne rešavaju zajedničke i lične probleme putem demokratskog dogovaranja i odlučivanja već individualno, pa se događa da i to bude izvor nesporazuma i loših odnosa u porodici. Mladi nezadovoljni mogućnostima svojih roditelja da im obezbede zadovoljavanje njihovih potreba, pokušavaju da to postignu sami, pa ih zbog teškoća "hvata" bezvoljnost, apatija, ili rezignacija do devijantnog ponašanja.

Porast stope zaposlenosti žene, takođe, utiče na teškoće porodičnog života. Od žene se traži da bude odgovorna za domaćinstvo, brigu o deci i porodični život u celini. Takva očekivanja je teško ispuniti, jer ona privređuje na poslu pa ne stiče da izvrši sve dužnosti. Zbog toga se javljaju sukobi, nasilje (vređanje, svađe, verbalna pa i fizička agresivnost) između roditelja, roditelja i dece i dece međusobno.

Očigledno je da je porodica u krizi kao i značajne društvene i ljudske vrednosti. Jer, promene u društvu utiču i na promene u porodici. Menja se veličina porodice, struktura, sadržaj njena uloga kao i tip porodice. Dakle, zbog sveopšte krize, a u okviru nje – u stvari zbog nje, neizvesne perspektive mladih u porodičnom životu, odnosima između roditelja i dece, "sukob genearcija" postaje intenzivniji. To, naravno, doprinosi sve većem prisustvu dezorganizovanih porodica. U te porodice ubrajaju se, obično, one u kojima nedostaje otac ili majka, ili postoje oba roditelja ali nedostaje emocionalna uzajamna podrška i razumevanje; kao i one porodice koje ne mogu da funkcionišu zbog stalnih konflikata među članovima. "Pored toga što se porodica dezorganizuje raspadom braka, ona može poprimiti različite vidove dezorganizacije i u slučajevima formalnog postojanja braka. U

te vidove dezorganizacije porodice najčešće se ubrajaju: bolest roditelja, trajne nesuglasice i sukobi roditelja, emocionalna otuđenost djece od roditelja, strah od mogućnosti da jedan roditelj napusti porodicu, neželjeno dijete, neujednačeni odnosi roditelja prema djeci, alkoholizam i drugi vidovi socijalne patologije u porodici, odsustvo jednog roditelja, prevelik broj djece u porodici, prezaposlenost roditelja, loši materijalni uslovi porodice.”(Milosavljević, B. 2002; str.72.) Svi ovi vidovi neharmoničnosti u porodici pojedinačno ili kombinovano (udruženo) mogu posredno ili neposredno doprineti poremećaju u ponašanju pa i nasilju. U savremenom društvu su sve prisutniji ovi oblici dezorganizacije, pa je u cilju prevencije značajna saradnja porodice i škole, kao i drugih institucija (vrtića, bolnice, policije..) društva u celini.

S obzirom da je cilj svakog društva, pa i našeg, zaštita pojedinca i društva od negativnih - nepoželjnih uticaja sredine, očekuje se donošenje zakona koji će doprineti ostvarenju tog cilja.

ZNAČAJ PORODICE I ŠKOLE KAO BITNIH FAKTORA ZA PREVENCIJU NASILJA

O značaju porodice i škole za pravilan razvoj mladih veoma često se polemiše i raspravlja na raznim nivoima. Brojni autori ističu da je porodica, kao primarna društvena zajednica roditelja i dece, veoma značajna. Zatim, savremeni razvoj društva, nauke i tehnike utiče na vaspitnu ulogu porodice. Pravilan rast i razvoj ličnosti van porodice je nezamisliv. Znano je da porodica, kao zajednica, najpotpunije i najefikasnije brine o mladima.

Za pravilan razvoj mladih veoma je značajna roditeljska ljubav, toplina, razumevanje, poverenje, doslednost... Međusobna podrška i razumevanje članova porodice su najbitniji kako za razvoj pojedinca, tako i za njegovo celokupno napredovanje i usavršavanje.

Da bi uticaj porodice bio efikasan, bitno je da budu ispunjeni odgovarajući uslovi: da odnosi u porodici budu skladni, da se roditelji i deca poštuju, uvažavaju i razumevaju, te da roditelji imaju jedinstvene zahteve prema deci, kao i da u cilju praćenja psihofizičkog razvoja brinu za zadovoljavanje njihovih potreba.

Sve češće se uočava da mladi snažno preživljavaju određene teškoće, pa otuda imamo pojedince koji imaju osećaj izgubljenosti, usmaljenosti, konfuznosti, dezorijentacije i usmerenosti da nasiljem “dođu” do cilja. Da bi se oporavili, vratili u svakodnevnu kolotečinu, preduhitрили nasilje, veoma je bitno da se usmere prvenstveno na porodicu, ukoliko je to zdrava sredina.”Porodica je pozvana da ljubavlju i bliskošću svojim članovima ublaži osećanje anksioznosti i očajanja koji su rezultat neuspeha da se nađe sigurno mesto u širem društvu. Pojedinci se

vraćaju svojim porodicama da bi tu ponovo stekli uverenje da su vredni i dostojni ljubavi.”(Ekermen,1987; 147). Da li će svi pojedinci naći podršku u porodici, ljubav i razumevanje, zavisi od niza faktora (broja članova porodice, obrazovnog nivoa roditelja, materijalnog statusa, psihofizičke stabilnosti, strukture porodice...) značajnih za ispunjavanje takvih želja i potreba.

S obziroma da su vršnjaci često uzori, naročito u ponašanju, učenju, odevanju, provođenju slobodnog vremena i sl. ukoliko nema bliske saradnje sa roditeljima, međusobnog poverenja i razumevanja nije retkost da mlade (koji su nesigurni), vršnjaci zavedu u nepoželjnom pravcu. Tako se događa da se odaju alkoholu, drogi, skitnji, prostituciji, huliganstvu, fizičkom nasilju ...Zbog toga je, posebno danas, veoma bitna bliska, otvorena, kontinuirana saradnja roditelja i dece; a da bi urodila plodom, veoma je značajno međusobno poverenje, razumevanje i uvažavanje.

Uparedo sa porodicom i škola je dužna da (kroz realizaciju planova i programa vaspitanja i obrazovanja) utiče na razvoj društveno poželjnih, tradicionalno i danas vrednih osobina i da spreči društveno-negativne osobine i oblike ponašanja. Ona treba da podržava konkurenciju, obezbeđuje kvalitet u znanjima i sposobnostima, da omogući individualni razvoj pojedinca, u skladu s njegovim interesovanjima, sposobnostima i mogućnostima. Imajući u vidu da se školske obaveze nameću tokom mladosti, uticaj škole je veoma značajan, jer stvara uslove da se oblikuje duh omladine. Buduće društvo će biti, u velikoj meri, obeleženo školom, biće ono što škola učini od njega. To znači da škola znatno utiče na razvoj i formiranje mladih. Kvalitet i rezultat vaspitanja u školi ne zavisi samo od učenika i nastavnika već i od uticaja sredine u kojoj žive i rade, kao i od materijalno-tehničkih, socijalno-ekonomskih i dr. uslova te sredine.

Da bi onemogućili upražnjavanje sve prisutnijih poroka, nužno je da društvo, škola i porodica deluju jedinstveno, jer svi su dužni i odgovorni-u određenoj meri- za vaspitanje, formiranje i razvoj mladih.

OBLICI, PRINCIPI I METODE SARADNJE PORODICE I ŠKOLE U CILJU PREVENCIJE NASILJA

Za uspešno ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka, veoma je značajna saradnja porodice i škole. U cilju postizanja što boljeg uspeha učenika u učenju i vladanju, i roditelja u vaspitanju, neophodna je saradnja. Roditelji i nastavnici su odgovorni za svestran, harmoničan fizičko-zdravstveni i intelektualni razvoj, kao i za moralno, estetsko i radno vaspitanje. Oni su dužni da dogovaraju kako modernizovati porodicu i školu i omogućiti mladima da zadovolje svoje želje, potrebe i interesovanja a da ne odu u lošu krajnost u korišćenju dostignuća savremene nauke, tehnike i tehnologije. Svedoci smo brojnih porodica koje

zadovoljavaju svoju decu tehničkim uređajima, te ih upućuju da satima troše vreme, energiju i zdravlje igrajući igrice na kompjuteru.

Znano je da neki roditelji imaju teškoća u ostvarivanju vaspitnog uticaja na decu. Zato je potrebno identifikovati vrste i stepen teškoća, te planirati aktivnosti (savetodavni rad) sa decom i roditeljima. Roditelji i nastavnici treba da se zainteresuju - obezbede da dete zavoli školu, da rado, sa lakoćom i zadovoljstvom izvršava školske obaveze, kulturno se ponaša u školi i na ulici, organizovano se zabavlja i vrši izbor sadržaja zabave koji će doprineti bogaćenju njegove ličnosti.

Dobrom saradnjom roditelja i nastavnika stvaraju se uslovi za razmenu informacija o psihofizičkim karakteristikama deteta, njegovom ponašanju i uslovima u kojima živi, što omogućuje usklađivanje njihovih vaspitnih postupaka. Saradnja omogućuje da se zna šta i kako učenik radi, kad mu je i zašto potrebna pomoć, i dokle dosežu rezultati njegovog rada (učenja i vladanja). Tako se stvaraju uslovi za otklanjanje uzroka neuspeha, teškoća u učenju i ponašanju, neuspeha u pojedinim predmetima, te preventivno utiče na pojavu poroka – nasilja, delinkvencije... A sve to utiče na opštu klimu u porodici i školi.

Da bi saradnja bila što uspešnija, treba da se odvija kontinuirano, planski, sistematski, sa jasno utvrđenim ciljevima, zadacima, oblicima, metodama i sadržajima, kao i dinamikom njihove realizacije. To ne isključuje prigodne i spontane situacije, kao i inicijativu roditelja i stručnih službi u školi. Saradnja nastavnika sa roditeljima treba da ima karakter *partnerskog odnosa*, da se ravnopravno dopunjuju, informišu i razmenjuju iskustva o učenju, razvoju i ponašanju dece u porodici i školi. Pri tom je značajno da saradnja bude: neposredna, otvorena, sa razumevanjem, poverenjem, interesovanjem i spremnošću nastavnika da pruži adekvatnu pomoć roditelju, kao i obratno.

Zbog značaja saradnje porodice i škole za obrazovne i vaspitne ishode, ona je i zakonom regulisana, te se od škole i nastavnika očekuje raznovrsna i sadržajna saradnja sa roditeljima učenika. "Na osnovu propisa i prakse, saradnja se odvija u u različitim oblicima, kao što su: redovni roditeljski sastanci, "dan otvorenih vrata", sastanci sa manjim grupama roditelja, a prema problemima njihove dece i sl. Roditelji takođe aktivno učestvuju u radu škole i školskih tela, kao što su: odeljenski saveti roditelja, savet škole, različite komisije i odbori koji se bave raznovrsnim pitanjima života u školi (priredbe, izleti, ekskurzije, predavanja za učenike, proslave i sl.). Škola takođe organizuje i predavanja za roditelje: o razvojnim problemima dece i mladih, o različitim vaspitnim problemima u školi i porodici, profesionalnom pripremanju mladih, o nekim ozbiljnim savremenim problemima, kao što su: bolesti zavisnosti i sl." (Pedagoška enciklopedija 2, 1989; 313). Pored ovih oblika u praksi su prisutni i: *individualna saradnja-poseta roditelja školi i poseta nastavnika kući učenika, dopisivanje, zajednički sastanci*

PARTNERSKE RELACIJE ŠKOLE I PORODICE U CILJU PREVENCIJE...

roditelja i učenika... Radi postizanja što boljih ishoda vaspitanja, najpoželjnije je kombinovati različite oblike saradnje, pogotovo u cilju prevencije nasilja u porodici i školi.

U cilju postizanja što boljeg uspeha u saradnji porodice i škole, potrebno je poštovati osnovne principe. Lj. Prodanović se zalaže za sledeće: *poštovanje ličnosti roditelja, efikasno korišćenje vremena, korisnost, korišćenje iskustva roditelja i taktičnost*. Da bi saradnja bila efikasna “potrebno je, osim poznavanja svrhe takve saradnje, obezbediti odgovarajuće uslove, od kojih su najvažniji sledeći: obaveštenost roditelja o cilju i zadacima školskog vaspitanja i obrazovanja; da učitelj kao odeljenski starešina poznaje porodične prilike svojih učenika; da su roditelji do nekog stepena pedagoški obrazovani; da su tzv. roditeljski stavovi kojima raspolažu prihvatljivi; da je ponašanje odeljenskog starešine i roditelja u skladu sa njihovim ulogama i da je između starešine i roditelja ostvaren zadovoljavajući nivo opštenja”. (Janković; 2002; 111-112). Takođe je značajno kombinovati primenu različitih metoda, kao što su: verbalne (monolog –predavanje i dijalog), tekst metoda, metoda ilustracije i demonstracije.

Uslovi za povećanje nasilja u porodici i školi su evidentni, a da bi se tome suprotstavili nužno je da škola, u partnerskom odnosu sa roditeljima, deluje preventivno. Jedan od načina delovanja je uvođenje policajca u školu.

Da bi postigli što veće efekte, pored saradnje porodice i škole, značajna je saradnja celokupne zajednice, svih sektora društva, udruženo sa Ministarstvom prosvete i sporta. Nužno je i donošenje zakona koji ne toleriše nasilje.

ZAKLJUČCI

Brojna istraživanja i praksa su pokazali da je nasilje sve prisutnije na svim prostorima a da mogućnosti za prevenciju nisu dovoljno obezbeđene. Zato bi bilo potrebno (i korisno) da se ovim pitanjima bave ne samo porodica i škola već i Ministarstvo prosvete i sporta, uporedo sa ostalim društvenim činiocima.

U tom cilju, veoma je značajno blagovremeno, savesno, odgovorno i stručno planirati i organizovati saradnju porodice i škole. Jer, partnerske relacije škole i porodice doprinose svestranom informisanju o celokupnom ponašanju što je značajno za blagovremeno delovanje u cilju prevencije nasilja. Potrebno je i intenzivnije uključivnje pedagoga-psihologa, lekara, nastavnika, pa i direktora škole. Trebalo bi aktivnije uključivati roditelje u realizaciju nekih sadržaja predviđenih godišnjim programom rada škole.

U toku obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, neophodno je veću pažnju posvetiti teorijskom i praktičnom osposobljavanju za razvijanje tolerancije prema drugima i za uspešnu demokratsku komunikaciju. Nužno je adekvatno motivisati nastavnike i roditelje za realizaciju projekta Škola i porodica bez nasilja, kojim bi trebalo obuhvatiti sve škole.

LITERATURA

1. Bergant, M: *Vaspitni zadaci porodice nekad i danas*, Pedagogija, br.1-2, Beograd, 1979.
2. Budimir-Ninković, G: *Savremena porodica i škola*, Učiteljski fakultet, Jagodina, 2006.
3. Gašić-Pavišić, S: *Mere i programi za prevenciju nasilja u školi*, Zbornik 36, Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, 2004.
4. Genc, L: *Vaspitni postupci roditelja i razvoj neprihvatljivog ponašanja*, Pedagogija, br.3, Beograd, 1988.
5. Danilović, M: *Porodica i maloletna delikvencija*, Izdavački centar, Rijeka, 1986.
6. Đorđević, B: *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*, Prosveta, Beograd, 1985.
7. Ekermen, V.N: *Psihodinamika porodičnog života*, NIO" Pobjeda" Titograd, 1987.
8. Janković, P. i Rodić, R: *Školska pedagogija*, Učiteljski fakultet, Sombor, 2002.
9. Milosavljević, B: *Porodica i mladi, socijalno-psihološka istraživanja* Filozofski fakultet u Banjoj Luci, 2002.
10. Potkonjak, N. i Šimleša, P: redaktori *Pedagoška enciklopedija* 2, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr., Beograd, 1989.
11. Prodanović, Lj: *U čemu, kad, kako sarađivati s roditeljima u školi*, IŠRO "Privredno finansijski vodič," Beograd, 1979.
12. Stanojlović, B: *Porodica i vaspitanje dece*, Naučna knjiga, Beograd, 1995.
13. Hajduković, Č: *Prestupničko ponašnje mladih*, Savremena administracija, Beograd, 1975.

Gordana Budimir-Ninkovic, Ph.D., Assistant Professor
Faculty of Education in Jagodina

FAMILY - SCHOOL COOPERATION IN PREVENTING VIOLENCE

Summary

The paper studies characteristics, relationships and significance of family and school as important factors in preventing violence in the family, at school, and in the community. The paper stresses that family - school cooperation guarantees knowing children better and directing their development and behaviour. Good coordination of family - school educational activities secures prevention of various forms of violence. The paper explains adequate forms, principles, methods and instruments of successful family - school cooperation, stressing the cooperation of parents, teachers and other school experts.

