

UDK 37.015
159.9

YU ISSN 0354-6047

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Филозофски факултет
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ЗБОРНИК

свеска тринаеста

Нови Сад, 1998.

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ЗБОРНИК РАДОВА
СВЕСКА ТРИНАЕСТА**

UDK: 37

YU ISSN 0354-6047

Нови Сад

Год. XV/ Бр. 13

Стр. 1-161

1998.

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

*Др Радован Грандић
Др Милка Ољача
Др Емил Каменов
Мр Зорослав Сјевак
Љиљана Сауер*

Рецензенти:

*Проф. др Славко Кркљуш
Проф. др Јован Ђорђевић*

Издавач:

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Катедра за педагогију

За издавача:

Проф. др Томислав Бекић, декан

Лектор и коректор: *Мр Горана Раичевић*

Преводилац: *Мр Горана Раичевић*

Компјутерски слог:

*ANNATA press, Нови Сад
021/618-732*

Штампа:

КриМел, Будисава

Тираж: 200

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

ЗБОРНИК РАДОВА

Год. XV/Бр. 13

Стр. 1–161

Нови Сад

1998.

UDK–37

YU ISSN 0354–6047

С А Д Р Ж А Ј

Стр а н а

Уводне напомене	5
Др Светислав Стојакoв: <i>Стiавови стiуденаiа iрема религији и религијском образовању</i>	7
Др Мара Ђукић: <i>Модели школске ефикасности</i>	18 ✓
Др Стипан Јукић: <i>Рецептивност у настави</i>	29
Др Радован Грандић, Оливера Гајић: <i>Таксономијски iрисиуи реализацији иновираних садржаја у основној школи</i>	51
Споменка Будић: <i>Садржај настави и развијање мишљења ученика</i>	65
Др Радe Родић: <i>Програмирање рада на професионалној оријентацији у новој школи</i>	75
Мр Светлана Костовић: <i>Наставник и професионална оријентација ученика</i>	80
Др Радован Грандић: <i>Породица и васпитно-образовни стaиуи деце</i>	87
Др Грозданка Гојков: <i>Методолошка иићања исираживања iородичноi васпитања</i>	96
Др Милка Ољача: <i>Методичко-инструктивни iрисиуи у раду са стiудентима на саморазвоју</i>	104
Оливера Гајић: <i>Инијересовања in definiciis – различити приступи и термиолошка неслагања</i>	111
Др Милица Андевски: <i>Екопедaиози – Нова улоа или iреисииивање стiарих</i>	125
Др Радмилo Достанић, др Светозар Дунђерски, мр Зорослав Спeвак: <i>Нестiоровићева делатност на iобольшању материјалноi iоложаја образовања</i>	131
Др Ђорђе Надрљански, др Душан Јиповац, др Велимир Сотировић: <i>О учењу са мултимедијом</i>	143

CONTENTS

Introductory remarks	5
Svetislav Stojakov, Ph. D.: <i>Students' Attitudes toward Religion and Religious Education</i>	7
Mara Đukić, Ph. D.: <i>Models of School Effectiveness</i>	18
Stipan Jukić, Ph. D.: <i>Receptivity in Instruction</i>	29
Radovan Grandić, Ph. D., Olivera Gajić: <i>Taxonomic Approach to the Realization of Innovated Contents in Elementary School</i>	51
Spomenka Budić: <i>Teaching Contents and Development of Students' Thinking</i>	65

Radc Rodić, Ph. D.: <i>Programming of the Work on Professional Orientation in Elementary School</i>	75
Svetlana Kostović, MA: <i>A Teacher and Students' Professional Orientation</i>	80
Radovan Grandić, Ph. D.: <i>Family and Upbringing and Educational Status of Children</i>	87
Grozanka Gojkov, Ph. D.: <i>Methodological Questions of Family Education Studies</i>	96
Milka Oqača, Ph. D.: <i>Methodically-instructive Approach in Work with Students on their Self-development</i>	104
Olivera Gajić: <i>Interests in definiciis – Different Approaches and Disagreements in Terms</i>	111
Milica Andevski, Ph. D.: <i>Eco-pedagogues – New Role or Reconsidering the Old ones</i>	125
Radmilo Dostanić, Ph. D., Svetozar Dunderski, Ph. D., Zoroslav Spevak MA: <i>Nestorovic's Activity on Improvement of Education Material Status</i>	131
Đorđe Nadrljanski, Ph. D., Dušan Lipovac, Ph. D., Velimir Sotirović, Ph. D.: <i>On Learning with Multimedia</i>	143

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

У ЗБОРНИКУ се објављују радови са пројекта: *Квалитет и ефикасност образовања као чиниоци личног развоја и друштвеног напретка*. То су резултати истраживања реализованог током треће године рада на пројекту, односно потпројектима. Реч је о пројекту који финансира Министарство за науку и технологију Републике Србије за период 1996–2000. године.

У оквиру пројекта реализују се следећи потпројекти:

- Основе програма васпитно–образовног рада као фактор ефикасности васпитања и образовања предшколске деце у вишескултурној средини – носилац проф. др Емил Каменов;
- Фактори ефикасности универзитетског образовања – носилац проф. др Милка Ољача;
- Дидактичке иновације и ефикасност основношколске наставе – носилац проф. др Мара Ђукић;
- Вредносни аспекти квалитета и ефикасности васпитно–образовног рада – носилац проф. др Светислав Стојаков;
- Професионална оријентација ученика као фактор ефикасности основне школе – носилац проф. др Раде Родић;
- Неговање мисаоне активности ученика у наставном процесу – носилац проф. др Стипан Јукић;
- Методолошке основе истраживања улоге иновираних садржаја образовања у основној школи у развијању личности младих у условима промена (Анализа програма матерњег језика, познавања друштва, историје и музичке културе) – носилац проф. др Радован Грандић;
- Унапређивање рада српских школа у Аустрији почетком XIX века (1810–1825) – носилац проф. др Радмило Достанић;
- Креативност у настави хемије – носилац др Мирјана Сегединац;
- Дидактичко усавршавање универзитетских сарадника – носилац проф. др Миомир Ивковић;
- Информатика и информационе технологије у образовању – носилац проф. др Душан Липовац.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПРЕМА РЕЛИГИЈИ И РЕЛИГИЈСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

У теоријском делу рада размара се појмовно одређење религије, вредносни систем и религија, однос религије и стваралачтва, религије и васпитања, посебно религије и моралног васпитања. У емпијским разматрањима изнесе се резултати сопственог истраживања студентата о њиховом односу према религији, религијским вредностима и нормама као саставном делу општељудских вредности и плуралистички конципираних циљева и задатака васпитања и образовања, као и однос студената према изучавању религијске културе и веронауке у школи.

Кључне речи: религија, религиозност, религијско васпитање и образовање, веронаука у школи

I

У покушају да се религија појмовно одреди наилази се на уобичајне тешкоће као и при дефинисању многих других сложних појава и појмова. Неки аутори наглашавају да у том погледу религија није у неповољнијем положају него што су неки други појмови, као што су „наука“, „култура“, „уметност“, „друштво“, „историја“, „васпитање“, „политика“ и мноштво других појмова. Догматска упрошћавања дефинисања религије искључиво као идеологије, погледа на свет, искривљене и отуђене свести или „опијума за народ“ показале су се поједностављеним и једностраним. Многи аутори, међу њима и неки марксисти, упућивали су озбиљне критичке замерке Фојербаховом вулгарном материјализму, не само у филозофији него и у анализи суштине религије, а посебно његовом главном атеистичком закључку да је човек створио бога и да је божје биће у ствари људско биће, односно да је човек правио религију а не религија човека (Фојербах, 1955, стр. 30 и 35).

Вишезначност религијског феномена, за који неки vele да је прво питање нашег детињства и последње питање наше старости, обухвата као и остале вредности, когнитивно, афективно и конативно подручје. У оквиру тога као димензије религије неки социолози религије (Вернон Г.) наводе веровање у натприродно или неприродно, веровање у свето, прихватање

религијских вредности и норми. Религија се, дакако, јавља и као обредна, психичка, морална, сазнајна и друштвена чињеница. Лешек Колаковски у својој студији о религији истиче да „друштвено установљено богоштовање вечне стварности је формулација која је можда најближа ономе што имамо на уму када говоримо о религији” (Колаковски, 1992, стр. 10). Уобичајено је да се религија разматра као изабрана врховна вредност, у чијем средишту је бог, који је највиша вредност, а љубав према богу и веровање највећа врлина. Ђ. Шушњић указује да је у религијским вредностима „бог заправо мишљен као наша највећа могућност и наша најдаља будућност”, односно „бог – то су људски идеали сабрани у јединствен облик или симбол”, да „све религије теже људе да учини бољим него што јесу, нудећи им морални идеал у овом или оном облику”, и да је „човек без вере, човек без мере” (Шушњић, 1995, стр. 349). Олпорт сматра да психолошка наука није много допринела нашем разумевању „религијског сентимента”. И он указује на тешкоће, фрагментарности и једностраности при дефинисању религије. Она није ни ствар обичне зависности нити предохрана против страха нити је искључиво рационалан систем, сматра Олпорт. „Свака појединачна формулација сама по себи сувише је делимична. Развијени религијски сентимент јесте синтеза свих ових и многих других чинилаца који образују обухватни став чија је функција да смисаоно повезе јединку са словитим Бићем” (Олпорт, 1997, стр. 113).

Бројни су разлози који актуализују расправе о односу религије и друштва, религије и васпитања, религије и моралности. Не улазећи у њихова набрајања и градирања, свакако су најзначајнији повод и подстрек за то велике друштвене промене у нас и у источној Европи, којима се тежи да заједница на социјалном плану буде плуралистичка, вишестраначка, демократска а у економији тржишна. Многи нове односе посматрају као саставни део промена свих земаља у транзицији, које се постепено и са порођајним мукама и дечјим болестима, пресображавају из једнопартијског социјалистичког у вишепартијско плуралистичко и демократско друштво. У таквим околностима све је више враћања националној традицији, етничким коренима, афирмацији општељудских вредности и права и у том оквиру верских слобода. Прелаз из старог у ново друштвено стање је болан а често и драматичан процес, праћен противуречностима, сукобљавањима старог и новог, преживљавањима економских, моралних, па чак и ратних криза. С тим у вези Шушњић наглашава да људи у смутно време губе оријентацију али не и потребу за њом. „Кад год се човек доведе у кризу, расте интерес за самог себе. Стварне могућности изласка из кризе опажају се као личне наде и страхови. Нема више објективне одређености догађаја, ни субјективне уверљивости у њихов исход. Насупрот томе стоје страх и нада. Кад год се понове „вунена времена” обнове се и неке верске вредности и норме.” (Шушњић, 1955, стр. 355). У психолошко-педагошкој расправи о „моралности и друштвеној кризи” (1955), било је чак пет радова који су се одно-

сили на различите аспекте хришћанских вредности и религију као битну компоненту моралног васпитања.

У нашим филозофским расправама све је присутнији и религијски феномен. Пропитујући динамичан однос између идеје среће и идеје људског стваралаштва из различитих углова (филозофија, политика, техника и технологија) разматрана је и јудеохришћанска представа стваралаштва као и људско стваралаштво између боголикости и демоније. Указујући на то да човек није пасивно него стваралачко биће, да је стваралаштво, уз слободу, можда најбитнији елменат човекове боголикости, да човек није бог али је боголик, на путу обожења, Иринеј Буловић посебно наглашава: „Човек је самом својом природом стваралачко биће, али не без стварне, на боголикости засноване, моралне и духовне подлоге. Он може да буде и виртуоз стваралаштва на пољу зла и самоуништења, самодеструкције и ми смо на измаку XX века, на прагу трећег хиљадугодишта, најречитији сведоци управо тога... Дакле, стваралаштво само по себи, лишено духовног и аксиолошког контекста, не може да буде никакав предуслов за срећу; напротив, може да буде и предуслов за велику несрећу.” (Буловић, 1997, стр. 70).

Поједини истраживачи, особито социолози религије, сматрају да историјско искуство поучава да духовни и национални расколи уопште, и на јужнословенским балканским просторима посебно, своје изворе и последице имају и у верским раскоlima, који су започети још у XI веку (1054) између римске и цариградске цркве и настављени располућеним хришћанством на „источни” и „западни”. Знамениити познавалац светских религија Линг упоређујући две струје у хришћанству указује на бројне разлике међу њима као што су правдање – обожење, прародитељски грех – потенцијална доброта, дуализам – јединство материје и духа, поштовање догми – правилно богослужење, мисао о Христу као о жртви – идеја о Христу као победнику, ауторитарна црква – заједница верника (Линг, 1990, стр. 341). Ако се томе додају ислам и друге вероисповести, онда је још јасније зашто су они често давали печат многим неспоразумима међу људима и народима.

Имајући у виду последице које су у свету изазивали верски расколи, развио се покрет за афирмацију заједничких вредности у свету са више вероисповести. Свој допринос плуралистичком друштву морају давати припадници различитих етничких и верских заједница тако што ће афирмисати вредности које су свима заједничке. Основа за то су мир и дијалог међу религијама. А тога нема без мира, толеранције, дијалога и заједничког живљења оних који припадају различитим нацијама. „На многобројним међуверским конференцијама већ су донети закључци у којима се потврђују неке заједничке вредности, а понекад се дају и одређене сугестије за морално понашање. Најновији пример је декларација о заједничкој етици.” (Брејбрук, М. 1995. стр. 373). Ако захваљујући тековинама науке и технике људи све више осећају да живе у својеврсном „глобалном селу”, онда је потребно што више глобалних вредности и погледа у култури, етици, ре-

лигијама, комуникацијама, па и васпитању. Сматра се да би проучавање Декларације о глобалној етики могло томе допринети.

Расправе о религији и образовању у нас, последњих година, такође су актуализоване. У њима се покрећу питања односа између религијских и универзалних људских вредности и циљева и задатака васпитања, о томе да ли религија може бити темељ моралног васпитања, о односу хуманистичког и религијског васпитања, о потреби изучавања религије у школама и веронауке као посебне школске дисциплине. Истина, и у раздобљу социјалистичког самоуправљања, у оквиру истраживања о вредносним оријентацијама, испитивана је религиозност деце и омладине, а појавила се и занимљива студија која је имала амбицију да укаже на нови приступ религији и васпитању, у основи антидогматски, и која није желела да се одређује ни за ни против религије али је свакако настојала да буде против агресивног и примитивног атеизма и антитеизма. Иако је аутор пишући „Драму атеизације” више пута наглашавао да се студија не одређује ни за, ни против него за темељиту анализу и расветљавање феномена религије, он ипак у скицирању школе социјалистичког самоуправног друштва наглашава да се „религија јавља као индекс отуђења а самоуправљање, као индекс разотуђења човека” (Ћимић, 1971, стр. 220).

У организацији Савеза педагошких друштава Србије 1992. године одржан је симпозијум о религији и школи, на коме смо заступали становиште да је најбољи резултат целокупног васпитања „свој” поглед на свет (*Настава и васпитање*, 4–5, стр. 379–384). Истакавши да налази психолошких проучавања показују да код деце нема праве религиозности јер су прве представе код детета о религиозности чулне природе, Ђорђевић у разматрањима религијског васпитања и школе, позивајући се на енглеског филозофа О’Сопног-а (*Увод у филозофију васпитања*), који сматра да нема неопходне потребне и логичке везе између религије и морала, ипак закључује: „Иако је моралност логички независна од религије, општепозната религијска уверења и вредности могу се укључити у програм моралног васпитања” (Ђорђевић, 1992, стр. 340). Он наглашава да многи истичу да „златно правило” најпознатијег моралног исказа „Љуби ближњег свога као самог себе” потиче управо из јудеохришћанске баштине али да и морални искази других великих религија показују да је етика братске љубави заправо универзалан појам. Он, затим, указује на разлику између „наставе о религији” и „религијске наставе”, јер прва значи поуке о религији а друга поуке из религије. Позивајући се на становиште познатог српског педагога између два светска рата др Воје Младеновића, који прави разлику између религије и конфесије, и који се залаже за општу религијску наставу која би се бавила оним што је заједничко свим конфесијама, Ђорђевић се залаже за увођење посебног предмета у завршним разредима основне и у средњој школи, који би се могао звати „религија и њен значај”. Он даје и скицу могућег наставног плана са тематиком из тог предмета. Религиозно васпитање и образовање, сматра он, треба да буде необавезно, добровољно и њега треба да

изводе квалификовани вероучитељи под руководством цркве и одржане конфесије (Ђорђевић, 1992, стр. 343). Слично становиште заступа и социолог религије Есад Ђимић у својим разматрањима аргумената „pro et contra” веронауке, бранећи основну тезу да световној школи нема алтернативе у савременом друштву а да секуларној школи мисаона окосница није у васпитно-образовном раду ни религија ни атеизам него принцип „хуманистичког одгоја”. „Ја ћу се врло јасно и једноставно одредити: налазим да је знанствено и хуманистички неутемељен захтјев за школском веронауком; није ми страна отварање могућности за вјеронауком у школи; налазим да је право мјесто вјеронауци у парохији/жупи, цесану”, (Ђимић, 1992, стр. 352). На једном другом месту, разматрајући религију са социолошког становишта као интегрални део културе човека, овај аутор предлаже да се такви садржаји изучавају у оквиру посебног предмета који назива „религијска култура”.

Значајно другачије становиште од изложеног заступа, на научном скупу о моралности и друштвеној кризи, педагог Каменов. Критикујући комунистичка застрањивања у вези са религијом, која је третирана као „опијум за народ” и претежно се осврћући на Фијамснгов рад о пореклу и друштвеној улози религије из педесетих година (који је, по нашем мишљењу, најекстремнији „бисер” вулгарно-марксистичког тумачења суштине религије), Каменов критикује атеизам, и атеистичко васпитање, које је демантовао живот, као и становишта по којима је моралност релативна и сматра да је религија сам темељ моралности и моралног васпитања. „Без религијског васпитања човек бива лишен појмова о светом, узвишеном и савршеном односно сведен на своју анималну природу чије деструктивно испољавање више ништа не може обуздати” (Каменов, 1995, стр. 379). Полемишући са неким схватањима Ђимића, Василева и Ивића у вези са негирањем веронауке или веронауке једне конфесије у школи или заступањем психолошких аргумената о недоступности деци сложених и апстрактних религијских појмова, Каменов закључује: „То значи да деци треба омогућити верско образовање, а она ће као слободни људи одлучити прихватају ли или не прихватају религиозност. У сваком случају, на тај начин ће се морално васпитање вратити својим темељима.” (Каменов, 1995, стр. 384). Једно новије испитивање у нас показало је да предшколска деца у већини случајева (без обзира да ли живе у породици која верује или не верује) долазе у додир са појмом бога и да те представе бога код њих носе специфичности интелектуалног развоја (Прибишев, 1997, стр. 822). Та специфичност религијских представа не односи се само на предшколски узраст. Олпорт тврди да „осећати се смисаоно повезаним са целовитим Бићем није могуће пре пубертета... Пошто, међутим, процес настајања (развијања, сазревања – С.С.) траје током целог живота ми с правом очекујемо да потпуно развијени религијски сентимент можемо наћи тек код одраслих, зрелих личности” (Олпорт, 1997, стр. 114). Он сматра да на религију детињства утиче превасходно породица, традиција, зависност од других, ауторитет.

Указали смо у претходним разматрањима само на нека теоријска и емпиријска питања религије и религијског васпитања у којима се налазе елементи за оно што излажемо као резултате сопственог испитивања ставова студената према религији и религијском образовању.

II

У оквиру комплекснијег испитивања вредносних сфеката образовања, интересовало нас је какви су ставови и мишљења студената у вези са религијом и религијским образовањем. Методолошки приказ примењених поступака и инструмената, као и популације и узорка, дат је у радовима који су објављени у претходним зборницима а овде се задржавамо само на сегменту који се тиче задате теме у наслову овог рада. Тај сегмент има своја два аспекта. Један се тиче односа према религији а други има у виду њихове ставове према религијском образовању.

Однос према религији и не може се поистовешћивати са религиозношћу, као вредносном оријентацијом, која је испитивана у психолошким и социолошким истраживањима али може бити један од индикатора религиозности. То смо проверавали путем две тврдње, од којих се једна тиче вредновања односа других према религији а друга испитује лични однос према религији. Ако је реч о вредновању односа других према религији о томе се може посредно закључивати на основу одговора на питање које смо у овом облику поставили: „Људи поштују верске празнике више због традиције и обичаја (а неки и због помодарства) него због религиозности. „Од 570 испитаника са овом тврдњом се потпуно слаже 39%, слаже се 48%, неодлучно је око 10% а свега 4% се не слаже или потпуно не слаже са оваквом тврдњом. Нисмо очекивали да ће се у вредновању мотива односа других људи према верским празницима толико мала група испитаника опредељивати за религиозност као пресудни мотив поштовања, уважавања и празновања. Вероватно је на такву недовољно реалну слику у односу на стварност утицало то што заиста није мало оних који нису верујући људи а из низа разлога поштују и славе верске празнике, али је не мало и оних који су у том погледу „новокомпоновани” и лажни верници. Сматрамо да је у стварности знатно више верујућих (него што испитаници мисле), који те празнике веома уважавају управо из дубоких религиозних осећања и уверења.

У тежњи да сазнамо какав је лични однос испитаника према религији, односно у тежњи да сазнамо њихову самоидентификацију у вези са религиозношћу и нерелигиозношћу, преузели смо и унеколико модификовали идеју из истраживања Срђана Врцана (Врцан, Београд–Загреб, 1986 стр. 157). Поставили смо питање: „Како се лично односите према религији?” Понудили смо шест модалитета одговора а њихове фреквенције показује следећа табела:

(Не)религиозна самоидентификација	%
1. Уверени сам верник и чиним све што моја вера учи	10,1
2. Религиозан сам али не прихватам све што моја вера учи	22,5
3. Доста размишљам о томе али нисам сигуран да ли верујем или не верујем	30,1
4. Према религији сам индиферентан	5,6
5. Нисам религиозан и немам ништа против религије	30,3
6. Нисам религиозан а и противник сам религије	1,4
	100,00

Уколико се прва два модалитета одговора прихвате као властито признавање религиозности, онда се удео религиозних испитаника међу студентима 1995. год. кретао нешто изнад 30%. То је у односу на слична испитивања највећи постотак међу академском омладином. Ако се при томе има у виду да је и 30% оних који доста размишљају о томе али још нису сигурни да ли јесу или нису верујући, онда је потенцијално број религиозних вероватно и нешто већи.

Више истраживања религиозности код омладине у СФРЈ указивало је на закључак да доминира нерелигиозна оријентација код младих, што је било у складу са официјелном материјалистичком и атеистичком оријентацијом у друштву и у васпитно-образовном процесу. Таквих је у истраживањима Срђана Врцана на просторима бивше Југославије, пре дванаестак година, било око 60% а само око 16% (колико је било у Србији, Црној Гори и Војводини). Истина, тада је уочена релативно висока религиозност у Хрватској (46,4%), на Косову (47,3%) и у Словенији (40,5%). Атеистички и антиатеистички став био је највише заступљен код младих у Војводини, Црној Гори, Босни и Херцеговини и у Србији. Готово идентична самоидентификација била је и по националној припадности. (Највише религиозни били су Хрвати, Словенци и Албанци а најмање религиозни, односно нерелигиозни Црногорци – 80% и Срби – 72%. Слични су налази Кузмановића и Попадића при испитивању ефикасности основношколског образовања пре десетак година у Србији. Тада је нерелигиозна оријентација (Кузмановић, 1990, стр. 224) била преовлађујућа, односно при испитивању стилова живота религијски животни стил је био на последњем, десетом месту (Попадић, 1990, стр. 240). У поновљеном испитивању, након десет година (1994) дошло је до значајних промена. С тим у вези Кузмановић констатује: „Велике промене догодиле су се у нерелигиозној оријентацији: доминантан атеистички став у међувремену је преобраћен у позитиван однос према религији и прихватању религиозности као система уверења. То је особито

карактеристично за млађи узраст.” (Кузмановић, 1996, стр. 33–34). И Попадић констатује да је услед промене социјалних околности битно порасла популарност традиционално–религијске оријентације (Попадић, 1996, стр. 76).

Наше резултате смо компарирали са ранијим и новијим истраживачким налазима, иако је наш узорак нешто специфичнији, са вишим образовним нивоом, него што је узорак омладине у целини. Управо то показује да је последњих година, у оквиру општих друштвених промена, променен и социјални амбијент за испољавање религијског феномена. Цео сплет друштвених околности и преображаја, укључујући и другачији однос према верским слободама и јавној промоцији верских садржаја, као и промене према религији и религијској оријентацији у породичним, сеоским и градским срединама, утицао је на то да се значајно промени однос према религији. И на овом примеру, међу мноштвом других, показује се друштвена условљеност васпитања као закономерна правилност. Дистрибуција фреквенције у нашем истраживању је природнија, равномернија (приближно је исти број верујућих, неверујућих и засада неопредељених) а особито је порастао број оних студената који себе сматрају религиозним, односно радикално је смањен број оних које бисмо могли називати атеистима а готово је нестало такозваних антигиста (противника религије и бораца против религије, каквих је у ранијим истраживањима (Врцан) било чак 18%.

О позитивном заокрету према религији о напуштању доминантно атеистичке оријентације на својеврстан начин, истина посредно, говори и однос студената према феномену судбине. Не улазећи овом приликом у прецизирање појма судбине (фатума), претпостављамо да су испитаници њега разумели као предодређеност, као веровање да је све што се збива у свету, са људима и стварима, унапред нечим неодокучивим одређено и да човек тешко може изменити тај исход. Учење о судбини обично се везује за источњачке религије, али и за неке варијанте хришћанства, па и веровање уопште. Више од 70% наших испитаника верује да човека у животу прати нека судбина. Са исказом у нашем упитнику: „Што је веће животно искуство човек све више верује да ипак постоји нека судбина која га често прати” није сагласно само око 10%, а неодлучних је било око 20% испитаника. Можда би број оних који предност дају судбини био нешто мањи да је исказ захтевао лични однос уместо неодређеног „човек све више верује”. Без обзира на такву ограду, на једном другом месту већ смо коментарисали да би било пресоштро и вероватно погрешно на основу ових резултата закључивати да је ова генерација студената више подложна фаталистичким погледима на човека и свет од претходних али заслужује да се ово даље проверава и установи да ли су на такав однос према судбини утицале само несрећне околности и свеколика криза са којом живе млади, када им изгледа да је њихова судбина у много чему више у рукама других него њих самих, или је одређен утицај имао и другачији однос према религији, или су могућа и друга објашњења (Стојаков, 1995, стр. 39).

Знатно промењен однос према религији код студентске популације илуструје и веома висок постотак (85%) оних који су уверени да су десет божјих заповести саставни део сваког ваљаног, хуманистичког и холистички заснованог морала, што раније није био случај. На основу тога могуће је посредно закључивати да студенти прихватају темељне вредности вере као што су љубав, истинољубивост, верност, живот и слично и из њих изведене норме (божје заповести): „Љуби ближњег свога као самога себе“, „Не лажи“, „Не чини прелубе“, „Не убиј“ и слично.

Најзад, интересовало нас је како се студенти односе према актуализованим темама о изучавању религијске културе и веронауке у школама. Скалом Ликертовог типа формулисали смо, у вези са тим, два исказа. Први је гласио: „Ученици и студенти кроз наставу треба да се упознају са улогом свих религија у развоју људске цивилизације.“ Ми нисмо инсистирали на томе да ли је реч о посебном предмету или не, али такав исказ подразумева могућност да се сазнања о томе стичу како путем посебног предмета (о чему је у првом делу рада било говорено) тако и распоредом образовних садржаја о религијама кроз више наставних дисциплина. Са овим исказом је потпуно сагласно око 34% студената, са тиме се слаже око 45%, неодлучних је било око 13%, није се са тим сагласило око 6% а уопште се са тим не слаже само око 2% испитаника. Дакле, око 80% студената подржава идеје које су присутне на стручним и научним скуповима и у вези са тим нема дисонантних тонова у расправама. Остаје да се у том смислу промене наставни планови и програми у школама и на факултетима.

Други исказ директније се односио на потребу и могућност увођења веронауке као посебног предмета у школама, о чему, као што смо претходно показали, нема опште сагласности у стручним и научним круговима. И поред тога што у вези са тим Синод Српске православне цркве има конкретне предлоге који су упућени надлежним просветним органима у Србији, у вези са увођењем веронауке још није саопштен службени став тих органа. У нашем упитнику о томе смо формулисали следећи исказ: „Религијске садржаје (веронауку) потребно је учити у школама.“ О томе како су се студенти опредељивали у вези са понуђеним модалитетима, показује следећа табела:

„Веронауку је потребно учити у школи“

1. Обавезно	10 %
2. Добровољно	61 %
3. Никако	3 %
4. Само у оквирима цркве ко хоће нека учи веронауку	18 %
5. Нисам о томе размишљао	8 %
100 %	

Значајна већина испитаника (око 70%) је за то да се веронаука изучава у школама. Разлике су превасходно у томе што мањи број њих (само 10%) сматра да то треба да буде обавезно а већина њих (61%) је за то да се то чини добровољно, какво мишљење имају нски стручни кругови па чак и поједини црквени великодостојници. Из података које смо приказали следи да и две трећине верујућих студената сматра да веронауку у школи треба изучавати само на добровољној основи. Дакле, по мишљењу студената веронаука у школама треба да буде присутна, али је доминантно опредељење да то буде само факултативно. За модалитет да се веронаука изучава само у оквирима цркве било је око 18% испитаника.