Key words: family, school, cooperation, violence, prevention.

Dr Olivera Gajić, docent, mr Slađana Zuković, asistent
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

SADRŽAJI VERONAUKA I KNJIŽEVNOSTI U KORELACIJSKO-INTEGRACIJSKOM METODIČKOM SISTEMU¹

Rezime

Autorke u radu razmatraju mogućnosti povezivanja sadržaja veronauka sa književnom umetnošću u cilju oduhovljavanja ličnosti dece i mladih, budući da književnost svoje izвориšte često nalazi u verskim knjigama, Bibliji kao „Knjizi nad knjigama”, odnosno u biblijskom podtekstu.

Kako se veronauka, pored obrazovanja, bavi i vaspitanjem deteta, tj. oplemenjivanjem njegove ličnosti, formiranjem ličnih i društvenih opšteljudskih vrednosti, ona se posmatra kao specifičan i kompleksan predmet, potencijalno bezgraničan po obuhvatu nastavnih sadržaja jer, pored transponovanja didaktički oblikovanih teoloških znanja, omogućava i sticanje spoznaja o univerzumu.

U tom kontekstu, ukazuje se na sistem međupredmetne povezanosti između veronauka i nastave književnosti, te navodi nekoliko primera korelacije i integracije sadržaja ovih nastavnih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi.

Ključne reči i sintagme: veronauka, književnost, umetnosti, korelacijsko-integracijski metodički sistem, Biblija

¹ Rad je nastao u okviru projekta „Evropske dimenzije promena u obrazovnom sistemu u Srbiji“ (149009) koji finansira Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

1. UVOD: UMETNIČKA ISTINA O ŽIVOTU I UNIVERZUMU

Još je Tolstoj rekao da “umetničko delo koje ne budi emociju, nije veliko umetničko delo”. Istina je da književnost kao jedna vrsta umetnosti ima svoje specifične lepote, ali je sigurno da svoj puni sjaj doživljava u svojevrsnom sinkretizmu sa slikom, muzikom, pozorištem, filmom, sadržajima drugih umetnosti i nauka. O značaju sagledavanja književnoumetničkih dela u korelaciji sa drugim vrstama umetnosti i nauka, svedoče rezultati brojnih relevantnih istraživanja (Jančić, 2007). Oni nastavu književnosti smeštaju u centar novog modela vaspitno-obrazovnog procesa utemeljenog na povezivanju srodnih nastavnih sadržaja sa zajedničkim ciljem. Građivo se sagledava iz perspektive različitih nastavnih područja, predmeta i vaspitno-obrazovnih oblasti.

Prema Pedagoškoj enciklopediji (1989, 412), *korelacija* u nastavi podrazumeva “uzajamnost, povezanost ili zavisnost, odnosno činjenicu da su dve stvari ili promenljive tako povezane da je promena u jednoj praćena odgovarajućim ili paralelnim promenama u drugoj. U nastavi, korelacija znači funkcionalno povezivanje i usklađivanje nastavnih sadržaja iz različitih predmeta koji su slični ili se međusobno dopunjavaju”. Bez poznavanja nastavne materije jednog predmeta ne može se potpunije shvatiti i usvojiti građivo drugog predmeta, kao što i temeljno poznavanje građiva jednog predmeta olakšava brže, bolje i kvalitetnije shvaćanje i usvajanje građiva drugog predmeta, o čemu treba posebno voditi računa prilikom izrade nastavnih programa. Korelacija doprinosi stvaranju sistema koji integrišu sadržaje različitih nastavnih disciplina. Na taj način korelacija pogoduje transferu i povezivanju znanja iz različitih oblasti i područja.

Integracija nastave (Ibid, 276) je značajna savremena metodološka i pedagoška odrednica reforme škole u svetu uopšte. Taj je izraz i pojam samo zajednički naziv za brojne integracijske procese i postupke u školi i nastavi, kao što je to integracija nastavnih sadržaja, personalna integracija učenika u različitim brojčanim formacijama, personalna integracija nastavnika u timskom radu i dr.

Začeci ideje o integraciji nastave pojavljuju se već u novoj školi krajem XIX i početkom XX veka kao reakcija na didaktičke postavke stare škole u kojoj je dominirala preterana diferencijacija u strogo predmetnoj nastavi, što je uslovljavalo razbijenost, razmrmljenost, svojevrsnu metafizičnost nastavnog rada, sa svim negativnim posledicama u kvalitetu vaspitanja mlade generacije. Nova škola bila je antiteza staroj u svim njenim didaktičkim postavkama, pa je tako ideja integracije bila antiteza diferencijaciji.

U didaktičkoj nomenklaturi, ideja o integraciji nastave u svom razvoju javlja se pod različitim nazivima, npr. koncentracija, korelacija, skupnost, globalnost, kompleksnost, što je dobilo i praktičnu realizaciju u koncentraciji

nastave, skupnoj metodi, kompleksnoj nastavi, itd. (Ibid, 277). U svom razvoju ideja integracije ograničavala se samo ili pretežno na nastavni sadržaj, što je bilo preusko. Danas se integracija nastave tretira mnogo obuhvatnije i u ravnoteži s diferencijacijom nastave.

Metodički sistem koji počiva na bitnim odrednicama integracijskih procesa jeste *korelacijsko-integracijski metodički sistem*. Ovaj sistem uspostavlja pojam korelata / ekvivalenta koji omogućuju uspostavljanje veza i odnosa između različitih umetnosti, tj. umetničkih dela iz različitih područja (Rosandić, 1988, 206). Ovaj sistem podrazumeva “korelaciju i integraciju srodnih nastavnih sadržaja u izučavanju gradiva. Srodnost među tim sadržajima može biti različitih nivoa: to mogu biti nastavna područja istoga predmeta (književnost, jezik i kultura izražavanja); nastavna područja ovoga predmeta i likovna, muzička, scenska i filmska umetnost; nastavna područja ovoga predmeta i srodni društveni predmeti” (Ilić, 1998, 99).

Korelacija upućuje na uzajamnu povezanost, saodnos srodnih ili različitih sadržaja, tj. njihovih elemenata. Ona se temelji u metodičkoj teoriji i praksi na paralelizmu i funkcionalnom povezivanju pojedinih naučnih i umetničkih sadržaja dveju ili više disciplina (na recepcijskom i tematsko-problemskom nivou, odnosno na tematskom i strukturnom nivou) te oblikovanju jedinstvenog, celovitog pogleda na svet. Integracija sjedinjuje i čvrsto povezuje sadržaje, odnosno delove sadržaja u logičku, organsku celinu – jedinstvenu strukturu (Diklić, 1978, 224).

U savremenoj metodičkoj teoriji i praksi korelacija i integracija javljaju se i kao metodološki pristup koji se ostvaruje interdisciplinarnom metodologijom (u programima, udžbenicima, metodičkoj literaturi) i kao metodičko načelo i metodički modeli.

Primena korelacijsko – integracijskog sistema nastave traži veliku inventivnost u obradi međusobno srodnih sadržaja iz različitih umetnosti (i nauka), koja se mora timski planirati, kao i višestruku stručnost nastavnika (Ilić, P. 1998, 100).

Nastava novouvedenih predmeta u nastavne planove, koje čine Veronauka² i Građansko vaspitanje, ostvarivaće se u korelaciji sa nastavom drugih predmeta, ali će sa nastavom književnosti povezanost biti najuža (Ilić, 2006). To proizilazi iz činjenice što je svim velikim književnim delima ishodište Biblija, “Knjiga nad knjigama”, što u njihovoj osnovi leži biblijski podtekst. “To znači da je njihovo stvaranje podstaknuto Biblijom i da se njeni smislovi naslućuju ispod novog književnog teksta, da je neki njen tekst našao odraza u novom tekstu” (Ibid, 383). U to nas najbolje uveravaju dela Dostojevskog, Tolstoja, Kafke, Crnjanskog,

² Kako su u relevantnoj literaturi podjednako u upotrebi i termin „verska nastava“ i „veronauka“, autorka u ovom radu navedene termine koriste sinonimno.

Andrića, Danila Kiša i dr. Stoga je ta dela nemoguće tumačiti bez dovođenja veza sa Biblijom i njenim podtekstom koji se u tumačenom delu krije, pri čemu neizostavno deluje na duhovni rast učenika, na formiranje etički čestitog mlad čoveka, na šta je i usmerena nastava veronauke.

2. PLANIRANJE I REALIZACIJA NASTAVE VERONAUKA (SA AKCENTOM NA ZADATKE I PROGRAMSKE SADRŽAJE)

Veronauka je u naš vaspitno-obrazovni sistem uvedena školske 2001/2002. godine kao fakultativni predmet sa konfesionalnim obeležjem, utemeljenim teološko-crkvenim, antropološko-pedagoškim i istorijsko-kulturnim osnovan. Tada je u Službenom glasniku Republike Srbije (2001, br.5) objavljen Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta verska nastava za prvi razred osnovne srednje škole. Sledeće školske godine, kada dobija status izbornog predmeta, izdaje Uputstvo za ostvarivanje verske nastave kojim se objašnjava priroda predmeta, način opredeljivanja i obaveznost nakon izbora, kriterijumi za opisno ocenjivanje. Školske 2003/2004. godine, koju karakteriše zvanični početak reformisane verske nastave (uz građansko vaspitanje) dobija status obaveznog alternativnog izbornog predmeta i uveden model obaveznog izbora pretpostavlja i redovni status ovog predmeta u organizaciji i predmetnom rasporedu škole. Kao novir 2003. godine pojavljuje se Priručnik za nastavnike osnovnih i srednjih škola (Midić, 2003) u kome su izloženi ciljevi i zadaci planova i programa verske nastave za osnovnu i srednju školu, nastavne jedinice za sve razrede osnovne i srednje škole, uputstva za ostvarivanje programa i opšte napomene. U okviru pomenutih dokumenata verska nastava je predstavljena kao jedinstven, postupno i kontinuiran vaspitno-obrazovni proces sa jasno naznačenom svrhom, ciljevima i zadacima koji se žele ostvariti. Spoznaja svrhe verske nastave posebno je važna za formulisanje opštih i posebnih ciljeva, jer se oni iz nje izvode i usmeravaju na ishod, tj. na ono što učenici treba da usvoje, postignu i razvijaju (znanje, sposobnosti, stavovi). Posebna pažnja u procesu ostvarenja svrhe i ciljeva predviđenih realizacijom verske nastave usmerena je na adekvatnu primenu didaktičko-metodičkih principa koji omogućavaju usvajanje sadržaja i postizanje ciljeva verskog vaspitanja i obrazovanja na stvaralački i komunikacijski način.

Program verske nastave za osnovnu školu koncipiran je kroz dva vaspitno-obrazovna razdoblja (od prvog do četvrtog i od petog do osmog razreda) u okviru kojih se teži ostvarenju što bolje sadržajne i vaspitno-obrazovne usklađenosti. Tako koncipiran program dalje otvara prostor za versku nastavu u srednjoj školi. U okviru nastavnog programa predmeta verska nastava definiše su uopšteno ciljevi i zadaci verske nastave za sve konfesije koje su dobile mogućnost da realizuju nastavu ovog predmeta u školama. Kao osnovni c

postavlja se upoznavanje učenika sa verom i duhovnim iskustvom sopstvene, istorijski date Crkve ili verske zajednice, kao i potreba otvorenog i tolerantnog dijaloga i uvažavanja drugih religijskih iskustava, naučnih saznanja, filozofskih pogleda i svih pozitivnih iskustava i dostignuća čovečanstva. Takođe se ističe cilj izgradnje socijalnih odnosa između učenika i formiranje ekološke svesti. "Cilj verske nastave je da pomogne učenicima: a) da razumeju gradivo i nauče osnove vlastitog verovanja iskazanog kroz nastavne sadržaje; b) da pobudi odgovarajuća osećanja o gradivu što upotpunjuje sadržaj i pomaže internalizaciji i negovanju saosećanja koje je osnova čovekoljublja; c) da pomaže učenicima da primene gradivo u svakodnevnom životu koje će biti utemeljeno na bazičnom poverenju u život i budućnost" (Kuburić, Dačić, 2004, 21).

Osnovni zadaci verske nastave su da učenicima pruži celoviti religijski pogled na svet i život, da sistematski upoznaju svoju veru u njenoj doktrinalnoj, liturgijskoj, socijalnoj i misionarskoj dimenziji, a sve to u duhu tolerantnog odnosa prema drugim religijama prihvatajući sva pozitivna iskustva ljudi bez obzira na njihovu nacionalnu pripadnost i versko opredeljenje. Ostvarivanje ovakvih zadataka veronauke treba da se sprovodi kako na informativno-saznajnom tako i na doživljajnom i delatnom planu. S obzirom da se pojedinac ne rađa sa religijskim znanjem, verovanjem, ili navikama ritualnog ponašanja, nego je samo potencijalno sposoban za usvajanje sadržaja religije, veronauka može pomoći da se na sistematski način usmerava buđenje i rast verskog stava (Kuburić, 1997). U tom smislu, autori uputstva za ostvarivanje verske nastave ističu da ona treba da se čuva preteranog gomilanja podataka i informacija za sticanje teoretskog znanja o veri, već da otvori mogućnosti da učenik i lično usvoji iskustvo Crkve kroz aktivno učešće u njenom liturgijskom životu.

Pored verskog obrazovanja u užem smislu, veronauka se bavi i vaspitanjem deteta, tj. oplemenjivanjem njegove ličnosti. U tom smislu posmatrano, osnovni vaspitni cilj veronauke jeste da utiče na holistički razvoj ličnosti i na formiranje ličnih i društvenih opštelijskih vrednosti. Svrha njene prisutnosti u školama povezana je sa vaspitnim zadatkom škole i sa formiranjem kulturnog, a samim tim i verskog identiteta svakog učenika. Njen cilj je da putem načela postupnosti i celovitosti ponudi učenicima da, kroz iskustvo nauka o Bogu, čoveku i svetu, zrelo i svesno ostvare svoj vlastiti život u porodici i široj društvenoj zajednici, (da se lakše i lepše druže sa svojim vršnjacima, da bolje razumeju i više poštuju svoje roditelje, da se uče lepom ponašanju, da shvate značaj porodice, prijateljstva, humanosti i ljubavi), da kod učenika razvija duhovnost, interes za sveopšte vrednosti i vrline koje je inače teško odnegovati. Jednom rečju, veronauka, oslanjajući se na bitne duševno-duhovne dimenzije i sposobnosti učenika (kognitivnu, afektivnu, konativnu, kao i operativnu, tj. delatnu), može da pomogne mladim ljudima da kritički prosuđuju o vlastitom životu i svim problemima i pitanjima društva i

sveta u kome žive. Povezivanje obrazovne i vaspitne, racionalne i emocionalne dimenzije verske nastave ima cilj da otvori vrata deci da bezbedno, uz jasne putokaze, budu upoznata sa pitanjima na koja njihova religija ili njihova vera ima "tradicionalno utaban put" istine (Kuburić, Dačić, 2004). Jer, kako navode pomenute autorke realizacija verske nastave u školi "znači aktivan kulturni rad, ulaženje u oblast stvaralaštva. Izgrađujući verski duh i teistički pogled na svet, učenik otvara sebi vrata koja ga uvode u nauku, umetnost i moral, a one su glavne oblasti u kojima i pomoću kojih se čovek vaspitava" (Ibid, 23).

U skladu sa navedenim polazištima možemo reći da je osnovna svrha verske nastave u školi da razvija ličnost koja je osetljiva na stvarnost koja je okružuje, a posebno na religijsku dimenziju te stvarnosti. Istovremeno, veronauka razvija kod učenika sposobnost da upozna samoga sebe i nudi takvu viziju života koja sadrži visoke moralne principe zasnovane na hrišćanskim i humanističkim vrednostima.

Polazeći od činjenica koje ukazuju na smisao uvođenja verskog vaspitanja i obrazovanja u škole, Program verske nastave nastoji da objedini i uskladi brojne različitosti kako bi se oblikovao zaokružen veronaučni program. Vodeći računa o mestu verskog vaspitanja i obrazovanja u školi, poštujući specifičnosti verske nastave, kao i kriterijume "hijerahije" religijskih sadržaja izloženih u nastavnim celinama, program verske nastave koncipiran je na principima "otvorenog kurikulumu" koji pruža prostor slobodnom i stvaralačkom radu i učenika i veroučitelja. Plan i program veronauke realizuje se tako što su "sadržaji nastave raspoređeni po linearno-koncentričnom principu, što znači da se u svakom razredu odabiraju određeni ranije uvedeni sadržaji, a zatim se u okviru svake teme, koje će se tokom školske godine nizati u sukcesivnom sledu, vrši aktivizacija prethodno stečenih znanja i formiranih umenja. Naravno, u svakom razredu uvode se i potpuno nove teme koje će poslužiti kao oslonac za nadograđivanje znanja u narednim razredima. Sled tema u nižim razredima je silazni (descendentni), odnosno bazira se na izlaganju materije prema psihološkoj pristupačnosti, dok je u višim razredima osnovne i u srednjoj školi uzlazni (ascendentni), dakle temelji se na načelima teološke naučne sistematike." (Midić, 2003,7).