*
* *

Емпиријски налази које смо у овом раду саопштили омогућују нам да закључимо да популација која стиче највише академско образовање размишља о религији и религијском образовању, има о томе сопствено мишљење и опредељење, које је знатно другачије од генерације младих који су се школовали у условима једнопартијског самоуправног социјализма. Приметан је веома позитиван и толерантан однос према религији. У односу на ранија истраживања знатно је повећан број оних који за себе тврде да су религиозни, а приметно смањен број оних који се изјашњавају као нерелигиозни. Ставови у вези са изучавањем веронауке у школама такође показују да се и према овом питању студенти знатно повољније и толерантније односе од својих претходних генерација. Све то говори о једном новом мисаоном и социјалном амбијенту у којем се, упркос недовољно развијене демократије, слободније испољавају опредељења према религији и религијском образовању и васпитању.

Л и т е р а т у р а:

1. Брејбрук, М., „Заједничке вредности у свету с више вероисповести”, у књизи: *Моралност и друштвена криза*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995.
2. Буловић, И., „Јудско стваралаштво између боголикости и демоније”, у књизи: *Срећа и стварање*, Одсек за филозофију Филозофског факултета, Нови Сад, 1997.
3. Вркатић, Ј., „Јудео-хришћанска представа стварања”, у књизи: *Срећа и стварање*, Одсек за филозофију Филозофског факултета, Нови Сад, 1997.
4. Вршћак, С., „Омладина седамдесетих година, религија и црква”, у књизи: *Положај, свест и понашање младе генерације Југославије*, Институт за друштвена истраживања Свеучилишта у Загребу, Београд-Загреб, 1986.
5. Граовац, И., „Смрт бога, криза хуманизма и васпитање”, у књизи: *Моралност и друштвена криза*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1955.

6. Ђорђевић, Ј., „Морално васпитање, религијско васпитање и школа” *Насћава и васпийћање*, бр. 4–5, Београд, 1992.
7. Каменов, Е., „Религија као темељ моралног васпитања”, у књизи: *Моралносћ и друшћивена криза*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995.
8. Кузмановић, Б., „Вредносне оријентације ученика завршног разреда основне школе”, у књизи: *Ефекћии основној школовања*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, 1990.
9. Кузмановић, Б., „Друштвене промене и промене у вредносним оријентацијама ученика”, *Психолошка истраживања*, бр. 7, Београд, 1996.
10. Колаковски, Л., *Релиија*, БИГЗ, Београд, 1992.
11. Линг, Т., *Истћорија релиије Истћока и Зайада*, Српска књижевна задруга, Београд, 1990.
12. Олпорт, Г., *Насћајање*, (Основна разматрања за психологију личности), Монд, Београд, 1997.
13. Прибишев, Т., „Појам о богу код предшколског детета”, *Педагошка сћварносћ* бр. 9–10, Нови Сад, 1997.
14. Попадић, Д., „Ученичке преференције начина живота” у књизи: *Ефекћии основношколској образовања*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, 1990.
15. Попадић, Д., „Узрасне и генерацијске разлике у преференцији животних стилова”, *Психолошка истраживања*, бр. 7, Београд, 1996.
16. Стојаков, С., „Аксиолошке основе васпитања и образовања”, у књизи: *Организација и изграћивање инсћићиуционалној васпийћања и образовања*, Филозофски факултет, Одсљење за педагогију, Нови Сад, 1995.
17. Ђимић, Е., „Религија и школа”, (Вјеронаука–pro et contra), *Насћава и васпийћање*, бр. 4–5, Београд, 1992.
19. Фојербах, Л., Предавања о суштини религије, Београд, 1955.
20. Шупњих, Ђ., Хришћанске вредности и норме, у књизи: *Моралносћ и друшћивена криза*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995.

Svetislav Stojakov Ph.D.

STUDENTS' ATTITUDES TOWARD RELIGION AND RELIGIOUS EDUCATION

Summary

Theoretical part of the essay discusses conceptual definition of religion, value system and religion, relationship between religion and creativity, religion and education, especially between religion and moral education. In the empirical considerations the results of personal inquiry carried out among students about their relation towards religion, religious values and norms as a consisting part of general human values and pluralistically conceived aims and tasks of education, as well as students' relation towards studies of religious culture and catechetics in schools have been presented.

Key words: religion, faith, religious education, catechetics in schools

МОДЕЛИ ШКОЛСКЕ ЕФЕКТИВНОСТИ

Резиме

У раду се полази од анализе основних термина и појмова којима се одређују ефекти и учинци школе и образовања: ефективност, ефикасност, продуктивност, квалитет. Затим се даје оштри преглед релевантних емпијских истраживања, њихова класификација према ужој усмерености и дискусија појединих резултата. Посебно се, на примерима, разматрају три групе модела школске ефективности, који су развијени као резултат различитих научних приступа и то: економског, психо-педагошког и системног (интегралног). Закључује се о плодној примени методе моделовања и модела у истраживањима школске и образовне ефективности. На крају се маркирају још увек ошворена питања.

Кључне речи: образовање, школа, настава, ефективност, модел

Да ли је стабилан и трајан учинак школе и школовања стварност или мит? Постоје ли разлике међу школама према утицају на ученике? Могу ли се ефекти ваљано и поуздано мерити? Који чиниоци заправо делују или детерминишу деловање школе? Да ли је могуће поредити по ефикасности школе различитих ступњева у једном систему и школе истог нивоа у различитим школским системима, односно школску и образовну ефективност у различитим земљама?

Ова и слична питања изазивају и збуњују бројне научнике који са становишта релевантних научних дисциплина већ више од четири деценије проучавају ефекте школе, школских и образовних система. У већини земаља широм света различити модалитети васпитно-образовног рада, а посебно они који се тичу масовног, основног образовања у одговарајућим институцијама (основне школе), предмет су систематског, континуираног и научно фундираног праћења, евалуације као и вишегодишњих емпијских истраживања. По правилу, резултат таквих активности и проучавања јесте до извесне мере објективна и прецизна слика о образовном процесу и његовим ефектима. У СР Југославији проблеми образовних ефеката, нарочито они повезани са квалитетом и ефикасношћу образовних институција, крајње су занемарени у политичко-стратешком, теоријско-методолошком и практично-оперативном смислу.

По угледу на енглеске изразе *effect* и *effectiveness* и у српском језику је, од именице ефекат (утицај, учинак, резултат, исход), изведен термин ефикасност, којим се означава извесна делотворност, учинковитост, чинијично стање да неко или нешто делује, да производи ефекат на нешто друго или на неког другог.

У педагошкој научној и стручној литератури, баш као и у свакодневном говору, срећу се изрази образовна, школска и/или наставна ефикасност, ефикасност, продуктивност, квалитет. Нема општеприхваћених и доследно коришћених дефиниција, али ипак се може утврдити да се образовна ефикасност најчешће повезује са квалитетом образовања. При томе се подразумева добробит коју образовање осигурава или треба да осигура, као и вредност коју образовање има или може да има. Такође, образовна ефикасност означава модел образовних резултата у целини, који могу али и не морају обухватити варијабле школског нивоа. Термин школска ефикасност употребљава се у ужем смислу и односи се на излазно оријентисане моделе који експлицитно садрже само школске варијабле, а као критеријум који раздваја претходно достигнуте резултате и/или друге карактеристике ученичког окружења користе се излазна мерења. На овај начин додатна вредност школовања може се одвојити од општег напредовања и развоја ученика. Претпостављен узрочни однос између услова школовања и резултата (који се посматрају као жељени и достигнути циљеви) још је једна карактеристика школске ефикасности.

Под утицајима економских, организационих и кибернетичких научних дисциплина образовна ефикасност се описује као мера до које је на излазу система достигнут постављени ниво (циљ). Иако се користе и синонимно, сматра се да треба разликовати образовну ефикасност и образовну ефикасност, која се везује за „cost-benefit” анализу. (Lockheed, M.E., 1988) Другим речима, ефикасност је исто што и ефикасност неке система, у смислу да систем постиже очекивани циљ. Суштинска разлика која је специфична за ефикасност, а ирелевантна за ефикасност, односи се на захтев да је, уз исте остале услове, циљ постигнут по најнижој цени, односно уз минималан трошак. Ефикасност и ефикасност се могу даље диференцирати увођењем димензије блиски излаз и даљи резултат образовања, као и техничка, односно социјална ефикасност и ефикасност. У том смислу, техничка ефикасност и техничка ефикасност односе се на излазне варијабле мерене у школи и непосредно по завршетку школе (начини понашања, савладане вештине, знања, промењени ставови). Социјална ефикасност и социјална ефикасност повезане су са социјалним нивоом или дуготрајним ефектима на индивидуу (друштвена покретљивост, радна покретљивост, запослење, зарада). Кад се ове две димензије укресте, добија се читав систем комбинација и четири основна типа школских излаза, односно резултата. (Cheng, Y.C., 1993)

Проблематику образовне ефикасности, ефекта школе и квалитета наставе проучавају бројни научници у оквиру истраживачких пројеката и студија широм света. Аутори се слажу да позната Колеманова студија о једнаким образовним могућностима означава почетак традиције у истраживању образовне ефикасности. Колеманово истраживање обухватило је 4000 основних и средњих школа у САД, а подаци су прикупљени од 60000 наставника и 600000 ученика. Требало је да се добије слика о вези између ученичких школских постигнућа и њиховог етничког и социјалног порекла, односно статуса, а могући утицај школских фактора на резултате у учењу такође је испитиван. Праћене су: 1. карактеристике ученика, 2. материјални статус школе и карактеристике наставних програма и 3. карактеристике образовне групе, односно одељења. После статистичке елиминације утицаја етничког корена и социјално-економске средине ученика, показало се да сва три поменута кластера суделују са свега 10% у варијанси ученичких школских постигнућа. Интерпретирајући наведене резултате, Колеман је песимистички закључио да „школа није важна”. (Coleman, J.S. 1966)

Од тада, па све до данас, други истраживачи школске ефикасности и ефикасности настоје да покажу и докажу супротно, што се види већ и по насловима неких новијих студија, као што су: „Школе могу да направе разлику” (Brookover, W.C., 1975), „Школа јесте важна” (Mortimore, P, 1988) и сл.

Бројна и разноврсна емпиријска истраживања и студије којима је образовна ефикасност, односно усмереност ка откривању и дефинисању чинилаца који делују у образовном процесу, заједничка карактеристика, могу се поделити на пет група, према ужим областима и истраживачким подручјима:

1. Истраживања школске ефикасности кроз једнаке образовне могућности
2. Истраживања продуктивне функције образовања
3. Праћење и евалуација компензаторских програма
4. Истраживање најнеефективнијих школа и евалуација иновираних и обогаћених курикулума
5. Проучавање наставе, утицаја наставника и ефикасности наставних метода и поступака. (Scheerens, J, 1992)

Прве две групе истраживања односе се на материјалне карактеристике школе (на пример школске зграде, материјално-техничка опремљеност школе, плате наставника и сл.). Резултати не показују позитивну корелацију између инвестирања у материјалну основу школе и образовних постигнућа ученика.

На основу евалуације компензаторских програма утврђено је да су програми развијени на директивни и структурирани начин ефикаснији од отворенијих.

У групи истраживања посвећених екстремно ефикасним школама може се уочити битна разлика између традиционалних, старијих студија и новијих, савремених. Ради се заправо о различитој методолошкој оријентацији: традиционалној, редукованој input-output парадигми и савременој, системској, усмереној више на унутрашње функције и компоненте школе. Резултати добијени помоћу ових истраживања указују да су следећи чиниоци индикативни за неубичајено ефикасне школе: компетентно и снажно руковођење школом, значај који се придаје савладавању основних вештина (читање, писање и рачунање), атмосфера школе коју одликује ред и сигурност, висока очекивања наставника у односу на ученичка постигнућа и често оцењивање и процњивање напретка ученика.

Резултати истраживања на пољу наставне ефикасности повезују три битна фактора: време (трајање) учења, структуру инструкције и избор задатака за учење тако да се ближе повежу задаци који се користе током учења и наставе и задаци који се решавају приликом тестирања.

На основу целовитог увида у бројна традиционална и савремена истраживања образовне ефикасности, од којих је убедљива већина изведена у основним школама, у градским, претежно радничким срединама (а праћен је успех из математике и језика) може се формулисати општи закључак о чиниоцима који делују, односно имају утицај на постизање резултата у учењу и настави основношколских предмета. То су: нагласак на основним вештинама, усмереност на висока постигнућа, уређена и стабилна школска средина, високо структурирана наставна инструкција и често процњивање ученичког напретка. (Scheerens, J. & Bosker, R. 1997)

Овде треба истаћи бар још две ствари. Прво, да је појам школска ефикасност „празан”, односно да сваки тип резултата или учинка може бити употребљен као критеријум. У пракси, најчешће и најшире примењивани излазни подаци су резултати које основношколци постижу на тестовима знања из читања, писања и рачунања, а средњошколци из матерњег језика, страних језика и математике. У вези са овим поставља се питање треба ли суд о ефикасности школе базирати на свим могућим резултатима, само на неким (којим?), или чак само на једном специфичном учинку који би се посматрао као резултат школских карактеристика и школовања у целини. Такође, слично се питање отвара и у односу на сталност (трајност) школских ефеката током времена, затим у случају промене наставника и одсељења (диференцирана ефикасност), школске средине (урбана или рурална) и преласка ученика са нижих на више нивое школског система (сумативна ефикасност), односно проблем сабирања ефеката основне школе на средњошколском нивоу.

Друга важна чињеница коју треба имати у виду јесте да се у већини до сада изведених истраживања школске ефективности успостављени однос процес – резултат заснива на корелацији, при чему није јасно може ли једна варијабла бити узрок другој, чак и ако се такав утисак снажно намеће. По правилу полази се од тога да су школске карактеристике узрок, а нивои постигнућа последица, али у неким случајевима показало се да је могућ и обрнут однос. На пример, у неколико истраживања школске ефективности потврђено је да је у школама у којима наставници испољавају висока очекивања, ниво постигнућа њихових ученика висок. Овај податак се може интерпретирати на два начина, од којих је један уобичајен и односи се на објашење да ученици постижу високе резултате, јер су додатно мотивисани позитивним ставом наставника. С друге стране, могуће је да наставници, на основу доброг познавања својих ученика и њихових постигнућа, заправо имају реална очекивања, што значи да висока (реална) очекивања наставника иду „руку под руку” са високим постигнућима ученика. Другим речима, висока очекивања могу бити и узрок и резултат високог нивоа постигнућа.

Неке од сличних критичких примедби које се упућују традиционалним емпиријским истраживањима образовне ефикасности, могу се у великој мери редуковати или чак сасвим отклонити уз помоћ нових, софистикованих истраживачких парадигми. Једна од таквих је свакако и метода моделовања, која је у оквиру ширег системног приступа усмерена ка свеобухватности релевантних елемената, компоненти и релација унутар одељења (наставе), школе и школског система у целини. Предности моделовања у истраживању образовне ефикасности испољавају се нарочито у:

1. Економски оријентисаним истраживањима продуктивне образовне функције; (Monk, D. H, 1992)
2. Педагошко–психолошким проучавањима ефикасне инструкције и квалитета наставе и школског учења; (Creemers, B.P.M, 1994)
3. Опште–организационим и системним истраживањима. (Stingfield, S.c. & Slavin, R.E, 1992)

Суштина економског приступа и истраживања продуктивне функције образовања односи се на релације између изабраних улазних величина (input-a) и образовних резултата (output-a), при чему се утицај осталих чинилаца држи под контролом. Формални модел (једначина) који изражава помнуту релацију, најчешће се презентује на следећи начин:

$$A_{it} = f (B_{it}, S_{it}, I_i)$$

где је A_{it} резултат ученика i у времену t , B_{it} је фактор утицаја породичне средине ученика кумулативно у времену, P_{it} је вектор утицаја вршњака ученика и кумулативно у времену t и I_i је вектор интелектуалних и других способности ученика. Једначина може бити линеарна и нелинеарна, а као

формални, статички модел има следеће карактеристике: селекција улазних величина, мерење директних ефеката, подаци који су на одређен начин скупни (збирни) чак и кад се ради о микро нивоу (ученика).

У оквиру педагошко–психолошког прилаза Каролов модел школског учења обично се узима као почетни и осовни за све касније покушаје моделовања школске ефektivности. Тај модел обухвата пет класа променљивих за које се претпоставља да описују варијације у образовним постигнућима. То су:

1. Променљиве које детерминишу време потребно да ученик научи дати задатак под оптималном контролом услова везаних за инструкцију и мотивацију;
2. Претходно време потребно за учење;
3. Време које је ученик вољан да проведе учећи задатак или лекцију;
4. Квалитет инструкције у односу на време учења (ако је квалитет инструкције испод оптималног, време потребно за учење се повећава);
5. Разумевање инструкције као способност ученика да схвати шта је задато и како то да научи (Carroll, J.B, 1963).

Према Кароловом моделу сви ученици могу да савладају већину задатака школског програма уз услов да им се омогући различито, индивидуално потребно време. То време се мења као функција сложености задатка, претходног учења, разумевања упутства, истрајности у раду и квалитета инструкције. Управо тај фактор, квалитет инструкције, захтевао је даљу слаборацију. Како је сам Карол истакао после 25 година, ретроспективно оцењујући модел, оригинална формулација није била довољно специфична у вези са карактеристикама високе квалитетне инструкције чија суштина је у томе да ученицима мора бити кристално јасно шта треба да науче, да при том буду у одговарајућем активном контакту са садржајем који уче и да кораци у учењу морају бити пажљиво планирани и спроведени. (Carroll, J.B, 1989)

Бројне истраживачке студије и мета–анализе потврдиле су валидност Кароловог модела, а током његовог даљег развоја посебно се радило на томе да се „црна кутија” осветли и „напуни” садржајем који објашњава квалитет инструкције. У варијанти коју је развио Валберг (Walberg, H.J, 1984) оригинални Каролов модел допуњен је новим, трећим фактором, а то је средина у психолошком смислу. Моделовани су, дакле, утицаји укупно три основне групе чинилаца: ставови, инструкција и психолошка средина, њихови директни ефекти на учење, међусобни утицаји и дејство повратне информације.

Најновију варијанту модификованог Кароловог модела дао је Кремерс. Суштински је промењена улога ученика: од релативно пасивне која је присутна у оригиналном Кароловом моделу до активне позиције која се

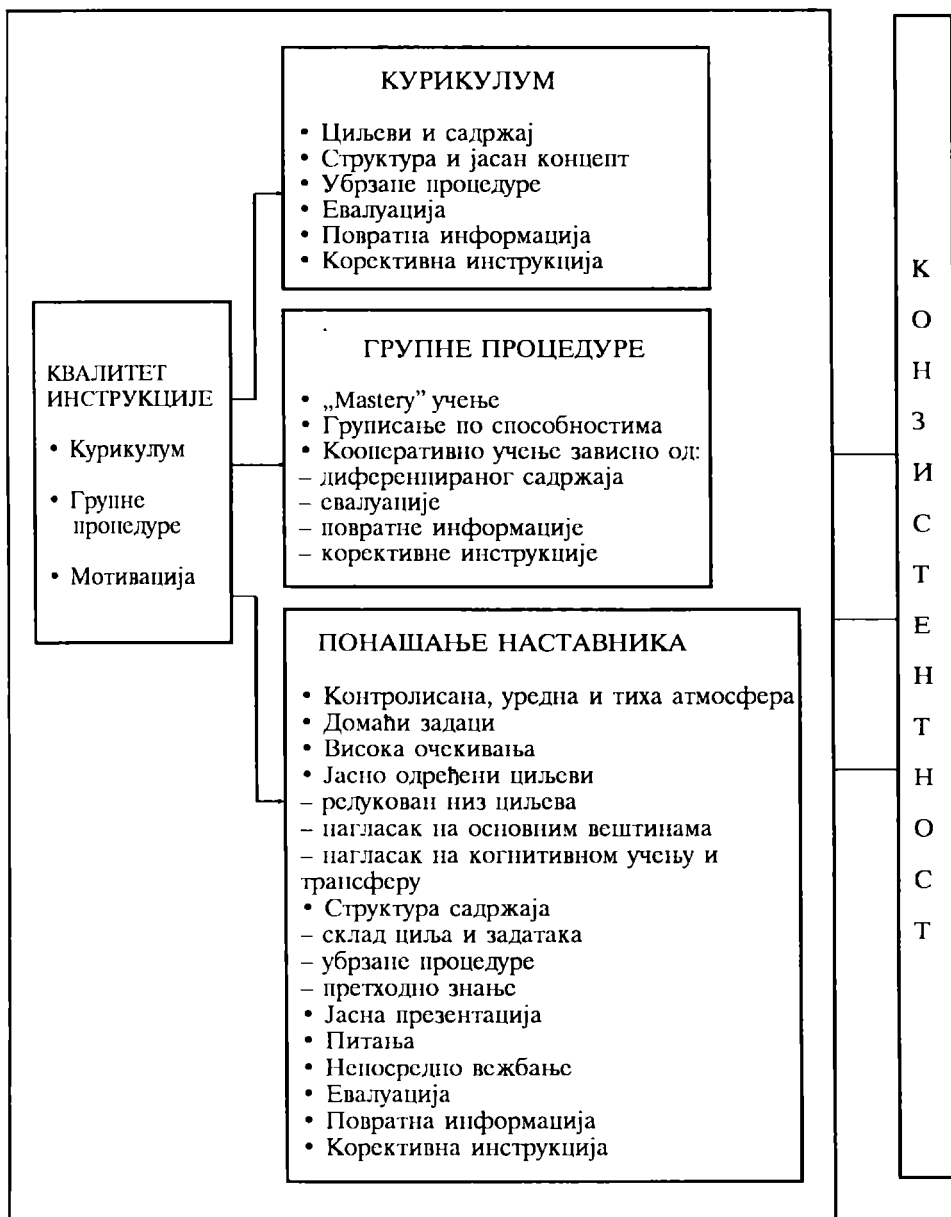


Слика 1. Обухватни каузални модел образовних исхода
(Walberg, H.J., 1984)

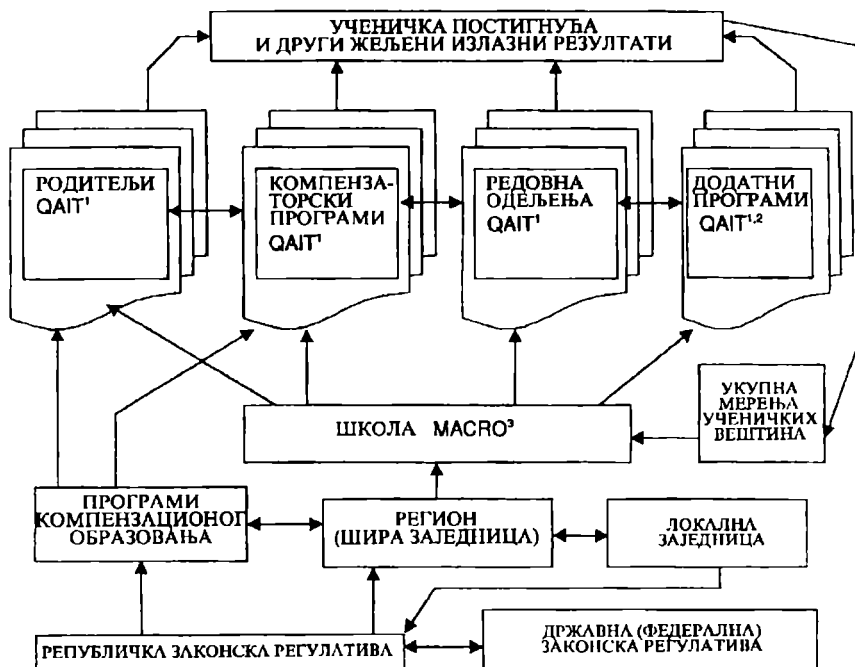
у Крмерсовом моделу испољава кроз „зарађивање” знања сопственом активношћу ученика. Поред тога, разликују се три кључне димензије квалитета инструкције, а то су: програм (курикулум), групне процедуре учења и наставниково понашање. Свака од ових димензија садржи низ међусобно сличних услова ефикасности. При томе, битно је да се исте карактеристике ефикасне наставе појављују у различитим комбинацијама. Још важније је да циљеви, структура и евалуација како програма, групних процедура, тако и наставниковог понашања буду на истој линији, чиме се досеже кумулативни ефекат. (Cresmers, B.P.M., 1994)

Главне карактеристике модела произашлих из општсоријанизационих и системних истраживања су:

- Претходни услови класификовани су у терминима input-a, процеса и средине школовања, односно у складу са основним системским моделом организационо-продуктивних процеса.
- Структура коју чини више нивоа, при чему је школа смештена у околину, разред у школу, а ученици у одељење и уз наставника.
- Динамички приступ.



Слика 2. Основни модел образовне ефeктивности: конзистентности ефeктивних карактеристика и компоненти (Creemers, B.P.M., 1994)



Слика 3. Хијерархијски модел основношколских ефеката
(Stringfield, S.C. & Slavin, R.E., 1992)

QAIT¹: Q–квалитет, A–одговарајуће околности, I–подстицаји, T–време
QAIT²: специјално образовање, двојезично образовање и сл.

MACRO³ M–значајни циљеви, A–академске функције, C–координација,
г–обухваћеност и тренинг, O–организација

QAIT/MACRO модел, чији су аутори Stingfield и Slavin, пример је интегралног модела образовне ефективности. Овај модел има четири нивоа и то: ниво ученика, ниво наставника и наставе, ниво школе и ниво шире заједнице.

Ниво ученика је преузет из кароловог модела.

Ниво наставника и наставе је усмерен претежно на оне делове Кароловог модела које наставник може контролисати, а то су:

- Квалитет као могућности и време за учење, као понашање наставника који често користи презентацију и демонстрацију, поставља јасна и одговарајућа питања, обезбеђује повратну информа-

цију, даје упутства ученику и води га у процесу исправљања погрешног одговора, укључује ученикова интересовања, дозвољава коментаре, припрема ученике за преузимање дужности и присутан је међу ученицима док раде у групама или индивидуално.

- Одговарајуће околности: дозирање програмских садржаја и тежине програмских захтева у складу са претходно индивидуално утврђеним нивоом учениковог постигнућа.
- Подстицаји: стимулација ученичке мотивације за учење, посебно путем обезбеђивања следећих предуслова: подстицајна околина, одговарајући ниво изазова и тешкоћа, значајни образовни циљеви и задаци, умереност у коришћењу подстицаја и мотивационе стратегије у целини.
- Време: изражено кроз стварно време за учење у оквиру наставних часова и распореда.

Ниво школе претпоставља нарочити значај прихваћености и поделе циљева и задатака међу члановима школског колектива, затим руковођење, па ангажовање перспективних наставника, њихово стално усавршавање, а када је неопходно, и отпуштање неуспешних наставника. У школској организацији посебно су издвојени: координација, структура дневних школских активности и подршка наставника и осталих чланова колектива.

На надшколском нивоу у првом плану су односи са родитељима, локалном средином и широм заједницом. Ту су такође веома важни специјали наставни програми, као и други могући аранжмани школе. (Stingfield, S.C. & Slavin, R.E., 1992)

Показало се да је примена методе моделовања, односно израда модела образовне ефективности, била плодносна. С једне стране, уз помоћ методе моделовања остварен је напредак у упознавању структуре, функције и ефеката школе, школских и образовних система. С друге стране, развијени модели показали су се вишеструко корисни: као образац систематског праћења и евалуације рада образовних институција и као основа даљих истраживања. При томе, у првом плану остала су следећа отворена питања: Које критеријуме и индикаторе ефективности изабрати? Како и шта мерити у процесу образовања, односно током школовања? Коју врсту статистичких процедура изабрати? Прави одговори на ова питања и нова интегрална (системна) и интердисциплинарна истраживања образовне ефективности могу допринети позитивној промени и донети помак у развоју школе, школског система и образовног система у целини, што значи у јединству његовог како формалног, тако и неформалног сегмента.

Литература:

1. Brookover, W.C, *Schools can make a difference*, Praeger, New York, 1979.
2. Carroll, J.B, „A model of school learning”, *Teacher College Record*, No 64, 1963.

3. Carroll, J.B., „The Carroll model,” a 25-year retrospective and prospective view, *Educational Researcher*, No 18, 1989.
4. Cheng, Y. C., *Conceptualization and measurement of school effectiveness*, AERA meeting, Atlanta, 1993.
5. Coleman, J.S. *Equality of educational opportunity*, US Forcement Printing Office, Washington, 1966.
6. Creemers, B.P.M, *The effective classroom*, Cassell, 1984.
7. Хавелка Н. и др. Ефекти основног школовања, Институт за психологију, Београд, 1990.
8. Lockheed, M.E, *The measurement of educational efficiency and effectiveness*, AERA meeting, New Orlians, 1989.
9. Monk, D.H, „Microeconomics of school productions,” *Enciklopedia of Education, Economics*, 1992.
10. Mortimore, P, *School matters*, Oped Books, Somerset, 1988.
11. Scheerens, J, *Effective schooling, Research theory and practics*, Cassell, London, 1992.
12. Scheermens, J. & Bosker, R, *The foundations of educational effectiveness*, Pegremon, London, 1997.
13. Stingfield, S.C. & Slavin R. E, „A hierarchical longitudinal model for elmentary school effects,” u: Creemers, B.P.M, & Reezigt, G.J, (Eds) *Evaluation of effectiveness*, Groningen ICO, Publication No 2, 1992.
14. Walberg, H.J, „Improving of productivity of American schools”, *Educational Leadership*, No 41, 1984.

Mara Djukic Ph.D.