Planiranje nastavnog procesa i pripremanje za nastavu jedan je od ključnih činilaca koji određuju i uslovljavaju kvalitet verske nastave jer, "valjano sprovedena preparativna etapa nastavnog procesa svakako je garant kreativnih, originalnih i efikasnih rešenja u narednoj, operativnoj etapi" (Končarević, 2005, 63). Permanentnim pripremanjem za svaki nastavni čas veroučitelj će izgraditi svoj pedagoški stil i izbeći opasnost od improvizacije. Ipak, planiranje se ne sme pretvoriti u rutinerstvo. "Nastavnik mora izbegavati prečesto ponavljanje ustaljene sheme časa, varirati redosled strukturnih komponenata i nastojati da uvek obezbedi psihološki opravdano smenjivanje aktivnosti" (Ibid, 60). Takav rad

pretpostavlja prethodno pedagoško obrazovanje veroučitelja, ali i stalno praćenje pedagoške i metodičke literature. Uspeh u planiranju veroučitelj će postići ukoliko vodi računa o sledećim činiocima: ciljevima i zadacima u konkretnom obrazovnom profilu i svakom razredu ponaosob; zahtevima nastavnog programa za svoj i druge predmete; nastavnim sredstvima; osnovnim psihološkim činiocima izvođenja nastave; teorijskim postavkama savremene metodike verske nastave (Ibid, 55). Takođe je važno voditi računa da usvajanje sadržaja bude postepeno i usmereno uz najracionalnije korišćenje raspoloživog vremena. Iako projektovanje nastavnog rada, na osnovu predviđenog plana i programa, u velikoj meri određuje kvalitet i stepen ostvarenosti vaspitno-obrazovnih zadataka verske nastave, ipak je nemoguće sve predvideti u pedagoškom radu. Stoga, "veroučitelj treba da poseduje nadahnutost za nove ideje i kreativnost u nastavi, kao i sposobnost da ustanovi stvarne vrednosti odeljenja u celini, pojedinih grupa i pojedinaca u odeljenju i na tim osnovama celokupan rad prilagodi njihovim znanjima, sposobnostima i interesovanjima" (Sando, 2005, 73).

Versku nastavu treba izvoditi što je moguće više prirodno, tj. učenje određene religije prenositi kao celinu koristeći sva raspoloživa didaktička sredstva, posete crkvi i objašnjenja radnji prilikom bogoslužjenja, kao i pouke koje će biti impresivne, slikovite sa mnogo primera iz života. R. Bigović (2000) ističe da veronauka u školi treba da podrazumeva prožimanje didaktičko-metodičkog pluralizma, umetničke komunikacije (koja uključuje ikone, crkveno pevanje i muziku, arhitekturu hrama, itd.) i ličnog primera i komunikacije. Operacionalizujući pojam didaktičko-metodičkog pluralizma, pomenuti autor naglašava da u nastavi veronauke u školama treba koristiti različite izvore saznanja, različita nastavna sredstva i metode, kao i različite oblike rada u nastavi. "U vaspitno-obrazovnom procesu kod vaspitanika treba angažovati i aktivirati sve njihove psihičke i duhovne predispozicije i procese: percepciju, predočavanje, mišljenje, koncentraciju, samoposmatranje, radoznalost, emocije, maštu ... Nastava treba uvek da bude dijaloška i komunikativna, iskrena i otvorena, kako u horizontali tako i u vertikali. Nastavni proces treba da se pokazuje kao radost, igra, komunikacija, razonoda, ozbiljan rad i podvig" (Ibid, 113). Važno je voditi računa i o principu primerenosti uzrastu, tj. u nižim razredima dati bitna, osnovna znanja, a iz godine u godinu to znanje dopunjavati i proširivati. Takođe, verska nastava mora deci biti zanimljiva, što znači da treba izbegavati suvoparno izlaganje verskog učenja. To se postiže jasnim i jezgrovitim rečenicama, rečnikom razumljivim i primerenim uzrastu deteta, pravilnošću i elokvencijom govora samog veroučitelja. Sve to treba da podstakne učenike da posle časa razmišljaju o nastavnoj jedinici i što je najvažnije, da dobijena saznanja primene u životu. Verska nastava treba da bude u najtešnjoj vezi sa ostalim predmetima a ponuđeni sadržaji treba da budu prezentovani na izuzetno zanimljiv, savremen i podsticajan

način, jer samo valjano odabrani pedagoški postupci i metode, prilagođene kak uzrastu i psihofizičkim sposobnostima učenika tako i karakteristikama i tip određene škole, mogu obezbediti uslove za uspešno izvođenje verske nastave. Ukratko rečeno, koncept verske nastave treba da, uvažavajući konkretne aktuelne životne prilike, bude školsko-pedagoški i društveno prilagodljiv i didaktički funkcionalan.

Jedno od važnih načela u procesu realizacije verske nastave u školi jest načelo korelacije. Ovo načelo podrazumeva pre svega unutrašnju korelaciju, t. sklad sadržaja veronauke koji su uobličeni doktrinalnim, moralnim, biblijskim liturgijskim i iskustvenim činjenicama. Naime skladna povezanost pomenuti sadržaja veronauke omogućava njihov adekvatan vaspitno-obrazovni uticaj konkretnom verskom iskustvu i vaspitanju učenika. To znači da načelo korelacije teži ostvarenju plodnih veza između opšteljudskog iskustva i konkretnog življenja i svedočenja vere.

S druge strane, školska veronauka zahteva što plodniju i međupredmetnu korelaciju s ciljevima i sadržajima drugih nastavnih predmeta poštujući načelo celovitog razvoja učenika a u skladu sa interkulturalnim pristupom religijskom vaspitanju i obrazovanju. Verska nastava je specifičan i kompleksan predmet i potencijalno bezgraničan po obuhvatu nastavnih sadržaja jer prenošenjem didaktički oblikovanih teoloških znanja ona omogućava i sticanje spoznaja o univerzumu čije su zakonitosti, u užem smislu, predmet proučavanja drugih disciplina. Zato verska nastava u školi treba da uspostavlja veze s ostalim ljudskim saznanjima kroz saradnju sa drugim školskim predmetima čime omogućuje da se, u duhu religijskih poruka i tradicije, temeljne vrednosti i saznanja koja se prenose putem drugih predmeta, produbljuju, osvetljavaju i nadopunjuju. Obzirom da je religijska kultura jedan od temeljnih stubova kulture i obrazovanja uopšte, poznavanje religije i njenih vrednosti izuzetno olakšava razumevanje istorije, filozofije, književnosti, slikarstva, vajarstva, arhitekture, muzike, opere, baleta, pozorišta, filma, ekologije itd. (dostupno na: www.hkz.kkv.ch/pdf/do_95.pdf). Otuda je veroučitelj suočen sa neophodnošću stalnog inoviranja vlastitih spoznaja kako iz oblasti teologije, tako i iz onih nastavnih predmeta sa kojima će nastojati da ostvari korelaciju. Pri tome, veroučitelj mora imati u vidu činjenicu da učenici mogu imati teškoća u razumevanju sadržaja veronauke zbog nedovoljnih ili neodgovarajućih predznanja, različitih afiniteta i mogućnosti. Da bi deci približio lepotu vere, neophodno je poznavanje stupnjeva njihovog psihofizičkog i duhovnog razvoja. Zato, naročito u prvoj godini učenja veronauke, "nastavnik mora da unapred adaptira svoj iskaz u skladu sa učeničkim mogućnostima recepcije, kako bi im maksimalno približio pojamovno terminološku bazu svog predmeta" (Končarević, 2005, 53).

Kada je reč o značaju korelacije nastavnih sadržaja različitih nastavnih predmeta sa nastavnim sadržajem verske nastave treba istaći da smisao pomenute korelacije nije samo u tome da se pomene da postoje srodni nastavni predmeti i srodni nastavni sadržaji, već u tome da se vremenski ujednači obrada onih nastavnih sadržaja koji se po sličnosti podudaraju (Kuburić, Dačić, 2004). Ovakvu vrstu korelacije izuzetno je važno ostvariti sa nastavom književnosti, gde se izučavaju mitovi, mitološke pojave, književna dela sa religijskom tematikom, Biblija kao književno delo (Ivanović, 1998). Pri tome treba imati u vidu da razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja u okviru nastave književnosti, predstavlja veoma važan aspekt i kvalitet verske nastave jer je stvaralačko izražavanje povezano sa celinom verskog sazrevanja učenika. Stoga, polazeći od činjenice da je glavni izvor sadržaja verske nastave Biblija ili Sveto pismo, posebnu pažnju treba usmeriti na negovanje različitih vrsta usmenog i pisanog simboličkog izražavanja u radu i komunikaciji sa biblijskim tekstovima koji omogućavaju razvijanje ličnog senzibiliteta učenika za ponuđene sadržaje kao i razvijanje moralnih i socijalnih stavova. Pored biblijskih teksova u sadržaju verske nastave prisutni su i izvanbibilijski književno-umetnički i drugi tekstovi. Zato je za celovit verski razvoj učenika bitno poznavati i stalno razvijati njihov interes za različite vrste književnoumetničkih dela jer to u velikoj meri može pomoći da učenici dublje i celovitije shvate i prepoznaju biblijsku pouku u svim njenim bitnim aspektima (dostupno na: www.hkv-kkv.ch/pdf/do_95.pdf).

3. VERONAUKA I NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U SISTEMU MEĐUPREDMETNE POVEZANOSTI

Princip interdisciplinarnosti, korelacije i integracije traži u didaktici svoje ekvivalente. Predmetna odvojenost zastupljena u tradicionalnom sistemu se napušta, i novi vaspitno-obrazovni model uspostavlja se upravo na sistemu međupredmetne povezanosti. Ovo načelo zahteva jedan sasvim novi oblik organizacije: povezane programske celine i nastavne predmete, njihove sadržaje, metodologije, ciljeve i zadatke u jedinstvenu strukturu.

D. Rosandić (1988) posebno ističe *tematski tip* međupredmetnih veza koji omogućuje proučavanje iste teme sa različitih gledišta, uspostavljanje kontinuiteta, čvršću sistematizaciju znanja, povezivanje ranije usvojenih spoznaja s novim spoznajama (Ibid, 196). On takođe ističe da se u ovom tipu veza pojavljuju teme koje su zajedničke većem broju srodnih predmeta. Te teme se mogu pojavljivati u isto vreme, tj. u istom razredu, a mogu se pojavljivati i u različito vreme, tj. u različitim razredima.

Svaka tema obuhvata određeni sadržaj i određeni opseg informacija, pa je strukturisanje teme uslovljeno prirodom nastavnog predmeta, njegovih ciljeva i kognitivnih mogućnosti učenika. U svakom predmetu postoje sadržajni elementi (pojmovi, činjenice...) koji služe kao osnova za međupredmetno povezivanje. Sa druge strane postoje i karakteristike koje ističu osobenost predmeta i njegove metodičke utemeljenosti. Da bi se uspešno ostvarila ovakva međupredmetna nastava, potrebno je uspešno utvrditi zajedničke sadržajno-informacijske i metodičke elemente.

Kad je reč o korelaciji sadržaja veronauke, ona se povezuje, pored književnosti, i sa drugim nastavnim predmetima: muzičkom kulturom, likovnom kulturom, istorijom, itd. Mi ćemo se, međutim, u nastavku rada fokusirati upravo na relacije između *veronauke i nastave književnosti*, dotičući pri tom, naravno, i ostale nastavne predmete. Treba reći da korelacija između navedenih nastavnih predmeta obuhvata književna dela koja pripadaju i umetničkoj i narodnoj književnosti. Posebno bajke, basne i epsko pesništvo (kao žanrovi narodne književnosti) pružaju velike mogućnosti u tom pogledu.

U *bajkama* uvek pobeđuje dobro nad zlom, pravda nad nepravdom, istina nad laži, kažnjava se neverstvo i zločin, a nagrađuje iskrenost i poštenje (Ilić, 2006,384).

Basna kao nastavno štivo nudi brojne i raznovrsne mogućnosti za nastavnu obradu u mlađim razredima osnovne škole. Ona je, po svojim vaspitno-obrazovnim implikacijama, zahvaljujući upravo njenim žanrovskim i strukturnim karakteristikama, veoma pogodna za prva sučeljavanja učenika sa književnim tekstom i njegovom interpretacijom. Basne uvek govore o nekim dobrim i nekim lošim ljudskim osobinama. Svojom sažetosti i lakoćom shvatanja njihovoga smisla, u njima su ljudske osobine transparentnije date nego u bilo kome drugom žanru. Kratkoćom basne nisu redukovani samo radnja i naracija, već i broj aktera radnje. Najčešće se susrećemo samo sa dva ili tri lika, sa visokim stepenom njihove tipiziranosti. Imenovanje učesnika radnje izdvaja samo jednu dominantnu osobinu koja efektno ilustruje određenu ljudsku karakteristiku (glupost, naivnost, vernost, poštovanost i sl.).

Pouka (naravoučenije) u basni je njen centralni deo – njen smisao. Priča i pouka su čvrsto upućene jedna na drugu, čine tekst koherentnim, naglašavajući na taj način didaktičnost basne (Maljković, 2006). Takvom svojom strukturom usmerene su na pouku o valjanosti ljudskog ponašanja, o moralu. Njihovom nastavnom obradom moguće je realizovati na primer, sledeće vaspitne zadatke, koji su tesno povezani sa ciljevima veronauke: negovanje istrajnosti i upornosti; formiranje kritičkog stava prema tuđim hvalospevima; razvoj solidarnosti i uzajamnog pomaganja; negovanje pozitivnih osobina ličnosti – tolerancije, plemenitosti i humanosti; podsticanje kritičkog odnosa prema svojim postupcima

i ponašanju; negovanje smisla za etičke vrednosti i moralna načela; uočavanje i poštovanje tuđih slabosti i nedostataka, negovanje optimizma i vere u vlastite snage i mogućnosti; negovanje osećanja zahvalnosti za dobro delo i dobročinstvo i potrebe da se dobro dobrim vrati; negovanje humanih osećanja prema svima koji se bore za pravdu i dr.

U našem *epskom pesništvu* ne cene se samo junački podvizi već i lepo ophođenje, mudrost, poštenje, pravičnost, solidarnost sa ugroženim, sažaljenje nad slabim i nejakim (Ilić, 2006). Ovaj autor na primeru epske, etički izuzetno snažne, pesme „**Marko Kraljević i beg Kostadin**“ pokazuje primer korelacije sa veronaukom. Ova epska pesma obrađuje se u osnovnoj školi i pripada kompozicijskom tipu pesama čija radnja teče u dijalogu o krsnom imenu i slavi. Tematski, korelacija se uspostavlja sa veronaukom u toku razgovora o proslavljanju krsne slave, svecu koji je zaštitnik doma i porodice, obreda u kući i crkvi i sl.

Tokom obrade pesme insistira se na njenoj temi, a dijalog omogućuje čitanje teksta sa podeljenim ulogama. Nakon čitanja, učenici će uočiti da se Marko Kraljević i beg Kostadin u dijalogu spore zbog različitog odnosa prema proslavljanju krsnoga imena ili slave. Kako beg slavi „Dmitrovdan“ (Mitrovdan) uputno je učenicima skrenuti pažnju da je to dan posvećen svetom Dimitriju i da se proslavlja 8. novembra svake godine. Beg se nepravilno odnosio prema svojoj slavi zbog čega mu Marko upućuje zamerke za „tri nečovečstva“.

Prvo begovo nečovečstvo Marko je video u preziranju sirotinje koja navraća kod domaćina. Hrišćanski je udeliti siromasima jer je i Isus Hristos baš takvima pomagao i učio nas da ljubimo „bližnjega svojega kao samoga sebe“, a bližnji nam je svaki čovek, bio on siromah ili bogat. Međutim, beg Kostadin ne samo da „dvema sirotama“ nije ništa udelio već ih naziva „ljudskim gadom“ i tera iz dvora da mu ne gade „pred gospodom vina“ (Ibid, 387).

U drugoj zamerci koju Marko upućuje begu, opisan je odnos domaćina prema prijateljima koji više nisu bogati i to im jasno daje do znanja: smešta ih „u donju trpezu“ i ne služi ih. Takvim svojim postupkom on uvažava samo one od kojih može da ima koristi, čime vređa stare osiromašene prijatelje. Treće begovo nečovečstvo je najteže: 5. Božija zapovest glasi: „Poštuj oca svojega i mater svoju da ti dobro bude i da dugo poživiš na zemlji“. Begovi su roditelji živi ali ih za stolom nema. Oni bi, kaže Marko, trebalo „da ti piju prvu čašu vina“ i uživaju najveće poštovanje za trpezom.

Na osnovu svega ovoga može se izvući zaključak da je krsno ime dan u kome, slaveći sveca zaštitnika svoga doma, treba pokazati najdublju odanost Bogu i najplemenitiji odnos prema ljudima.

Jasno je da je sa učenicima lakše tumačiti pojam krsnog imena ili slave ako oni već imaju znanja o tome šta zahteva vera i čestitost ljudskog ponašanja

od onoga koji slavi svoje krsno ime, a takva znanja se mogu steći učenjem veronauke. Korelacija navedenih sadržaja omogućuje da učenici steknu znanja o krsnom imenu i njegovom proslavljanju; da se ume proceniti šta je ispravno, a šta neispravno ljudsko ponašanje i da se prema njemu zauzmu valjani stavovi; da se stekne veština valjanog čitanja srpskog epskog deseterca, u čijem zveku i slavljenje slave i ljudsko ponašanje odjekuju upečatljivije nego u bilo kojoj drugoj literarnoj tvorevini (Ibid, 389).

Književna dela koja pripadaju umetničkoj književnosti, takođe mogu snažno potpomoći tumačenje sadržaja veronauke. Navešćemo primer obrade *lirske pesme Vaska Pope „Kalenić“* u IV razredu gimnazije.

Ova pesma pripada modernoj lirici i ima osobenu strukturu, prirodu i obeležja modernih lirskih tekstova. Ona nije lako pristupačna, ponekad zatvorena u sebe, često nedovoljno komunikativna, govori enigmatično, te zbog toga traži napor da se savlada i uživa u njoj. Specifičnost njenih elemenata leži u njihovoj polivalentnosti, a pojavnosti pesničke strukture (reč, stih, strofa...) pružaju mogućnost međusobnog povezivanja. Pored dinamične strukture, dimenzije lirske pesme određuju i njeni konteksti: literarni, umetnički i kulturni, a koji se uspostavljaju zaslugom njihovih elemenata (Gajić, 2004).

Korelaciju je moguće ostvariti sa sadržajem veronauke (negovanje rodoljubivih osećanja, plemenitosti, ljubavi, podsticanje interesovanja za upoznavanje prošlosti svog zavičaja i svoje domovine), ali i sa nastavom istorije (Srbija u doba Nemanjića, srednjovekovni manastiri, manastir Kalenić), slikarstvom (freska Arhanđel Gavriilo, Pećka patrijaršija, 1340), duhovnom muzikom toga vremena, i dr.

Freska Arhanđela Gavrila, delo nepoznatog srednjovekovnog slikara, inspirisala je Vaska Popu da napiše pesmu Kalenić. Pesma nosi naziv jednog manastira. Ovde učenici mogu saopštiti podatke o manastiru Kalenić koje su prikupili. Ovaj manastir, u blizini Rekovca, posvećen je Vavedenju Bogorodice, zadužbina protovestijana Bogdana, uglednog velmože despota Stefana Lazarevića. Crkva je sagrađena i oslikana između 1407. i 1413. godine. Zidna dekoracija sadrži uobičajenu tematiku moravske škole: velike praznike, zemaljski život Hristov i njegova Čuda, kao i razrađen ciklus apokrifnog žitija Bogorodice u priprati. Sa učenicima se može voditi razgovor o nemanjičkoj državi u kojoj su za vreme turske vladavine, manastiri pored verske imali važnu kulturnu i političku ulogu;

Kroz tumačenje lirske pesme (analizu jezičko-smislaone strukture i kompozicije, jezičko-ritmičke i osnovne misaono-emotivne tonove, i dr.) dolazi se do sadržine – motiva, ideja, poruka pesme; zadivljenosti pred ugodom umetničkog dela, odnosno prema istorijskoj i kulturnoj tradiciji srpskog naroda, moralnih vrednosti, humanističkih poruka o odbrani ličnosti, odbrani ljudskog

dostojanstva, čovečnosti, o odbrani života uopšte (Ibid., 213).

Već je rečeno da je mnoga književna dela i nemoguće valjano tumačiti bez neophodnog kvantuma znanja iz Biblije, osnovne knjige o veri i čestitom ponašanju. Drugim rečima, u svakom valjanom književnom tekstu krije se neki podtekst knjige nad knjigama, manje ili više uočljiv, biblijski podtekst.

Biblija se u celokupnoj nastavi srpskog jezika i književnosti obrađuje samo u I razredu srednje škole. U okviru kratkog pregleda književnosti starog veka, izuzevši Ep o Gilgamešu, Antigonu i Ilijadu (tragična krivica, tragični junaci, tragično ishodište i katarsa), Biblija reprezentuje staru hebrejsku književnost; korelativni momenat najizrazitiji je u nastavnoj temi koja se bavi Bogom kao Svetom Trojicom: Otac, Sin i Sveti Duh; Bog kao biće zajednice (Bog Avrama, Isaka, Jakova)- Bog kao ličnost.

U nastavnom programu i čitanci za I razred srednje škole³ iz Starog i Novog zaveta su zastupljeni: Legenda o potopu – Beseda na Gori – Stradanje i vaskrsenje Hristovo (jevanđelje po Mateju). Ovim temama se i završavaju biblijski motivi koji nisu uvek obrađeni u obimu koji bi značaj tema zahtevao.

Za realizaciju navedenih nastavnih jedinica korelacijsko-integracijski metodički sistem je najpogodniji. Najpre treba sagledati vezu između Novog i Starog zaveta. Potrebno je istaći da je Novi zavet povezan sa Starim tako, što su proroci u Starom zavetu (Isaija, Jeremija i dr.) nagovestili dolazak Mesije, spasitelja sveta, koji će biti Isus, kao i utvrđivanje Novog saveza Boga sa izraelskim narodom. Isus je po Bibliji, potomak iz Davidove loze i sin Božiji (Petrovački, 2002).

Biblija nudi četiri izveštaja o Isusovom životu. Četiri osobe (po Bibliji nadahnuta Jehovinim duhom): Matej, Marko, Luka i Jovan (Isusovi sledbenici, apostoli) napisali su nezavisne životopise, pružajući na taj način četvorostruko svedočanstvo da je Isus bio Mesija. Oni su prikazali pojedinosti iz njegovog života, službe, stradanja, smrti i uskrsnuća. Ovi izveštaji nazvani su jevanđelja, a reč „jevanđelje“ znači dobra vest ili blaga vest.

Smatra se da je „blagu vest“ prvi zapisao Matej; osim toga, sadržaj njegovog jevanđelja ima najbolju stilizaciju sadržaja i najvišu literarnu vrednost. Matej svoje jevanđelje započinje Isusovim rodoslovom, nakon čega slede izveštaji o njegovom čudesnom začeću, rođenju u Vitlejemu, Herodovom gnevnom ubijanju svih dečaka mlađih od dve godine života u Vitlejemu, kao i begu Josifa i Marije sa malim Isusom u Egipat. Matejev izveštaj zatim, nakon vremenskog skoka od tridesetak godina, prikazuje Jovana Krstitelja koji krštava pokajničke Jevreje u reci Jordan. Iz Galileje dolazi Isus i Jovan ga takođe krsti i prepoznaje, a na Isusa se spušta Božiji duh (u vodu golubice) i glas sa nebesa kaže da je to sin Božiji.

³ Lji. Nikolić, B. Milić: Čitanka sa književnoteorijskim pojmovima za prvi razred srednje škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1993.

Isus putuje po Galileji propovedajući novo učenje, lečeći bolesne i nemoćne, mnoštvo ljudi počinje da ga sledi. I sada se dolazi do najupečatljivije scene jevanđelju, do Isusove Besede na Gori, koja je predmet tumačenja na časovim književnosti (Ibid, 8).

Kao motivacija, saglasno zahtevima korelacijsko-integracijsko metodičkog sistema, može poslužiti insert iz američkog filma o Isusu „Kraljeva“ režisera Nikolasa Reja koji se odnosi na ovu propoved (desetak minuta Filmska verzija rađena je u potpunosti po Matejevom jevanđelju. U istu svrh može poslužiti i Direrova ilustracija besede na Gori.

Isus svoju propoved počinje opisujući ko je zaista srećan (blažen). To j poznato mesto o devet „sreća“ ili blaženstava. Srećni su oni ljudi koji su svesi svoje duhovne potrebe, oni koji tuguju, koji su blage naravi, oni koji gladuju žedaju za pravednošću, milosrdni, čisti u srcu, miroljubivi, oni koji su progonjer radi pravednosti, i oni koje kude i protiv kojih se lažno govori. Istinska sreć je uviđanje duhovnih potreba koje donose osećaj zadovoljstva i životn ispunjenosti. Ona nije samo u kraljevstvu nebeskom, kako propoveda Isus, neg u nama samima. Umesto starozavetnog rigorizma, Isus propoveda praštanje, ča i neprijatelju, trpljenje, milosrđe i ljubav među ljudima. Ovaj odlomak o Isusu n Gori korespondira u Starom zavetu sa petom knjigom Mojsijevom (peta glava) u kojoj su deset Božijih zapovesti, a koje je Jehova posredstvom Mojsija da ljudima. Nakon ukazivanja na Božiju zapovest „ljubi bližnjega svoga“ (iz Staro zaveta), učenicima treba objasniti ono što Isus govori o tome kako postupati s ljudima koji nanose uvrede (5:39). Reči „a ja vam kažem da se ne branite od zla nego ako te ko udari po desnomo obrazu, obrni mu i drugi“ ne treba shvati doslovno, ali je pogrešno vraćati „milo za drago“. Na mržnju ne treba odgovara mržnjom. Neprijatelja treba poraziti onim što je njemu daleko – ljubavlju tolerancijom.

U nastavku besede, učenici će sagledati da Isus govori o zamci pridavanj prekomerne važnosti materijalnim dobrima i posedima. Takva dobra propadaju stoga treba stvarati duhovna bogatstva. Dalje, Isus pokazuje kakvim puter treba čovek da ide u životu. Životni put nije lak, niti posut cvećem. Postoje dv mogućnosti: pravi put je uzan i težak i malo ih je koji ga nalaze. Širok i prostra put označava lakši život, ali često i neispravan. Ipak, veći broj ide njime je nisu spremni na odricanja i žrtve (7:13,14). Opasnost da čovek bude zavede je velika, pa Isus upozorava: „Čuvajte se lažnijeh proroka, koji dolaze k vama odijelu ovčijemu, a unutar su vuci grabljivi“ (7:14) I ovo upozorenje važi za sv vremena.

Ne treba biti previše kritičan prema drugima i preuveličavati njihov greške. Odatle proističe mržnja. Treba biti prvo samokritičan. Posebno treb insistirati da učenici zapamte Isusom savet koji se naziva i zlatnim pravilor

ponašanja svakog čoveka: „Sve, dakle, što hoćete da čine vama ljudi, činite i vi njima“ (7:12).

Razgovor o čuvenoj besedi ovde može biti okončan, a poslednje poruke treba da glase: „Ne sudite da vam se ne sudi; jer kakovijem sudom sudite, onakovijem će vam se suditi; i kakovom mjerom mjerite, onakvom će vam se mjeriti...“ (7:2) „Ištite i daće vam se; tražite i naći ćete; kucajte i otvoriće vam se“ (7:7). I pročitaćemo ponovo: „Sve, dakle, što hoćete da čine vama ljudi, činite i vi njima“ – očekujući eho ovih reči u svesti učenika za duže vreme (Petrovački, 2002).

LITERATURA:

1. Biblija, *Stari i Novi zavet sa objašnjenjima*(1990): (prev. Lj. Bakotić), Novi Sad: Dobra vest
2. Bigović, R. (2000): *Crkva i društvo*. Beograd: Hilendarski fond pri Bogoslovskom fakultetu SPC
3. Dačić, S. (2003): Uvođenje predmeta verska nastava, u zborniku "*Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*", Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 13-28
4. Diklić, Z.(1978): *Književni lik u nastavi*. Metodичke osnove za interpretaciju književnog lika, Zagreb: Školska Knjiga
5. Gajić, O. (2004): *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*. Rezultati eksperimentalnih istraživanja, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
6. Ilić, P. (1998): Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi (metodika nastave), drugo dopunjeno izdanje, Novi Sad: Zmaj
7. Ilić, P. (2006): Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi (metodika nastave), četvrto dopunjeno izdanje, Novi Sad: Zmaj
8. Ivanović, S. (1998): Savremeno obrazovanje i religija, *Teme*, Niš, 1-2, 129-139
9. Jančić, I. (2007): *Mogućnosti razvoja stvaralačkih sposobnosti učenika u korelacijsko-integracijskom metodičkom sistemu*, Specijalistički rad odbranjen na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu
10. Končarević, K. (2005): Pripremanje nastavnika za nastavu pravoslavnog katihizisa i planiranje nastavnog procesa u zborniku "*Pravoslavni katihizis u osnovnim i srednjim školama*", Beograd: Mitropolija beogradsko-karlovačka, 51-64
11. Kuburić, Z. (1997): Stavovi studenata prema uvođenju veronauke, *Godišnjak Filozofskog Fakulteta*, Novi Sad, 407- 425
12. Kuburić, Z. (2003): Realizacija verske nastave u osnovnoj i srednjoj školi, u zborniku "*Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*", Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 96-125
13. Kuburić, Z. (2004) *Metodika verske nastave*. Novi Sad: CEIR, Beograd: Čigoja štampa
14. Maljković, M. (2006): *Basna u funkciji razvoja stvaralačkih sposobnosti učenika u razrednoj nastavi*, Rukopis doktorske disertacije odbranjene na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu
15. Midić, I. (2003): *Pravoslavni katihizis*, Priručnik za nastavnike osnovnih i srednjih škola. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva

16. Nikolić, Lj.- Milić, B.(1993): *Čitanka sa književnoteorijskim pojmovima* za prvi razred srednje škole, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
17. *Pedagoška enciklopedija* (1998):(redak. N. Potkonjak i P. Šimleša), 1. knj., Beograd et. al:ZZUINS (etc.)
18. Petrovački, Lj. (2002): Beseda na Gori. Metodički pristup odlomku iz Matejevog jevanđelja, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knj. XXX, 5-12
19. Rosandić, D. (1988): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
20. Sando, D. (2005): Veroučitelj u savremenoj nastavi, u zborniku "Pravoslavni katihizis u osnovnim i srednjim školama", Beograd: Mitropolija beogradsko-karlovačka, str. 69-78
21. *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik* (2001, 2002, 2003, 2004)
22. Zuković, S. (2006a): Verska nastava kao deo reformisanog vaspitno-obrazovnog sistema. U: Emil Kamenov (ur.) "Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije", 212-225. Novi Sad: Filozofski fakultet
23. Zuković, S. (2006b): Realizacija verske nastave u školama - stanje, problemi i mogućnosti. U: E. Kamenov (ur.) "Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji", 279- 292. Novi Sad: Filozofski fakultet

elektronski izvori:

- www.hkz-kkv.ch/pdf/do_95.pdf
- www.nku.hbk.hr/document/doc
- www.veronauka.org.yu

Dr Olivera Gajić, Assistant Professor
Sladana Zuković, M.A., Assistant Lecturer
Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

CONTENTS OF RELIGIOUS CLASSES AND LITERATURE IN THE CORRELATIVE-INTEGRATIVE METHODOICAL SYSTEM

Abstract

The authors of the paper discuss the possibility to connect contents of religious classes with the literary art in order to spiritualize personalities of children and the youth, since the literature often finds its source in the religious books, the Bible as 'the book above all books', which means in the biblical subtext.

Since the religious classes deals with the upbringing of a child, besides his/her education, that is with the dignifying of his/her personality, and creation of personal and social universal human values, it is observed as a specific and complex subject, potentially unlimited upon the scope of the teaching contents, because, besides transposing of didactically shaped theological knowledge, it also enables acquiring of knowledge on the universe.

In that context, it has been pointed out to the system of inter-subject connection of the religious classes and the literature classes, stating several examples of correlation and integration of contents of those teaching subjects both in elementary and secondary school.

Key words and phrases: *religious classes, literature, arts, correlative-integrative methodical system, the Bible*

Dr Mirjana Segedinac, redovni profesor, dr Stanko Cvjetićanin

Departman za hemiju, Prirodnomatemički fakultet, Novi Sad

PERMANENTNO EKOHEMIJSKO OBRAZOVANJE RADNIKA VIŠEG/VISOKOG NIVOA OBRAZOVANJA ZAPOSLENIH U NEKIM GRANAMA HEMIJSKE INDUSTRIJE

Rezime

Posle završenog više ili visokog institucionalizovanog obrazovanja ne postoji organizovan oblik permanentnog ekohemijskog obrazovanja radnika više/visoke struke zaposlenih u hemijskoj industriji. Institucionalizovano obrazovanje nije uspelo u potpunosti da prati brzi razvoj nauke i tehnologije, zbog čega se javlja potreba za dopunskim znanjem, odnosno učenjem kroz ceo život (lifelong learning process). Sistem permanentno ekohemijskog obrazovanje radnika mora da bude jedan od prioriteta razvojanog društva. U ovom radu sprovedeno je istraživanje među radnicima zaposlenim u aktuelnim granama hemijske industrije na teritoriji grada Novog Sada. Odabrane su: naftna industrija, industrija sapuna i deterdženata i industrija mineralnih đubriva. Za realizaciju permanentnog ekohemijskog obrazovanja neophodno je definisati ekohemijske sadržaje i konstruisati odgovarajući model. Važno je omogućiti veću dostupnost najnovije naučne literature, bolju povezanost naučnih instituta i radnih organizacija, kao i veću motivaciju radnika za sticanje novih znanja.