MODELS OF SCHOOL EFFECTIVENESS

Summary

The essay starts from the analyses of basic terms and notions that define effects and efficiency of school and education: effectiveness, efficiency, productivity, quality. Then a general survey of relevant empirical studies, their classification according to narrower direction and discussion on particular results have been given. Separately, on the examples, three groups of school effectiveness models developed as the result of different scientific approaches: economic, psycho-pedagogical and the system (integral) one have been discussed. In the conclusion the fertile application of the modeling method and model in the studies of the school and educational effectiveness have been pointed out. Finally, some still opened questions have been marked.

Key words: education, school, instruction, effectiveness, efficiency, models

РЕЦЕПТИВНОСТ У НАСТАВИ

Резиме

Једна од основних карактеристика традиционалне наставе је и рецептивност, или давање готових знања ученицима, а њихов задатак је да их памте и у датом тренутку репродукују. Улога наставника своди се на то да у наставном процесу тумачи, објашњава, анализира, закључује, дефинише изводи обрасце и сл. Бројни мислиоци, покрети и школе настојали су да превазиђу слабости традиционалне наставе и да афирмишу наставу у којој ученици чешће самостално посматрају, изводе огледе, анализирају, компарирају, откривају, решавају проблеме, закључују, а при томе самостално користе разноврсне изворе знања. У којој мери је настава у основној и средњој школи традиционална, а у којој мери модерна? Овај проблем сагледавамо, поред осталог, и са аспекта степена заступљености давања готових знања у различитим наставним предметима. Резултате истраживања поредили смо са резултатима до којих је дошао М. Бакровљев у два претходна истраживања (1961/62 и 1979/82).

Кључне речи: рецептивност, настава, наставни предмет, разреди, ефикасност истраживања

ПОЈАМ РЕЦЕПТИВНОСТИ

Под рецептивношћу у настави подразумевамо *стицање постојећих, од стварања наставника формулисаних и саопштених знања, при чему се постојећег знања памћење ученика, а занемарују његови мисаони напори*. Једна од основних карактеристика традиционалне наставе јесте да наставник у наставном процесу тумачи, објашњава, анализира, закључује, дефинише, изводи и формулише обрасце и слично. Задатак ученика је да на часу све то саслуша и код куће научи (запамти) до степена верне репродукције. Што је репродукција вернија наставниковом излагању, тиме се, при провери знања, ученик награђује бољом оценом. Обично се закључује да је при таквом начину учења ученик *пасиван*. Напротив, ученик је у таквим околностима *активан*, али је та активност усмерена у погрешном правцу. Од ученика се тражи да све памти и све репродукује. Међутим, за дословно памћење, често и оног што се не разуме, потребан је изузетан труд и напор. Зато су нам

ученици често преоптерећени а резултати које постижу испод нивоа уложеног труда.

Да ли ученик у наставном процесу треба да прима готова знања, припремљена од стране наставника, или треба да до њих долази интелектуалним напором и самостално? Правилан одговор би био – *и једно и друго*. У наставном процесу *морају се усвајати – њима дају се знања дају у јошвом виду*. Не могу ученици самосталним радом доћи до бројних чињеница из различитих области науке, технике, технологије, културе и уметности. Бројне чињенице треба сазнати од наставника или из неког другог извора знања (уџбеник, енциклопедија, филм, видео–запис, образовни софтвер и сл.). *Без чињеница нису могући било какви мисаони процеси*. Битно је презентирати чињенице схватити и, по потреби, памтити. Према томе, тешко је и замислити наставни процес без обзира на његову организацију, у коме не би било и рецептивности – примања готових знања из неког извора. Зато свака рецептивност и није негативна сама по себи. Она ће бити неопходна и корисна онда када се чињенице, дате у готовом виду, користе као *основа за самосталну анализу, компарацију, идентификацију и разликовање, синтезу, самосталну генерализацију, закључивање, формулисање образаца, дефинисање, самостално откривање, решавање проблема* и сл., када су неопходни интелектуални напори ученика. *Битно је да у наставном процесу превладава самостални рад ученика, посебно у сфери интелектуалних активности, а да се рецептивност сведе на неопходну меру, као основа за такву врсту ефикасне активности ученика*. Ученик сазнате чињенице треба интелектуално да преради и да их користи при самосталном умном напору. Међутим, опасности од рецепције у настави постоје онда када се од ученика тражи да чињенице, мисаоно необрађене, меморишу – памте и репродукује у датом тренутку. Тако стицана знања често су формална, јер их ученик не мора активно мисаоно прерадити. Довољно је да памти чињенице, или неке практичне операције, које у практичном раду може извести – поновити. Запамћене чињенице ученик може репродуковати и онда када их не разуме, а усвојени модел неке практичне активности може извести а да суштину не разуме. Није ретка појава да ученик, при усменом или писменом одговарању, веома прецизно саопшти чињенице, дефиниције, законе, обрасце, а да му је степен разумевања те грађе на врло ниском нивоу. Ученик ће, нпр. успешно прецртати мрежу коцке или квадрата, по диктату наставника успешно их и саставити, али није способан да сам, мисаоним путем, осмисли и уради мрежу геометријског тела и да је састави. Често ученик није у стању да примени аналогију и да, на основу савладане мреже квадрата и коцке, сам уради мрежу призме и да је састави. Слична је ситуација када ученик зна дефиницију управног говора, али не зна да наведе сопствени пример. Најчешће ученик користи пример који је дао наставник, или који је пронашао у уџбенику. Па и студенти, при полагању испита, скоро по правилу, наводе примере из уџбеника или

оне који је дао наставник, а када треба да смисле и формулишу сопствени пример веома тешко се сналазе.

Ако наставник даје готове обрасце у настави математике, физике или хемије, ако им демонстрира како се образац користи, ученици, најчешће, дати образац памте, памте поступак његове примене, те могу образац саопштити и практично га применити (што се према захтевима традиционалне наставе високо цени), али да ни једно ни друго довољно не разумеју. Тако ће нпр. ученик запамтити дефиницију: *Квадар је роіљащо шело оіраничено са шесті правоугаоника*, али ће тешко уочити да даска на столу представља квадар, да је у учионици много предмета облика квадрата и слично. Готов образац који је дао наставник, нпр. површина коцке, ученици ће лако запамтити, по потреби репродуковати и тачно записати. На основу демонстрираног поступка израчунавања површине коцке ($P = 6a^2$), од стране наставника (дакле, давање готових знања), ученици ће у новом задатку релативно лако, имитирајући поступак наставника, решити задатак и израчунати површину коцке. Међутим, често се ради о механичком памћењу и понављању операција без много разумевања. Или нпр. ученик ће запамтити дату одредбу запремине коцке: *Запремина коцке једнака је шрећем стіејену мерноі броја њене ивице* ($V = a^3$). Неће бити тешко ни да се успешно ураде задаци, јер ученици понављају поступак наставника. Проблем је у суштинском разумевању запремине коцке и у развоју мисаоних способности ученика. Није редак случај да поједини ученици знају да репродукују чему је једнака кинетичка енергија тела: *Кинетичка енергија шела једнака је шоловини шроизвода масе шела и квадрата његове брзине* ($e_k = mv^2/2$), али не разумју њену суштину. Често се ради само о памћењу, а не разумевању путем сопственог мишљења.

Зашто је то тако? Основни разлог је у томе што се ученицима често дају готова знања, што се инсистира на томе да се чињенице и појмови памте и што ученици у наставном процесу нису довољно мисаоно ангажовани. Зато је једно од значајних питања у дидактици: да ли ученици у наставном процесу претежно усвајају готова знања која им даје наставник, или до њих долазе властитом мисаоном активношћу – властитим напором?

НЕКА СХВАТАЊА О ПОЛОЖАЈУ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА У НАСТАВИ

Зашто се тако дуго и упорно одржава концепт традиционалне наставе, у којој доминира рецептивност? У којој мери је наша настава у основним и средњим школама традиционална? На то питање нужно је дати одговор, посебно ако се има у виду да су се бројни филозофи, педагози и други мислиоци, који су се бавили питањима наставе, од античке Грчке до данас, веома критички односили према таквој настави и залагали за такву наставу у којој ће ученик бити активан, пре свега интелектуално, у којој ће соп-

ственим интелектуалним напором долазити до нових сазнања. Наведимо само неке:

Платон пише: „...Начин учења треба учинити таквим да не буде на-силан... зато што слободан човек не сме ни једну науку да изучава ропски... јер се у души не задржава никакво наметнуто знање”¹

Мишел Монтењ у свом делу *Оједи о васпитању* о настави и учењу у њој даје такве идеје да им се и данас, са аспекта сасвим модерних стано-вишта, нема шта приговорити. Напротив, требало би их прихватити и при-мењивати. Његов идеал је *човек који критички мисли*. Он поред осталог пише: „*Ми само ћуимо наше памћење, а разум и савести остављамо љазним* (подвукао С.Ј.), онако исто као што раде птице које нају зрно, ставе га у кљун и недирнуто носе да нахране своју младунчад, тако и наши ученици пабирче знања по књигама, држе га само на уснама да би га предали другима...”² И даље: „Знање напамет још није право знање. Такво догматско добивено знање, усвојено само механичким памћењем, учењем које плива на површини мозга”.³ И следећа мисао, као да је писана у овом времену, а не у XVI веку, када је Монтењ живео: „Нама непрестано уз дреку пуне уши као да сипају кроз левак и наша је дужност само да понављамо оно што су нам рскли. Волео бих да васпитач поправи ову методу и да свог васпитаника, *према способностима које има*, одмах у *почетку стави на пробу њим што ће му доустийи да сам исийује, бира и разликује и што ће му понекад показати њу, а понекад оставити њему да ја сам нађе*”⁴ ... (подвукао С.Ј.) „Нека васпитач не тражи од ученика да само по-навља речи сваке лекције, већ да казује њен смисао и садржину... Нека затражи од детета да оно што је научило *прикаже у својину разних видова и примени на што љолико разноврсних предмета* (подвукао С.Ј.) да би видео да ли је то добро разумело и савладало...”⁵ Нека се, стога, учитељ постара да ученик све сам пажљиво испита и нека ништа не прими на основу ауторитета и на веру”⁶ „... Ученик *треба да преради и среди мисли које је узео од других, како би од њих начинио своје соистивно дело, свој лични суд* (подвукао С.Ј.)” ... Његово васпитање, његов рад и учење имају једини циљ да образују његов лични суд... Извесно је да ћемо ученика начинити покорним и плашљивим ако му не дамо слободу да ради самос-тално. Али где је тај учитељ који пита свога ђака шта мисли о реторици или граматизи, овој или оној Цицероновој изреци? Све нам то уливају у главу као готове ствари... Знати напамет не значи знати; то само значи сачувати оно што смо предали свом памћењу... као што нам наши учитељи

1 Збирка *тескстова љедајоцких класика*, Савремена школа, Београд, 1960, стр. 38.

2 Исто, стр. 88.

3 Мате Заниновић, *Педајоцка хрестјоматија*, Загреб, Школска књига, 1985, стр. 61.

4 Исто, стр. 62.

5 Исто.

6 Исто.

желе да нас поуче а да не покрену наш дух, или да научимо да јашемо коња, или да рукујемо копљем, или флаутом или да певамо а да се у томе не вежбамо, као што наши учитељи хоће да нас науче да судимо правилно и говоримо добро а да се не вежбамо ни у *правилном суђењу* ни у *добром јовору*”⁷ (подвукао С.Ј.). „Ми знамо да кажемо: Овако је Цицерон рекао; ово мисли Платон; то исто је рекао Аристотел. *Али шта ми кажемо? Шта ми мислимо? Како ми судимо?* (подвукао С.Ј.). Оно прво умео би и папагај да каже.”⁸ ... „Ми примамо туђе мишљење и туђе знање и сматрамо да је то довољно. Не, њих треба учити својим. Ако знање не учини дух бољим а суд тачнијим, онда бих више волео да мој ученик проведе своје време играјући се лоптом; бар би имао гипкије тело”.⁹ Покушајте анализирати сопствену наставу са аспекта ставова Монтења. Ако радите онако како је он мислио у XVI веку, онда радите сасвим модерно.

Јан Амос Коменски инсистира да ученик, на основу оног што је научио од учитеља и сазнао из књига, *доноси сојсџвени суд о сџварима и ѿјавама* (подвукао С.Ј.). Зато инсистира и на самосталном раду ученика: „... јер је просто невероватно како се ученицима отварају очи кад науче да самостално и по својој вољи једно објашњавају другим.”¹⁰

Жан Жак Русо се веома критички односи према начинима учења оног времена. „Науче их да знају речи; ништа друго до речи, и увек само речи...”¹¹ Зато он пише: „За мене вреди као непосредна чињеница да се ни једно десетогодишње дете после двогодишње наставе из математичке и физичке географије не би знало снаћи на путу од Париза до Сен-Денија, према правилима које је научило”.¹² Ако сте наставник географије, да ли би се Ваши ђаци, уз коришћење географске карте, знали сналазити у стварности, при неком путовању, нпр.?

Веома су поучна и **Дистервегова** схватања о потреби мисаоног активирања ученика у наставном процесу. Његово основно становиште је да ученика треба што мање поучавати. Он пише: „Стари учитељи слиједили су обрнуто начело: предавали су што више, износили што више ... Хтјели су да буду што темељнији и заступали мишљење: то не може штетити; не зна се за што ученик једног дана може искористити то што је учио... Како често се још навелико доцира... колико тога морају ускладиштити у памћење гдје се све то квари, претвара у плијесан будући да се не може примјенити”.¹³ Да ли у Вашој настави пресвлађује доцирање градива? Да ли инсистирате на памћењу ученика, а запостављате њихово мишљење?

⁷ Исто, стр. 63.

⁸ *Збирка ѿексџова ѿдаџџких класика*, Београд, Савремена школа, 1960, стр. 88.

⁹ Исто, стр. 89.

¹⁰ *Збирка ѿексџова ѿдаџџких класика*, Београд, Савремена школа, 1960, стр. 142.

¹¹ Исто, стр. 226.

¹² Исто, стр. 227.

¹³ Исто, стр. 248.

Према Дистервегу једно од правила за учитеље је: „Не учи ученика ничему што му, када учи, ништа не значи, и не учи га ничему што му касније ништа не значи.”¹⁴ Он инсистира на „саморадни као облику духа” и „само-активном развоју појмова”. Према овом значајном педагошком мислиоцу „Знанствени учитељ предаје, дозира, поучава догматски ... Ученик је свуда упућен на примање, учење, прписивање, размишљање... Обрнуто поступа елементарни учитељ, чак у тзв. знанственој настави. Он затекне ученика на становишту на којем се тај исти налази, *сјавља га у њокрећ иишањима која се надовезују на снају њејове сјознаје, ииме изазива њејову самосјалност и усмјерава га нејресјаним ѡишањем да схваћи и сам формира нове сјознаје и мисли*”.¹⁵ (подвукао С.Ј.). Ову своју идеју даље развија. „Прави учитељ својем ученику не показује готово знање на којему су радила тисућљсја; он га потиче да ово грађевинско камење обради, *с њим заједно диже грађевину, учи га грађењу*”.¹⁶ (подвукао С.Ј.). По њему лош учитељ „*ошкрива истину*”, а добар учитељ „*учи како истину наћи*”. Да ли и ви у вашој настави све откривате ученицима или их учите како да сами откривају?

Творац радне школе **Кершенштајнер**, под утицајем Песталоција, формулише принцип саморадне као један од основних принципа у образовном поступку. „Принцип саморадне је једна од основних норми сваког дидактичког поступка у настави свих школа. Елементарна народна школа, која је до у дане Песталоцијеве једрила у водама *механичкој учења чииања, иисања, рачунања и предавања ѡмоћу ѡамћења оишће корисних знања* (подвукао С.Ј.), била је прва која је овим принципом добила потпуно нов духовни живот. Наравно, сасвим без саморадне не може ништа да учини ни чисто механички наставни поступак који ради само са набубаним умешностима и знањем. Ко хоће да чита, пише, рачуна, ко хоће да у своје памћење уврсти знање (да га у памћењу утелови), тај мора на неки начин да буде сам активан”.¹⁷ Овај принцип се не би могао одбацити ни са аспекта модерне наставе. *Он би морао бити основни и ѡемељни ѡринцип модерној настјавној рада*. Активна настава се не може ни замислити без уважавања и примене овог принципа.

Вилхелм Аугуст Лај потенцира активност ученика у наставном процесу. По њему то је „школа дјела”, или „школа чина”. Лај истиче да цео наставни процес треба организовати по схеми: перцепција (примање), прерада, изражај. Мада је, по њему, тежиште ученичке активности у трећој фази – изражај: усмено и писмено изражавање, решавање практичних задатака у математици, посматрање и извођење географских, биолошких,

14 Исто, стр. 249.

15 Исто, стр. 258.

16 Исто.

17 Исто, стр. 310.

физикалних и хемијских огледа, цртање, моделовање, драматизација, свирање, певање, спорт, игра, плес...”,¹⁸ тешко је поверовати да је Лај другу фазу (прерада) препустио неком другом, а не ученику. Пре би се могло рећи да је у другој фази ученик веома активан, али мисаоно, а да у трећој ученик практично обавља оне активности до којих је самотално дошао путем мисаоне прераде.

Џон Дјуи, представник прагматизма у педагогији, противник је књишког, вербалног знања и учења. Полазни извор знања је рад, јер се кроз рад стичу најсигурнија и најефикаснија знања, вештине и навике. Посебан значај придаје решавању радних задатака *самосталним истраживањем и самосталним закључивањем*. Веома критички се односи према давању готових знања при чему су ученици само пажљиви слушатељи. „Став пажљивог слушања своди се, релативно узев, на став пасивности, слепог примања; на факт да се ту пред учеником налазе неки готови резултати које су претходно спремили школски надзорник, школска власт, учитељ, као и то да ученик треба што више тих резултата за што краће време да савлада”.¹⁹ Он замера што ученици не раде у радионицама и лабораторијама у којима би на одређеним материјалима и алатима самостално истраживали. „Ако се све ради само пажљивим слушањем, онда је лако спровести једноликоост градива и методс”.²⁰ Тежиште превазиђеног васпитања Дјуи види „ван детета”. „Оно је у учитељу, у ученику, ако хоћете свугде или ма где, само не у нагонима и личном раду деце.” Зато, по њему, школа није место у коме деца живе. Зато се он залаже да у новим условима дете постане „сунце око којег се окрећу све васпитне мере.” Можемо имати веома критичан однос према овом ставу, али треба схватити да *све што се у настави ради, мора бити у функцији развоја ученика. Зато ученик и треба да буде центар коме се прилагођавају задаци, садржаји, методе, облици, средства и сл.* Ученик у настави мора бити активан, јер без тога нема успешног развоја. Дјуи правилно истиче да је „дете већ само собом активно, те је питање васпитања у ствари питање да се искористи та његова активност, да јој се даје добар правац”.²¹ Да ли смо у данашњој настави искористили природне дечије нагоне као што су: *друштвени нагон – жеља да се разговара и размењују мисли – жеља за радом – крећаше, покрети, прерада разноврсне грађе – нагон за изражавањем и слично?* На задовољењу тих нагона инсистира Дјуи. Ако смо то успели, онда смо задовољили потребе ученика, онда настава није рецептивна, онда се не потенцира само памћење на рачун мишљења већ обрнуто, што би требало бити основна карактеристика модерне наставе.

¹⁸ Исто, стр. 318.

¹⁹ Исто, стр. 368.

²⁰ Исто, стр. 369.

²¹ Исто, стр. 370.

Паул Фикер сматра да наставник „никад не сме ... да претпостави готово решење самосталном проналажењу...”²² Слична схватања има и **Рубинштајн**, који пише: „Такви покушаји одгајатеља – учитеља да унесе у дијете спознаје ... мимоишавши властиту дјелатност дјетета у његовом стјецању, поткопава ... саме темеље здравог умног развоја дјетета.”²³

Перо Шимленг је недвосмислен када је у питању залагање за активност ученика у наставном процесу. Он пише: „Поучавати некога не значи давати му знање, јер знање се не може давати и поклањати, оно се не може пасивно примати и доливати”.²⁴

Сузана Ајзек је против наставе у којој се „од деце тражи да пасивно слушају”.²⁵

Јован Ђорђевић, наш познати дидактичар, критикујући традиционалну наставу пише: „Асимилација знања ограничена на учење и уопште настава у којој се више инсистира на преношењу постојеће културе, уместо подстицања стваралачких квалитета ученика према једној новој култури коју треба постићи. Уместо стимулсања процеса и менталног развоја ученика у правцу повећања капацитета за схватање нових садржаја, тежи се једноставном преношењу знања, усвајању одређених садржаја, што заправо и није знање у правом смислу већ више упознавање. На овим традиционалним часовима има веома много памћења, а мало учења. На овај начин конструктивни и динамични потенцијали ученика ангажују се у оскудној мери и на неадекватан начин, а постоји и тенденција да се они угуше у нагомиланом меморисању чињеница, правила, појмова, техника и сл.”²⁶ Ђорђевић оправдано истиче да је основна слабост традиционалних метода у настави што се инсистира на преношењу знања а „запоставља иманентност и креативност деце будући да се инсистира на тачном понављању оног што је утвђљено усмено или прско текста”.²⁷

Ханс Елби у делу *Психолошка дидактика* истиче да је са „психолошког и дидактичког аспекта ајсурдно учење које се заснива на пасивном посмајрању, на подражавању (имитирању) операција и посмајрању очигледних средстава које показује наставник.”²⁸ (подвукао С.Ј.) И овај аутор инсистира да се подстиче мисаона активност ученика како би самостално уопређивали оно што им се показује и објашњавали, да би вршили трансформацију. Зато није довољно само да се ученицима покаже слика и скрене пажња на појединости из којих следе појмови и апстракције.

22 Према: М. Баконљев, *Основни недостаци практичне реализације захтева за мисаону активизацију ученика у наставном сазнајном процесу*, Београд, Научна књига, 1971, стр. 29.

23 Исто

24 Исто.

25 Исто.

26 Др Јован Ђорђевић, *Савремена настава*, Београд, Научна књига, 1981, стр. 30.

27 Исто, стр. 30 и 31.

28 Исто, стр. 31.

Бројни покрети почетком XX века инсистирају на самосталном раду ученика. **Хелен Пархурст** у Далтон плану подразумева *максимални индивидуални рад ученика* на садржајима, прилагођених према могућностима и способностима ученика. *Наставник је само консултант, а не преносиоц јошвих знања*. Ученици на савладавању програма одређене тежине раде у библиотекама, радионицама и лабораторијама самостално, према одређеним упутствима. Они *трајају за чињеницама, посматрају, изводе ошледе, користе различите изворе знања, анализирају, закључују, самостално формирају јојмове*.

Петер Петерсен у Јена плану подразумева специфичну организацију наставног рада, али се *пошенира самостални рад ученика и развој њихових стваралачких способности*.

Вилијам Килпатрик у пројект методи настоји превазићи слабости разредно-часовног система наставе, посебно спутавање индивидуалног развоја ученика према склоностима и способностима, тако што је замислио организацију наставног рада индивидуално или по групама ученика. Свака група или појединац, у оквиру постављеног проблема, добија посебне задатке које самостално решава. Ученици у групи обављају теренска истраживања, проучавају литературу и слично. Пројекти су различити (истраживачки, мануелни, спортски, уметнички...), али их *ученици индивидуално или у групама самостално решавају* (постављају проблеме, планирају начин и ток решавања проблема, решавају проблеме, проверавају и оцењују резултате). Наставник је у функцији консулганта. (подвукао С.Ј.)

Јозеф Антон Сикингер творац је Манхајмског система у коме се у школи *сварају хомотена одељења према могућностима и способностима ученика*. Намера је да се сваком ученику омогући напредовање према сопственим могућностима и *максимални развој њихових способности*.

Овиде Декроли установио је метод центра интересовања. То је активни метод наставе у којој *ученици самостално посматрају, анализирају и аистрактно изражавају*. Применом ове методе ученик је у ситуацији *да сам ради, проучава, истражује у природи или лабораторији, да проучава јошребну литературу и да се, по јошреби, консултује са наставником*. Ученици напредују сопственим темпом. Улога наставника је да усмерава рад ученика, подстиче самостални рад ученика. Према томе, улога наставника је у другом плану.

Карлтон Уолберн основао је Винетка план. Намера је да се оствари индивидуализација наставног рада, да се садржаји прилагоде могућностима појединаца. *Индивидуални облик наставног рада је основни*. У сваком наставном предмету (обавезном или основном) ученици су индивидуално напредовали. Одређене задатке ученици су радили самостално, а наставник је резултате проверавао путем тестова. Тек после успешно савладане одређене целине градива ученик је могао наставити рад на наредној целини. Ни овде нема говора о давању готових знања од стране наставника.

Роберт Дотран комбинује колективни са индивидуалним радом ученика. Када раде индивидуално, користе наставне листиће (*за надокнађивање* – за ученике који имају празнине у знању, *за развој* – за даровите ученике, *за вежбање* – прилагођене ученицима појединцима, *за самостално учење* – индивидуално савладавање делова програма различитог нивоа тежине). Тако су ученици често у ситуацији да *самостално йосмайрају, анализирају, закључују – самостално уче*.

Најпознатији савремени пројекти индивидуализоване наставе инсистирају на интелектуалном напору ученика у процесу наставе. Тако нпр. *йлан систем* подразумева учење у складу са потребама ученика. Наставне јединице дају се у 12 нивоа тежине. За сваку јединицу одређени су циљ, попис материјала за учење – извори знања, методе рада које ученик при учењу користи и друга упутства за самостални рад. Задаци ученицима могу бити нпр. *да самостално йроуче йексй, да изведу оілед, да йоіледају филм, да найищу састйав, да реше йроблем* и сл. Ученици сами према интересовањима, могућностима и способностима бирају ниво тежине наставних јединица. Самостално уче и напредују темпом који им највише одговара. При учењу свако је независан од других. Тестом проверавају степен наученог. Према томе, и овде је давање готових знања од стране наставника потпуно превазиђено.

Слична је концепција и **ИПИ пројекта**. И у њему ученици *самостално уче*. Они раде по писаним упутствима која даје наставник. Она су индивидуализована и зависе од резултата постигнутих на предтестовима.

Учење је најчешће индивидуално, у мањим или већим групама – самостално, а веома ретко путем поучавања од стране наставника. При *самосталном раду* ученици *користйи комйјуйтере, филмове, самостално истйражују, обављају оіледе* и сл. Функција наставника је планирање и моделовање активности ученика и контрола постигнућа. Нема предавачке наставе.

И плато систем је заснован на *индивидуалном и самосталном раду ученика*. Ученици раде на компјутерима и помоћу њих савладавају образовне софтвере. Ни овде нема предавачке наставе.

Фени модел индивидуализоване наставе остварује се у комбинацији колективне наставе и рада у групама, формираних према способностима ученика (група обдарених, који могу знатно више од других, група у којој су они који основни програм савладавају без тешкоћа, група у којој су они који имају тешкоћа у савладавању основног програма, те им је потребна помоћ наставника). Свака група ради самостално. Наставник помаже само онима којима је неопходна помоћ. Резултати рада група саопштавају се у фронталном облику наставног рада. О резултатима се води расправа. Према томе, ученици су веома ангажовани у самосталном стицању знања.

Бројне психолошке теорије учења занемарују стицање готових знања и теже ка самосталном интелектуалном напору ученика.

Гешталтистичка теорија учења заснива се на тежњи да ученици увиђају и разумевају унутрашњу структуру јадива, да уочавају везе и односе између јознајтои и нејознајтои. Траже да се учење заснива на смисленом учењу и учењу уз разумевање. Вертхајмер, представник ове теорије, сматра да процес учења треба заснивати на мисаоним ојерацијама као што су јрујисање, реорјанизација, редеофинисање, рејрујисање. Све то ученик треба да ради самостјално, да ојкрива унутрашње везе и односе у јредметјима и јојавама којима се рещава јроблем. Учење путем решавања проблема (проблемска настава) и настава путем откривања (откривајућа настава) почивају на овој теорији. И једна и друга настава заснива се на интелектуалној активности ученика и њиховом самостјалном раду. Оваком наставом се превазилази предавачка настава. У јроблемској настјави и настјави јуштем ојкривања ученици су у ситјуацији да сами јосматјрају, анализирају, комјарирају, синтјетјизују, закључују, јенерализују, да сами дефинишу, реще јроблем или да увиђају односе међу чињеницама, јојавама и сл. Они су у настави креативнији далеко више него ако само слушају наставничково предавање и понављају оно што је он саопштио.

Скиперова теорија поткрепљења је у основи програмиране наставе. Према Скинеру процес наставе треба да се одвија у три фазе: контјактј ученика са садржајима (из различитих извора, а не само сазнатих путем предавања наставника); актјивностј ученика (ученик самостјално решава задатак и на тај начин провсерава научено); јојкретјљење (обавештење ученику да ли је задатак успешно решио или не). И у традиционалној, а посебно савременој програмираној настави (која је све ближе проблемској) актјивностј ученика, самостјилани рад, индивидуални јтемјо најредовања су, јоред остјалој, основне одреднице ове настјаве.

Долард – Милерова теорија учења потенцира јојјребе ученика, њихову самостјалну актјивностј у виду реаговања или одговора и поткрепљења.

Медијациона теорија залаже се за вежбање ученика у развоју ментјалних стјрукутјра, јосебно стјваралачкој мишљења (досетјљивостј, оријиналностј и сл.)