Ključne reči: *permanentno ekohemijsko obrazovanje; radnici više/visokog obrazovanja hemijske industrije*

PERMANENTNO EKOHEMIJSKO OBRAZOVANJE RADNIKA VIŠEG...

“.... Obrazovanje odraslih je ključ 21 veka... Ono je snažan koncept za negovanje ekološko prihvatljivog razvoja, za unapređenje demokratije i pravde, jednakosti polova, naučnog, društvenog i ekonomskog razvoja, i za izgradnju sveta u kome su nasilni sukobi zamenjeni dijalogom i kulturom pravednog mira...” (Hamburška deklaracija o učenju odraslih i podsetnik za budućnost)

U metodološkom smislu ne postoji konačan sistem znanja, niti ga je moguće metodički zamisliti. Sistem našeg školstva malo pažnje posvećuje problemima životne sredine, kao i uticaju hemijskih supstanci na životnu sredinu. Posle završetka srednje škole nivo i kvalitet stečenog ekohemijskog znanja je dobar ali nezadovoljavajući. Na višim školama kroz predmet zaštita životne sredine i kroz predmete hemijske i tehnološke sadržine, studenti stiču određena znanja u zaštiti, unapređenju i merama zaštite životne sredine.

Na fakultetu gde se obrazuju diplomirani hemičari, profesori hemije, biohemičari, ekohemijsko obrazovanje dobija se, direktno ili indirektno, kroz niz predmeta hemijske sadržine (opšta i neorganska hemija, organska hemija, fizička hemija, elektrohemija, hemija prirodnih proizvoda i dr), hemijsko- tehnološke sadržine (hemijska tehnologija, novi materijali i sl.) i kroz predmet zaštita životne sredine. Studenti na smeru diplomiran hemičar-inžinjer za kontrolu kvaliteta i menadžment životne sredine ekohemijsko obrazovanje stiču kroz niz predmeta kao što su: osnovi zaštite životne sredine; zaštita zemljišta; zaštita voda; zaštita vazduha; zagađivanje i degradacija životne sredine; životna sredina i održivi razvoj; ekološka biohemija i drugi.

Na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu obrazuje se deo studenata za zanimanje inžinjer zaštite životne sredine. Studenti se kroz studije osposobljavaju da osnovnim fizičkim, fizičko-hemijskim, energo-ekonomskim i primenjenim tehničkim principima identifikuju i kontrolišu stanje životnog okruženja. Osposobljavaju se za projektovanje, izgradnju i eksploataciju procesa, aparata i postrojenja za zaštitu životne sredine.

Na fakultetima na kojima se obrazuju razni kadrovi tehnološke struke, ekohemijski sadržaji se proučavaju, direktno ili indirektno, kroz predmete hemijske i tehnološke sadržine. Nemaju svi smerovi poseban predmet koji izučava probleme zaštite, unapređenja životne sredine kao i izvore i sanaciju postojećih šteta. Smerovi koji imaju ovaj predmet (zaštita životne sredine) izučavaju ga većinom na završnoj godini studija. Permanentno obrazovanje je nadogradnja svih raspoloživih obrazovanih sistema, kako osnovnog, srednjeg tako i više/visokog obrazovanja. Ono u sebe uključuje aktivnost relevantnih ustanova, pojedinca i grupa. Obrazovanje odraslih je krajnje potrebno, naročito zaposlenih u hemijskoj industriji, koja predstavlja ozbiljan izvor zagađenja životne sredine. Radnici svojim zanjem, ponašanjem mogu u znatnoj meri da spreče i saniraju posledice

zagađenja životne sredine hemijskim supstancama. Nažalost, u našoj zemlji ne postoji organizovan oblik permanentnog obrazovanja radnika.

Neophodno je stalno obrazovanje odraslih u teoriji i praksi zbog sve većeg progressa nauke i tehnologije. Obrazovanje odraslih u sferi zaštite životne sredine kompleksan je proces i predmet je mnogih istraživanja. Zagađenje životne sredine biće manje ako je tehnologija razvijenija i podržana odgovarajućim merama zaštite i ako je nivo svesti i obrazovanja zaposlenih u hemijskoj industriji veći. Permanentnim, organizovanim sistemom ekohemijskog obrazovanja radnici bi bili u toku sa savremenim naučnim saznanjima i rešenjima iz oblasti rada u kojoj su angažovani i mogli bi lako da se uključe u rad u odgovarajućim radnim organizacijama širom sveta. Pored savremenih naučnih relevantnih ekohemijskih saznanja iz oblasti rada omogućava se i profesionalni kontinuirani razvoj zaposlenih.

PROBLEM I PREDMET ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje je nastalo iz potrebe da se dobije uvid u nivo i kvalitet ekohemijskog znanja zaposlenih radnika višeg/visokog nivoa obrazovanja u najaktuelnim granama hemijske industrije na teritoriji grada Novog Sada.

METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA, MERNI INSTRUMENTI

Tokom istraživanja korišćena je deskriptivna i analitička metoda. Tehnike istraživanja su: terenska istraživanja, kombinovane tehnike, akciona istraživanja. Kao instrument je korišćena anketa koja je konstruisana po definisanim zadacima. Anketa sadrži pitanja kojima se dobija uvid u nivo znanja zaposlenih o:

1. Izvorima zagađenja,
2. Štetnom delovanju hemijskih supstanci na životnu sredinu, žive organizme i objekte
3. Posledicama delovanja hemijskih kontaminanata
4. Merama zaštite i postupcima saniranja šteta izazvanih delovanjem hemijskih kontaminanata na životnu sredinu
5. Osposobljenost radnika za rad sa otrovnim hemijskim supstancama pri hemijsko-tehnološkoj proizvodnji
6. Osposobljenost radnika za pružanje prve pomoći osobama koje su se povredile ili otrovale pri rukovanju sa hemikalijama
7. Nivo znanja radnika o izvorima zagađenja životne sredine koji nastaju pri hemijsko-tehnološkoj proizvodnji
8. Nivo znanja radnika o posledicama delovanja hemijskih kontaminanata, koji nastaju tokom hemijsko-tehnološkog postupka, na zaposlene i životnu sredinu

9. Nivo znanja radnika o merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih delovanjem hemijskih kontaminanata nastalih tokom hemijsko-tehnološkog postupka

Dobijeni rezultati sprovedene ankete su obrađeni statističkim postupkom.

CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je odabir i struktuiranje osnovnih ekohemijskih sadržaja koji bi se uključili u stvaranje sistema permanentnog ekohemijskog obrazovanja.

U radu su postavljeni sledeći zadaci:

1. Analiza nivoa ekohemijskog obrazovanja zaposlenih o izvorima zagađenja životne sredine

- Analiza nivoa znanja anketiranih o izvorima zagađenja životne sredine
- Analiza nivoa znanja zaposlenih o izvorima zagađenja u grani hemijske industrije u kojoj su angažovani

2. Analiza nivoa ekohemijskog obrazovanja zaposlenih o dejstvu hemijskih kontaminanata na životnu sredinu

- Analiza nivoa znanja anketiranih o štetnom dejstvu nekih hemijskih kontaminanata

- Analiza nivoa znanja zaposlenih o dejstvu supstanci koje se proizvode u grani hemijske industrije u kojoj su angažovani

3. Analiza nivoa ekohemijskog obrazovanja zaposlenih o posledicama delovanja, merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih delovanjem hemijskih kontaminanata

- Analiza nivoa ekohemijskog obrazovanja zaposlenih o posledicama delovanja, merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih delovanjem hemijskih kontaminanata

- Analiza nivoa osposobljenosti radnika za rukovanje sa hemikalijama
- Analiza nivoa ekohemijskog obrazovanja zaposlenih o postupcima uklanjanja štetnih supstanci pri hemijsko-tehnološkom postupku

HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

Osnovna hipoteza tokom istraživanja je bila: Postoji zadovoljavajući nivo ekohemijskog znanja zaposlenih radnika višeg/visokog nivoa obrazovanja u analiziranim granama hemijske industriji na teritoriji grada Novog Sada, ali ono se mora produbiti i proširiti.

UZORAK

Istraživanjem su obuhvaćeni radnici koji su zaposleni u sledećim granama hemijske industrije:

- Industrija sapuna i deterdženata-«Albus»-66.67 % radnika
- Industrija mineralnih đubriva-«Agrohem»- 63.23 % radnika
- Naftna industrija-«Refinerija nafte Novi Sad»- 56.67% radnika

ANALIZA NIVOA EKOHEMIJSKOG OBRAZOVANJA

Stečeno znanje tokom školovanja većini radnika znatno je pomoglo u izvršenju obaveza na radnom mestu. Stručno osposobljavanje radnika ne prati u dovoljnoj meri ekohemijska edukacija. Postoji spremnost radnika da produbljuju i unapređuju ekohemijska znanja. Organizovanim permanentnim obrazovanjem, po mišljenju većine radnika, treba da se celovito produbi ekohemijsko znanje. Za permanentno obrazovanje neophodno je redovno praćenje naučno-tehnoloških rešenja u oblasti u kojoj su radnici zaposleni. Većina anketiranih radnika ne prate redovno novija naučna i tehnološka ekohemijska dostignuća. Razlog je nedostupnost najnovije literature ali i nedovoljna lična angažovanost. Saradnja sa stručnjacima koji se bave ekohemijskim problemima je, po mišljenju većine anketiranih, veoma bitna. U praksi njihova saradnja nije česta već povremena. Prvi razlog je nedovoljna komunikacija između stručnjaka i zaposlenih, Drugi razlog je loša povezanosti naučnih instituta sa radnim organizacijama. Većina radnika višeg/visokog obrazovanja često razgovara o ekohemijskim problemima sa svojim kolegama.. Ističu važnost razmene iskustava i informacija među zaposlenima, jer se na taj način utiče na kvalitet i nivo ekohemijskog obrazovanja. Nažalost ova razmena iskustava i znanja je na niskom nivou iz razloga nedovoljne organizovanosti i povezanosti radnika. Organizovanjem ekohemijskog lista unutar radne organizacije moglo bi se u znatnoj meri uticati na povezanost radnika, na razmenu iskustava kao i na kvalitet ekohemijskog znanja. Stečena ekohemijska znanja radnici prenose na svoju porodicu, prijatelje, okolinu u kojoj žive.

Većina anketiranih izjasnila se da je u potpunosti upoznata sa izvorima zagađenja životne sredine. Štetno dejstvo pesticida, rastvarača, aromatičnih jedinjenja, teških metala na životnu sredinu, većina anketiranih radnika u potpunosti poznaje. Delimično poznaju dejstvo aldehida i ketona, azotovih jedinjenja na životnu sredinu kao i dejstvo hemijskih supstanci na objekte. Očekivalo se da će u potpunosti poznavati delovanje pomenutih hemijskih kontaminanata, shodno nivou obrazovanja. Na osnovu ovog zaključuje se da su

PERMANENTNO EKOHEMIJSKO OBRAZOVANJE RADNIKA VIŠEG...

anketirani radnici višeg/visokog obrazovanja tokom školovanja stekli visoko ali nedovoljno ekohemijsko obrazovanje o dejstvu hemijskih kontaminanata na životnu sredinu. Većina anketiranih radnika nedovoljno poznaje: uticaj rN vrednosti na toksičnost anjonskih PAS-a, kao i uticaj anjonskih, katjonskih i nejogenih PAS-a na grampozitivne i gramnegativne mikroorganizme.

U potpunosti su poznati sa:

- Posledicama zagađenja atmosfere i hidrosfere hemijskim kontaminantima;
- Uticajem hemijskih supstanci na biljke i životinje;
- Delovanjem hlora, nafte i naftinih derivata, merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih delovanjem ovih supstanci

Delimično su poznati sa:

- Posledicama zagađenja tla;
- Posledicama dejstva hemijskih kontaminanata na čoveka;
- Posledicama delovanja, merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih upotrebom pesticida, polihlorovanih bifenila, fenola, amonijaka, fosfata, mineralnih đubriva, fluorida;
- Posledicama delovanja, merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih delovanjem kiselih oksida;
- Posledicama delovanja, merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih kao posledica smanjenja koncentracije stratosferskog ozona.

Anketirani radnici delimično poznaju dejstvo nitrata na zdravlje čoveka. Sa merama pružanja prve pomoći osobama koje su se otrovale ili povredile pri rukovanju sa hemikalijama većina anketiranih u potpunosti je upoznata. Znatno deo radnika plaši se rada sa hemikalijama, bez obzira što smatraju da su osposobljeni za rad sa njima. Interesantno je da većina radnika smatra da je delimično upoznata sa dejstvom hemikalija na zdravlje čoveka. Znatno deo radnika nije upoznat sa delovanjem hemikalija sa kojima su u kontaktu na njihovo zdravlje. Radnici se plaše isparenja pri hemijsko-tehnološkom postupku. dobijanja Ova vrsta straha spada u kategoriju «normalnog straha».

Na osnovu dobijenih rezultata ankete odabrani su opšti, kao i posebni sadržaji za permanentno ekohemijsko obrazovanje radnika višeg/visokog obrazovanja. Opšti sadržaji treba da pruže znanje o:

- Izvorima zagađenja (hemijski i ostali izvori zagađenja)
- Posledicama delovanja, merama zaštite, postupcima saniranja šteta nastalih dejstvom i upotrebom hemijskih kontaminanata.
- Merama zaštite i postupcima saniranja šteta nastalih hemijskom kontaminacijom životne sredine
- Međunarodnim i državnim propisima o zaštiti životne sredine

Kroz posebne sadržaje radnici treba da prodube postojeća i steknu nova znanja o:

- Izvorima zagađenja u ispitivanoj grani hemijske industrije
- Posledicama delovanja hemijskih kontaminanata koji nastaju pri hemijsko- tehnološkom procesu i upotrebi dobijenih proizvoda
- Merama zaštite, postupcima saniranja šteta nastalih u ispitivanoj grani hemijske indutrije.

MOGUĆI ORGANIZACIONI OBLICI PERMANENTNOG EKOHEMIJSKOG OBRAZOVANJA

Važnu ulogu na planu obrazovanja oraslih imaju sledeće institucije:

- Posebne škole za odrasle
- Obrazovni centri pri fabrikama i preduzećima
- Redovne škole koje realizuje i programe za odrasle
- Radnički i narodni i otvoreni univerziteti
- Kulturni centri
- Savetovališta
- Institucije iz oblasti kulture (biblioteke, galerije, muzeji, pozorišta, klubovi)
- Sredstva masovnog komuniciranja

Sistem organizovanog permanentnog ekohemijskog obrazovanja trebalo bi realizovati na više načina u vidu :

1. Javnih predavanja
2. Ciklusa predavanja
3. Izložbi
4. Grupnog rada:
 - a) Predseminar (prelaz sa tečaja na seminar)
 - b) Seminar
 - v) Debatni klub
 - g) Ekскурzije

Radnici više/visokog nivoa imaju dobru osnovu da posle organizovanog sistema permanentnog ekohemijskog obrazovanja nastave permanentno individualno stručno obrazovanje i to u vidu:

1. Samostalnog rada
2. Konsultacija
3. Rada u kružoku
4. Stažiranja
5. Sastanaka za razmenu iskustava
6. Učenja na daljinu

PERMANENTNO EKOHEMIJSKO OBRAZOVANJE RADNIKA VIŠEG...