Пијажсова теорија развоја логичких структура учење схвата као актјиван јроцес у коме ученик стјиче знање сојстјвеним актјивирањем (самоактјивношћу). У сталној интеракцији са околином ученик открива и утврђује истине и тако усваја нова знања и остварује напредак у развоју. У центру учења, по овој теорији, је самоактјивирање. Зато ученик понскад долази у конфликт – положај когнитивне неравнотеже, јер његова очскивања често одударају од резултата посматрања. Конфликт се рещава усвајањем нових знања о делу објективне стварности. Већ од 7 до 11. године ученик је у фази конкретних операција, али почиње и логички да мисли. У тој фази ученици су у стању да рещавају логичко–математичке задатке, да рещавају задатке груписања, што значи да схватјају логику класа и логику ојерација. У стању су да класификују. После 11. године ученик је у етапи

формално–логичких операција. *Зна да суди и закључује, зна да мисли.* Служи се апстрактним категоријама. Према Пијажеу није препоручљиво да се ученицима знања дају у готовом виду. *Они сами треба да откривају.*

Московска психолошка школа (Виготски, Галперин, Тализина, Лунтијев, Лурија) заступа становиште да *ментални развој јединке не долази сам од себе, биолошким процесом, него је условљен радом појединца.* То значи да наставни процес треба тако организовати да ученици у њему буду *интелектуално активни.* Московска школа је развила метод активног, планског и програмираног деловања на психичко формирање личности.

Теорија Виготског о „зони наредног развоја“ говори о етапном формирању појмова. Ради се о развоју ученика од нижих психичких функција (моторичка активност, чулни доживљај, механичко памћење) ка вишим (умерене перцепције, логичко памћење, мишљење). У свему томе подразумева се максимална активност ученика, јер се *само на основу много најора остварује ментални и емоционални развој ученика.* Наставник треба да познаје своје ученике и на различите начине да им помаже при учењу, у зависности од предзнања и могућности појединачног развоја. Сваког од њих наставник настоји – задацима прилагођене тежине – увести у зону наредног развоја. То значи, да се новим задацима превазилази зона постојећег степена развоја, само ако су они довољно тешки, а ако су задаци сувише лаки, онда се тапка у месту у већ овладаној зони развоја, што није добро, јер нема развоја ученика. *Успешан умни и емоционални развој ученика може се остварити само ако наставник поставља задатке за чије решавање је потребан интелектуални најор.* Ако ученик лако решава задатак, он се обучава у зони већ постигнутог развоја, те нема напретка у развоју. Таквим задацима се *ствиче рутина, брзина у решавању, али не и даљи развој.* Учење треба да иде испред развоја, да буде подстицајна снага развоја ученика.

Теоријски модел Галперина о етапном формирању умних радњи јесте један од начина превазилажења класичног начина учења тиме што се *све операције практично конкретизују и решавају уз максимални интелектуални најор ученика.* Пошто се менталне структуре појединца могу развијати само властитим радом, према Галперину, то значи да се на тај развој може систематски утицати. Умна радња састоји се из три дела (оријентациони, извршни и организациони). У оријентационом делу се осмишљава и планира радња – активност ученика, како би они на најрационалнији начин дошли до решења. У томе наставник има главну улогу, али не да формира умну радњу, него да припреми ученике да до тога сами дођу. Етапе у формирању радњи су:

1. Стварање оријентационе основе у којој наставник упознаје ученике са задатком и даје упутства за његово решавање.
2. Извршавање спољашње радње, што значи практично решавање задатка. У овој стапи ученици самостално манипулишу предметима, слика-

ма, литературом и другим изворима знања, уочавају њихове одлике и предвиђају поступак за решавање задатка. Тиме настаје умна радња.

3. Превођење радње у гласни говор или на писани текст (спољашњи говор) подразумева да ученик усмено или писмено саопштава уочено на посматраним предметима или појавама – саопштава шта је сазнао и представља реализовану радњу на решаваном задатку. Тако се ученик удаљава од перцептивног нивоа и приближава поимању.

4. Спољашњи говор за себе (безгласно решавање задатака) подразумева осмишљавање радње у целини и преноси на унутрашњи план у интелект и у интелектуални ток.

5. Унутрашњи говор је завршна етапа учења а односи се на мисао о радњи.

Кибернетски модел Тализине настао је свођењем теорије Виготског и Галперина на кибернетски модел. У основи *циљ је развој умних радњи*. За учење се припремају алгоритми, било да се ради о алгоритмима којима се формирају методе сазнајних активности (пажње, мишљења, памћења) или о алгоритмима садржаја које треба усвојити (задаци за самостални рад ученика). *У процесу решавања алгоритама ученици се мисаоно и практично ангажују по одређеном и конкретном систему операција*, те се тако обавља одређени начин активности, стичу умења и формирају навике. Алгоритмом се предвиђа редослед решавања одређеног задатка. Реализација наставе по кибернетском моделу одвија се по етапама Галперинове теорије стапног формирања умних радњи.

Гањсова теорија кумулативног учења претпоставља да у *наставном процесу ученици сами долазе до открића*. Улога наставника је да подстиче ученике. Ако је наставник превише активан у настави, ако сувише управља процесом учења, онда су ученици превише пасивни. Зато ученик сам треба да руководи сопственим учењем. Гање инсистира на *учењу способости* (интелектуална умења, моторне вештине, когнитивне стратегије). Зато и није потребно *проверавати знање чињеница, нити учење дефиниција напамет*. Треба проверавати *да ли је ученик у стању да научено примени при решавању одговарајуће проблеме*. По овом аутору, *циљ наставе није да ученици науче велики број чињеница* (мада су оне важне за учење) *не то да их ослободи да ће чињенице класификују и сврставају у одређене категорије и правила, а то значи да их мисаоно прерађују. Зато ученике треба ослободити да усвојено решавају проблеме*.

Берлинска школа структурализма (Пау Хајман, Вогфанг Шулиц) утврђује три димензије интенционалности наставе: *когнитивни, емоционални и акциони*. *Когнитивну димензију чини рецептивно сазнавање* (у мањој мери); *смисаоно сазнавање узрочно–последичних веза и свесност као највиши ниво сазнавања*. *Емоционалну димензију чини жеља, доживљај, уверење ученика*. *Акциону (прагматичну) димензију чине вештине и навике*. Ова школа тражи да ученици *самостално и уз помоћ наставника пројек-*

ијују постојукe обраде традива како би истраживачким методама савладали предвиђене садржаје.

Цером Брунер инсистира да се при образовању сваком ученику омогући *ојтимални интелектуални развој*. Зато потенцира, кад год је то могуће, *самостјално ојкривање од сјране ученика у наставном процесу*. Када то није могуће, онда треба *усјосјавити равнјојезу између самостјалној ојкривања од сјране ученика и предавања наставника*. Да би ученици били мотивисани у настави, треба спољне подстицаје (награда, казна, похвала...) потискивати, а потенцирати унутрашње (интересовање ученика, радозналост, пријатност после постигнутог успеха – откриће...). По њему „до сада се премало размишљало о могућностима које пружа настава организована тако да захтева пуну ангажованост свих ученичких способности; то је уједно и начин да ученик осети задовољство изазвано плодноним и исцрпним кушањем сопствених знања.”²⁹ Брунер се залаже да наставници бар једном омогуће да ученици осете „шта значи бити потпуно заокупљен неким проблемом”. Бројни ученици ће са том активношћу наставити и ван школе. Према Брунеру ученици млађих разреда основне школе *одликују се сјособношћу да користе јојмове, да их класификују по одређеном критерију, да их комбинују, а не да се само ослањају на очјледностј (конкретне предмете, радње, слике и сл.)*. Он указује на потребу систематичне и усмерене *интеракције између ученика и наставника*, јер од тога зависи *интелектуални развој*. Традиционалну наставу оцењује као вербалистичку и формалистичку. Наставници претежно инсистирају на памћењу симбола, речи, а не на оном шта ти симболи и те речи значе. Вербализмом у настави се гуши мисао ученика и не омогућује припремање ученика за активан однос према средини. Зато Брунер сматра да *сврха учења није научити чињенице, нејо развијти сјособностј да се ње чињенице класификују у одређене логичке целине*. То подразумева разумевање структуре градива одређеног предмета или групе сродних предмета. При учењу чињенице треба повезивати у логичке целине. Тако ће ученик лакше разликовати битно од небитног. Брунер се залаже за *решавање проблема у настави и самостјално ојкривање од сјране ученика*. Процес учења треба да тече од чулних опажаја, преско мисаоних операција (повезивање спољних информација) до формулације хипотеза и на крају да њихове провере путем нових чулних података. У том процесу *треба да доминира самостјалностј ученика и мисаони процес, а не зајамђивање чињеничкој материјала*. По Брунеру битније је савладати структуру (везивно ткиво између претходног и нових знања), него упамтити одређене податке. Структура одговара на питања: шта сазнати? Како сазнати? Како сазнато применити? Зато структуру чине знања – вештине – навике. Наставници треба да организују наставу *јако да ученици самостјално решавају проблеме, самостјално сазнају и јако развијају сјособностј*. При томе треба имати у виду да није до-

29 Цером Брунер, „Процес образовања”, Педагојика, Београд, 1976, бр. 2–3.

вољно да ученик само нешто научи, већ да научи тако да научено може користити за решавање нових проблема. Зато Брунер за циљ *наставе* *по-*
ставља осамостаљивање ученика и његово оспособљавање за самостално
решавање проблема. Ученике треба оспособити да при учењу управљају
својим мисаоним процесима.

Данас је општа акција у свету усмерена ка *успо-**стављању школе и*
наставе у којој ће ученици активно учити, а не само памити оно што
је већ неко други, најчешће наставник, формулисао и изложио. Према тим
идејама основна школска формула је: *уважавати ваншколска знања и*
искуства ученика; уважавати социјално-емоционалну сферу личности
ученика; уважавати приватности ученика, његову индивидуалност; омогу-
ћити слободу избора делова образовних садржаја; обезбедити слободу
изражавања и равноправности ученика у настави и школи. Зато се битно
разликују традиционална и *активна настава*. Циљ *прве* је *стицање знања*
из појединих школских предмета, а друге подстицање развоја и бољање
искуства ученика. У *првој* су *планови и програми унапред утврђени, а у*
другој они су *флексибилни (моћност прилађавања интересима ученика,*
моћност повезивања различитих предмета). Основни облици *наставе*
и учења у традиционалној настави су *предавања и рецептивни облици*
учења, а у активној настави користе се активне методе. У *првој нас-*
тави *преовладава спољашња мотивација (оцене, награде, казне, спољна*
контрола), а у активној настави унутрашња мотивација (интересовања
ученика, учење у атрактивним активностима). Оцењивање *успеха у пр-*
вој *остварује се давањем оцена, којима се утврђује степен усвојености*
програма, а у другој – активној настави – организује се темељно праћење
развоја сваког ученика и примена индивидуализованог оцењивања. У *тра-*
диционалној настави наставник је организатор наставе, јартиер у нас-
тавном процесу, мотиватор. Следћи те идеје УНИЦЕФ–ова канцеларија
у Београду и Институт за психологију Београду, веома добро су разрадили
концепцију Активног учења, организовано припремали менторе по целој
територији Југославије. Надамо се скором успеху ове акције.

Проблемом мисаоне активизације ученика у наставном процесу, у
нашој земљи, највише се бавио Милан Баковљев. Тај проблем истраживао
је у два наврата (1961/62. и 1979/81. године). Резултате својих истраживања
објавио је у две студије.³⁰ На основу резултата истраживања М. Баковљев
оправдано закључује: „Нико, па, дакле, ни ученик, не може до научних
истина о законитостима стварности долазити другачије до мишљењем, и то
властитим, будући да се никоме не могу поклањати готови појмови, закључ-
ци, дефиниције и други резултати туђег мишљења. До појмова, закључака,
дефиниција, доказа морају значи, долазити сами ученици – поимањем,

³⁰ М. Баковљев, *Основни недостаци практичне реализације захтева за мисаону акти-*
визацију ученика у наставном сазнајном процесу, Београд, Научна књига, 1971. и М.
Баковљев, *Мисаона активизација ученика у настави*, Београд, Просвета, 1982.

закључивањем, дефинисањем, доказивањем. Без поимања нема правих појмова, без закључивања нема правих закључака, и т. сл. Преузети и запамћени туђи појмови, закључци, дефиниције, докази итд. само су голе речи, формалистичка, практично неупотребљива знања. На основу њих не могу се самостално стицати нова знања нити решавати животни и радни проблеме”.³¹

У оквиру петогодишњег пројекта Катедре за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду (1995–2000) одабрали смо тему: *Мисаоно активирање ученика у наставном процесу*.³² Намера нам је била да поновимо истраживање М. Баковљева и да сагледамо у којој мери су настале промене у настави основних и средњих школа с аспекта мисаоне активизације ученика у настави.³³ У основним и средњим школама Војводине снимили смо 120 часова различитих наставних предмета видео-камером и кассетофоном. На свим наставним часовима обрађивали су се нови наставни садржаји. Анализом тих часова са различитих аспеката мисаоног ангажовања ученика у наставном процесу били смо у могућности да компарирамо наше резултате и резултате до којих је дошао М. Баковљев. Овом приликом трагамо за одговором на питања: У којој мери ученици на наставним часовима основних и средњих школа стичу готова знања? Какав је однос између резултата о стицању готових знања, до којих је дошао М. Баковљев у претходна два истраживања, и наших сазнања у новом истраживању?

РЕЗУЛТАТИ ИСТРЖИВАЊА

Давање и примање готових знања – Под давањем и примањем готових знања подразумевамо наставни рад у коме наставник излаже чињенице, тумачи законе и законитости, дефинише, изводи обрасце, анализира, компарира, синтетизује, генерализује и закључује, демонстрира поступке и сл., а ученици, мање или више, пажљиво слушају, памте и на захтев наставника све то репродукују оним редом и у оном облику како је то дао наставник.

У табели бр. 1 дајемо преглед наставних часова основне и средњих школа по предметима и разредима, на којима су ученици претежно стицали готова знања која им је презентовао наставник. Побројани су они наставни часови на којима су наставници пет и више пута преносили готова знања на ученике.

31 *Интелектуално активирање ученика*, Зборник радова поводом 65. годишнице проф. др Милана Баковљева, Београд, Институт за педагошка истраживања, 1991, стр. 7.

32 Драгоцену помоћ у овом истраживању дали су наставници који су прихватили овако напоран задатак да се припремају и да реализују наставне часове који су снимани, школски педагози и психолози у школама у којима су снимани наставни часови, Оливера Гајић, асистент на Катедри за педагогију и Недељка Димитријевић, школски педагог у Футогу. Свима се најтоплије захваљујем на помоћи и сарадњи.

33 Детаљан пројекат истраживања објављен је у *Зборнику* Катедре за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, Нови Сад, 1997, свеска XII.

Табела бр. 1. ЧАСОВИ НА КОЈИМА СУ СТИЦАНА ПРЕТЕЖНО ГОТОВА ЗНАЊА ПО ПРЕДМЕТИМА И РАЗРЕДИМА
(Истраживање 1996/97. године)

Наставни предмет	Број снимљ. часова	IV разред осн. шк.	VII-VIII разред осн. шк.	I-II разред гимназ.	III-IV разред струч. шк.	Свега часова дав. гот. знања	%
Матерњи језик	21	5	4	5	–	14	66,67
Математ.	17	5	3	4	–	12	70,59
Познав. Природе	8	5	–	–	–	5	62,50
Познав. Друштва	4	3	–	–	–	3	75,00
Физика	8	–	3	4	–	7	87,50
Хемија	8	–	3	4	–	7	87,50
Биолог.	8	–	3	3	–	6	75,00
Историја	8	–	4	3	–	7	87,50
Географ.	8	–	3	2	–	5	62,50
Стручни предмети	30	–	–	–	26	26	86,67
СВЕГА	120	18	23	25	26	92	76,67
%	100,00	60,00	76,67	83,33	86,67	76,67	
Основна школа 68,33%				Средња школа 85,00%			

Подаци показују да *што* су ученици *старији*, *то* су *више* у *ситуацији* да *примају* *пошова* знања од *наставника*, *мада* би *требало* да *буде* *обрнуто*. Распон се креће од 60% снимљених часова у IV разреду основне школе до 86,67% часова у III и IV разреду средњих стручних школа. Претпостављамо да старији ученици могу више од млађих да раде самостално, и да независно од наставника стичу нова знања, те им и није потребно да нова знања претежно добијају у готовом виду. Поређењем података о стицању готових знања између наставе у IV и наставе у VII и VIII разреду основне школе добили смо податке по којима је стицање нових знања нешто заступљеније у предметној настави основне школе, али да та разлика није

статистички значајна ($H^2=1,270$, а ступањ слободе $df=1$). Ако се компарирају подаци о стицању готових знања у I и II разреду гимназије и у III и IV разреду средњих стручних школа, види се да је у средњим стручним школама, нешто више оних наставних часова, у којима се стичу готова знања. Међутим, ни ове разлике нису статистички значајне ($H^2 = 0,131$, ступањ слободе $df=1$). Поређењем резултата у средњим и основним школама у целини види се да се ученицима у средњим школама више дају знања у готовом виду. Та разлика је статистички значајна на нивоу 0.05 ($H^2 = 3,871$, а $df=1$).

Интересантно је да је у свим наставним предметима врло висок постотак наставних часова на којима наставници дају знања у готовом виду. Он се креће од 62,50% у настави познавања природе и географије, па све до 86,67 у наставним предметима стручних школа.

У табели бр. 2 дајемо преглед часова на којима су ученици стицали претежно готова знања по предметима, разредима и етапама истраживања.

Табела бр. 2. ЧАСОВИ НА КОЈИМА СУ УЧЕНИЦИ СТИЦАЛИ ПРЕТЕЖНО ГОТОВА ЗНАЊА ПО ПРЕДМЕТИМА, РАЗРЕДИМА И ЕТАПАМА ИСТРАЖИВАЊА³⁴

Наставни предмети	Време истраживања	IV разред осн. шк. %	VII–VIII р. ос. ш. %	I–II р. гимн %	III–IV р. стр. шк. %	УКУПНО %
Мат. језик	1961/62.	81,82	75,00	75,00	–	79,40
	1979/81.	–	–	–	–	50,00
	1996/97.	50,00	66,70	100,00	–	66,67
Математ.	1961/62.	70,59		60,00	–	60,00
	1979/81.	–	37,5	–	–	41,67
	1996/97.	62,50	–	80,00	–	70,59
Позн. природе	1961/62.	65,00	75,00	–	–	65,00
	1979/81.	–	–	–	–	66,67
	1996/97.	62,50	–	–	–	62,50
Позн. друштва	1961/62.	87,50	–	–	–	87,50
	1979/81.	–	–	–	–	66,67
	1996/97.	75,00	–	–	–	75,00

³⁴ Из претходна два истраживања М. Баковљева (1961/62 и 1979/81) дајемо само оне податке до којих смо могли доћи на основу објављених студија. До других података нисмо могли доћи.

Физика	1961/62.	–	100,00	100,00	–	100,00
	1979/81.	–	–	–	–	71,43
	1996/97.	–	75,00	100,00	–	87,50
Хемија	1961/62.	–	70,00	75,00	–	71,43
	1979/81.	–	–	–	–	85,71
	1996/97.	–	75,00	100,00	–	87,50
Биологија	1961/62.	–	88,89	100,00	–	92,80
	1979/81.	–	–	–	–	85,71
	1996/97.	–	75,00	75,00	–	75,00
Историја	1961/62.	–	100,00	100,00	–	100,00
	1979/81.	–	–	–	–	100,00
	1996/97.	–	100,00	75,00	–	87,50
Географ.	1961/62.	–	85,71	100,00	–	90,00
	1979/81.	–	–	–	–	100,00
	1996/97.	–	75,00	50,00	–	62,50
Страни предмет	1961/62.	–	–	–	92,00	92,00
	1979/81.	–	–	–	–	92,00
	1996/97.	–	–	–	86,67	86,67

Упоређивањем часова појединих наставних предмета у различитим етапама истраживања могуће је констатовати: У настави матерњег језика стање је, у односу на прво истраживање, побољшано у IV, VII и VIII разреду основне школе, али је знатно погоршано у I и II разреду гимназије. Посматрајући матерњи језик у целини, можемо видети да је стање погоршано у односу на прво и друго истраживање. У другом истраживању на половини наставних часова овог наставног предмета су давана готова знања, а у најновијем истраживању он износи 66,67 %. У настави математике побољшање је у односу на прво истраживање забележено у IV разреду основне школе али је дошло до наглог погоршања у настави овог наставног предмета у VII и VIII разреду основне школе и I и II разреду гимназије. Укупно гледано, број часова на којима се дају готова знања из математике знатно је повећан у односу на резултате и првог и другог истраживања. У поређењу резултата другог и најновијег истраживања запажамо смањен број часова на којима се дају готова знања у настави познавања природе, биологије, историје, географије и стручних предмета у средњим стручним школама. Осим наставе матерњег језика и математике повећан је број наставних

часова на којима се дају готова знања у настави познавања друштва, физике и хемије.

Према томе, резултати најновијег истраживања показују да се број часова на којима се дају готова знања у неким предметима благо смањује, а у неким наставним предметима знатно повећава, у односу на резултате претходних истраживања. То значи да се наша настава са овог аспекта за последњих 16, а понегде и после 35 година, није битније мењала у позитивном смислу. Напротив, она стагнира, а у неким наставним предметима и знатно назадује.

У табели бр. 3 дајемо преглед часова на којима су стицана готова знања по разредима и етапама истраживања.

Табела бр. 3. ЧАСОВИ НА КОЈИМА СУ СТИЦАНА ГОТОВА ЗНАЊА ПО РАЗРЕДИМА И ЕТАПАМА ИСТРАЖИВАЊА

В р е м е и с т р а ж и в а њ а			
Школе и разреди	1961/62 (%)	1979/81 (%)	1996/97 (%)
IV раз. основне школе	76.00	52.00	60.00
VII-VIII разред основне школе	78.20	68.00	76.67
I-II разред гимназије	88.90	92.00	83.33
III-IV разред стручне школе	92.00	92.00	86.67
УКУПНО	81.50	76.00	76.67

Ако се упореде резултати првог и последњег истраживања, може се запазити да је нешто смањен број часова на којима се дају готова знања у свим испитиваним разредима основне и средњих школа. Међутим, ако упоредимо податке другог и последњег истраживања, ситуација је нешто другачија. Број часова на којима се дају готова знања повећан је у IV, VII и VIII разреду основне школе, а благо смањење имамо у гимназији и у средњим стручним школама.

ЗАКЉУЧЦИ

На основу резултата наведених истраживања могуће је закључити следеће:

1. Већ дуго времена нема ваљаних, аргументованих залагања озбиљних мислилаца и научних радника за традиционалну наставу, у којој доми-

нира перцептивно стицање знања, неговање памћења, занемаривање мисаоних процеса и самосталног стицања знања од стране ученика. Напротив, све је више присталица и покрета који заговарају активну наставу са свим њеним карактеристикама (подстицање развоја и богаћење искуства ученика; учење на флексибилним програмима који би се прилагођавали и интересовањима ученика појединаца; примена активних метода учења; подстицање унутрашње мотивације ученика пре свега на интересовањима; индивидуално праћење развоја ученика и индивидуализовано вредновање његовог укупног развоја).

2. Најновије истраживање показује да се што су ученици старији, повећава број наставних часова на којима се дају готова знања, потенцира памћење, а запостављају мисаоне активности ученика.

3. У наставним предметима који су били предмет последњег истраживања проценат наставних часова на којима се дају готова знања ученицима је већи од 62%.

4. У поређењу резултата последњег истраживања са резултатима претходна два види се да се број часова на којима се дају претежно готова знања само у неким предметима благо смањује, а у неким наставним предметима знатно повећава. То значи да се наша настава, са аспекта количине стицања готових знања, у последњих 16 а понеде и после 35 година, није битније мењала у позитивном смислу. Напротив, она стагнира, а у неким наставним предметима и знатно назадује у односу на претходно стање.

Литература:

1. Баковљев, Милан, *Основни недостаци практичне реализације захтева за мисаону активизацију ученика у наставном сазнајном процесу*, Београд, Научна књига, 1971.
2. Баковљев, Милан, *Мисаона активизација ученика у настави*, Београд, Просвета, 1982.
3. Брунер, Џером, „Процес образовања”, *Педагогија*, Београд, 1976, бр. 2–3.
4. Ђорђевић, Јован, *Савремена настава*, Београд, Научна књига, 1981.
5. Ђорђевић, Јован, *Интелектуално васпитање*, Београд, Просветни преглед, 1983.
6. Грандић, Радован–Гајић, Оливера, *Теорије интелектуалног васпитања*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине, 1998.
7. *Интелектуално активирање ученика*, Зборник радова поводом 65. годишнице проф. др Милана Баковљева, Београд, Институт за педагошка истраживања, 1991.
8. Јукић, Стипан, *Учење учења у настави*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине, 1997.
9. Јукић, Стипан, *Савремена наставна технологија у образовању наставника*, Нови Сад, Мисао, 1984.

10. Јукић Стипан, „Логичке методе у настави”: С. Јукић и други, *Дидактика* (Избор текстова), Јагодина, Учитељски факултет, 1998.
11. Кнежевић Вујо, *Структурне теорије наставе*, Београд, Просвета 1986.
12. Кркљуш, Славко, *Учење у настави откривањем*, Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов”, 1977.
13. Квашчев, Радивој, *Моделирање процеса учења*, Београд, Просвета, 1977.
14. Квашчев, Радивој, *Примена теорија учења на области наставе и васпитања*, Београд, Привредно-финанси. водич, 1978.
15. Милановић-Наход Слободанка, *Коинитивне теорије и настава*, Београд, Просвета, 1988.
16. Шарановић-Божановић, Нада, *Теоријске основе сазнања у настави*, Београд, Просвета, 1989.
17. Заниновић, Мато, *Педагошка христоматија*, Загреб, Школска књига, 1985.
18. *Збирка текстова педагошких класика*, Београд, Савремена школа, 1960.
19. Вилотијевић, Младен, *Систематско-теоријске основе наставног процеса*, Београд, Учитељски факултет, 1996.

Stipan Jukic Ph.D.

RECEPTIVITY IN INSTRUCTION

Summary

One of the basic characteristics of traditional instruction is receptivity, or giving of ready-made knowledge to students and their task is to memorize them and reproduce them in the given moment. The role of a teacher in the teaching process is reduced to interpretation, explanation, he/she is to analyze, make conclusions, definitions, deduce patterns...Numerous scholars, movements and schools have made efforts to overcome defects of traditional teaching and to promote instruction in which students observe things on their own more frequently, make experiments, analyze, compare, discover, solve problems, make conclusions using independently different sources of knowledge. In what a degree is the instruction in elementary and secondary school traditional and in what modern? This problem we consider also in terms of proportion of ready-made knowledge giving in different teaching subjects. We have compared the investigation results with the results obtained by M. Bakovljev in two previous investigations (1961/62 and 1979/82).

Key words: receptivity, teaching, teaching subjects, grades, investigation phases

ТАКСОНОМИЈСКИ ПРИСТУП РЕАЛИЗАЦИЈИ ИНОВИРАНИХ САДРЖАЈА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ (настава матерњег језика и књижевности и музичке културе)

Резиме

У раду се продубљују размајрања релација између остваривања васпитно–образовних задатака у настави матерњег језика и књижевности и музичке културе и неовања естетске културе и развоја целовите личности; у овој ејаји исцраживања наласак је стављен на проучавање реализације иновираних садржаја у основној школи.

Као веома битан чинилац успешне реализације иновираних садржаја исциче се припремање наставника за наставни час – проучавање наставних садржаја и конципирање елабората – у којем значајну улогу има примена таксономије за операционализацију циљева, задатака и садржаја наставног рада. Предности таксономијског приступа у настави оледају се у томе што се утврђена сазнања – садржаји евидентирају, прељедно систематизују, повезују са циљевима и задацима, односно са активностима и делатностима, и у пракси досљедно уважавају.

Аутори констатишу да је код нас ишћање таксономије наставе (као стандардизација поретка наставних циљева и задатака) још увек зајосављено. Програмски задаци и методике проучаваних наставних предмета не јружају стандарде за операционализацију. С тим у вези, предлажу се два таксономијска класификатора која је могуће применити у настави матерњег језика и књижевности и музичке културе: Блумов афективни класификатор (табела бр. 1) и класификатор заснован на парадијми равношјења основних наставних делатности Љ. Кнежевић, сачињен код нас (табела бр. 2), уз најомену да они представљају не шаблон, већ могућност да наставници, у оквиру таксономијских критеријума, самостално проналазе путеве испољавања креативности и стваралаштва у наставном процесу.

Кључне речи: иновирани садржаји, таксономија, класификатор, матерњи језик и књижевност, музичка култура, основна школа

У оквиру нашег проучавања релација између остваривања васпитно-образовних задатака у настави матерњег језика и музичке културе, и његовања естетске културе и развоја целовите личности, стигли смо до треће стaпе истраживања – реализације иновираних садржаја у основној школи. Она обухвата припрему за реализацију наставног часа, све стaпе наставног процеса, односно његове основне структурне компоненте и евалуацију тог процеса. Да подсетимо, у првој фази истраживања пошли смо од неких теоријских поставки и приступили истицању и анализи циљева и задатака наставе наведених наставних предмета. У другој стaпи, наставили смо наше проучавање кроз анализу иновираних садржаја у основношколским уџбеницима матерњег језика и музичке културе, да бисмо сада нашу пажњу усмерили на припрему њихове реализације на наставном часу. Логично, следећа (завршна) истраживачка фаза обухватиће евалуацију, односно настојаћемо да утврдимо како наставници наведених наставних предмета вреднују релевантне садржаје и како их остварују у васпитно-образовном раду.

Полазиште у нашем раду (види: Грандић, Р., Гајић, О., 1996) представљала је констатација да се „прокламовани циљеви естетске културе у настави наведених предмета, као и задаци и тзв. оперативни задаци – налози који се наводе у предлошку (преамбули) наставних програма – иако теоријски осмишљени, недовољно остварују у васпитно-образовној пракси”. Осим тога, као следеће значајно питање, у вези са нашим предметом истраживања, постављено је питање повезивања и координације уметничких садржаја са осталим васпитно-образовним подручјима у смислу интеграције ових садржаја и трагање за начином реализације тако концепираног естетског васпитања.

Познато је да укупни резултати рада на наставном часу зависе од квалитета припреме наставника. Припремање наставника за наставни час спада у део микропланирања, при чему се унапред пројектују активности наставника и ученика, садржаји и укупна организација извођења наставног часа. Планирање и припремање наставног часа јесте операционализација глобалног и тематског плана наставника и подразумева темељно сагледавање садржинске, материјално-техничке, педагошке, психолошке, дидактичко-методичке и организационе стране реализације конкретне наставне јединице на наставном часу (Јукић, С., 1998, 362). „Наставник треба темељно да проучи наставни програм, посебно његово дидактичко-методичка упутства, која би се директно или индиректно могла односити на садржаје конкретне наставне јединице, уџбеник, приручник за ученике и наставнике и друге изворе, који ће му омогућити да у целини сагледа екстензитет и и логичку структуру наставних садржаја предвиђених за један наставни час” (Ibid., с. 362).

КУЛТУРОЛОШКИ АСПЕКТ ИНОВИРАНИХ САДРЖАЈА

Проучавање наставних садржаја је, дакле, веома битан елемент у овако концепираној припреми. Доминантна функција васпитно-образовних

садржаја (уџбеника, читанки) примарно се схвата као подстицање когнитивне активности ученика, мада они, – поготово у настави матерњег језика и музичке културе – могу и треба да имају значајну улогу у подстицању креативности ученика. Креативни развој преферира емоционалну компоненту личности и доводи у склад нарушену равнотежу. На исти начин ово важи и за однос уметничких и сазнајних облика културе. Већа заступљеност уметности усмериће креативне способности ученика на изражавање осећаја, а тек потом на развијање и учење појмова. Који елементи културе ће се обликовати садржајима уџбеничког текста, питање је чији је одговор условљен природом наставног предмета. У наставним предметима који су предмет нашег проучавања предност ће, свакако, добити стваралачке вредности.

Садржаји васпитно–образовног рада презентовани у уџбеницима, поред низа сазнајно–дидактичких и методичких функција, представљају одређену слику културе заједнице. Уџбеници (и читанке) су чувари, али и ствараоци културних информација и културне свести ученика. Психо–социјални, емотивни и когнитивни развој ученика условљен је карактеристикама дате културе (Аврамовић, З., 1997, 133). Овде се отвара и проблем избора културних вредности из којих је компонована културолошка структура уџбеника јер он мора бити отворен према вредностима како националне, тако и према вредностима других култура, али и према историјско–универзалним тековинама људског друштва. Садржаји у уџбенику могу бити веома подстицајни уколико су засновани на добрим културним премисама и уколико упознају ученика са културним дизајном стварности у којој живи.

Основни текст је, према томе, компонован избором из фонда културних вредности, знања, идеја, имагинације и уметности. Обрада ових садржаја доводи ученике у ситуације у којима опажају, мисле и осећају. „Уметнички облици културе – књижевни, ликовни, музички, морају се текстуализовати као стални сусрет новог и старог, сазнајна култура као непрекинати продор у свет тајни природе и друшта, практична култура као кумулирање материјалних облика човековог стваралаштва” (Ibid., с. 136).

У настави матерњег језика и књижевности садржаји књижевног дела, односно уметничког текста садрже естетичке чиниоце који спонтано подстичу креативност ученика и омогућују развој естетске културе. Уметнички доживљај подстиче их да у књижевном делу открију дубља значења, уоче стваралачке поступке и објасне његове уметничке вредности (Николић, М., 992,171).

Поред наставе овог предмета, значајну улогу у формирању младе личности и развоја осећања за лепо, као и неговање естетске културе, има настава музичке културе. Њоме се плански утиче на формирање личности путем побуђивања интересовања, потреба, способности и естетског односа према музици. Музички развој испољава се у области емоција, опажања и слуха, од разликовања појединачних звукова до целина, односно до диференцирања висине тонова, ритма, боје, темпа и динамике (Којов–Буквић, И., 1989,16).

Може се констатовати да културни садржаји основног текста уџбеника оба наведена наставна предмета подстичу развој естетске културе и креативности ученика адекватно структурираним питањима, упутствима и задацима (види: Грандић, Р., Гајић, О., Марковић, С., 1997, 703–718). Треба, међутим, поново нагласити да „добар уџбеник није довољан да би се код ученика развио смисао за естетске вредности” (Ibid., с. 714). Веома је важна и улога наставника у практичној реализацији наставе поменутих предмета за коју је основни предуслов – зналачка припрема наставног часа.

ПРИМЕНА ТАКСОНОМИЈЕ У ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈИ ЗАДАТАКА И ИНОВИРАНИХ САДРЖАЈА

Питање операционализације циљева, задатака и садржаја наставе веома је комплексно. Чак у толикој мери да је тешко очекивати решење које би задовољило све сазнајно–теоријске и вредносне (аксиолошке) захтеве (Кнежевић, Љ., 1995, 63). Стога се у ову сврху користе педагошке поставке за одређивање целисходности наставе, дидактичке одреднице и др. А ови елементи траже дубље означавање одредница захтева наставе, по предметима или у целини (Гојков, Г., 1997, 116).

Таксономија потиче од речи грчког порекла (taxis = ред, поредак; noos = закон), а односи се на нормативно сређивање, односно класификовање појединости о предметима и појавама, што с обзиром на наставу значи нормативно сређивање, па и класификовање васпитних и образових појединости (*Педагошка енциклопедија*, 1989, II, 432). Реч је о сређивању, односно класификовању васпитно–образовних задатака.

Најпознатији модел таксономије представља покушај америчког педагога Б.С. Блума (B.S. Bloom) и његових сарадника да – полазећи од констатације да су циљеви и задаци васпитно–образовног рада превише уопштено дефинисани, неодређени, неспецизни, недиференцирани, неоперативни и сл. – сачине једну „разумљиву” таксономију са одређеним, прецизним, диференцираним и оперативним задацима, да подстакну на размишљање о педагошким проблемима и да сугеришу нове могућности. Блум упозорава на проблем хијерархије у тако конципираном моделу, односно на однос класификације и таксономије. Наиме, израз „класификација” и „таксономија” употребљавају се мање–више синонимно, иако не значе исто. Таксономије садрже „извесна структурална правила која су комплекснија од правила класификационог система. Једна класификациона схема може имати много арбитрарних елемената, док у таксономијској схеми то није могуће.

Таксономија мора бити тако састављена да поредак њених термина одговара неком реалном поретку феномена што их ти термини представљају. Вриједност класификационе схеме може се утврдити према критерију комуникативности, употребљивости и њеној могућности да нам сугерира нека рјешења. Вриједност таксономије ваља утврдити према њеној досле-

дности и теоретским гледањем на резултате истраживања у оном подручју које покушава средити” (Блум, Б.С., 1981,19–20). Блум је најпре претпоставио да се општи циљ може поделити на три подручја – на когнитивно, афективно и психомоторно – а да се ови затим могу операционализовати и конкретизовати бихејвиоралним активностима, које је унео у свој класификатор.

Блумова таксономија може да послужи као практичан оквир помоћу кога сваки наставник може да одреди и опише своје задатке. Овај аутор је препустио избор начина коришћења онима који највише користе таксономију – наставницима. У таксономији постоје критеријуми као и инструменти различите врсте који омогућују вредновање постигнутих резултата, односно степене реализације (Ракић, Б., 1985,37). Ово је веома битно јер код нас постоји неусаглашеност на релацији општи и посебни задаци наставних предмета – наставно градиво одрђено наставним програмом за поједини разред – градиво (садржај) који нуде уџбеници – вредновање дидактичко–методичких исхода.

Морамо нагласити да је крајњи циљ Блумове таксономије – иако је њен основни смисао у конкретизацији наставних задатака – да, у складу са задацима, *прецизније одреди наставне садржаје и организацију наставног рада*. Према томе, из таксономије задатака наставе изводи се даља конкретизација наставних садржаја, избор наставних средстава и помагала, утврђују се наставне методе, облици и објекти наставног рада. „Тек када су сви наведени елементи у довољној мери проучени и савладани, наставник утврђује артикулацију наставног часа са свим његовим микроструктурним елементима – временску артикулацију, поучавање и самостални рад ученика у које време и колико дуго. При томе је битно да наставник утврди шта ће се радити, али, пре свега, како ће се на наставном часу нешто радити” (Јукић, С., 1998,362).

Предности таксономијског приступа настави огледају се у томе што се утврђена научна сазнања – садржаји евидентирају, прегледно систематизују, и у практичној делатности дословно уважавају. Између наставних садржаја и циљева, општих и специфичнијих задатака мора да постоји корелација, односно они треба заједно да чине кохерентну целину (Ђорђевић, Б., 1993,15).

У дидактичко–методичком погледу, могуће је говорити о три ступња или нивоа циљева и задатака наставе матерњег језика и књижевности и музичке културе, као и осталих наставних предмета:

- Под циљевима формулисаним у наставном програму подразумевају се они налози у предлошку програма званичног документа којима се одрђују *целовиће, ојшће и заједничке сврхе* програма, сврхе које се односе на свс садржаје наставног предмета (нпр. подстицање, развијање и неговање музичко–стваралачких способности ученика, доживљавање и разумевање порука музичких де-

ла, култивисање музичких естетских и психо-физичких способности личности у целини и сл.);

- У средњи ступањ спадају они задаци наведених наставних предмета, који се, такође, наводе у предлошку званичног програма али који по својствима највише одговарају налозима који проистичу из наставне теме и програмске целине, дакле, односе се на *йосебне садржаје* програма. То су нпр. следећи задаци: неговање стваралачке изражајне способности, развој способности за слушање, за музичке интерпретације, естетско процењивање музичких дела и сл.

Треба рећи и то да, нажалост, још увек има наставника који не полазе од ових циљева и задатака (питање је да ли их чак и прочитају?!), а камоли да их даље разрађују. Они нису стављени у непосредну методичку функцију, нису таксономијски повезани за наставну делатност и наставни садржај. Такви циљеви су више сувопарне педагошке декларације, а мање инструкције за методичко извођење наставе (Кнежевић, Љ., 1995).

- Оперативни или непосредни задаци су они задаци које наставник треба да *одреди* приликом састављања писменог елабората за наставни час и о чијој реализацији треба да брине у току извођења и вредновања наставе. Такви би задаци били нпр. развијање способности правилног извођења песме „Дошло је пролеће” ритмички и мелодијски; опажање и доживљавање трајања висине и јачине тона, и сл. Ови задаци треба да *йроизилазе* из задатака формулисаних у наставном програму, али морају бити до крајњих могућности операционализовани. „Они не смеју бити пренети из наставног програма, јер су такви задаци веома уопштени и неприхватљиви за конкретни наставни час” (Јукић, С., 1998, 363).

Досадашње расправе о циљевима и задацима углавном су се последњих пола века исцрпљивале одређивањем идеологизираних циљева и задатака. Методичко одређивање задатака наставног часа заснивало се, и још увек се заснива, на класичном, доста грубом поретку образовних, функционалних и васпитних задатака. Мада се дидактичари и методичари противе њиховом разграничавању, у елаборату се они морају прецизно формулисати.

- а) Образовним задацима наставник прецизира која знања ученици треба да усвоје; они се везују за мисаоне активности као што су: упознати, уочити, разврстати, разумети, научити, запамтити и сл.;
- б) Функционални задаци одређују које ће се способности ученика развијати на часу (сензорне, практичне, изражајне, интелектуалне, стваралачке, и сл.);
- в) Васпитни задаци се односе на формирање уверења, ставова, начина понашања, неговање позитивних вољно-карактерних особина личности, погледа на свет и сл.

Уколико ови задаци не би били издиференцирани, методика основношколских предмета била би доведена на ивицу формализма. Вештина доброг дидактичара и методичара састоји се у томе да сваки задатак из предлошка програма *рашчлани у ситније, конкретније, операционализоване задатке на једнозначан начин*, тј. тако да ученик, решавајући задатке, у сваком тренутку зна шта се од њега захтева и коју операцију треба да изврши.

Оно што програмски задаци и методике наставе појединих наставних предмета не пружају, то су стандарди за операционализацију циљева и задатака у припреми наставног рада, посебно за непосредно планирање рада на наставном часу. У свету постоји безброј стандарда и таксономијских поступака који омогућавају наставнику да се лакше снађе у систему постављених циљева и задатака наставе. Проблем таксономије код нас се везује, као што смо напоменули, за Блумову таксономију, тако да се стиче утисак да је могуће само ову таксономију применити у нашим условима. Постоје, наравно, осим ове и друге таксономије и таксономијски класификатори; споменућемо неке најзначајније: Харуов психомоторни класификатор – рађен по узору на Блумову таксономију, Клаусмајерова ступњевитост наставе као покушај синтезе неких таксономијских достигнућа са когнитивним теоријама, таксономија у оперативним плановима наставног рада Едвардса и Фишера, Озубел–Робинсонов таксономијски поредак, Гањев поредак врсти учења и др.

Велики преокрет у овој области учинио је Мецер (R.F. Mager), који је на низу примера доказао да се сваки наставни задатак може приказати у оперативној форми. Као илустрацију наводимо пример операционализације задатка: „Да ученик разуме музику и ужива у њој”. Овај аутор сматра да за реализацију овог задатака могу бити довољни следећи показатељи (Mager, R.F., 1965,16):

- а) Да ученик има дубок музички доживљај (екстазу) када слуша Баха;
- б) Да је ученик купио HI–FI уређај и плоче у вредности од 55\$;
- в) Да је тачно решио 95% питања на тесту вишеструког избора о познавању историје музике;
- г) Да је написао надахнути чланак о вредности опере 37;
- д) Да ученик каже „Човече, осећам се као виртуоз, то осећање је просто величанствено!”

Неки педагози нису прихватили сва Мецера решења, посебно она везана за афективне аспекте наставе (као што је доживљај музике). Ипак, Мецеру се не може оспорити да је извршио заиста темељан пресокрет у дидактичком и методичком смислу. У томе је успео, делом и због тога што се, у одређивању задатака, није усредосредио на садржај него на делатност.

Но, да се вратимо Блумовој таксономији која је, несумњиво, код нас најпознатија. Посебно се то може рећи за I књигу – *Когнитивно подручје* (1981, превод И. Фурлана). Не одричући значај овог подручја, сматрамо да

је за нас, с аспекта наставе матерњег језика и књижевности и музичке културе, веома значајна управо друга, много мање позната, књига: *Таксономија одјојних циљева афективној подручја*, књ. II, (D.R. Krathwohl, B. S. Bloom, B.B. Masia 1964).

Ово подручје је у блиској вези са сазнајним подручјем. Разликује се од сазнајног по томе што се у афективном класификатору настоји сачинити хијерархијски поредак интереса, мотива, ставова и вредности. Реч је, очигледно, о појмовима и процесима које је тешко сврстати у класе. У когнитивном класификатору било је лакше сачинити поредак сазнајних процеса јер се они међусобно могу разликовати не само по садржајности него и по степену логичности. Међутим, „логика главе” није исто што и „логика срца”, која не прихвата тако лако преграде и поуздано степеновање интензитета или јачине прихватања односно неприхватања (Кнежевић, Љ., 1995, 136). Овај класификатор се састоји од пет ступњева у којима има више подступњева (Табела бр 1). Главни ступњеви су *зайажање (јримање), ре-ајовање, усвајање вредности и ставова, орјанизација и карактеризација*.

Зайажање (јримање) – овај ниво подразумева ученикову осетљивост на постојање неких појава и подражаја. Ова је категорија подељена на три поткатеорије да би се означила три различита ступња пажње према појавама. Деојне тачке међу поткатеоријама су арбитрарне, јер оне чине континуум који почиње пасивном улогом ученика, а наставник треба да пробуди и усмери његову пажњу.

Реајовање – на овом нивоу ученик је мотивисан и укључује се активно у неко збивање. Овде се још не може говорити о неким ставовима ученика или вредностима које прихвата. То ће представљати тек следећу категорију у овој лествици васпитних циљева у афективном подручју. У овој категорији ученик не само да прима или перципира одређене садржаје, већ и нешто предузима у вези са њима.

Усвајање вредности и ставова – назив ове категорије наставници често употребљавају приликом формулисања васпитних задатака. Понашање је сада довољно стабилно, тако да све више добија обележја уверења или става. Пошто се у одређеним ситуацијама ученик увек понаша на одређен начин – закључујемо да је он усвојио одређене вредности.

Орјанизација – у току интериоризације вредности ученик долази у ситуације у којима треба да поступи у складу са више усвојених вредности, а не само једном. Тако се јавља потреба за

- а) организацијом вредности у систем,
- б) успостављањем одређених релација између њих,
- в) успостављањем одређене хијерархије доминантних и споредних вредности.

Тако се вредносни систем изграђује постепено и мења у току усвајања нових вредности. Ова је категорија подељена на два ступња; наиме, да би се вредности могле организовати у систем, ваља их пре тога концептуализовати, тј. претворити у појмове. Дакле, концептуализација је први ступањ

проблема организације, а сама организација система вредности други је ступањ ове категорије.

Карактјеризација – на овом ступњу интјериоризације вредности су већ заузеле своје место у вредносној хијерархији појединца и организоване су у својеврстан систем с логичком унутрашњом структуром. Појединац је већ стекао навику, те због тога такво понашање више и не изазива емоције осим у случајевима када је личност угрожена или изазвана.

Табела бр. 1: Афективни класификатор
(Преузет из Сажете верзије афективног подручја таксономије
олдојних циљева, 1970)

1.0. ЗАПАЖАЊЕ (ПРИМАЊЕ)

1.1. Осетљивост – ученик је свестан да нека појава постоји, без препознавања објективних карактеристика те појаве;

- осетљивост за естетске чиниоце у одевању, архитектури, умстности, грађевинарству и сл.¹
- Осетљивост ученика на боју, облик, поредак и изглед у стварима или структурама које га окружују, као и у вербалном или неком другом симболичком приказивању ствари или ситуација.

1.2. Вољност примања – ученик примећује појаве, али је неутралан или суздржан у свом расуђивању појаве које је свестан.

- Прихватање или толерисање културних карактеристика појединаца и група – религиозних, социјалних, националних и сл.

1.3. Контролисана или усмерена пажња – ученик контролише властиту пажњу, неки се пожељни подражаји издвајају док се остали игноришу.

- Слушање музике с разликовањем њеног утицаја на расположење и њеног значења, те с препознавањем различитих музичких елемената и инструмената;
 - Осетљивост према људским вредностима у књижевности.
-

2.0. РЕАГОВАЊЕ

2.1. Пасивно реаговање – послушност. Ученик је у свом понашању углавном пасиван. Конформизам.

- Прихватање и уважавање правила игре.

2.2. Вољно реаговање – ученик је у могућности да својевољно изведе неку активност.

¹ Иза сваке поткатегорије наводе се илустративни примери васпитних задатака.

- Прихватање одговорности за властито здравље и за чување туђег здравља;
 - 2.3. Реаговање уз задовољство – понашање је пропраћено емоцијама и то позитивним.
 - Задовољство у читању.
-

3.0. УСВАЈАЊЕ ВРЕДНОСТИ И СТАВОВА

- 3.1. Усвајање вредности – појавама или особама се приписују одређене вредности.
 - Стална жеља да се развије способност успешног писања и говора.
 - 3.2. Пресферирање вредности – ученик не само да прихвата вредности и да пристаје да га с тим вредностима идентификују, већ и трага за таквим вредностима.
 - Активно учествовање у аранжирању изложбе савремених уметничких достигнућа.
 - 3.3. Пристајање уз вредности и ставове – ученик је усвојио одређене вредности, чврсто емоционално прихвата неко уверење. Штавише, он покушава и друге уверити у то; Активност је резултат настале потребе или тежње.
 - Оданост идејама и идеалима на којима се заснива демократија.
-

4.0. ОРГАНИЗАЦИЈА

- 4.1. Концептуализација вредности – омогућују ученику да види у каквом је односу нека вредност са онима које су већ постале саставни део његовог вредносног система.
 - Покушај ученика да идентификује карактеристике уметничког дела којем се диви;
 - 4.2. Организација система вредности – ученик треба да повеже различите вредности, да их среди према њиховим међусобним односима. У много случајева организација вредности и њихова синтеза може да прерасте у нову вредност или комплекс вредности вишег реда.
 - Ученик развија план регулисања свог одмора у складу са потребама својих активности;
-

5.0. КАРАКТЕРИЗАЦИЈА – ОБРАЗОВАЊЕ КАРАКТЕРА (ЛИЧНОСТИ) ПОМОЋУ ВРЕДНОСТИ ИЛИ СИСТЕМА ВРЕДНОСТИ

- 5.1. Општа усмереност – ученик усмерава реакције на високо генерализоване појаве, она постаје темељна оријентација.

- Спремност за ревизију судова и мењање понашања под утицајем нових података;
 - 5.2. Карактеризација – садржи најшире васпитне циљеве. Они тако свобухватно делују на појединца да га готово потпуно карактеризирају.
 - Развијање доследне животне филозофије, стила живљења.
-

Афективни класификатор ни приближно није нашао тако велику примену у наставној пракси као што је то случај са когнитивним. Наравно, не треба ни истицати да се ови задаци не могу односити само на једну наставну јединицу. Често ни на једну наставну тему, већ на континуирани васпитно-образовни процес који траје месецима. Неки задаци могу се остварити само дуготрајним и систематским деловањем током више година, нарочито они који се тичу стицања навика, културе понашања и сл.

На крају желимо да укажемо и на један покушај израде таксономијског класификатора код нас. До сада није било, колико нам је познато, таквих покушаја. Чак се и на теоријском нивоу веома мало расправља о таксономији. Покушај о којем је реч представља класификатор заснован на парадигми уравнотежења основних наставних делатности који је сачинила Љ. Кнежевић (1995). Овај класификатор уважава најзначајније димензије наставе, при чему их не подвргава строгим временским нити хијерархијским порецима, тј. наставника ставља у стваралачку методичку ситуацију да самостално бира не само основне наставне делатности већ и евентуални хијерархијски поредак међу њима (Табела бр.2).

Љ. Кнежевић (1995) истиче да је таксономијски приступ могуће применити на:

- а) решавање проблема вертикалне условљености тростепених циљева и задатака;
- б) решавање питања међупрограмске условљености садржаја и активности, и
- в) решавање питања унутар програмске повезаности садржаја и делатности.

Једино таксономијски приступи нуде конкретан поступак за вертикалну повезаност и условљеност циљева и задатака наставних програма и оперативних или непосредних задатака који се остварују на наставном часу. Ово, међутим, није лако остварити, уколико се не успостави „вертикална градивна структура”, тј. ако се за програм матерњег језика и књижевности и музичке културе не пронађе хијерархијска структура кључних појмова која повезује садржаје у јединствену целину. Структура и интеграција морају бити основни критеријуми при избору и систематизовању садржаја образовања (Грандић, Р., Гајић, О., 1998,69). Познавање структуре одређеног предмета значи стицање основних појмова, а они су окоснице за поуздану хијерархијску структуру наставних садржаја у програму.

Табела бр. 2: Класификатор наставних задатака ЈБ. Кнежевић (1995)

- | | |
|----------------|--|
| 1. УСВАЈАЊЕ: | 1.1: <u>Познавањем</u> (именовање појединости, ствари; саопштавање свакодневних догађаја и радњи)
1.2: <u>Поимањем</u> (схватање ученог емпиријским и теоријским одредбама и појмовима)
1.3: <u>Излагањем</u> (усмено или писмено излагање ученог својим речима и потпуно оригинално излагање) |
| 2. СТИЦАЊЕ: | 2.1: <u>Упознавањем</u> (извођење простих операција и радњи из свакодневног живота)
2.2: <u>Поимањем</u> (решавање проблема помоћу емпиријских и теоријских претпоставки)
2.3: <u>Увежбавањем</u> (овладавање умењима, вештинама и навикама – примена) |
| 3. ОПШТЕЊЕ: | 3.1: <u>Вредновањем</u> (просуђивање о туђим и својим поступцима, ставовима и сл.)
3.2: <u>Одлучивањем</u> (прихватање или неприхватање услова општења и сарадње и истрајавање у одлукама)
3.3: <u>Самоодређивањем</u> (одређивање себе у односу на другог, колектив, народ, домовину и средину; поглед на свет) |
| 4. ИЗРАЖАВАЊЕ: | 4.1.: <u>Процењивањем</u> (процењивање духовних, посебно естетских изражаја и вредности – туђих и својих)
4.2: <u>уживљавањем</u> (уживљавање у естетска и друга духовна изражавања – у своја и туђа изражавања)
4.3: <u>Самоизражавањем</u> (интерпретативна креација и потпуно самостална креација у изражавању) |

Савремени програми презентирају наставницима, упоредо са садржајем, и неопходне активности или делатности. Дакле, програми су сачињени курикуларно, тј. тако да наставнику нуде не само шта ће обрађивати него и на којим активностима (делатностима или процесима) треба заснивати наставу. Инострана искуства указују на то да таксономијски класификатори, сами по себи, не могу бити поуздан инструмент за формулисање оперативних задатака од стране наставника. Другим речима, потребна је *метод*

дичка операционализација класификациона, тј. нужан је инвентар могућих делатности који би се односио на одређене програмске садржаје или појмове. Такође је нужно предвидети и са којим се наставним предметима и наставним садржајима планира корелација на наставном часу.

Свему овоме треба додати констатацију да наша намера у разматрању таксономијског приступа наставе матерњег језика и књижевности и музичке културе није усмерена на то да се планирани задаци за извођење наставног часа морају остваривати стриктно, шаблонски. Баш напротив, таксономијска методика испуњава своју сврху само онда када наставника оспособи да се придржава нужних таксономијских критеријума у оквиру којих ће самостално проналазити могућност за испољавање – како сопствене, тако и ученикове – креативности и стваралаштва.

Литература:

- Аврамовић, З.: Културолошки аспекти уџбеника као подстицај креативности, *Зборник 3*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1997.
- Bloom, B.S.: *Таксономија или класификација образовних и одјојних циљева*, књига I Когнитивно подручје, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд, 1981, прев. И. Фурлан.
- Ђорђевић, Б.: Индивидуализација циљева и задатака у васпитно–образовном раду, *Настава и васпитање*, 1993, 1–2, 14–29.
- Гојков, Г.: *Докимологија*, Учитељски факултет, Београд, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1997.
- Грандић, Р., Гајић, О.: Теоријски приступ истраживању улоге иновираних садржаја матерњег језика и књижевности и музичке културе у неговању естетске културе и развијању личности младих, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1996, 9–10, 553–563.
- Грандић, Р. Гајић, О., Марковић, С.: Теоријски приступ истраживању улоге иновираних садржаја матерњег језика и књижевности у неговању естетске културе и развијању личности младих (II), *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1997, 9–10, 703–719.
- Грандић, Р., Гајић, О.: *Теорије интелектуалног васпитања*, Савез педагошких друштва Војводине, Нови Сад, 1998.
- Јукић С.: Припремање наставника за наставни час, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1998, 5–6, 361–370.
- Кнежевић, Љ.: *Теоријски основи методике настава природе и друштва*, Учитељски факултет, Београд, 1995.
- Кнежевић, Љ.: *Валидација таксономије у настави природе и друштва*, Филозофски факултет, Нови Сад, 1995. (Докторска теза).
- Којовић–Буквић, И.: *Методика настава музичког васпитања*, ЗЗУИНС, Београд, 1989.

- Kratwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B.: *Taxonomy of Educational Objectives – Handbook II: Affective Domain*, New York, David McKay, Co. Inc., 1964.
- Kratwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B.: *Сажетта верзија афективної йодручја таксономије одіојних циљева*, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд, 1970, прев. И. Фурлан.
- Mager, F.R.: *Lerziele und Programmierter Unterricht*, Verlag Julius, Beltz, 1965.
- Николић, М.: *Методика настава српској језика и књижевности*, ЗЗУИНС, Београд, 1992.
- *Педагошка енциклопедија*, уред. Н. Поткоњак И.П. Шимлеша, ЗЗУИНС, ет. ал., Београд, ет ал., 1989.
- Ракић, Б.: Нека питања о педагошкој таксономији задатака у раном васпитању, *Педагогија*, Београд, 1985, 1,35–47.

Radovan Grandic Ph.D.

Olivera Gajic

TAXONOMIC APPROACH TO THE REALIZATION OF INNOVATED CONTENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

(Instruction of mother language and literature and music culture)

Summary

The essay develops discussion on the relation between educational tasks fulfillment in the instruction of mother language and literature and musical culture and cherishing of esthetic culture and development of personality as a whole; in this phase of research the accent has been placed on the study of innovated contents realization in elementary school.

As a very important factor of the successful realization of innovated contents the teacher's preparation for the class has been pointed out ũ the study on teaching contents and elaborate conceiving ũ in which significant role play the application of taxonomy for the operationalization of aims, tasks and contents of teaching work. Advantages of taxonomic approach in the instruction are reflected in the fact that established knowledge ũ contents have been evidenced, clearly systematized, related to aims and tasks, that is to activities consistently respected in practice.