7. Primena interneta

Za realizaciju permanentnog obrazovanja neophodno je koristiti sledeća tehnička sredstva:

- Štampa

1. knjige,
2. novine,
3. časopisi
4. brošure

- Vizuelna sredstva

1. fiksne slike (ilustracije, fotografije, crteži, plakat, dijapozitiv, mikroprojekcije)

2. pokretne slike (nemi film)

- Auditivna sredstva

1. radio
2. cd plejer

- Audiovizuelna sredstva

1. film
2. televizija
3. video
4. dvd

5. Magnetoskop

6. virtualni programi

- Internet

Metode ekohemijskog obrazovanja treba da budu pažljivo odabrane. Treba jasno definisati okvir u kome se radi, kao i ciljeve (Tabela 1). Predlažemo sledeće metode:

- Usmeno izlaganje
- Pisanih i grafičkih radova

Tabela 1. Metode obrazovanja za predložene sadržaje permanentnog ekohemijskog obrazovanja radnika u ispitivanim granama hemijske industrije na području grada Novog Sada

Metode	Izvori i sprečavanje hemijske kontaminacije životne sredine	Posledice delovanja hemijskih supstanci	Mere zaštite i postupci saniranja šteta nastalih hemijskom kontaminacijom	Mere i zaštita pri rukovanju sa hemijskim supstancama
Usmeno izlaganje	•	•	•	•
Pisanih i grafičkih radova	•	•	•	•
Razgovor	•	•	•	•
Diskusija	•	•		
Filmska projekcija	•	•	•	•
Izrada projekata		•	•	•
Proučavanje slučaja	•	•	•	•
Demonstraciona			•	•
Laboratorijska			•	•

Razgovor

- Diskusija
- Filmska projekcija
- Izrada projekata
- Proučavanje slučaja
- Demonstraciona metoda

U relizaciji modela najbolje je kombinovati odgovarajuće metode obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja ekohemijskog nivoa obrazovanja radnika više/visokog nivoa obrazovanja u ispitivanim granama hemijske industrije na području grada Novog Sada uočena je potreba postojanja sistema organizovanog ekohemijskog permanentnog obrazovanja. Radnici imaju dobru osnovu da se uključe u sistematičan i organizovan oblik permanentnog

PERMANENTNO EKOHEMIJSKO OBRAZOVANJE RADNIKA VIŠEG...

ekohemijskog obrazovanja. Ekohemijske sadržaje treba podeliti na opšte i posebne. Opšti sadržaji bi trebali da sadrže znanja kojima bi se produbila postojeća i stekla nova iz sledećih oblasti: izvori i sprečavanje hemijske kontaminacije; posledice hemijske kontaminacije životne sredine; mere zaštite i postupci saniranja šteta nastalih hemijskom kontaminacijom; međunarodni i državni propisi o zaštiti životne sredine. Posebni sadržaji treba da obrađuju ekohemijske sadržaje vezane za granu hemijske industrije u kojoj su radnici angažovani. Pored teorijskog obrazovanja važnu ulogu ima i praktično obrazovanje. Nažalost, tehnička-tehnološka oprema u analiziranim granama hemijske industrije nije na zadovoljavajućem nivou i ne prati savremena dostignuća, zbog čega je otežana edukacija radnika. Neophodno je omogućiti i bolju dostupnost naučne, stručne literature, kako bi zaposleni bili u koraku sa najnovijim naučno-tehnološkim rešenjima. Bitno je stvoriti i osnove individualnog permanentnog obrazovanja.

LITERATURA

1. Medić.S., Istraživanja u pedagogiji i andragogiji, Naučna knjiga Beograd, 1998
2. Harison.R.M., Pollution: Causes, Effects and Control, Second Edition, The Royal Society of Chemistry, Cambridge, 1995
3. Adevski.M., Obrazovanje odraslih u zaštiti životne sredine Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu Beograd, 1991
4. Oljača.M., Andragogija, psihološke osnove učenja odraslih, Nov Sad, 1997
5. Marković. D., Đarmati.Š., Gržetić.I., Fizičkoehemijski osnov zaštite životne sredine., knjiga I, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 1996.
6. Marković. D., Đarmati.Š., Gržetić.I., Fizičkoehemijski osnov zaštite životne sredine. knjiga II, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 1996.
7. V.Radenović, T.Markov, Upravljanje hemikalijama harmonizacija propisa Republike Srbije sa zakonskom regulativom Evropske Unije, Forum kvaliteta, Tara, 2003
8. Cvjetićanin S., *Hemijski sadržaji u modelu diferenciranog ekohemijskog obrazovanja radnika u nekim granama hemijske industrije doktorska disertacija*, Novi Sad, 2005.
9. Shrader., Frechette, K.S. and McCoy., E.D., *Method in Ecology Strategies for Conservation*, Cambridge University Press, 1993

Dr Mirjana Segedinac, Full Professor, Dr Stanko Cvjetićanin
Chemistry Department, Faculty of Sciences, Novi Sad

**PERMANENT ECO-CHEMICAL EDUCATION OF WORKERS WITH
UNIVERSITY ADVANCED/HIGHER LEVEL OF EDUCATION IN
SOME BRANCHES OF THE CHEMICAL INDUSTRY**

Abstract

After completion of advanced or higher institutionalized education there is no any organized form of permanent eco-chemical education of workers with advanced/higher level of education, who are employed in the chemical industry. Institutionalized education has not completely succeeded to follow a rapid development of science and technology. For that reason, there is a need for additional knowledge, i.e. the lifelong learning process. The system of the permanent eco-chemical education of workers must be one the development priorities of our society. The paper presents a research carried out among workers employed in the relevant branches of the chemical industry in the territory of the city of Novi Sad. The following branches have been selected: oil industry, soap and detergent industry, and industry of mineral fertilizers. For the implementation of the permanent eco-chemical education, it is necessary to define eco-chemical contents and create an appropriate model. It is important to provide better accessibility to the latest scientific literature, better connection of scientific institutes and companies, and higher motivation of workers to acquire new knowledge.

Key words: *permanent eco-chemical education, workers of advanced/higher level of education in the chemical industry*

Dr Milica Andevski, redovni profesor
Dr Svetozar Dunderski, vanredni profesor
Filozofski fakultet u Novom Sadu

SAMOEVALUACIJA UČENIKA¹

Rezime

Za razliku od samoevaluacije nastavnika samoevaluacija učenika nije prisutna u našoj današnjoj školi. U radu se pledira potreba i zadatak nastavnika da učenika različite vidove samoevaluacije. Samoevaluacija treba da pomogne učenicima da sami otkriju, prepoznaju i posmatraju svoje navike tokom učenja (način učenja) kako bi mogli doneti zaključke koji će biti korisni za oblikovanje (planiranje) nastave, ali i za njihovo učenje. U projekat (samo)evaluacije učenika neophodno je da budu uključeni roditelji, da to prihvate i pruže podršku školi.

Ključne reči: *evaluacija, samoevaluacija, učenici.*

¹ Rad je nastao u okviru Projekta *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, (br. 149009) koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije

Kao što su nastavnici odgovorni za svoj rad u razredu i sa učenicima, tako bi i sami učenici trebali razmisliti o svom učenju. Međutim, učenici nemaju naviku vlastitog ocenjivanja i procenjivanja, samoevaluacije, a pod pritiskom trendova iz okruženja, u sve većem broju slučajeva ponašaju se kao potrošači. Zadatak nastavnika jeste da učenike informišu o njihovoj odgovornosti / samoodgovornosti, da uvedu različite vidove samoevaluacije, koje bi s vremena na vreme i praktično realizovali. Naravno, odgovornost je i nakon uvođenja još uvek u rukama nastavnika, jer učenici retko sami od sebe osećaju potrebu da proces svog učenja sistematski prate i (samo)evaluiraju.

Kako postupiti? U literaturi možemo naći dosta primera dobre prakse i različitih načini postupanja među pedagoškim poslenicima, i u daljem tekstu pokušaćemo detaljnije da objasnimo dva načina (Kempfert, G., Rolff, H.-G, 2005).

Prvi korak treba da doprinese senzibilizaciji učenika za određeni postupak. To se može učiniti uz pomoć jedne vežbe, koja se radi u grupama (Slika 1).

Slika 1: Kombinacija samoevaluacije i evaluacije sa strane posle jednog školskog časa
U nastavi trenutno obrađujemo sledeću temu:
Molimo vas da dva naredna pitanja (vezana za pomenutu temu) najpre prodiskutujete sami a zatim u grupama:
1. Šta bi naš nastavnik/ca trebao/la da uradi da bi ja ovu temu zaista razumeo? 2. Šta bi ja trebao/la da učinim da bi zaista razumeo/la ovu temu?
Kempfert u.a. 2005, s.136.

Ova vežba ispunjava više ciljeva. Sa jedne strane nastavnik en passant dobija informaciju o efikasnim metodama u toku njegove nastave, a sa druge strane učenici postaju svesni svoje odgovornosti vezane za učenje, a da nastavnik to ne mora „onako nastavnički“ da im objašnjava.

Tokom analize drugog pitanja mogu se sakupiti razni uslovi za uspešno učenje učenika, pri čemu će svima postati jasna različitost „dobrog

SAMOEVALUACIJA UČENIKA

učenja“, a neki učenici će dobiti i dodatne impulse za ponašanje tokom učenja. Ova šarena zbirka se tokom drugog koraka sistematski sređuje, i tako analogno sa kompetencijama nastavnika izgrađujemo i oblikujemo i kompetencije učenika/ca, koji podržavaju svoje učenje. Obično se izdvajaju sledeće kompetencije:

- Učešće u nastavi (aktivnost)
- Ponašanje u razredu koje podstiče učenje,
- Radne tehnike,
- Domaći zadaci.

U narednom koraku, nastavnik zamoli učenike da se koncentrišu na neku kompetenciju, koja je njima važna i da, pomoću samorefleksije saznaju, šta kod sebe još treba da razviju u vezi te kompetencije. Nastavnik listu može dopuniti još nekim kompetencijama i zajedno sa učenicima izraditi kriterijume za održivu realizaciju tih kompetencija, koji će biti formulisani u vidu pitanja, kako bi nastao uporediv katalog (**Slika 2**), koji se može obrađivati.

Jedna varijanta ove vežbe može da se sastoji u tome da nastavnik sve ajteme, kao na primer „Redovan rad domaćeg zadatka“, ispiše na kartice i analogno sa poznatim vežbama kao na primer „Šta znači dobra škola?“ ili „Šta znači dobra nastava?“ napravi vežbu „Šta znači dobro učenje“ koju će uraditi sa jednim odeljenjem. Ovako se kod učenika aktivira želja za igrom ali i diskusija kao i formulisane izoštrene shvatanje / poimanja efikasnog učenja na pripremljene listiće ili kartice.

Ono što je bitno je da se na kraju svake evaluacije postavlja glavno pitanje: Šta sam spreman da preduzmem (koje mere ću preduzeti) kako bi poboljšao/la svoj proces učenja? Ovaj dogovor bi se u idealnom slučaju trebao postići zajedno sa nastavnikom, koji na osnovu stručnosti može dati potrebne predloge. Učenju kod učenika može se pružiti još efikasnija podrška, ako oni u nekom narednom (naprednijem) stadijumu osete potrebu da unaprede ili promene svoje radne tehnike, na primer uz pomoć metoda kooperativnog učenja, da svoje iskustvo prenesu / pokažu drugovima i drugaricama iz razreda, a izuzetni napredak bi se postigao ako bi učenici unutar razreda osnovali zajednice za učenje (manje grupe učenika, koji uče zajedno), koje će uz zajednički rad oblikovati i izraditi zajednička pravila za učenje.

Slika 2 : Kompetencije za učenike i učenice					
Kompetencija	Sasvim odgovara	Odgov.	Više ne odgov.	Uopšte ne odgovara	Primeri primedbe
Radne tehnike					
<i>Analiziram greške sa mojih kontrolnih radova i pokušavam da ih otklonim.</i>					
Radim po planu.					
Poznajem tehnike učenja.					
Analiziram svoj način učenja.					
Učim sa karticama.					
Domaci zadaci					
Radim svoj domaci rad.					
<i>Zapisujem pitanja koja cu postaviti u toku nastave.</i>					
<i>Ponavljam gradivo sa poslednjeg časa kao pripremu za sledeći čas.</i>					
Vreme učenja i predavanja					
Na vreme stižem na čas.					
Ne bežim sa časova.					
<i>N a d o k n a d i m gradivo koje sam propustio / propustila.</i>					
Već na početku časa / nastave sam spreman/na za učenje.					

SAMOEVALUACIJA UČENIKA

Odnos – nastavnik – učenik					
Podržavam osećaj zajedničke pripadnosti u razredu.					
Mogu da razumem način ponašanja nastavnika.					
<i>Mogu da zamislim njihovu situaciju.</i>					
<i>I van redovne nastave razgovaram sa svojim nastavnicima.</i>					
Motivacija					
Volim da učim.					
Volim da idem u školu.					
Znam zbog čega sam ovde.					
Ne predajem se kada se pojave teškoće.					
Volim da radim zahtevne zadatke.					
Težim ka tome da postignem nadprosečne rezultate u razredu.					
Ispiti / kontrolni zadaci					
Spremam se za kontrolne zadatke.					
<i>Pretest nastaviku postavim nekoliko pitanja.</i>					
<i>Informišem se o tome šta će biti na kontrolnom zadatku.</i>					
Imam sve spise koji su potrebni za pripremu kontrolnog.					

<i>Kontrolišem rad nokon što ga je nastavnik pregledao i vratio.</i>					
<i>Poznati su mi kriterijumi ocenjivanja.</i>					
<i>U toku pripreme za kontrolni rad rešavam stare testove svojih nastavnika.</i>					
Ponašanje u učionici					
<i>Poznata su mi sve važeće norme, pravila i načini ponašanja u školi.</i>					
<i>Pridržavam se normi, pravila i načina postupanja u školi.</i>					
<i>Učenike koji su prekršili ta pravila konfrontujem sa njihovim prekršajima.</i>					
<i>Ne odgovaram na komentare koji odvlače pažnju ili pokušavam da ih sprečim.</i>					
<i>Pridržavam se dogovora koji su doneti u razredu.</i>					
<i>Poznajemosnovna komunikaciona pravila.</i>					
<i>Ne podsmevam se drugim učenicima i učenicama.</i>					
Kempfert u.a, 2005, s. 138- 139					

SAMOEVALUACIJA UČENIKA

Slika 3 : Analiza jačina i slabosti: Samoposmatranje učenja	
Tema lekcije:	Datum:
Sledeći faktori su u toku ovog časa, moje učenje:	
podsticali ● u filmu je bilo sažeto ono, šta smo učili ● interesantna tema, nove informacije ● dobar radni list ● razred je lepo učestvovao/ sarađivao ● <i>na tabli su uzroci/ objašnjenja bila pregledno napisana</i> ● test za vežbanje / probni test. Sada znam kako moram da se spremim. ● razgovor o domaćim zadacima ● razjašnjavanje pojmova ● diskusija sa podeljenim ulogama ● jasna struktura na tabli ● dobra repeticija / ponavljanje ● promena ● grupni rad sa dodatnim razgovorom u plenumu ● interesantni izvori ● mirno ponašanje učenika ● svako mišljenje je bilo prihvaćeno ● dobra pitanja ● to što smo morali da hvatamo beleške (bolje sam se koncentrisala zbog toga) ● mnogo bolje sam se osećao / la nego juče ● uradio sam domaći i razumeo / la sam ga ● samostalno obrađivanje teme ● dobro izdvajanje suštine na kraju ● ohrabrenje od strane nastavnika	otežavali ● nastavnik je kasnio ● bio sam umoran, nisam se dobro osećao ● većito ponavljanje teme za diskutovanje ● nečitak rukopis na tabli ● nisam uradio domaći zadatak ● ništa ● avion koji sam video kroz prozor ● <i>nastavnik nije znao kako funkcioniše DVD-Player</i> ● prevelika grupa za diskutovanje ● skoro da se nije čuo ton dok smo gledali snimak ● ne razumem se u politiku ● tekst je bio pretežak ● pričanje / ometanje časa od _____ (ime nekog učenika) ● druge misli su mi se vrtele po glavi ● nedostaje mi predznanje ● uznemiren sam i imam jaku potrebu da nešto saopštim ● gledanje filma I istovremeno hvatanje beležaka ● pitanja su bila teška za razumevanje ● previše gradiva ● stres zbog kontrolnog / testa na času posle ovog ● krtički pogledi nastavnika ● primedbe kao što je: "Niste uradili domaći" – mislim da su neprijatne i demotivišuće u nastavi
Molimo Vas da opišete faktore po lekcijama što je moguće opširnije.	
Ime (fakultativno): _____	
Kempfert u. a., 2005, s. 140.	

Međutim, školska svakodnevnica postavlja jasne granice ovoj viziji razreda koji mutira u „*reflective students*“. To je stoga jer je učenicama veoma često cilj samo da dobiju dobre ocene – bez obzira kako – i u tome dobijaju podršku čitavog sistema selekcije. U tom smislu učenici su u daleko nepovoljnijem položaju od svojih nastavnika, nisu u mogućnosti da oponašaju njihovo ponašanje, i često se, u suštini, upravo od njih distanciraju!

Mogućnost samoevaluacije učenika ogleda se i u tome da možemo da je poredimo sa samoevaluacijom nastavnika s tim da se kod učenika zapisuju i teškoće koje se pojavljuju tokom učenja i koje bi trebalo otkloniti.

Na osnovu iskustva onih koji su praktikovali ove postupke nastale su sledeće preporuke: Nastavnik/ca na početku objasni učenicima da želi da im pomogne, da sami posmatraju i spoznaju svoje navike tokom učenja (način učenja) kako bi mogli doneti zaključke koji će biti korisni za oblikovanje / planiranje nastave, ali i za uspešnije učenje. Nakon toga, nastavnik/ca im podeli Analizu jačina i slabosti uz molbu da je popune na kraju časa.