The authors have concluded that the question of the instruction taxonomy (as the question of the instruction aims and tasks order standardization) is still neglected in our country. Program tasks and methodic of the studied teaching subjects don't offer standards for operationalization. Consequently two taxonomic classifiers appropriate for the application in the instruction of mother language and literature and of musical culture have been suggested: Blum's affective classifier (Table 1) and classifier based on the paradigm of the basic instruction activities balance made by Lj. Knezevic (Table 2). It should be noticed that these represent not a cliché but a possibility for teachers to, in the frame of taxonomic criteria, find on their own ways to express creativity in the teaching process.

Key words: innovated contents, taxonomy, classifier, mother language and literature, music culture, elementary school

САДРЖАЈ НАСТАВЕ И РАЗВИЈАЊЕ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА

Резиме

Садржај наставе представља један од суштинских задатака који се поставља пред савремену школу. Последњих година овај проблем заокуља велику пажњу и све се више научно доказује значај и улога садржаја у интелектуалном развоју, а посебно развоју мишљења ученика. Још је Виојски истицао водећи значај садржаја знања у интелектуалном а тиме и мисаоном развоју. Проблем наставе и развоја Виојски је постављао и решавао у вези са проблемом такозваних животињих и научних појмова.

При изради наставних програма приоритет треба дати избору научних знања, а не решења налазили у њиховом томилању и сталном повећавању обима наставних садржаја. Од природе садржаја и начина на који се он излаже зависи какво ће се мишљење развијати код ученика – емпиријско или научно–теоријско.

Кључне речи: настава, садржај знања, интелектуални развој

Изалагање о овој теми почећемо питањем – да ли свака настава (као најорганизованији вид васпитања и образовања) може да унапреди мишљење ученика и утиче на усвајање квалитативно другачијих знања? Када кажемо свака настава, онда мислимо на проблемску, програмирану наставу, наставу путем открића, индивидуализовану и друге врсте наставе којима се желе превазићи слабости традиционалне колективне наставе. Међутим, у вези са овим можемо поставити још једно питање: да ли је довољно само организовати овакву или онакву наставу да би се успешно, ако не и суштински, утицало на интелектуални развој, посебно на развој мишљења ученика, или је важније нешто друго?

Да бисмо дали одговоре на ова питања, позваћемо се на речи Ж. Цветковића (1989, стр. 99) који каже: Постоје озбиљни историјски и теоријско–емпиријски аргументи за претпоставку према којој садржај наставе, уз одговарајућу везу са осталим њеним компонентама одлучујуће одређује шта се и колико може постићи у развијању мишљења ученика током наставног рада.

При разматрању овакве улоге садржаја проф. Цветковић наводи следеће опште теоријске поставке:

1. Настава је једна од најорганизованијих форми индивидуалног усвајања достигнућа људске културе, овладавања начинима људске друштвене делатности, а тиме и форма психичког развоја ученика;

2. Знање до кога је дошло човечанство налази се у неразводном јединству са људском делатношћу, укључујући сазнајну и посебно мисаону делатност. Дато знање овалопћује у себи одговарајуће мишљење. Отуда знање као садржај наставе и начини његовог представљања у наставним предметима пројектује и суштински одређује тип мишљења који се у настави може развијати код ученика;

3. Садржај наставе одлучујуће одређује процес сазнања и учења у настави, методе, средства и друге компоненте наставе, иако при том постоји одређена узајамна повезаност. Мењање организационих, методских и осталих решења наставног рада, уз задржавање постојећег садржаја, не може суштински да измени тип мишљења одређеног тим садржајем, а посебно садржајем правила, појмова и закона.

4. Усвајање знања и развијање мишљења у настави нису истоветни процеси. Усвајање знања не обезбеђује аутоматски развој мишљења ученика. Усвајање знања и других форми људске културе је, међутим, суштинска основа развијања мишљења. (Ж. Цветковић, 1989, стр. 99)

Дакле, судећи по овим поставкама, садржај наставе представља један од суштинских задатака који се поставља пред савремену школу. Додуше, овај проблем је одувек био разматран, али тек последњих година заокупља велику пажњу и све се више научно доказује одлучујући значај и улога садржаја у интелектуалном развоју, а посебно развоју мишљења ученика.

Развој науке, технике, а тиме и пораст обима научних и културних информација условљава промене у садржају наставе. Како истиче Ј. Ђорђевић (1981) маса информација се удвостручује сваких пет до десет година, а у неким областима знања овај пораст је знатно већи и бржи. У таквој ситуацији посебан значај добија избор фундаменталних знања (теорија, закона, принципа, појмова, чињеница) која су претпоставка савременог образовања.

Једно од суштинских питања у вези са израдом наставних програма управо се односи на избор садржаја које треба укључити у програме. Поред већ застарелих, теорије материјалног образовања и теорије формалног образовања, које су покренуле питање о томе шта треба да буде пресудно у избору садржаја, појављују се савремене теорије које су настојале да превазиђу једностраности претходне две и понуде нека нова решења.

Најважније теорије које говоре о садржају савременог образовања јесу:

1. **Теорија егземпларизма** (Ханс Шоерл). Представници ове теорије полазе од тога да образовне садржаје треба груписати око тема које су типичне за остале чињенице, дату област или процес. Одабирају се, дакле,

карактеристични, типични примерци за одређене родове, класе, категорије итд., тако да се ученици не упознају са свим чињеницама, већ само са оним које су типичне и репрезентативне.

Због сувише велике фрагментарности наставних садржаја и несистематичности у настави, егземплиризам се не може успешно користити у свим наставним предметима (посебно у оним са израженим линсарним системом садржаја), али зато може бити погодан за диференцирање наставних садржаја.

2. Проблемско–комплексна теорија (Б. Суходолски). Према овој теорији садржаје треба груписати у комплексе проблема који обухватају материју различитих предмета. На тај начин, као прво, губи се подела садржаја на наставне предмете, а као друго, појединцу се пружа могућност да комплексно сагледава проблеме (који су предмет проучавања више различитих стручњака).

Ова концепција је углавном теоријски заснована и захтева даље проучавање, посебно у правцу практичне примене и даље конкретизације.

3. Функционални материјализам (В. Окоњ). Суштина ове теорије је заснована на повезаности сазнања и делатности, како би ученици упознали основна знања у области разних наука и како би их искористили у практичној делатности. Извор садржаја зависи како од знања тако и од њихове функционалности, тј. корисности самих садржаја. Дакле садржаји морају имати и сазнајну и функционалну вредност, морају пружати информације које истовремено обезбеђују ученицима неопходна знања и развијају њихове интелектуалне способности.

Судећи по схватањима ове теорије можемо рећи да су њени критеријуми за избор садржаја сувише уопштени, те јој недостаје јаснији критеријум за одабирање информација које ће истовремено обезбедити и неопходна знања и формирати мисаоне операције које су у њима садржане.

4. Теорија структурализма. Ова теорија се везује за имена Шваба, Брунера, Осубела и Гањса. Поменути аутори сматрају да је за ефикасно утицање на психолошке структуре важно да и сама настава буде структурална. Таква настава подразумева излагање фундаменталних појмова, водећих идеја, чиме се ученицима омогућава да схвате основну појмовну структуру предмета.

У оквиру ове концепције посебно се истичу идеје Џ. Брунера. Према његовом схватању разумети структуру некога предмета значи савладати га тако да смо у стању да уз једну чињеницу вежемо читав низ других које са овом стоје у смисаоној вези. Односно, разумети неку структуру значи схватити природу веза међу њеним елементима (Џ. Брунер, 1976, стр. 278). Да би у наставном предмету основне и најважније идеје добиле суштинско место, Брунер сматра да при изради наставних програма треба укључити стручњаке из сваке научне области јер само они имају увид у ширину и сложеност одређене материје (нпр. једино искусни математичар који добро познаје основе своје науке може да закључи да су суштински појмови и

алгебарска начела изведени из основних законитости комуникације, дистрибуције и асоцијације). То би значило да сваки наставни програм треба да буде у складу са основном структуром одређене научне области, тј. да обухвата фундаменталне појмове и законитости тих области. Разумевање основних идеја представља предуслов бољег разумевања читавог предмета, а свака појединост се лакше памти ако се уклапа у одређени систем података. Исто тако, разумевање основних идеја и начела представља пут ка одговарајућем трансферу учења. Јер, како каже Брунер, да бисмо схватили да је нека појава само посебан вид неке много општије појаве, морамо стећи знања не само о тој појави, већ и модел на основу кога ћемо убудуће препознати њој сличне манифестације. Једноставније речено, овде се управо наглашава потреба усвајања општих знања на основу којих се могу објаснити посебни и појединачни случајеви (у томе и јесте суштина учења основних начела и структуре градива).

Нема сумње да је ово Брунерово схватање структура знања значајно за наставни процес, међутим критеријуми структура (односно структурирања наставних програма), каквима их он схвата, сувише су општи да би се могли поставити прави инструменти за избор садржаја образовања.

После кратког сагледавања схватања, наведених савремених теорија у вези са избором садржаја, прећи ћемо на разматрање критеријума помоћу којих се садржаји одабирају.

Из многих теорија и схватања, експерименталних провера и практичних делатности које се односе на избор садржаја Ј. Ђорђевић (1988) наводи три групе критеријума: друштвенополитички, научни и дидактички.

Друштвенополитички критеријум подразумева захтеве које свако друштво у одређеном периоду развоја поставља пред школу. Други критеријум је научни и да би се испунио, неопходна су знања која су на нивоу савременог развоја природних и друштвених наука. Принцип научности треба да омогући ученицима да правилно процењују чињенице са становишта теорије. Уважавање научности у наставном програму омогућава да се код ученика формира уверење о томе да се свет може упознати, да њима управљају објективне законитости и да познавање тих законитости омогућава формулисање научних закона. То је истовремено и основа за формирање научног погледа на свет, а што је један од основних захтева нашег васпитања и образовања. У овом контексту навешћемо схватање М. Баковљева (1984) који наглашава да у обзир долазе само она знања и учења која су на савременом нивоу развијености наука. Наставни предмет не треба да обухвата читаву науку, али оно што од ње узима, мора бити научно. Трећи критеријум обухвата психолошки и педагошки аспект. Први се односи на одмеравање захтева и садржаја према развојним могућностима ученика, а други на најефикасније начине преношења и усвајања предвиђених садржаја.

Р. Теодосић (1957, стр. 185) сматра да се при избору и распореду наставних садржаја треба руководити следећим приципима:

- 1) Садржаји који се одабирају за наставни програм, морају бити подшени према циљу васпитања и доприносити остваривању образовно-васпитних задатака школе.
- 2) Наставни садржаји морају бити научно веродостојни.
- 3) При избору наставних садржаја мора се водити рачуна да ти садржаји буду повезани са животом, праксом и производњом.
- 4) Садржаји морају бити одмерени према узрасту ученика.

На основу ових схватања и низа других која су изложена у постојећим уџбеницима дидактике и педагогије (Крнета–Поткоњак, *Педагогија* 1965; Т. Продановић, *Основи дидактике* 1968; Пољак, *Дидактика* 1981 и други) можемо констатовати да критеријуми на основу којих се доносе наставни програми нису још увек у довољној мери примењени на прави начин. Колико се сложених проблема јавља у конституисању савремене методологије израде наставних програма посебно у избору и структурирању грађе наставних предмета, показују истраживачки радови читавог низа руских научника у области интензификације основног образовања и конципирања теоријских основа развијајућег учења (Давидов, Ељкоњин и други).

Наиме, један од најважнијих захтева приликом избора садржаја односи се на могућност интелектуалног развоја ученика. У истраживањима Давидова и његових сарадника, избору основних појмова који чине структуру наставног предмета придаје се изузетан значај у процесу усвајања знања.

Још је Виготски истицао водећи значај садржаја знања у интелектуалном, а тиме и мисаоном развоју. Проблем наставе и развоја Виготски је постављао и решавао у вези са проблемом такозваних животних и научних појмова. Он је тако и писао: у суштини проблем неспонтаних и нарочито научних појмова је проблем учења и развоја (1983, стр. 227). Разматрајући схватања Виготског, Ељкоњин (1966) истиче да је код њега оригинално баш то што је као утицај обучавања, наставе на развој видео у садржају оних знања која се усвајају, у усвајању научних, а не емпиристичких појмова.

Стање и развој научног знања и мишљења условљава промене у садржају наставе. Како истиче Ј. Ђорђевић, у науци све више долази до изражаја процес генерализације научних концепција, система и метода. Конципирају се такве теорије и системи који омогућавају да се установи јединствени прилаз и методе сазнавања у различитим доменима науке. Због тога, савремени ниво развоја науке захтева, пре свега, усвајање њихових теоријских основа, уопштених појмова и категорија (1981, стр. 88). Развој дидактичких схватања управо и иде у правцу откривања и придавања све већег значаја усвајању фундаменталних знања као и проналажењу њиховог места у наставним предметима и наставном процесу.

Из тих разлога, при изради наставних програма приоритет треба дати избору научних знања, а не решења налазити у њиховом гомилању и сталном повећавању обима наставних садржаја. Ова појава је карактеристична

за постојеће наставне програме који су критиковани управо због преобимности наставних садржаја које ученици са великим тешкоћама савлађују. У вези са овим Ж. Цветковић пише да просто додавање нових знања на традиционалне програмске садржаје није одговарајуће решење нарочито при појави нових, фундаменталних појмова, закона и теорија о науци. Таква решења су ипак присутна у постојећим програмима и представљају препреку изграђивању програма који би били примерени стању и развоју савремене науке и научног мишљења (1987, стр. 28). Истраживања показују да је настава која се заснива на појединачним чињеницама и принципима неефикасна, док настава усмерена на разумевање општих појмова у оквиру појединих предмета прогресивно води већој успешности (Н. Шарановић–Божовић, 1995, стр. 100). Исти аутор је на основу истраживања улоге појмова у развоју самосталног расуђивања у настави познавања природе дошао до података да веома мали број ученика одговара, на пример, на питање, „Шта је природа?“, и поред тога што програми из поменутог предмета обилују садржајима о животу и појавама у природи. Очито је, наставља Н. Шарановић–Божановић (1995) да појединачна знања из ове области ученици нису у стању да уопште због тога што не постоји неки повезујући принцип, неки општи метод анализе задатка. У таквој ситуацији ученици лоше користе језик науке и не разумеју суштинске карактеристике за одређену групу појмова. Да би се описана појава избегла, неопходно је при конципирању наставних програма утврдити такве садржаје (нарочито на почетку увођења ученика у одређена научна знања – С.Б.) начине и средства њиховог упознавања који ће помоћи ученику да правилно открије предмет одговарајуће науке и да се у њему „крче“, јер је то један од услова за одређивање садржаја појмова, закона итд. који се уче у настави, а у складу су са савременим стањем науке (Ж. Цветковић, 1987).

Од природе садржаја и начина на који се он излаже зависи какво ће се мишљење развити код ученика. Логичко–дидактичке и логичко–методичке анализе показују да се постојећа настава заснива на емпиристички схваћеним знањима као свом садржају.

Овакве позиције су критиковали у својим радовима Давидов (1972); Х. Ебли (1956) и многи други. У вези са овим Давидов пише да се емпиристичка теорија сазнања и мишљења, и то до данашњих дана, јавља као најразвијенија и најдетаљнија основа изграђивања наставних дисциплина и организација усвајања знања у школи (Давидов, 1972, стр. 94).

Проучавања садржаја наставе и испитивања ученика показују да се у настави усвајају многа знања која су емпиристичког, а не теоријског карактера. У настави се често под видом научних појмова усвајају опште представе које се односе на опис спољашњих, чулно доступних својстава предмета и појава. Таква знања не само да заостају за развојем науке, већ често и противрече савременим научним знањима (Цветковић, 1982, стр. 11). Да се настава у основној школи углавном изводи на емпиристичким садржајима, који се ретко кад повезују с појмовима, указује и Ј. Ђорђевић (1981).

Преовладавање емпиристичких знања, посебно у нижим разредима, има своје корене у старој основној школи. У вези са тим Давидов (1994) пише да је традиционална основна школа усађивала деци елементарне општекултурне навике читања, писања и рачунања и истовремено ширила круг њихових представа о животу. Социјалне функције те школе одређивале су емпиристичко утилитарни карактер садржаја основношколске наставе и такву наставу која се остваривала тако што су се деци очигледно приказивали обрасци појединих радњи и њихово усвајање путем директног опонашања. Неки аутори сматрају да се код ученика нижих разреда првенствено испољава очигледно сликовито и конкретно мишљење. Многобројна истраживања мишљења деце од од 5 до 7 година утврдила су да је међу кључним моментима њиховог интелектуалног развоја појава очигледно сликовитог мишљења. Према томе, како истиче Давидов, традиционална основношколска настава подразумева и користи онај облик мисаоне делатности који се јавља пре почетка те наставе, и у принципу независно од ње, још код деце предшколског узраста. (Давидов, 1994, стр. 111) Систематско вежбање конкретног мишљења током основношколске наставе суштински не утиче на промену типа мишљења код ученика, тј. прави интелектуални развој традиционална настава не пружа. Наиме, таква настава само вежба оне сазнајне способности које су стихијски настале код детета у предшколском узрасту. Управо о томе је писао и Виготски. Како он каже, то је историјски настала педагошка пракса која се оријентише на већ формиране особености дечијег развоја. Таква пракса служи као одскочна даска полазна тачка оних психолошко–педагошких теорија према којима настава само прати развој који се природно одвија, ослањајући се на његове стихијски настале могућности (према Давидов, 1994). Настава заснована на емпиристичким знањима и појмовима, како истичу Давидов и Ељкоњин, може да вежба и самим тим да усавршава оне психичке процесе који су повезани са усвајањем емпиристичких знања и чије је настајање карактеристично за претходни период развоја (1966, стр. 33).

Дакле, прављење програма, избор садржаја и метода наставе повезани су не само са принципом очигледности, него и са принципом доступности. Према овом дидактичком принципу настава, а посебно њен садржај, морају бити доступни ученицима датог узраста, прилагођени њиховим интелектуалним и другим психичким карактеристикама, што говори да ученици у настави могу усвајати одређена знања тек онда кад су се код њих развиле одговарајуће форме психичке делатности, одговарајуће мисаоне операције и структуре.

Проучавање и утврђивање свентуално могућег суштинског утицања наставе на развијање мишљења ученика и усвајање квалитативно другачијих знања могуће је тек када се радикално измени њен садржај и, у складу са тиме, остала дидактичка методичка решења. При томе се, када је реч о садржају, мисли на научност тих садржаја, а када је реч о мишљењу, има

се у виду научнотеоријско мишљење као друштвеноисторијски најразвијенија форма ове способности људског рода.

Сарадници школе Виготског показали су у својим истраживањима да другачија настава у односу на садашњу нарочито другачија по садржају, превасходно утиче и условљава знатно бољи успех свих ученика у одељењу и сваког ученика појединачно како у погледу квантитета, тако и у погледу квалитета знања и мишљења. Они су доказали да узрасне могућности ученика у погледу усвајања знања, које се могу утврдити у садашњој настави, не представљају границу која се не може превазићи, већ напротив, узрасне особности ученика формиране у експерименталним школама и одељењима показале су се не просто већим него и другачијим. То се исто с правом може претпоставити за успех сваког појединачног ученика, односно за индивидуалне могућности усвајања знања, као и за интелектуални развој.

Настава која би могла да омогући радикалну измену успеха сваког ученика појединачно и да измени индивидуалне могућности усвајања знања мора имати као свој садржај научнотеоријска знања и научнотеоријске појмове од самога почетка школовања. Истраживања у школи Виготског показала су да узрасне особности нису препрека усвајању научних знања од самог почетка наставе јер се и саме особности за усвајање оваквих знања развијају у правилно организованој настави (Ж. Цветковић, 1997). Наиме, Давидов сматра да се другачијим конципирањем наставних предмета и њихових садржаја могу превазићи слабости традиционалне наставе која се првенствено изводи на емпиристичким садржајима. У вези са овим морамо рећи да је Давидов дао неке опште поставке о одређивању садржаја наставних предмета као што су:

1. Усвајање знања које је општег и апстрактног карактера претходи упознавању ученика са посебним и конкретним знањима.

2. Све појмове који конституишу наставни предмет или његове основне делове ученици усвајају у процесу анализе и у условима њиховог настојања, захваљујући којима они постају неопходни (другим речима појмови се не задају као готова знања).

3. При проналажењу предметно–материјалних извора неких знања ученици пре свега морају да откривају генетски полазну општу везу, која одређује садржај и структуру објекта датих знања (на пример, као објект свих појмова математике у функцији опште везе јавља се општи однос величина, као објект појмова граматике – однос форме и значења речи).

4. Ову везу је неопходно репродуковати у посебним предметним, графичким или знаковним моделима који омогућују да се она проучава и уоче њена својства у чистом облику (на пример, опште односе величина деца могу да изразе у облику словних формула, унутрашњу структуру речи могу представити уз помоћ посебних графичких шема).

5. Код ученика треба специјално формирати такве предметне радње посредством којих они могу у наставном материјалу да открију и уз помоћ

модела да репродукују, суштинске везе, однос објекта, а затим да проуче његове особине.

6. Ученици морају постепено и благовремено да прелазе од предметних радњи према њиховом остварењу на интелектуалном плану и обратно. (Давидов, 1994, стр. 12)

По Давидову редослед усвајања научнотсоријских знања и узајамне везе његових елемената у настави морају бити у складу са излагањем знања у науци. Пут усвајања треба да иде од општег и апстрактног ка посебном и конкретном. Посебна знања се изводе из општег као своје једине основе. Јер, како истиче исти аутор, наставни предмети изграђени у складу са начинима научног излагања градива, морају да код ученика омогуће формирање садржинске апстракције, уопштавања и појма. Тек ће се у том случају у њиховом сопственом мишљењу јавити претпоставке теоријског односа према стварности (Давидов, 1972, стр. 369). Да би ученици усвајали систем знања или појмова и као резултат и као процес морају обављати адекватну а не истоветну делатност оној коју су обавили научници када су стварали тај систем. Дакле, ученици морају бити у улози истраживача. У супротном случају, уколико усвајају готова знања, они неће бити успешно оспособљени да у животу и раду траже и налазе нове одговоре на иста, слична или сасвим другачија питања која пред њих искрсавају (Ж. Цветковић, 1987, стр. 15). Тако се добија, како каже Иљенков, догматски окоштати интелект, који се на завршним испитима оцењује са „пет“, а живот га оцењује са „један“, па и ниже (1975, стр. 116).

Теоријско–експериментална истраживања обављена под руководством Давидова и Ељкоњина показала су да настава заснована на теоријсконаучним знањима има кључну улогу у развијању мишљења ученика.

Литература:

1. Баковљев, М., (1984), *Дидактика*, Научна књига, Београд
2. Брунер, Ц., (1976), „Процес образовања“, *Педагогија*, Београд, 2–3.
3. Виготски, Л.С., (1983), *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.
4. Давидов, В.В., (1972), *Види обошенија в обучении*, Педагогика, Москва.
5. Давидов, В.В., (1994), *Филосовско–психологическије проблеми развијанија образованија*, Интор, Москва.
6. Ђорђевић, Ј., (1981), *Савремена настава*, Научна књига, Београд.
7. Ђорђевић, Ј., Поткоњак, Н., (1988), *Педагогија*, Научна књига, Београд.
8. Иљенков, Е.В., (1975), *О идолима и идеалима*, Школска књига, Загреб.
9. Теодосић, Р., (1957), *Педагогика*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево.
10. Цветковић, Ж., (1977), *Однос између општих, посебних и појединачних знања*, рукопис докторске дисертације, Београд.

11. Цветковић, Ж., (1989), „Садржај наставе и развијање мишљења ученика”, *Зборник институција за педагошка истраживања*, Београд, 22, стр. 98–106.
12. Шарановић–Божановић, Н., (1995), *Знање и разумевање у настави, Сазнавање и настава*, Институт за педагошка истраживања Београд, стр. 95–112.

Spomenka Budic

TEACHING CONTENTS AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' THINKING

Summary

Teaching content represents one of the essential tasks for contemporary school. Recently this problem has attracted great attention and there are more and more scientific proofs of its role and significance in the intellectual development of students, especially in the development of thinking. Back in the past Vigotsky pointed out ruling importance of knowledge contents in intellectual development and hence in development of thinking. The problem of teaching and development Vigotsky was posing and solving related to the problem of so called life and scientific notions.

In designing of teaching program the priority should be given to the choice of scientific knowledge. Solutions shouldn't be found piling them up and in constant enlarging of the scope of teaching contents. From the nature of contents and the way these are presenting depends what kind of students' thought would be developed: empirical or scientifically theoretical.

Key words: teaching, knowledge contents, intellectual development

ПРОГРАМИРАЊЕ РАДА НА ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ОРИЈЕНТАЦИЈИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме

У шексту се критички анализира проблем програмирања рада на професионалној оријентацији. Извршен је прејед и оцена четири програма основних школа из узорка. Анализа показује да школе нејединствено планирају овај рад, упркос постојању Основа програма професионалне оријентације ученика у основној школи, који представља стручни документ за подручје целе Републике Србије. Програми се често баве циљевима и задацима, не то конкретном садржином и формом рада, што их често чини веома начелним, декларативним и необавезујућим.

Кључне речи: програм, професионални развој, професионално информисање

I

Будући да је професионална оријентација интердисциплинарна и интеринституционална друштвена и стручна активност, неопходно је да сви кључни чиниоци у тој активности делују на основу сериозно урађених планова и програма који су међусобно садржајно и функционално повезани. Искуство показује да је професионални развој младих дуготрајан процес практично неомеђеног усаглашавања субјективних потенцијала са захтевима које поједине струке и занимања постављају пред своје извршиоце. Теорија професионалног развоја коју је конципирао Доналд Супер је стога и постала доминантна теорија професионалне оријентације скоро у целом свету, замењујући до 50-их година нашег века најчешће примењивану „теорију особина” (Trait theory) Френка Парсонса, оснивача прве лабораторије за професионално саветовање у Бостону 1908. године.

Основна школа као базична установа у систему васпитања и образовања по природи ствари централна је институција у сплету других која значајно може да помогне младима у избору правца професионалног развоја.

С обзиром да се процес професионалног развоја и усмеравања одвија на темељу познавања већег броја чињеница везаних за личност појединца који занимање и правац професионалног образовања бира, као и чињеница које се односе на познавање захтева појединих струка и занимања, сасвим

је јасно да у том сложенем процесу морају бити ангажовани стручњаци различитих научних и стручних дисциплина, педагози, психолози, лекари, технолози, социјални радници и др. У постојећим економским и друштвеним околностима мало која од институција у друштву привреди и школству, поседује тако комплетан стручни кадар. Имајући то у виду, недвосмислено се намеће потреба сарадње међу оним установама и организацијама које су најнепосредније ангажоване у васпитању и професионалној оријентацији младих људи, а то су почев од предшколске установе све школе у школском систему, затим предузећа и установе које запошљавају младе стручне кадрове, као и њихове асоцијације (коморе, удружења). Међу њима централно место, свакако, припада основној школи. Професионална оријентација ученика основне школе представља круну њеног целокупног васпитно-образовног рада. Друкчије речено, тек са успешним ученичким избором одговарајуће средње школе другог ступња, односно правца даљег општег и професионалног развоја, рад основне школе добија свој пуни смисао и оплоћује се на најбољи могући начин. Остварење тако крупног задатка школа може постићи тек ако темељно планира ову значајну педагошку активност.

Хендикеп је наше основне школе у томе што она располаже само једном од двеју фундаменталних група информација потребних за успешну професионалну оријентацију, то јест, она може да релативно целовито упозна личност ученика, његове способности, интересовања, вредности... По правилу јој недостају информације везане за свет рада, за захтеве појединих струка и занимања, што је последица недовољне комуникације између ње и средњих школа, као и појединих предузећа и установа из окружења. За ваљано организовану професионалну оријентацију неопходни су професиограми појединих занимања озбиљно сачињени прегледи средњих школа, њихови наставни планови и програми, уз навођење доминантних наставних предмета који се у свакој од тих школа јављају, као и минимални и оптимални услови под којима се може савладати ова или она средња школа.

С обзиром на то да је нашим пројектом предвиђено праћење успешности свршених основаца у првој години средњег образовања, један од задатака истраживања је био да се установи до које је мере обим и квалитет рада основне школе на професионалној оријентацији чинилац успешности у одабраној средњој школи. Један од индикатора, истина посредних, тог квалитета свакако су планови и програми рада основних школа на професионалној оријентацији својих ученика. Од основних школа из узорка (две градске и две сеоске) добијени су планови рада на професионалној оријентацији, чија ће критичка анализа овде бити кратко приказана.

II

Будући да су основне школе дужне да поред осталих програма свога рада донесу и програм рада на професионалној оријентацији, а имајући у виду потребу да ти планови и програми буду што квалитетнији и целовитији,

Министарство просвете Републике Србије сачинило је Основе програма професионалне оријентације ученика у основној школи. (Види *Службени гласник – Просветни гласник* бр. 2. 1991. године).

Поменуте основе програма тек су полазни стручни документ на који се поједине основне школе ослањају у изради својих програма рада. При том школе воде рачуна о особеним околностима (опрема, кадрови, развијеност и карактеристике локалне средине...) у којима школа делује.

Основе програма подељене су у три целине од којих се прва односи на рад са ученицима од првог до трећег разреда, друга од четвртог до шестог разреда, и трећа на рад са ученицима завршних разреда основне школе – седми и осми разред. За све три целине презентовани су општи задаци рада на професионалној оријентацији, а затим и задаци по наведеним узрастима. Најзад, прецизно су наведени носиоци активности професионалне оријентације као и њихови задаци: координатор активности професионалне оријентације, одељењски старешина, наставници разредне наставе, предметни наставници, школски психолог и школски педагог. Предвиђена је и могућност оснивања комисије за професионалну оријентацију, посебно када се ради о свим школама. Ваља истаћи да знатан део Основа програма може и треба да се остварује у редовном наставном процесу, додатном васпитно-образовном раду, слободним активностима и другим видовима рада школе. Оно што се предвиђа у посебном делу програма на професионалној оријентацији, обично се изводи на часовима одељењског старешине, наменски организованим посетама средњим школама, предузећима и установама, затим организовањем фото-изложби у холловима школа, разговорима на родитељским састанцима и тако даље.

Ствар је у томе да програм рада школе на професионалној оријентацији – а који се сачињава тако што се полази од поменутих основа – треба прецизно да дефинише шта ће се и у оквиру које активности или облика рада у школи реализовати. У противном, прети опасност да и програми које сачињавају школе не буду конкретизовани, то јест да као и основе програма буду уопштени, декларативни, необавезујући. Наш увид у програме рада четирију основних школа, нажалост, показује да су и школе често остајале на програмским формулацијама типа: сагледавање, уочавање, подстицање, формирање, осмишљавање, активирање и сл... У неким од наших школа ове формулације су каткад и конкретизоване навођењем садржаја и форми рада са ученицима које ће обезбедити да се нешто „уочи“, „осмисли“ или „подстакне“. То је случај, на пример, када се на часу матерњег језика пише писмени задатак на тему: „Једнога дана ћу бити...“. Нема сумње да ће писање писменог задатка на ову тему „подстаћи“ да ученици озбиљније размишљају о својој професионалној будућности, о свом професионалном развоју и избору по завршетку основне школе.

Међутим, ако се тема радне навике планира да обради путем разговора на часу одељењског старешине или на родитељском састанку, онда се мора рећи да ће ефекти такве реализације иначе значајног сегмента про-

фесионалне оријентације бити изузетно скромни, јер се радне навике не могу развијати путем разговора о њима. Наша педагошка култура као да сугерише да се највећи део васпитних и образовних задатака школе, међу које спадају и задаци на професионалној оријентацији, могу остварити путем вербалних метода васпитно-образовног рада.

Неки од прегледаних програма рада школе на професионалној оријентацији сачињени су према узрастним раздобљима, онако како је предвиђено у Основама програма, док су други рађени према стапама професионалне оријентације: професионално информисање, професионално саветовање и праћење, док су трећи једноставно наводили врсте активности без стриктне поделе по било којем од наведених критеријума.

Може се закључити да су најбоље и најконкретније дефинисани програми који се односе на рад са ученицима завршних разреда основне школе. Ту се прецизно наводи да ће ученици бити упознати са мрежом школа на припадајућој регији, затим са наставним плановима и програмима, условима за упис и сл. Исто тако, јасно се из прегледаних програма види да се у одређено време врши анкетање ученика у вези са тим којим занимањем желе да се баве. Затим неке од школа примењују и тестове професионалних интересовања, те предвиђају анализе односа између тих интересовања, школског успеха и других обележја ученика. То јасно показује да се у школама где постоје потпуније педагошко-психолошке службе, рад на професионалној оријентацији целовитије схвата и организује не само са становишта потребе одређене генерације ученика него и са становишта аналитичко-истраживачког рада. У једној од градских школа чак се ради и на компјутеризованом програму испитивања професионалних интересовања, што овај иначе врло сложен и релативно дуг процес може учинити економичнијим и за ученике привлачнијим. На другој страни, једна од сеоских школа начинила је врло шути програм рада на професионалној оријентацији, презентован тек на једној страници текста. Нажалост, нисмо у могућности да на ширем узорку школа проверимо до које мере је распрострањен сваки од помислених два приступа планирању и програмирању рада на професионалној оријентацији.

Евентуални слабији пласман средњошколаца у чијој је основној школи рад на професионалној оријентацији био непотпун и неразвијен, неће нама дати за право да закључимо како су те две појаве међусобно узрочно-последично повезане, али ће нам вероватно омогућити да закључимо како је рад на професионалној оријентацији и једно од обележја и индикатора целокупног васпитно-образовног рада у школи и његова недељива компонента. Неке од посматраних школа имају релативно добре стручне везе и комуникације са заводима за тржиште рада од којих добијају релевантне информације о суфициту и дефициту кадрова, као и непосредну стручну помоћ у раду са ученицима.

Rade Rodic Ph.D.

PROGRAMMING OF THE WORK ON PROFESSIONAL ORIENTATION IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary

The essay is critically analyzing the problem of professional orientation work programming. A survey and evaluation of four elementary school programs from the sample have been carried out. The analysis shows that schools plan this work unequally, despite existing Program basis for professional orientation of students in elementary school, that represents professional document for the whole area of the Republic of Serbia. Programs are more often concerned with aims and tasks than with concrete contents and form of work, which frequently makes them very principal, declarative and voluntary.

Key words: program, professional development, professional information

НАСТАВНИК И ПРОФЕСИОНАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА УЧЕНИКА

Резиме

У раду се размајтрају значајна ишћања професионалне оријентације у светлу савремених тенденција у образовању изазваних укућним развојем науке, технике и технологије и савремених тенденција у моделовању наставе према захтевима дидактичких истраживања. Професионална оријентација се посматра као експлицитна активност наставника у људском развоју и подршке ученицима у професионалном развоју, и као имплицитна активност обезбеђена валидном основом израженом савременим моделима наставе. У таквим условима улоге и функције наставника добијају нове димензије. Те улоге су комплексне, поливалентне и подложне квалитативним и квантитативним променама.

Кључне речи: професионална оријентација, наставник, улога наставника

Избор професије представља једну од најважнијих одлука у животном циклусу сваког појединца. Како помоћи младом човеку да учини избор по властитој мери, у складу са друштвеним потребама и личним склоностима, експлицитни је задатак процеса васпитања и образовања и школе као његовог институционалног израза. Професионална оријентација је друштвена и стручна делатност прско које га школа реализује као програмско-организациони задатак.

Најшире одређење професионалне оријентације је да је то систем континуиране друштвене и стручне помоћи и подршке појединцу током његовог целокупног професионалног развоја у властитом избору професије и напредовања у образовној и професионалној активности, и то пре свега према његовим способностима и карактеристикама рада.

Професионална оријентација заснива се на сазнању о неједнаким и променљивим захтевима сфере рада и индивидуалним разликама међу људима. То је педагошка категорија, окренута ка ученику као субјекту тог процеса. Професионални развој, као циљ професионалне оријентације, представља континуирани процес и вишеструке изборе на развојном путу појединца у сфери рада, од припремања за избор, избора, образовања за рад, самог рада, и динамике адаптирања на промене у процесу рада.

Актуелне промене у научном и техничко–технолошком развоју за импликацију имају значајне промене у функционисању човека. Те промене захтевају велику мобилност у свим подручјима живота и рада која се нарочито огледа у потреби отворености за трансформације свих нивоа. Примарни услов за ове процесе представља унапређивање индивидуалног свестраног развоја човека.

Утицаји експанзивног развоја науке, технике и технологије на сферу рада и производње изражавају се кроз потребе за перманентном модификацијом занимања у чијој основи се налазе флексибилније квалификације. У таквим условима професионална оријентација и професионални избор нису више усмерени на једну фазу животног циклуса појединца, а професионални избори готово никада нису коначни. Развој науке и технике утиче исто тако и на сферу образовања. Наиме, знања стечена у школи (која, познато је, тремо реагује на свет промена и делује као затворени систем, као школа „затворених врата”), нису више довољна ни за почетак професионалне каријере. Школа, дакле, тешко може да иде у корак са науком и животом, јер је тешко координирати два неједнака процеса. Један процес је експанзија научних информација, све већа диференцијација и интеграција знања, а други процес је васпитно–образовни, који се реализује у ограниченом времену, програму и капацитету ученика. Перманентно образовање постаје данас адекватан одговор на научни прогрес.

Перманентно образовање, актуализујући идеју о континуираности образовног процеса, сврху образовања налази у човеку, у изражавању и развијању његових многоструких потенцијала.

У светлу наведених промена у сфери рада и сфери образовања и професионална оријентација добија другачији значај. То не може остати само делатност на пружању помоћи и подршке детету у професионалном избору, већ треба да постане делатност усмерена ка ученику, која кроз систем подстицања развоја у свим видовима васпитно–образовног рада има за циљ остваривање аутентичне активности ученика у истраживању и развијању властитих потенцијала.

Професионална оријентација као део програмско–организационе структуре школе реализује се као процес вођен од стране наставника.

Наставник као субјективни чинилац васпитно–образовног процеса, у педагошкој и психолошкој литератури, најмање је издиференцирана компонента и истовремено најкомпликованија варијабла у истраживању. Истраживања о наставнику усмерена су у различитим правцима:

- аксиолошка истраживања,
- емпиријска истраживања,
- дидактичка истраживања,
- истраживања о интеракцији и комуникацији наставника и ученика.

Наставник као незаменљив фактор васпитно–образовног процеса димензионира овај процес и од њега зависи учење и напредовање ученика,

васпитни поступци, методе и облици руковођења, социјална клима у одељсњу, интерперсонални односи... Положај и улоге наставника као и васпитно-образовни процес у целини, детерминисани су бројним факторима. Најзначајнији међу њима су:

- развијеност производних снага и друштвених односа,
- поимање васпитања и функције васпитног процеса,
- педагошка схватања о улози образовања у индивидуалном и друштвеном развоју,
- владајуће парадигме о природи сазнања у настави,
- схватања о задацима и факторима наставе и њиховом односу у васпитно-образовном процесу,
- сазнања из области психологије о природи детета и законитостима развоја,
- техничко-технолошки развој и његове импликације на наставну технику и образовну технологију.

Наведене детерминанте моделују васпитно-образовни процес и школу у целини. Најчешће се у анализи модела школе говори о два основна модела, „старој” и „новој” школи. Овим моделима школе кореспондентна су два типа наставника, дисоцијативни (ауторитарни), и асоцијативни (демократски) тип. Треба истаћи да углавном не постоје „чисти” типови наставника, пре се може говорити о тенденцијама које преовлађују у укупном раду и понашању наставника. Традиционална, „стара” школа одређена је терминима стандарност, ригидност, униформност, масовност, типизација, ауторитарност. Основна улога наставника је преношење знања, организовање у логичке целине и захтевање од ученика да знања меморишу, репродукују и примењују. Знање представља крајњи циљ и сврху наставе. Доминира материјални задатак наставе и наставник је релативно независан од осталих субјеката васпитно-образовног процеса. Интеракције се свode на релације наставник-ученик и ученик-наставник. Наставник пружа информације, објашњава, даје инструкције за њихово усвајање. Читав васпитно-образовни процес примерен је просечном ученику, доминира предавачка настава уз вербалне методе.

У савременој настави коју карактерише висок степен сложености и интеграције садржаја васпитно-образовног рада, наставник добија нове улоге. Оне су комплексне, поливалентне и, с обзиром на тенденције у укупном развоју друштва и на захтеве према образовању, подложне квантитативним и квалитативним променама. Улоге наставника нису више центриране на давање информација, јер се то може ефикасније учинити савременим наставним средствима. Наставник уместо доминантног извора информација постаје посредник између ученика и знања које ученици стичу из других извора. Знања у васпитно-образовном процесу не представљају више циљ, већ средство васпитања и образовања. Настава је поред материјалног задатка усмерена и на функционални и васпитни задатак. Наставни

садржаји су сложени, комплексни, и под утицајима наунотехнолошког прогреса изложени сталним променама. Зато се садржаји у наставним програмима дају као оријентациона основа, а наставник их, у зависности од услова, потреба и интересовања ученика може иновирати. Наставне активности, поред предавања, вежбања, оцењивања постају и решавање проблема, подстицање свесне активности, евалуација. Настава је центрирана на развој способности и овладавање техникама и вештинама учења.

Наставников рад у оваквој настави диференцира се на рад у настави и на рад у осталим организационим облицима и активностима у школи и изван ње. Најважнији део наставникових активности везан је за наставу. Наставник је био и остаће незаменљив фактор наставе. Применом савремених наставних система, облика и средстава, наставник нема више доминантну улогу, његове улоге постају мање „видљиве”, мање истакнуте, али не и мање присутне. Захтеви савремене дидактике постављају пред њега све веће захтеве, обавезе и функције. То су нови квалитети у раду наставника, јер се део његових активности премешта у препаративну фазу наставе, затим на организовање рада ученика, на подстицање за самостални рад ученика, на вођење до усвајања знања. Наставникова улога постаје саветничка, чак партнерска у учењу, а не у поучавању. Он одговара на питања, интервенише новим материјалом за учење, даје повратне информације о току напредовања, мотивише...

Савремена настава дефинише квалитетније интеракције између наставника и ученика засноване на комуникацијској парадигми васпитања. А управо квалитет релација између наставника и ученика у значајној мери утиче на мотивацију за школско учење и на крајње ефекте учења. Посебан значај има успостављање релација у додатном, допунском васпитно-образовном раду, изборној и факултативној настави, корективном раду, слободним активностима ученика, као експлицитним индикаторима диференцијације и индивидуализације васпитно-образовног рада. У свим овим активностима наставник нужно учествује као организатор, сарадник, саветник, ментор, иницијатор...

С обзиром да је школа недељиви део социјалног система, рад и улоге наставника проширују се и ван школе. Његова улога је да својим деловањем у широј друштвеној средини и видовима ванинституционалног васпитања утиче на функционално и организационо повезивање школе и средине. Ваншколске институције и друштвена средина представљају функционалне, посредне васпитне факторе чије је дејство често у супротности са утицајима школе, њених циљева и начина рада. Улога наставника је да се ускладе утицаји средине са утицајима школе.

Може се закључити да је оно што је значајно ново у улогама наставника у односу на традиционалну школу и што представља синтезу свих улога наставника савремене школе – наставник као ПОСРЕДНИК. Наставник је посредник између ученика и друштва, ученика и циља васпитања, ученика и садржаја наставе.

У литератури су присутни различити приступи у проучавању улога и функција наставника. Као критеријуми за утврђивање репертоара функција наставника савремене школе, узимају се анализе послова и радних задатака, анализа циља и задатака васпитања, мишљења наставника, очекивања ученика и њихових родитеља.

Репертоар улога наставника могуће је одредити и преко анализе модела структуре васпитно-образовног процеса, односно, преко елемената структуре (Кујунџић, 1980).

Ти елементи су: ученик, образовна технологија, социјална васпитна заједница ученика, васпитни циљ, евалуативни систем.

У односу на сваки елемент, улоге наставника су да:

- мотивише, подстиче, анимира, коригује, наступа као терапеут, труди се да разуме ученике и организује њихово васпитање,
- користи образовну технологију и средства савремене комуникације,
- користећи сазнања педагошке психологије и дидактике организује рад у малим групама, видове индивидуализованог рада, проблемске наставе, програмиране наставе,
- присипитује елементе васпитно-образовног процеса и покушава да их прилагоди индивидуалним могућностима сваког ученика у циљу његовог стваралачког развоја,
- прати, оцењује и вреднује властити рад и рад ученика чиме добија повратну информацију која је регулатив целокупног васпитно-образовног процеса.

Критеријум за диференцирање улога наставника може бити и врста и карактер програмских активности школе. Тако професионална оријентација као програмска активност школе такође одређује улоге наставника, с обзиром на своје циљеве и задатке.

Према новој концепцији професионална оријентација се дефинише као експлицитна, непосредна активност наставника у вођењу, усмеравању и праћењу професионалног развоја ученика, и као имплицитна активност која је резултат савремене наставе организоване и вођене према захтевима нових наставних система и дидактике уопште.

Као експлицитна активност, професионална оријентација се реализује у школи преко три међусобно повезана облика (фазе): информисање, саветовање и праћење. Професионално информисање је у директној компетенцији наставника, а професионално саветовање и праћење ученика представља део компетенција педагошко-психолошке службе школе. Професионално информисање карактерише усвајање целовитог и логичког система чињеница и генерализација о свету рада и образовања и факторима човековог професионалног развоја, чији је циљ оспособљавање ученика за активан и одговоран однос према властитом професионалном развоју.

Улоге наставника у професионалном информисању су:

- да информише ученике о свету рада и занимања, субјективним и објективним факторима као детерминантама професионалног избора и развоја и о систему образовања, односно мрежи образовних установа и њиховим програмима,
- да код ученика развија позитиван однос према раду,
- да оспособљава ученике да на основу познатих информација доносе ваљане професионалне одлуке.

Професионално информисање наставници реализују путем наставних садржаја, али и у оквирима осталих видова васпитно-образовног процеса. Пре свих, то су слободне активности ученика, изборна и факултативна настава, екскурзије...

Професионална оријентација као делатност од изузетног значаја и за појединца, и за школу, и за друштво у целини, посматрана у светлу савремених тенденција у образовању изазваних пре свега укупним развојем науке, технике и технологије и савремених тенденција у моделовању наставе према захтевима дидактике (савремени наставни системи, стратегије и инструкције вођења ученика), постаје и имплицитна активност. Настава, одређена терминима ИНДИВИДУАЛНОСТ, РАЗЛИЧИТОСТ, АУТОНОМНОСТ, ЕМАНЦИПАНОСТ, у којој доминирају активности ОТКРИВАЊА, ИСТРАЖИВАЊА, КРЕИРАЊА, РАЗВИЈАЊА аутентичних потенцијала и специјалних способности омогућује ученику да препозна своје способности и одговорно изабере пут свог професионалног развоја. За реализацију овакве наставе потребне су и нове улоге наставника. Наставник треба да буде организатор, иницијатор, аниматор, креатор, монтер у васпитно-образовном процесу, треба да поседује стваралачке способности, способности емпатије, комуникативне способности. За таквог наставника „треба да се боре” наставнички факултети, стручна удружења и друштво у целини, јер наставник за такве улоге мора бити валидно оспособљен најпре у систему образовања а потом и путем сталног стручног усавршавања. То је императив времена и услов над условима свих реформи образовања.

Литература:

1. Биондић, И. „Учитељ по мери ученика”, у *Проблеми, љавци и њерсејективне развоја наше основне школе*, ПКЗ, Загреб, 1988, стр. 111–117.
2. Делор, Ж. *Образовање скривена ризница*, УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век, Београд, 1996.
3. Ђорђевић, Ј. *Савремена настава*, Научна књига, Београд, 1981.
4. Гордон Т. *Како бити успешан наставник*, Креативни центар, Београд, 19.
5. Кујунџић, Н. *Хомо едукаџор*, Свеучилиште у Загребу, Загреб, 1980.

6. Кујунџић, Н., Ниондић, И. *Основне претпоставке савременог учитеља*, Први Конгрес учитеља Србије, Београд, 1984, стр. 246–249.
7. Родић, Р. „Значајнија истраживања о професионалној оријентацији ученика као фактору ефикасности основне школе”, *Зборник Одсека за педагошку Филозофску факултет у Новом Саду*, Нови Сад, 1996, стр. 67–74.

Svetlana Kostovic MA

A TEACHER AND STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION

Summary

The essay discusses some significant questions on professional orientation in the light of contemporary tendencies in education resulted from the overall development of science, technique and technology and from contemporary tendencies in instruction modeling according to the demands of didactic investigations. Professional orientation has been considered as an explicit activity of a teacher giving help and support to students in professional development and as implicit activity upheld with valid bases expressed in contemporary teaching models. In such a condition roles and functions of a teacher obtain new dimensions. Those roles are complex, polyvalent and susceptible to qualitative and quantitative changes.

Key words: professional orientation, teacher, teacher's role

ПОРОДИЦА И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ СТАТУС ДЕЦЕ

Резиме

У раду се даје преглед историјских схватања о улози породице у васпитању и образовању деце – од античке Грчке и старог Рима, преко идеја хришћанства, а затим и оних из ренесансне и просветитељске епохе. Као исходнице савремених схватања васпитне улоге породице посебно се наилажу Дарвинова теорија еволуције, Фројдово откриће несвесног и психоанализа и марксистичка теорија. Међу савременим концепцијама наводе се социолошки обојена Фромова теорија, бихејвиористички модели развоја личности и емпијски засноване теорије личности Ајзенка, Кацела и др. Закључује се да је данас у психолошким и педагошким теоријама остало место схватање по којем је породица један од најзначајнијих чинилаца у развоју личности деце, у којој се одвијају два важна синхрона процеса: процес индивидуализације и социјализације. На крају даје се сажети преглед досадашњих домаће науке.

Кључне речи: породица, васпитање, индивидуализација, социјализација

Схватања о улози породице у васпитању и образовању деце мењала су се током историје, и ове промене су више или мање складно пратиле историјско-цивилизацијске мисли у доминантним филозофским, психолошким и педагошким теоријама. То је стога што су педагошка схватања у овом домену у великој мери била одређена духом датог времена, општим схватањима хуманог друштва и људске природе, и посебно схватањима о самој породици. Како су се током историје људске мисли мењивале схватања о човеку као по природи злом бићу и схватања о човеку као по природи доброте бићу, мењивала су се и схватања о улози породице у васпитању и образовању деце, дуж замишљеног континуума са екстремима дефинисаним тако да је та улога никаква, мала или лоша односно велика, значајна или позитивна. Такође, учења о (потпуној) урођености људске природе, односно учења (несодрженог) педагошког оптимизма утицала су на схватања о породици као детерминанти васпитно-образовног статуса деце усмеравајући их ка једном или другом екстрему.

Прва разматрања о значају и природи утицаја који породица има на васпитно—образовни статус деце настајала су у друштвеним оквирима *античке Грчке*, унутар филозофских учења која данас представљају значајни део савремене људске културне баштине. Платон је, доследно своме идеалистичком и радикалном схватању друштва и његове организације, сматрао да породица треба да има што мањи значај у формирању личности. Самим тим, улога и утицај породице на васпитно—образовни статус треба да буду замењени утицајем и улогом друштвене заједнице (полис), која би требало да води бригу о томе. Својом мајеутиком Аристотел је заузео готово дијаметрално супротан став, сматрајући да је улога породице велика али да би се васпитањем и образовањем деце озбиљно требало бавити и само друштво (наравно, и у једном и у другом случају помоћу мајеутичке методе).

Период након заласка велике старогрчке културе и њене друштвене организације обележен је настанком велике римске империје. *Римско царство*, будући да је заузимало велике територије и обухватало разноврсне културе, подразумевало је и компилацију разних научавања о свему, укључив и схватање о улози породице у формирању васпитно—образовног статуса деце. Међутим, ова схватања нису се значајно разликовала од оних насталих у античкој Грчкој.

Паралелно са декадансом великог Римског царства, све већи значај у Средоземљу и шире у Европи добијало је *хришћанство*. Његова институционализација, а посебно настанак спрегс институција ове религије и институција световних власти, водило је доминацији хришћанских догми у општим учењима о људској природи, свету у којем човек живи, и улогама које породица има. С обзиром да је по овим схватањима човек по природи непризорно биће, склоно злу и пороку, улога породице сводила се на поуке како да се у деце такви пориви сузбију, док се васпитно—образовни статус деце поистовећивао са идеалом „доброга хришћанина”.

Период ренесансе снажно је уздрмао хришћанске догме, укључујући ту и схватање о улози и утицају који породица има у васпитању и образовању. Развој науке и велика открића усмерила су интерес, такође, и на изучавања човека и друштва са потпуно другачијих позиција. Породица сада има значајан утицај, али то није више истеривање „злог духа” из детета. Поред тога, само васпитање и образовање све више бива институционализовано – настају широм Европе универзитети, а касније читави школски системи – тако да сама теоријска учења о васпитању и образовању постају значајно место у људској мисли.

Француско просветиљство, захвативши готово читаву Европу, ширило је поред рационалистичког и научног полета и своја схватања о васпитању и образовању остављајући тиме трага на схватања о значају породице за васпитно—образовни статус деце. У оквиру овог учења по први пут се експлицитно јавља теза о предоминантном значају раног искуства које дете стиче (Волтер).

Развој биолошких наука, а посебно Дарвинова *формулација теорије еволуције*, усмерила је интересовања ка проблему развоја. Јављале су се прве теорије о развоју детета, које су зависно од својих полазишта стављале различите акценте на биолошке, урођене чиниоце, одосно на еколошке, спољне чиниоце тог развоја. Дискусија између нативиста и емпириста, артикулисана у овом периоду (17–19. век), пренела се у прву половину 20. века и у тада утицајне психолошке и педагошке теорије о личности, њеном развоју, о томе како и чему личност васпитавати и образовати. По учењу присталица *нативизма*, развој личности детета детерминисан је у потпуности наслеђем, те тако нема места значајнијем утицају средине и породице. Развој се одвија законито, у етапама које се могу више или мање јасно одредити. Улога породице је по овим схватањима минимална и своди се једино на омогућавање (у смислу неопходних биолошких услова) правилног смисливања генетски детерминисаних фаза развоја. *Емпириисти* екстремни у супротном смислу тврдили су да се развој личности у потпуности може објаснити утицајем средине, а тиме и значајним утицајем који породица има на тај развој. Следећи чувену Локову метафору о детету као „празној табли” на којој искуство исписује своје трагове, заступници ових схватања сматрали су да се у васпитању и образовању крије кључ сваког (успешног) развоја. Међутим, већина ових аутора, припадника и једног и другог табора, ретко је – ако је уопште – емпиријски проверавала овакве уопштене тезе. Научна психологија, већ формирана као самостална наука (В. Вунт), била је готово незаинтересована за питања развоја личности, и тиме за питања о породици и њеној улози у томе развоју. Ипак, с краја 19. века и почетком 20. века настајала је једна теорија која и данас има великог утицаја на педагошку теорију. Реч је о *психоанализи* – контроверзној теорији личности и психотерапији – чији је творац С. Фројд. По психоаналитичком учењу, развој личности одвија се закономмерно, кроз неколико фаза које су детерминисане дистрибуцијом и редистрибуцијом психичке енергије (либидо) по ерогенним зонама. Првих неколико фаза (орална, урестрална, анална, фалусна и едипална) одвија се у првих пет година живота детета, и у том периоду живота формира се личност детета. У томе велику и пресудну улогу има породица или, тачније, родитељи као најзначајније фигуре у животу детета. Посебни односи који се формирају између детета и родитеља имају великог утицаја на ток дистрибуције либида, и за евентуалне фиксације у појединим фазама психосексуалног развоја. Касније фазе развоја (период латенција и генитална фаза) значајно су, или чак у потпуности, одређене развојним исходима оних развојних фаза које се одвијају у првих пет година живота. Ове психоаналитичке тезе касније су разрађиване, провоцирајући велик број истраживања посвећених теми утицаја породице на развој личности. Свакако најутичајније у том смислу је учење Ериксона, названо *психосоцијалном теоријом* развоја личности. Основу развоја личности по Ериксону чине односи између детета и родитеља или других важних особа из његове средине. Развој се одвија по епигенетичком принципу, кроз низ фаза са карак-

теристичним кризама. Исход развоја одређен је начином решавања кризе у датој фази, као и исходом решења кризе из претходних фаза. Позитивни исходи названи су „врлинама” – трајним својствима која одређују саму личност. Ериксонова теорија имала је великог утицаја на настанак и развој тзв. *хуманистичкој схватања о васпитању и образовању*. Други велики утицај било је филозофско–идеолошко учење настало на радовима Маркса и Енгелса, познатије као *марксизам*. Основа хуманистичког виђења васпитања и образовања, посебно у њеном марксистичком облику, јесте значај који се придаје друштву у којем се личност развија и друштвеној одговорности породице за васпитно–образовни статус деце. Екстремни облик овог схватања са марксистичког становишта су учења педагога бившег СССР, као што су Макаренко и Крупска. По овим ауторима, породица је заостала буржоаска институција која спутава појединца да се интегрише у друштвену социјалистичку заједницу пошто га у његовом развоју усмерава ка индивидуализму. Наравно, ова и слична схватања далеко су од хуманизма, и пре би се могло рећи да представљају типичне представнике тоталитарне педагогије. За разлику од ове „источне” варијанте хуманистичког схватања о утицају породице на васпитно–образовни статус деце, западна варијанта заступала је управо антиоталитарно схватање по којем је васпитање и образовање засновано на поштовању индивидуалности и личних потреба суштина развоја здраве личности. Типичан представник ове варијанте је Фром. По њему, породица делује на развој личности путем различитих васпитних поступака диктираних социјално–културним мишљењем у којем функционише. Породица је, заправо, агенс културе – средство којим дата друштвена заједница „обликује” младу личност по својим потребама. Сами васпитни поступци попут култура варирају од једне до друге друштвене заједнице и, унутар неке друштвене заједнице, од једног до другог друштвеног слоја. Тако, на пример, ауторитарни односи у породици који произилазе из широким друштвених односа обично подразумевају исте такве, дакле ауторитарне, васпитне поступке који воде формирању ригидне, ауторитарне и некритичке личности.