Na **slici 3** naveli smo nekoliko reprezentativnih odgovora koje su dali učenici/ce u nekoliko ovakvih samoevaluacija, da bi pojasnili kako ova metoda može da deluje i gde se nalaze njene granice. Na kraju časa učenici dobiju nekoliko minuta vremena da proanaliziraju list, međusobno ne razmenjuju mišljenja, već list nose kući uz molbu da, na njemu, što detaljnije opišu svoja opažanja.

Ova vežba se ponavlja u toku od dve do tri nedelje uvek sa novim listom, da bi baza podatak koja je potrebna za analizu postala dovoljno opširna. Nastavnik u ovoj fazi mora da vodi računa o pravoj meri da se ovaj postupak „ne izliže/istroši“. Na kraju će učenici dobiti formular u koji mogu da unesu rezime svojih saznanja (**slika 4**).

SAMOEVALUACIJA UČENIKA

Slika 4 : Evaluacija nastave: Rezime opažanja

Vreme posmatranja:	Nastavnik:
3 veoma važna faktora koja su u poslednje vreme... uticala na moje učenje tokom nastave	
Pozitivno	Negativno
<i>Na osnovu kratkog rezimea mogući mi je bolji pregled date teme. Tada mogu i da pitam šta mi nije jasno. Kada duže vreme nemam priliku da to uradim, veoma brzo gubim pregled u predmete koje pratim.</i>	<i>Na tabli je napisano previše stvari. Zbog toga ponekad izgubim pregled, više uopšte ne znam, šta je važno, a šta ne važno. To kod mene izaziva haos u glavi nejasneće.</i>
Molimo Vas da što opširnije opišete faktore i njihova obrazloženja.	
Ime (fakultativno): _____	

Kempfert u.a., 2005, s. 141.	

Ovde se veoma jasno može videti koliko je važno da se ponovo obrade beleške, zato što sledi samoreflektovanje faktora koji su na brzinu napisani nakon časa, i shodno tome, po praviliu sledi i detaljniji opis.

Ovo tumačenje / procena u zavisnosti od razreda može da se radi kod kuće ili u školi. Procena, prema dosadašnjim iskustvima onih koji su je praktikovali, može da se tematizuje u manjim grupama u okviru jednog razreda i u tim grupama se može diskutovati i o predlozima vezanim za odgovarajuće mere.

Nakon što su se izkristalizovala 3 najvažnija faktora, neophodno je preispitati i analizirati ova opažanja. Bitno je da se sazna, zašto baš ti aspekti pozitivno, odnosno negativno, utiču i koji zaključci se iz toga mogu izvesti. To se može uraditi uz pomoć instrumenta na **slici 5**.

Slika 5 : Analiza opažanja

Vi ste u toku nekoliko sati zapisivali faktore, koji pozitivno ili negativno utiču na Vaše učenje. Da bi optimirali uticaj Vašeg učenja neophodno je da analizirate te faktore i da iz toga izvedete zaključke da bi eventualno mogli predzeti odgovarajuću meru.

1. Najpre opišite po, Vašem mišljenju, najvažnija saznanja iz opisanih faktora u pogledu

Pozitivnog uticaja	Negativnog uticaja
• više usmenog učešća • vizualiziranje uz pomoć savremenih filmova • interpretiranje izvornih tekstova	• neuraden domaci zadatak • buka u razredu

2. Koje zaključke izvodite iz ovih opažanja za Vaše buduće ponašanje?

- pojačanje aktivnosti u toku nastave
- bolje zapisivanje u svesku
- češće ponavljanje
- ići bolje naspavan u školu

3. Koje želje / predloge želite da mi saopštite?

- više rada u grupama
- pisanje kratkog rezimea na tabli
- ne sprovoditi više anketiranja
- postaviti se u situaciju „glupih“ učenika
- molim Vas zadajte manje domaćeg zadatka
- Vaša nabranja na tabli su veoma korisna

Ime (fakultativno): _____

SAMOEVALUACIJA UČENIKA

Naredni formular mera moraju svi učenici sami i nezavisno jedni od drugih da popune, jer samo saznanja koja su stečena samoreflektovanjem obećavaju da će biti pretočena u efikasne mere(**slika 6**).

Slika 6 : Utvrđivanje odgovarajućih mera

Na osnovu analize opažanja Vašeg načina učenja sada bi trebali da navedete odgovarajuće mere. Molim Vas da uzmete u obzir najviše 1 do 2 cilja.

1. Postavljam sebi sledeći cilj / ciljeve u toku nastave:

- dobru ocenu
- da učestvujem u diskusiji koja je vezana za aktuelne teme

2. Sa tim ciljem / ciljevima želim da postignem sledeće:

- da položim maturu
- želim da razumem šta se dešava u svetu

3. Sledećim merama želim da postignem taj cilj / te ciljeve:

- da redovno radim domaći
- da redovno ponavljam
- da pratim novine i da pitam kada mi nešto nije jasno
- aktivnim učešćem u nastavi

4. Na osnovu čega ću prepoznati da sam ostvario cilj / ciljeve?

- kada dobijem bolje ocene
- kada budem učestvovao i kada budem imao šta da kažem

5. Za ostvarenje cilja / ciljeva potrebna mi je sledeća podrška gospodina / đe _____:

- pregledan rezime
- ne zadavati previše gradiva odjednom na kontrolnim testovima
- objašnjenje političkog konteksta

6. Vreme ostvarivanja cilja / ciljeva:

- matura
- kraj polugodišta / semestra

Datum: _____

Potpisi: _____

Kempfert u.a., 2005, s. 143.

Da ovakvi postupci ne budu kratkog daha i da ne ostanu samo interesantni kao prekidi i promene u jednoličnosti nastave, već da steknu obavezujući karakter – za sve ovo su zaduženi nastavnici tako što će, s vremena na vreme, podsetiti na dogovore i samoodgovornost učenika.

Ukoliko neprecizno (na brzinu) izračunamo vreme koje treba uložiti za ovaj, relativno kratak vid samoevaluacije, ubrzo nam postaje jasno koliko je važno štedljivo doziranje ovog projekta, koji se ne može paralelno sprovoditi u svim razredima jedne škole.

Ali ukoliko već uvodimo samoevaluaciju onda je veoma važno da se pridržavamo sledećih stavki:

1. Objašnjenje procedure: Nastavnik mora na početku da objasni smisao, postupak i dalju primenu podataka.

2. Višestruko popunjavanje: Višestrukim popunjavanjem Analize jačina i slabosti automatski se pokreće proces samoopažanja / samoposmatranja, koji vodi ka samorefleksiji. Osim toga, ovim se izbegavaju slučajni rezultati.

3. Rezimiranje podataka: Podaci se moraju analizirati i proceniti, da bi se težište daljeg rada usmerilo na zaista važne faktore. Na ovom mestu nastavnik uvek mora da ukaže na to da učenici navedu i svoja pozitivna iskustva, a ne da se koncentrišu samo na svoje deficite.

4. Mere: Naš ceterum censeo: Ni jedna evaluacija bez odgovarajućih mera...

5. Proveravanje mera: Samo tako se može povećati obaveznost i obavezujući karakter samoevaluacije. Glavna odgovornost u ovom slučaju je, prema iskustvu praktičara, u rukama nastavnika. Ukoliko oni, s vremena na vreme, ne tematizuju ugovorene mere, u najvećem broju slučajeva propada čitav postupak.

Da ovakve samoevaluacije imaju smisla i da ih učenici cene, pokazuje reprezentativni izbor odgovora koje su dali učenici, koji potiču iz nekoliko meta-evaluacija (**slika 7**).

Dosta publikacija, koje u poslednje vreme analiziraju samoevaluaciju učenika, previđa da ovakve ili slične mere u praksi zahtevaju mnogo vremena ukoliko se pravilno sprovode. Ali, ukoliko se samoposmatranje odradi bez analize ili ugovaranja mera, onda je bolje ne raditi ništa i to vreme iskoristiti za nastavu.

U ovom kontekstu, veoma efikasnim se pokazalo, da se roditelji putem informativnog pisma ili na roditeljskim sastancima obaveste o ovakvim projektima. Na taj način, roditelji imaju saznanje i uvid u nešto pozitivno što se u školi sprovodi, i sami postaju deo celokupnih nastojanja u oblikovanju školskog imidža. Ukoliko roditelji postanu svesni toga da njihova deca imaju veliki deo (samo)odgovornosti za svoj rad i učenje, i ukoliko to prihvate i u tome pruže podršku školi, tako što će ovo uzeti u obzir tokom svog vaspitačkog rada sa

SAMOEVALUACIJA UČENIKA

decom, škole će dobiti pouzdanog i efikasnog partnera u svojim nastojanjima n kvalitetnijem radu.

Prikaz V.13: Meta-evaluacija jedne samoevaluacije učenika

I još jedna evaluacija ukupne samoevaluacije! Želeo bih rado da znam da li je ovaj vid (samo)posmatranja nastave po Vašem mišljenju bio koristan, i zbog toga Vas molim da odgovorite na sledeća pitanja.

1. Popunjavanje formulara kod mene je dovelo do:

- prepoznavanja mojih ciljeva
- još ničega
- bio sam srećan da konačno smem da kažem nešto o tome šta sputava moje učenje
- preispitivanja mog načina učenja
- po prvi put sam postao svestan, šta zapravo sputava moje učenje. Primetio sam kako najpre mogu da počnem kod sebe samog ako želim da optimiram svoje učenje
- detaljno sam razmišljao o tome kako i šta se dešavalo u toku nastave, i u toku časova sam više „posmatrao“ samog sebe
- mogao sam da vidim kako sam učestvujem u nastavi
- znao sam tačno šta smo radili prošlog časa
- reflektovanja ponašanja tokom nastave. Do sada nikada nisam posebno razmišljao o tome na koji način učim nešto

2. U kojoj meri je forma formulara:

Korisna

- mogu bolje da izrazim, ono što se inače veoma teško da izgovoriti
- uviđaju se pozitivni faktori (bolje nego kod upitnika)
- kroz analiziranje različitih tački / stavki može da usledi promena ličnog ponašanja tokom nastave

Nekorisna

- previše mesta
- nikada nisam popunio ceo list

3. Očekujem sledeće od ove evaluacije:

- bolju atmosferu u razredu
- da se zaista nešto promeni
- da zaista ostvari svoje ciljeva
- da i mi možemo da učestvujemo u odlukama koje su vazane za to šta će biti gradivo u toku nastave

4. Uopštene primedbe

- možda bi se kod samoposmatranja trebala napraviti podjela na: razred/nastavnik/
ja
 - *bilo je dobro to što smo formular
popunjavali više sati. Tako samo mogao bolje da
razmislim o svom učenju*
- i drugi nastavnici bi trebali to da urade
- već sam dugo čekao ovakvu mogućnost / priliku

Ime (fakultativno): _____

Izvor: Kempfert u.a.,2005, s.145.

LITERATURA

- Ackeren, I.v., (2003) *Evaluation, Rückmeldung und schulentwicklung. erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und inspektion in England, frankreich und den Niederlanden*. Münster;
- Kempfert, G., (2001) Der widerspenstigen Zählung...oder wie gehe ich mit änderungsresistenten Lehrpersonen um? In: *Lernende schule*, 4, 16;
- Kempfert, G., Rolff, H.G., (2002) *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Beltz, Weinheim/Basel;
- Kempfert, G., Rolff, H.-G. (2005) *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Dr Milica Andevski, Full Professor

Dr Svetozar Dunderski, Associate Professor

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

SELFEVALUATION OF THE PUPIL

Summary

Unlike the self-evaluation of the teacher, the self-evaluation of the pupil is not present in our present school. In the paper, we plead for the need of teacher to introduce the pupils to the different aspects of self-evaluation. The self-evaluation should help pupils to discover and recognize their working habits during lessons (the way of studying) to be able to bring conclusions, which will form (establish) the educational process, but also for their learning. It is necessary that the parents should be included into the project of self-evaluation of a pupil and to accept it and to give the support to the school.

Key words: *evaluation, self-evaluation, pupils.*

Dr Svetozar Dunderski, vanredni profesor
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

**AVRAM MRAZOVIĆ – PROSVETITELJ,
REFORMATOR, PEDAGOG, SENATOR, PREDAVAČ,
PISAC, PESNIK I PREVODILAC¹**

Rezime

Avram Mrazović je u svom turbulentnom vremenu (XVIII-XIX vek) bio – prosvetitelj, reformator, pedagog, senator, predavač, pisac, pesnik, prevodilac, naučnik... Osnivač je prve srpske ustanove za obrazovanje učitelja (Norma u Somboru). Kao nosilac evropskog duha, istovremeno neguje evropski civilizacijski i prosvetiteljski duh i snažno izraženu odgovornost za očuvanje nacionalnog osećanja.

Ključne reči: *Avram Mrazović, učitelji, škola, Norma*

¹ Ovaj rad nastao je u okviru Republičkog naučnog projekta 149009 Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, odnosno Radnog paketa Upravljanje školom i njenim razvojem kao kontinuirani proces (Podtema: Demokratske i nedemokratske tendencije u upravljanju školom u svetlu tradicije nacionalne pedagogije).

Avram Mrazović (1756-1826) je, pre svega i putem svega što je navedeno u naslovu ovoga rada – uz Stefana Vujanovskog, Teodora Jankovića Mirijeuskog i Uroša Nestorovića – jedan od najvećih, najobrazovanijih i najsvestranijih srpskih *prosvetitelja i reformatora* toga vremena i ovih prostora, te nosilaca evropskog duha i borbe za evropeizaciju svoga naroda, borbe koja i danas uveliko traje i nije, nažalost, ni približno privedena tako dugo očekivanom kraju.

Iako je uvreženo (i ne bez svakog osnova) mišljenje da je **prva srpska učiteljska škola** (*Preparandija*) osnovana 1812. u Sentandreji, sve je više upornih zastupnika teze da je zapravo **Norma** – koju je upravo taj veliki erudita Mrazović (od novembra 1777, Ukazom carice Marije Terezije, prvi nadzornik srpskih škola u županijama Bačkoj, Bodroškoj, Torontalskoj i Baranjskoj) osnovao u svom rodnom Somboru još 1. maja 1778. (kao prvu srpsku ustanovu za pripremu budućih učitelja, s radom organizovanim prema Felbigerovim «normalnim tečajevima») – ništa drugo do **suštinski prva učiteljska škola** koju je srpski narod imao.

Zamišljena najpre kao dvorazredna, potom i trirazredna narodna gradska škola, počela je rad tromesečnim tečajevima za obrazovanje i stručno osposobljavanje srpskih učitelja. I sam Mrazović je u njoj radio kao *pedagog*, odnosno *predavač* gramatike, metode, računa i drugih svetovnih predmeta. Za 33 godine svoga postojanja, ova ustanova, koju su Somborci sa ponosom nazivali još i «Glavnom školom», osposobila je nekoliko stotina učitelja iz svih srpskih krajeva, a kroz nju su kao njeni učenici prošle takve veličine srpske kulture kao što su Joakim Vujić, osnivač prvog srpskog pozorišta, ili Ivan Jugović, osnivač Velike škole, da navedemo samo neke od njih.

Život i rad Mrazovića i njegovih saradnika i učenika od neprocenjivog su značaja za istoriju i razvoj srpske kulture u celini, jer rezultiraju počecima naših direktnih veza sa piscima evropske klasike XVIII veka. Oni su pisci naših prvih udžbenika, osnivači škola i pozorišta, prevodioci Vilanda, Defoa, Ovidija, priređivači Kocebua. Oni sarađuju sa mladim Vukom Stefanovićem Karadžićem, te vode prepisku s njim i drugim značajnim predstavnicima evropske klasične književnosti.

Tek nakon gašenja Norme (1811), godinu dana kasnije (1812), u potpunosti po njenom uzoru, sa Mrazovićevim učenicima Pavlom – Platonom Atanackovićem i Kozmom Josićem kao jezgrom profesorskog kadra, Uroš Nestorović osnovao je u Sentandreji Preparandiju, koja je samo četiri godine kasnije preseljena upravo u Sombor, i u tom lepom vojvođanskom gradu ostala (pod raznim nazivima) da i dalje deluje, istovremeno neprestano negujući tradiciju srpskog učiteljskog obrazovanja, što čini i danas kao visokoškolska ustanova univerzitetskog tipa.

Samo radi ilustrativnog poređenja, treba se podsetiti da je prva učiteljska škola u Kneževini Srbiji, dakle matičnoj državi Srba, otvorena tek 27. januara 1871, i to ne u glavnom gradu Beogradu, već u Kragujevcu. U BiH prva učiteljska

AVRAM MRAZOVIĆ – PROSVETITELJ, REFORMATOR, PEDAGOG...

škola otpočela je rad 1882, a u Cmoj Gori – 1887. godine (u Hrvatskoj – 1849). I u njima su vrlo često nastavu držali baš svršeni somborski đaci.

Dakako da bi Mrazović već samim pomenutim aktivnostima ostao zabeležen zlatnim slovima u istoriji srpske pedagogije i prosvete, ali on se nije zadržao samo na tome. Da je bio pravi i ubeđeni *reformator* pokazuje i to da je, odmah nakon završenog tečaja u Beču, odabran da počne sa sprovođenjem reforme srpskih osnovnih škola. Odmah je pokrenuo široku akciju u mnogim pravcima, što je značilo: otvaranje škola, materijalno obezbeđivanje učitelja, sprovođenje obaveze pohađanja škole (naravno, to je bio čist entuzijazam za to vreme i za te uslove, a ni danas, nažalost, nije kod nas u potpunosti ostvareno), stručno osposobljavanje učitelja za školski rad i stalno usavršavanje.

Kao *pisac*, napisao je nekoliko rukopisnih udžbenika za predmete koje je predavao. U međuvremenu, prvi je počeo da objavljuje jedan srpski omladinski časopis, štampan pod imenom «Poučiteljni magazin za decu (k prosvetšteniju razuma i ispravljeniju serdca)». Od 1787. do 1800. godine objavljene su četiri sveske ovog almanaha, sa *Mrazovićevim prevodom* teksta francuske prosvetne spisateljice Žan Mari le Prens de Bomon (1711-1780). Tokom poslednje decenije XVIII veka intenzivirao je svoju *izdavačku* delatnost što se tiče udžbenika. Najpre je u Beču 1792. stampao pravopisni udžbenik – «Rukovodstvo k slavenskomu pravočteniju i pravopisaniju» – koji je potom objavljen u još tri izdanja. Dve godine kasnije (Beč, 1794) pojavio se njegov udžbenik matematike «Rukovodstvo k naučje čislitelnoj» (sa još čak osam izdanja), kao i gramatike – «Rukovodstvo k slavenstjej gramaticje (uz naredna četiri izdanja). Posebno je značajna upravo Mrazovićeva gramatika, jer nema sumnje da je uticala i na tada mladog Vuka Stefanovića Karadžića i nastanak njegove «Pismenice serbskoga jezika» (Beč, 1814), što je Vuk sam potvrdio svojim rečima kako se njome koristio tako što je iz nje prepisivao promenu imenica i glagola (naravno, još više prilagođavajući sve to još više duhu srpskog jezika).

Sem pomenutog prevoda de Bomonove, Mrazovićev *prevodilački* rad sastoji se i u njegovim prevodima tada omiljenih dela nemačkih pisaca Kristijana Gelerta «Pastirska igra», (Budim, 1803) i Avgusta Kocebua «Čelovekomrzost i raskajanije» (Budim, 1808). (Pre toga, 1799. godine, *Mrazovićev učenik* i bivši nastavnik normalnih škola Nikolaj Lazarević objavio je prvi srpski prevod legendarnog romana «Robinzon Kruso».)

Uporedo s tim, Mrazović se javlja i kao *pisac* i *pesnik*, jer je tokom te prve decenije XIX veka objavio nekoliko svojih namenskih oda, «pozdravnih slova» i elegija – velikoj kneginji Aleksandri Pavlovnoj, istoričaru i arhimandritu koviljskom Jovanu Rajiću, vladici bačkom Jovanu Jovanoviću, austrijskom caru Francu I i mitropolitu karlovačkom Stefanu Stratimiroviću. Potom je *preveo* i u Budimu 1818. godine stampao, uporedo sa latinskim tekstom, dve

knjige poznatog rimskog pesnika Publija Ovidija Nozona «Poslanij ot Ponta» (poslanice) i «Počelnih knigi» (elegije). Književnik i veliki poznavalac srpske barokne i klasicističke književnosti XVIII veka, akademik Milorad Pavić smatra Avrama Mrazovića jednom od značajnijih književnih figura srpskog klasicizma, te «misaonim stubom» oko kojeg se početkom XIX veka okupljao tzv. «Somborski pesnički krug» (sem Mrazovića, činili su ga Ivan Jugović, Nikolaj Šimić, Dimitrije Nalbanović, Jovan Popović Berić, nešto kasnije Platon Atanacković i Isidor Nikolić).

Možda vrhunac Mrazovićevog *spisateljskog* i *naučnog* rada predstavlja delo «Rukovodstvo k slavenskomu krasnorečju» (Budim, 1821), što je, zapravo, **prva srpska retorika**. Zahvaljujući tome, srpska javnost je prvi put na srpskom jeziku dobila izvode beseda i stihova iz dela klasika – filosafo, pesnika, državnika – kao što su Aristotel, Seneka, Vergilije, Ciceron, Horacije, Ovidije, Lucije Junije Brut, Aleksandar Veliki, Fedar, Filot, Servije i drugi. Poslednja knjiga koju je Mrazović publikovao jeste «Rukovodstvo k poljskome i domaćemu strojeniju» (Budim, 1822); namenjena je seoskoj omladini kojoj se savetuje i koja se poučava šta svaki dobar seljanin «pri njivah, livadah, skotovodstvu, vinogradeh, baščah i domovinstvu raditi ima». Nakon Mrazovićeve smrti, ostalo je nekoliko neobjavljenih rukopisa – «Logika», «Metafizika», «Katihizis malij». Većina takvih radova u rukopisu izgorela je ili upropašćena u Revoluciji 1848/1849, što je velika šteta, posebno za našu kulturnu i prosvetnu baštinu i kulturu u celini.

Više od četiri decenije Avram Mrazović je bio *senator* slobodnog kraljevskog grada Sombora. Za sve to vreme, više puta se dešavalo da dođe u sukob sa Magistratom i delom onog starog, učmalog, konzervativnog somborskog miljea, koji nije bio u stanju da razume njegova izričita i dosledna etička načela, a pogotovo njegovu upornu i nepokolebljivu okrenutost evropskom prosvetiteljskom duhu, kojeg je pokušavao da što pre saobrazi sa mentalitetom svoga naroda i okruženja strasno se držeći naprednih principa prosvete, nauke i knjige. Posebno je zanimljivo (a i danas aktuelno i poučno) da su državne vlasti u više svojih istraga, izazvanih brojnim žalbama Somboraca na senatore i lokalnu vlast, utvrdile da je Mrazović jedan od retkih koji nikada nije učestvovao u materijalnim zloupotrebama ili ugrožavanju njihovih građanskih prava.

Pouzdan istorijski podatak svedoči o tome da je Mrazović bio izabran za predstavnika somborskih Srba na Temišvarskom narodnom i crkvenom saboru 1790. godine. Uz to, u rodnom gradu je tokom 1793. i 1794. godine bio neumorni sakupljač prenumeranata za znamenitu Istoriju Srba svog prijatelja Jovana Rajića. Na predlog mitropolita Stratimirovića, 1798. godine bio je, kao vrlo obrazovan i pismen čovek, član tada formirane Komisije Srba stručnjaka za pravopisna pitanja. Tri austrijska vladara – carevi Josif II, Leopold II i Franc I – odlikovala su ga, svakako ne bez razloga, zlatnim medaljama; 1792. godine dobio je i nasledno

plemstvo sa grbom. Sve to u zbiru jasno pokazuje da je Avram Mrazović svoje dužnosti pošteno i brižno obavljao ne veliku «polzu» i obostrano zadovoljstvo kako carske vlasti, tako i sopstvenih sugrađana Srba.

Sombor je u XVIII veku bio značajno kulturno i prosvetno središte i Srba i svih drugih naroda koji su u njemu živeli. Somborski Srbi su još u vreme Turaka imali malu Svetodurđevsku crkvu, koju su obnovili 1717. godine; uz ovu staru crkvicu 1744. godine izgradili su novi veliki crkveni toranj. Zajedno sa još nekoliko vojvođanskih gradova počašćenih statusom «slobodnog kraljevskog» (stečenim elibertacijama sredinom tog stoleća), Sombor se «utvrdio» kao upravni, društveni i duhovni centar svojevrstne kulturne i prosvetne tradicije. Već 1759. godine, nakon sakupljanja priloga od strane i imućnih i siromašnijih Srba, Srpska pravoslavna crkvena opština počela je izgradnju nove crkvene građevine, koja je završena 1761. godine u barokno-rokajnom stilu, a ikonopisac je bio tada najbolji zograf Teodor Kračun.

Iste godine kad je otpočela gradnja nove zgrade (1759), iza crkve je sazidana prizemna trščara – u kojoj će Mrazović kasnije pokrenuti svoju **Normu**. Pravoslavna opština otvorila je (opet te 1759. godine) četvororazrednu Gramatiku školu i o svom ju je trošku izdržavala; četiri godine kasnije osnovana je Latinska škola, kojom su rukovodili franjevci.

Godine 1786. Sombor je proglašen središtem Bačko-Bodroške županije. Već tada, otpočelo je formiranje građanskog sloja Srba, čiji su se mnogi sinovi školovali po priznatim evropskim univerzitetima, ali (za razliku od danas) i vraćali u rodni grad i uključivali u širenje srpske prosvete i kulture, osnivali škole, radili u njima, unapređivali ih i preduzimali niz prosvetiteljskih poteza važnih za srpski narod, njegovu prosvetu i, uopšte, njegov uspešan opstanak na ovim prostorima opasanim katolicizmom i islamom.

Istorija srpske prosvete za sva vremena će zabeležiti krucijalni podatak da je Sombor – grad u kojem je osnovana najstarija srpska škola (i prva na slovenskom Jugu uopšte) za stručno osposobljavanje učitelja (bez obzira nazvali ju mi «pravom» učiteljskom školom ili ne!); što je takođe isto toliko važno, ona i dalje održava svoj stari ali i osavremenjeni kontinuitet. Osnivač, upravitelj i glavni *predavač* bio je Avram Mrazović, koji je, po ugledu na bečki «Normalni tečaj», polaznicima nudio i teoretsku i praktičnu nastavu. Predavanja su držana u porti potonje Saborne crkve. Po svoj prilici, centralni predmet Norme bila je metodika sa pedagogijom (za koju se najviše koristila Felbigerova «Ručna knjiga» koju je 1776. preveo Mirijevski).

Norma je takva ustanova koja je, zasigurno, u značajnoj meri nadmašila i nivo i vreme svoje prvobitne namene, a osposobljavala je ne samo sposobne učitelje, već i pravu, istinsku «srpsku inteligenciju». Nju i njene škole-naslednice pohađali su i u njoj se školovali mnogi znameniti neimari naši kulture i prosvete

s kraja XVIII i tokom XIX i XX veka (da pomenemo samo Jovana Dučića i Isidoru Sekulić). Već 1817. osnovana je školska biblioteka, a sačuvan je njen Katalog iz 1832, u kojem su upisana imena prvih prilagodavaca. Ostaće posebno zapaženo da je *već 1871.* (iste godine kada je školovanje produženo na tri godine i počelo učenje prirodnih nauka) *odobreno pohađanje škole i učenicama!* (Povodom toga: stara zgrada je 1863. godine renovirana za potrebe održavanja nastave za «ženska» odeljenja Učiteljske škole, koja su ovde bila do 1921; danas je ta zgrada sedište Pravoslavne crkvene opštine.) No, prema nekim vrlo pouzdanim indicijama, može se reći da je još Avram Mrazović prvi **u praksi** počeo da primenjuje **Dositejeve** misli o **školovanju ženske dece**. U školama Banata i Bačke o kojima se on brinuo, ostali su podaci o devojčicama koje su pohađale nastavu i mogle da čitaju lepe tekstove Dositejeve ili Mrazovićeve.

Norma, ta škola često popularno imenovana kao «Učiteljska Sorbona Avrama Mrazovića», naprosto je neodvojivi i nezaobilazni deo naše kulturne, prosvetne i istorijske baštine. To je naročito važno za XVIII stoleće, kada Srbi u Ugarskoj (za razliku od Srba u Otomanskom Carstvu) intenzivno razvijaju svoju građansku kulturu, kulturu koja se inspiriše tekovinama nove evropske civilizacije, ali koji joj, istovremeno, na značajan način i vraćaju mnogo toga zauzvrat. Možda je već sasvim dovoljno istaći da se smatra da je Mrazovićeva **Norma** više od decenije bila u Srba – najviši nivo obrazovanja, sve do početka rada Gimnazije (1791) i Bogoslovije (1794) u Sremskim Karlovcima.

Od neprocenjivog je, dakle, značaja što se na taj način na ovim vođanskim prostorima intenzivno delovalo na sintetizovanju našeg srpskog (ali i drugih) duhovnog bića i mentaliteta zapadne civilizacije, odnosno premošćavanju dubokog jaza između balkanske patrijarhalno-feudalne svesti i moderne Evrope zagledane u budućnost, na čemu se, nije preterano reći, pokušava istrajavati i dan-danas (s kakvim uspehom?). A svemu tome neupitan i nemerljiv doprinos dali su naši pisci-prosvetitelji, kulturni, prosvetni entuzijasti i delotvorci, među čijim predvodnicima je i Avram Mrazović.

Mrazović je rođen 12. marta 1756. u Somboru, od oca Georgija (sveštenika) i majke Ane (rođene Branković). U rodnom gradu završio je osnovnu slovensku i latinsku školu. Gimnaziju je dve godine pohađao u Segedinu, potom tri godine filozofiju, uporedo s pravnim naukama, u Beču. Pored Stevana Vujanovskog i Teodora Jankovića Mirijeuskog, među prvim je Srbima koji su 1777. godine završili Felbigerovog tečaj. Već 29. novembra iste godine postavljen za nadzornika. Odmah je osnovao prvu pravu (trogodišnju) narodnu srpsku školu i bio jedan od učitelja. Već naredne godine osnivao je Normu i može se sa sigurnošću reći da je i tu radio vrlo kvalitetno, imajući u vidu njegovo visoko obrazovanje, posebno ono pedagoško (a i sačuvanu dokumentaciju).

AVRAM MRAZOVIĆ – PROSVETITELJ, REFORMATOR, PEJ

Nakon što je Mirijevski otišao u Rusiju, Mrazović je 1 godine (onu koju nije provodio radeći u Normi) morao punih šezdeset godina menja putujući po Banatu, gde je, takođe, ostavio vidljivog traga u i kvalitativnom položaju i stanju osnovne nastave i tamošnjih je neverovatno istančan osećaj za to da spretno diferencira šta uputstvima državnih vlasti korisno za srpski narod, a šta baš i šta treba «elegantno izbeći» u praksi. Intervenirao bi kad god bi nedoumice u toj oblasti. Svoje prosvetiteljske dužnosti (i sve ostale uz to sledeju) predano je obavljao sve do 1811, do **zatvaranja** r (bio je tada u svojoj 55. godini i još u punoj snazi), kada se, dakako predano, posvetio svojoj senatorskoj dužnosti, obavljajući je na svojih sugrađana Somboraca.

Avram Mrazović je umro 8. februara 1826. u Somboru počasti, sahranjen je u pročelju zvonika Svetouspenske kape pravoslavnom groblju. Nadgrobni govor održao je njegov nekadašnji somborski sveštenik i katiheta tamošnje Preparandije Pavle (kasnije i u vladličanskom činu Platon Atanacković). Tek pokrenut «Sećanje» (potonji «Letopis Matice srpske») objavio je (u svesci 3/1826) o tim tužnim povodom.

Povodom 250 godina od njegovog rođenja (1756-1826), Biogradske je 2006. godine priredila izložbu sa pratećim katalogom. predstavljena su Mrazovićeva dela i prevodi na srpski, literaturni životu i radu, Mrazovićev portret i faksimili pisama i odlomci. Izložena građa izabrana je iz zbirke Biblioteke Matice srpske odeljenja Matice srpske i popisana u katalogu koji, pored 81 jedinice, sadrži i odlomke tekstova Vuka Stefanovića Karadžića, J. Milorada Pavića, Božidara Kovačeka, Mirjane D. Stefanović, Z. Dragoljuba D. Gajića, Milenka Popića, Aleksandra Albina, V. Rodne Popić, Stevana Vasiljevića, Milene Dušanić, kao i odlomci Norme do Učiteljskog fakulteta».

Dr Svetozar Dunderski, Associate Professor
Faculty of Philosophy, Novi Sad

**AVRAM MRAZOVIĆ – ENLIGHTENER, REFORMER, PEDAGOGUE,
SENATOR, INSTRUCTOR, WRITER, POET AND TRANSLATOR**

Summary

In his turbulent time Avram Mrazović (XVIII-XIX centuries) was – enlightener, reformer, pedagogue, senator, instructor, writer, poet, scientist... He is a founder of the first Serbian institute for the teacher education (Norma in Sombor). As an advocate of European spirit, in the same time he cherishes European civilizational and enlightened spirit and strongly expressed responsibility for the national feelings.

Key words: *Avram Mrazović, teachers, school, Norma*