Почетком 20. века, као реакција на стерилну академску психологију опседнуту интероспективним извештајима о свести „одраслог, средовечног, просечног” човека, и инспирисан успесима у биологији и зоо–психологији, настао је нови правац – *бихејвиоризам*. Његов творац, Џ. Вотсон, одушевљен Павловљевом рефлексологијом, сматрао је да се развој човека у потпуности може објаснити спољним утицајима којима је организам изложен. Понашање организма регулисано је простим и сложеним комплексима рефлексних регулација које настају условљавањем. Бихејвиоризам је, такође, значајно утицао на развој педагошке теорије. Она схватања у педагогији, која преузимају основне бихејвиористичке постулате, разрађују као основну тему начине којима се условљавање контролише и усмерава ка жељеним исходима. Породица у томе има пресудну улогу. Но, за разлику од бихејвиористичких модела развоја личности и на њима заснованих педагогија, далеко

је важнији методолошки утицај који је бихејвиоризам имао како у психолошким тако и у педагошким истраживањима проблема васпитања и образовања.

За разлику од прве половине, у другој половини 20. века настајале су емпиријски засноване теорије личности које су покушавале до понуде и одговоре о развоју личности. Истина, знатан део истраживања на основу чијих резултата су настајале ове теорије, обављен је крајем прве половине овог века. Ипак, коначне формулације теоријских модела о којима је реч и хеуристички рад који су исти остварили на педагошку теорију и праксу, протеже се у другу половину овог века. Ове теорије, посебно оним својим деловима који се односе на развој личности, имале су великог утицаја на формулисање савремених педагошких схватања о утицају породице на васпитно-образовни статус деце. У односу на старије расправе између нативиста и емпириста, ове теорије не заузимају искључиви став о односу наслеђа и средине у развоју личности, већ настоје да утврде допринос ових чиниоца том развоју. Сам развој личности схвата се као интеракција наслеђа и утицаја фактора средине, а разлике међу теоријама су на овом нивоу у питањима процеса којим се тај развој одвија, и у нагласку који се ставља на допринос једним односно другим факторима. Такође, за разлику од теоретисања са почетка 20. века, ове теорије стоје на општеприхваћеном научном апаратусу и колекцији емпиријских података прикупљених тим средствима.

По Ајзенку, развој личности одређен је у великој мери наслеђем (око 80%), при чему средина доприноси том развоју одређујући његову горњу границу. Сам утицај средине објашњава се принципима учења као што су *класично условљавање и инструментално учење*. Многи истраживачи васпитања и образовања полазили су у својим истраживањима од Ајзенкове теорије личности и његовог схватања развоја личности.

Кател сматра да је личност трећином одређена наслеђем, а са две трећине утицајима средине. Такође, у развоју личности значајну улогу има породица, чији утицаји у интеракцији са наследном основом детерминишу својства личности. За разлику од Ајзенка, који развој објашњава облицима учења дефинисаним у истраживањима на животињама, Кател постулира посебан облик учења карактеристичан једино за човека и развој његове личности. Основна карактеристика тог учења, које Кател назива *структурираним учењем*, јесте да личност учи читава, и да промене које су последица овог учења захватају читаву личност.

*
* *
*

Чини се да данас у психолошким и педагошким теоријама опште место представља схатање по којем је породица једна од најзначајнијих чинилаца у развоју личности детета. Породица је људска заједница родитеља и деце, а за дете предстаља прво извориште осећања, модела понашања и

матрицу социјалних односа које треба научити и којима се треба прилагодити. У овој, по многим основној јединици друштвене заједнице, одвија се процес репродукције социјализованих индивидуа. То је континуирани след рађања, одрастања и умирања индивидуа, формирања нових и нестајања старих породица. Овај сложени процес репродукције хумане врсте обухвата два важна синхрона процеса – *процес индивидуације*, који подразумева развој индивидуалних карактеристика личности, и *процес социјализације*, који представља прилагођавање личности своме окружењу.

У психолошком смислу, породица је за дете *примарна група*. С обзиром на посебан статус хуманог потомка у односу на потомке других живих врста, дете стоји у одређеном зависном односу према породици – у питању је његов биолошки опстанак. Нуклеус из којег израстају сви односи у породици је биолошки статус чланова породице. Поред тога, породица је прожета специфичним афективним односима великог распона и интензитета, што представља основу на којој се граде доживљаји познатости, приности, непосредности и интимности. Све то омогућава велики и значајан утицај на дете и развој његове личности, посебно у најранијем детињству када васпитним и образовним подстицајима твори темеље за даљи развој, даље васпитање и образовање. Природу односа у породици карактерише могућност да се не изгуби индивидуалност, могућност да се дете учи солидарности и хуманим односима, и могућност да се млада личност припреми за укључивање у ширу друштвену заједницу.

Попут схватања о улози породице у формирању васпитно–образовног статуса деце, тако се кроз историју мењала и сама породица. Својом егзистенцијом у различитим периодима развоја цивилизације, она је својом формом и садржајем одражавала прилике времена и простора. Функције породице, типови односа који преовладавају у породици и васпитни поступци који се у њој практикују и пре и сада у тесној вези су са карактером друштва у којем она постоји, и са захтевима које јој је друштво постављало и поставља. С обзиром да је породица примарна друштвена група историјски променљивог облика (Рот, 1982), социолошки, биолошки, психолошки и педагошки приступи изучавању фактора развоја личности истицали су потребу за свестранијим проучавањем породице и њеног доприноса развоју младих.

Анализа схватања о породици и њеној васпитној функцији, односно обликовање социолошке и педагошке теорије о породици и њеној васпитној функцији у нашој педагогији према Б. Д. Станојловићу (1983) може се сагледати кроз три историјске фазе: – прву, која обухвата период до I светског рата; – другу, која обухвата период између два светска рата; – и трећу, која се односи на период после II светског рата. Аутор у оквиру треће фазе разликује детаљније: – први послератни период (1945–1950), када се породица и њена васпитна функција нису посебно изучавале али се није негирала васпитна улога породице; – други послератни период (1950–1970), за који је карактеристична реafirмација породице као заједничког

фактора развоја личности младих али се у стручној литератури наглашава недовољно учешће педагогије у истраживању породичног васпитања; – и трећи период (од 1970. до данас), који је обележила значајно већа усмереност педагогије и њој сродних дисциплина на емпијска истраживања породице и њене васпитне праксе, при чему се профилишу различита схватања утицаја породичног окружења на развој личности детета.

Б. Станојловић (1983) такође сматра како се може прихватити становиште по којем постоје два основна модела породичних односа – патријархално–аутократски и савремено–демократски модел. Патријархална породица је настала појавом класног друштва, а заснована је на неприкосновеној власти и ауторитету оца као „главе” породице. У таквој породици влада хијерархија заснована на полу и животном добу. Отац има ауторитаран став и захтева строгу послушност. У васпитању доминира ауторитаран стил који се манифестује у примени репресивних, ограничавајућих, спутавајућих поступака, као што су физичка и вербална кажњавања, придиковања и забране. Б. Станојловић у једном другом раду (1988) наводи резултате истраживања разних аутора (Гилфорд, Вернон, Фрајер, Даглас, Стефановић, Ивић и Толичић) који указују на значајну улогу социоекономског статуса породице, посебно образовног нивоа родитеља, у развоју интелектуалних способности деце. Утврђена је повезаност сложене породичне варијабле – понашања родитеља према деци, што је обухватало варијабле као што су квалитет комуникације у породици, демократски односно ауторитарни односи у породици, подстицања родитеља и лични пример родитеља, са развојем интелигенције. Резултати указују на повезаност демократског стила родитељског понашања и опхођења према деци са њиховим бољим прилагођавањем, у односу на децу из строгих породица где влада ауторитарни стил понашања према деци. Код деце из породица са демократским стилем понашања и опхођења развијена је унутрашња мотивација и она постижу боље резултате у учењу, у односу на децу из породица са ауторитарним стилем понашања и опхођења. На истом месту аутор наводи и резултате других истраживања (Манчинскаја, Кател, Ајзенк, Толичић, Квашчев и др.), који говоре да је утицај породичне климе на образовни успех деце посредна, преко способности и особина личности које су и саме делом настале под утицајем породичних прилика. Резултати ових истраживања указују, дакле, на сложену међузависност која постоји између породичне средине, развоја способности, особина личности деце и њиховог школског постигнућа. Свест о значају породице и односа у њој за развој личности развијана је (односно, учињен је покушај у том смислу) путем неколико популарних педагошких савета, као што је овај креиран од стране Љ. Продановић (1984, стр. 7): „Сви који познају развој детета слажу се у томе да добро расположење и оптимизам родитеља када је са дететом, имају изузетно велики значај у васпитању...”

По неким ауторима, међутим, промене које доживљава савремена породица не иду у правцу конституисања демократске, егалитарне, хумане

породице већ се, напротив, у неким случајевима задржавају аутократски и ауторитарни односи као *modus vivendi* односа родитељ – дете.

З. Голубовић (1981) сматра да је оријентација према деци једна од најочљивијих промена породице данас. Томе у прилог свакако говоре побројана, и многа друга непоменута, педагошка и психолошка истраживања усмерена ка утврђивању природе утицаја породице на развој личности детета, односно на њен васпитно-образовни статус. Резултати омогућавају да се утицај породице сагледа из два аспекта, при чему и један и други обухватају породично васпитање, али у различитом обиму. У једном, ужем смислу, породично васпитање односи се на конкретне и непосредне васпитне поступке који родитељи изводе током времена. У другом, ширем смислу, породично васпитање подразумева сложени симултани утицај више чинилаца као што су социоекономски статус породице, структура породице, понашање и опхођење родитеља.

Литература:

- Аскерман, Н. (1966): *Психодинамика породичног живота*. Графички завод, Титоград.
- Ђорђевић, Б. (1985): *Савремена породица и њена актуелна улога*. Просвета, Београд.
- Ђорђевић, Б. (1982): *Васпитна улога породице данас*. Зборник Института за педагошка истраживања, 15, Београд, 9-16.
- Фром, Е. (1984): *Личност и породица*. Напријед, Загреб.
- Голубовић, З. (1981): *Породица као људска заједница*. Напријед, Загреб.
- Хрњица, С. (1987): *Одбрана психологије са психологијом личности*. Научна књига, Београд.
- Капор-Стануловић, Н. (1985): *Психологија родитељства*. Полит, Београд.
- Рот, Н. (1983): *Основи социјалне психологије*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Станојловић, Б. (1990): *Породица и васпитање деце*. Научна књига, Београд.

Radovan Grandic Ph.D.

FAMILY AND UPBRINGING AND EDUCATIONAL STATUS OF CHILDREN

Summary

The essay gives a survey of historical attitudes toward the role of family in upbringing and education of children ū from antique Greece and ancient Rome, towards ideas from Christianity and those from the period of Renaissance and the Enlightenment epoch. The special accent has been given to Darwin's evolution theory, Freud's discovery of unconsci-

ness and his psychoanalyses and to Marxist theory - as the roots of contemporary family's upbringing role. Among modern conceptions Fromm's sociologically colored theory, behaviorist models of personality development and empirically based theories of personality like those of Eisenck and Katell have been discussed. The author has concluded that there is a consensus in contemporary psychological and pedagogical theories that a family is one of the most important factors in development of child's personality, in which two parallel processes take place: the process of individuation and the process of socialization. Finally a concise survey of domestic science achievements has been given.

Key words: family, upbringing, individuation, socialization

МЕТОДОЛОШКА ПИТАЊА ИСТРАЖИВАЊА ПОРОДИЧНОГ ВАСПИТАЊА (Педагошки аспект прожимања румунске и српске културе)¹

Резиме

Рад се бави методолошким питањима истраживања породичне педагогије. Проблем на коме су сагледаване методолошке могућности и прејуреке истраживања у овој области јесте питање прожимања румунске и српске културе. Посматра се питање јединствености предмета мерења (породични педагошки стил), затим успешности дефинисања и операционализовања димензија породичног педагошког стила, као и питање инструмената. Посебно методолошко питање односи се на могућност одређивања димензија породичног педагошког стила које важе за већи број сродних култура.

Кључне речи: интеркултуралност, димензије породичног педагошког стила, методолошки приступи

Питању прожимања румунске и српске културе прићи ће се у овом раду из методолошко-педагошког аспекта, тако што ће се сагледати нека питања савремене методологије истраживања ове проблематике.

Прожимање култура, посебно у мултикултуралним срединама, данас је све чешћа тема у истраживањима културе. У овоме је све присутнија жеља методолога да превазиђу атомизам у схватању односа међу културама, а самим тим и да се научно што више приближе њиховој суштини. Међутим, стиче се утисак да велики број истраживања не успева да докаже своје тврдње довољно коректним методолошким парадигмама. Научне поставке често трпе од недостатка доказа за потврду или одбацивање теза.

Слични су се проблеми јављали и у истраживању мултикултуралности на подручју породичне педагогије. Често се у истраживањима наилази на закључак да је методолошки фонд недовољан, да аналитички приступ прилагођен тестирању поставки унутар парцијализованог концепта посматрања ових питања није могао да се употреби како би се унапредила породична

¹ Рад је под насловом „Problema metodologică privind cercetarea interferențelor culturale sarbo-române”, али у нешто ширем обиму, подиет на III симпозијуму: *Concepte si Metodologii in Studiul relatiilor internationale*, маја 98. год. у Јаши, Румунија.

педагогија и сл. Педагози који су се бавили овом облашћу, иако их је, бар колико нам је познато, мало, као да су се плашили да уђу у нове емпиријске приступе, бојећи се квалификација као што су: „борнирани емпириста“, „свођење животних токова на апстрактну меру“ и сл. Но, након првих таласа оштрих критика на овакве врсте приступа (мисли се на емпиријске), све је више дискусија које се поткрепљују бројним поступцима за систематизацију емпиријских података, као и поступцима за комбиновање номотетског и идеографског приступа, којима се на нове начине (уз емпиријску аргумен-тацију) покушавају засновати одређени теоријски ставови.

И сами смо се ево осмелили да овом питању пријемо емпијски и да на основу налаза до којих смо дошли у једном истраживању покушамо да сагледамо нека методолошка питања везана за истраживање прожимања наших двеју култура.

Дајемо кратак приказ налаза истраживања:

Сусрете наших двеју култура, румунске и српске, њихово дијахроно и синхроно прожимање узајамне контакте, интеркултуралност, покушали смо да посматрамо из угла модела породичног васпитања. Настојали смо да сагледамо утицај међукултурне хетерогености на педагошки стил војвођан-ских породица. У овом ће саопштењу бити изнети само неки детаљи и пар закључака, дакле, сегменти једног ширег исраживања, чија је финализација у току.

Модели породичног васпитања обе културе, румунске и српске, де-финисани су димензијама породичног функционисања:

- структура породице и подела улога у њој,
- односи чланова породице према радним и другим обавезама,
- комуникација међу члановима породице, посебно детета у инте-ракцији,
- емоционална размена међу члановима породице.

Посебно су дефинисане димензије педагошког стила у породицама. Посматрали смо их путем следећих карактеристика:

- послушност детета,
- контрола дечијег понашања од стране родитеља,
- заштитнички однос родитеља, склоност ка праштању,
- ниво аспирација родитеља,
- зависност од родитеља (могућност детета да стиче сопствена ис-куства),
- дефинисање улога и норми понашања (захтеви и пажња, слобода понашања унутар дефинисаних норми),
- кажњавање детета,
- степен изражености поверења у родитеље,
- неконзистентност,
- емоционална топлина (одбацивање).

Тако смо, дакле, прожимање наших двеју култура фокусирали моделама породичног функционисања и путем педагошких стилова. Испитивани модели за нас су још увек више експлоративни него реални. Њихове елементе операционализовали смо у скалама ВП-Д и ВП-Р-М1-О2 и ситуационим тестом СТ-Р-Д. Спољне манифестације родитељских приступа и поступака према деци настојали смо да факторизацијом сведемо на мањи број фактора, димензија, синдрома, како бисмо олакшали интерпретацију и класификацију родитељског понашања и тиме дошли до конструката којима је дефинисан стил.

Испитивање је вршено у сарадњи са 472 студента ВШВ у Вршцу и Учитељског факултета у Београду и текло је паралелно: студенти и родитељи). Структура узорка је:

1. студенти: мушких – 74 женских – 398
2. степен образовања родитеља:
 - а) основно образовање – 4%
 - б) средње образовање – 62%
 - в) више образовање – 19%
 - г) високо образовање – 13%
3. место становања:
 - а) село – 63% град – 37%
 - в) у Војводини – 38% д) ван Војводине – 62%
4. национални састав:
 - а) Срби – 72%
 - б) Румуни из Југославије (Срби и Румуни из Румуније) – 17% 2%.
 - в) Остали 10% (Мађари, Македонци, Црногорци, Словаци, Немци...)

Коришћење скале факторисане су и екстраховано је 12 фактора првога реда на којима је извршена Облимин ротација. Потом су ови фактори анализирани на исти начин и екстраховано је 6 фактора који се односе на васпитне поступке у породицама уопште, тј. у свим посматраним породицама. У литератури која се бави питањима педагошких стилова породице, дакле, међу ауторима који су испитивали факторску структуру интеракције родитељ–дете нису нађена слагања око врста и броја фактора неопходних за опис родитељског понашања. 1) Тако различити аутори, са различитим теоријским приступима, различитим карактеристикама узорка и сл. долазе до налаза који се тешко могу компарирати. У већини истраживања долази се ипак до закључка да се на вишем нивоу апстракције поменуте структуре интеракције свODE на мањи број димензија, најчешће на дијаде: прихватање–одбијање; топлина–хладноћа; љубав–непријатељство; блискост–удаљеност; контрола–аутономија; доминантност–субмисивност; рестриктивност–пермисивност...). Функционални и емоционални однос деце и родитеља у ин-

теракији, како је већ примећено од других аутора, суштински је квалитет и ове интеракције. 2). Утисак је да овде заслужује пажњу чињеница да овај ниво уопштавања, свођење на две димензије, није довео ауторе до стварања новог теоријског оквира; чак се претпоставља да помињане дијаде нису резултат факторске анализе, или су, пак, њихова тумачења под знаком питања. 3) За нас је ово значајно, јер наши налази указују на потребу да се прихвати више димензија педагошког сила породице (6 фактора: 1. *контрола понашања*, 2. *кажњавање*, 3. *конзистентности*, 4. *дефинисање обавеза*, 5. *емоционална топлина*, 6. *ниво аспирације родитеља*).

Даље наше анализе налаза фокусирали су структуру педагошког стила у односу на варијабле: простор (место живљења породице студента) и национални идентитет. Поступком каноничке корелационе анализе екстраховани су парови латентних варијабли на основу којих су назначени механизми који се налазе у основи веза између посматраних варијабли. Тако су значајне корелације међу следећим каноничким компонентама:



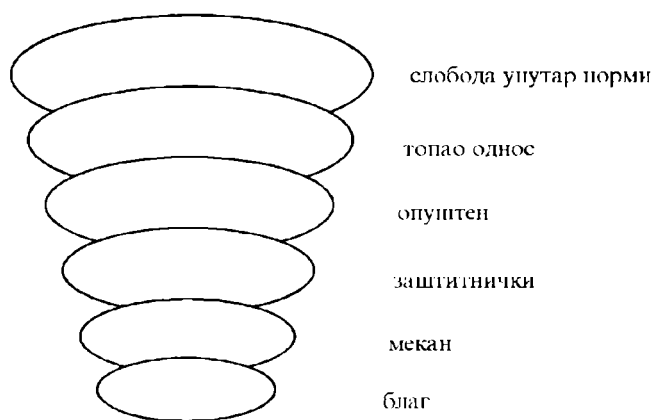
Табела 1. Значајне корелације међу каноничким компонентама

Интересантно је да је простор (географски услови) значајно детерминисао педагошки стил породице, односно добио је предност у односу на друге варијабле, тако да карактеристике културе средине имају предност у односу на варијабле као што су етничко обележје, образовни статус, димензије породичног функционисања. Има, дакле, индикатора да се прихвати и даље проверава претпоставка о мањим међукултурним разликама и њиховом утицају на педагошке стилове породица различитих нација на истом простору него међу истим нацијама на различитом простору. Наиме, избор васпитних поступака у војвођанским породицама формирао се трансгенерацијски, искуствима и вредностима и чувао у породицама.

Утисак је да као објашњење, такође, могу послужити тзв. теорије миљеа, по којима одређен животни простор, наравно, уз историјски аспект, носи у себи низ чинилаца под којима се формирају субјекти, најпре у породицама, као основним социјалним групама. 4) Тако су, сматрају аутори ових становишта, читави народи понели одређене црте, које су створене „скологијом”. Дакле, велика важност придаје се у овим теоријама антропогеографским факторима. У прилог овим схватањима иду и наши налази, који су, додуше, тек прелиминарни (комплетна обрада следи).

Према налазу који стоји у основи овога текста могу се издвојити димензије по којима је педагошки стил породице Румуна, Срба и других нација на истом географском простору мекши, нежнији, попустљивији, топлији, него што би се могло рећи за онај који негују припадници исте нације у различитом географском простору (ужа Србија, Босна, западна Славонија, Црна Гора и др.).

Ако бисмо покушали да издвојимо основне димензије педагошког стила војвођанских породица, можда би се оне односиле на: *шћојао, ойу-ишћен, мекан, блаі, зашћићинички, донекле йермисиван са јасно израженом слободом йонашћања унутар одређених норми...*



Графички йриказ: Сйирални ход дозираносћи димензија

У породичној педагогији Војводине најпре је изражена благост у избору васпитних поступака. У складу са карактеролошким ставовима и „теоријом миљеа”, етноисторијским антрополошким и етнопсихолошким закључцима ове су црте формирале узлазну спиралу, а у њој је основна педагошка димензија – топлина, на једном или другом месту спирале јаче изражена. Ова црта најдубље понире у сам почетак спирале, да би се на садашњости ширила и добијала друге токове, мешајући се са димензијама, карактеристичним за друге породичне педагошке стилове.

Верујемо да би било интересантно тумачење издвојеног налаза. На-лазимо га у чињеници да су, поред ширине равнице, као основе питомости људи у Војводини и топлине којом надахњују своје породичне односе, а ево и дух прожимања култура, на интеркултуралност утицали и моменти који у континуитету доприносе сусрету наших култура (школовање Румуна и Срба у Банату у истим институцијама...).

Без потребе за концептуалном и методолошком перфекцијом у одређењу породичног педагошког стила и не игноришући могућности мерења специфичности породичног ентитета, свесни смо чињенице о комплексности проблема породице (међусобне интеракције, утицаја фактора са стране, развојности...) и значаја, односно, домста емпијског истраживања. Иако сегментно посматрање породичног функционисања и породичног педагошког стила, утисак је да може помоћи конструисању инструмената за процену димензија породичног педагошког стила. Налази указују на могућност да се реално прихвате индиковане димензије, уз присипитивање претпоставки о структури поменутих димензија.

Из овога истраживања произашло је доста питања. Сагледавање неких од њих, која стоје или могу да стоје у његовој основи, иако оно има експлоративни карактер, могло би поћи од следећег: да ли заиста сва посматрана својства описују функционисање породичног педагошког стила, тј. пре свега, да ли је њихов предмет мерења јединствен. При том можемо сумњати и у то колико смо успешно решили проблем дефинисања и операционализације сваке димензије појединачно, којом је процењиван породични педагошки стил, као и то колико су инструменти којима је процена вршена добри.

Такође се иза ових питања намеће и методолошко питање: да ли је могуће одредити димензије породичног педагошког стила које важе за већи број сродних култура, или је пак, за сваку културу и супкултуру унутар ње неопходно тражити посебне димензије педагошког функционисања које карактеришу њене породице. Методолошком аспекту овога питања, колико нам је преглед литературе дозволио, као да није посвећивана пажња. За наше опредељење за ово питање значајно је уверење да је приближавање и прожимање култура у погледу породичног васпитања у нама блиским културама велико, те да се слична мерила и концепције у схватању породи-

чног педагошког стила могу прихватити, наравно, без тенденције ка уни-верзализму и транскултурализму. Такође је значајно пажљиво узети у обзир да исти називи педагошких димензија не морају да носе исти конкретни садржај. Начини њиховог испољавања у култури прилагођају се карактеристичним обрасцима понашања и мишљења припадника те културе, с тим што се компатибилност задржава преко очувања суштине значења изабраних мерила породичног педагошког стила.

Степен изражености појединог мерила димензија породичног педагошког стила је такође у попису методолошких питања на које треба обратити пажњу, јер дистрибуција степена изражености варира како између, тако и унутар култура. И тако бисмо могли набрајати још доста питања која су искрсавала пре, а нарочито после истраживања. И наша теоријска шема, утисак је, могла би се даље проверавати квантитативним математичким поступцима као што су методе кондензовања података којима се проверава, процењује припадност скупа информација заједничком предмету мерсења (Хотелингов поступак за екстракцију прве главне компоненте – факторска анализа, затим Varimax метода ортогоналне факторске ротације и то Кајзеров модел, Облимин поступак за процену узајамне повезаности добијених фактора и сл.). Њихова би употреба значила могућност ресинтерпретације теоријске шеме до које се дошло, наравно, уз још једно методолошко питање: неће ли се полазна (фиктивна) листа битних димензија породичног педагошког стила до које смо дошли теоријском анализом и имагинацијом заменити другом врстом фикције која има привид веће егзактности. Или, има ли можда смисла у даљем истраживању ове проблематике сјединити номотетско и идиографско, а затим свестрано анализирати факторске склопове, тј. проценити њихову педагошку реалност?

Л и т е р а т у р а :

1. Опачић, З., *Личности у социјалном огледалу*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 19⁵95, стр. 94.
2. Ibidem, стр. 94.
3. Ibidem, стр. 95.
4. Дворниковић, В., *Карактерологија југословена*, Просвета, Београд, 1990, стр. 252 и даље.

Grozanka Gojkov Ph.D.

METHODOLOGICAL QUESTIONS OF FAMILY EDUCATION STUDIES
(The pedagogical aspect of the interweaving of Rumanian and Serbian culture)

Summary

The essay is concerned with methodological questions of the studies in family pedagogy. The problem on which methodological possibilities and obstacles of investigations in this area have been considered is the question of Rumanian and Serbian culture interweaving. The question of unity of the measuring subject (family pedagogical style), then success in definition and operationalization of the family pedagogical style dimensions, as well as the question of instruments have been observed. A special methodological question is related to the possibility of defining dimensions of family pedagogical style relevant for more similar cultures.

Key words: intertextuality, dimensions of family pedagogical style, methodological approaches

МЕТОДИЧКО-ИНСТРУКТИВНИ ПРИСТУП У РАДУ СА СТУДЕНТИМА НА САМОРАЗВОЈУ

Резиме

У оквиру програма из Андрагогије последњих година развијају се и констативни посебни програми вежби са студентима везаним за њихов саморазвој и самоактуализацију. Урађен је програм „успешној планирања времена“, затим програм вежби рада на саморазвоју у осам фаза, програм који ће омогућити студентима да што сигурније успостављају интерактивне везе са васпитаницима, дакле програм намењен појачавању значаја дијалога и толеранције у комуникацији у васпитно-образовном процесу, и сада се овде анализира програм успешној пристојној решавању проблема.

Кључне речи: саморазвој, решавање проблема, креативност, вежбе са студентима

Циљ вежбања и рада са студентима у оквиру Андрагогије остварује се и њиховим информисањем о основним механизмима и могућностима рада на развоју сопствених потенцијала, али и применом различитих техника, вежби и задатака уз помоћ којих они треба да се оспособе за остваривање тих сложених задатака. Дакле, циљ је информисати, усмеравати и подстицати студенте ка успешнијем, а самим тим и срећнијем свакодневном учењу, раду и животу.

Пабло Казалс истиче: „Свака секунда коју ми живимо је нова и јединствена у универзуму, момент кога никад није било, и кога никад опет неће бити. А шта ми учимо децу у школи? Ми их учимо да су два плус два четири, и да је Париз главни град Француске. Сваког од њих, међутим, треба питати 'Да ли ти знаш шта си ти?' и рећи: 'Ти си величанствено биће. Ти си јединствен. Милионима година које су прошле, није било ниједног детета као што си ти.'

Пабло Казалс је у ствари био свестан чињенице да у свакој индивидуи постоји потреба за даљим индивидуалним развојем, и да се тај процес остварује, како у детињству, тако и током целог живота. Свако од нас се константно налази у процесу мењања на боље или на горе. Кад наше активности доприносе нашем бољитку и бољитку других, ми живимо на

позитиван начин и настављамо развој наше личности, а живот нам тада постаје пунији и спокојнији.

Сви ми имамо могућности да се потпуније остваримо. Оно што се захтева је индивидуална свест о сопственим потенцијалима и знање о томе како се они могу развијати. Такође је неопходно познавати и развити технике и вештине тог развоја у пракси. Дакле, можемо научити како да живимо пуније и ефикасније, и како да остваримо виши ниво самопоуздања у свакодневним животним ситуацијама. Ове вежбе треба да пруже одговоре на питања као што су: Ко сам ја? Шта желим? Шта могу и шта треба да урадим у животу? Како то да остварим? Дакле, треба да помогну и омогуће да студенти самостално дођу до одговора на сопствена питања, и да допринесу покретању и вођењу процеса самоактуализације.

Програм рада на саморазвоју са студентима обухвата следеће теме и области:

1. КАКО ОСТВАРИТИ ВИШИ НИВО САМОРАЗУМЕВАЊА
2. КАКО УТВРДИТИ ЈАСНИЈЕ ЖИВОТНЕ ЦИЉЕВЕ И НАМЕРЕ
3. КАКО УСПЕШНИЈЕ УПРАВЉАТИ ВРЕМЕНОМ
4. КАКО УСПЕШНИЈЕ РЕШАВАТИ ЖИВОТНЕ ПРОБЛЕМЕ
5. КАКО УСПЕШНИЈЕ ДОНОСИТИ ОДЛУКЕ
6. КАКО ОСНАЖИТИ, РАЗВИЈАТИ И НЕГОВАТИ ВОЉУ
7. КАКО РАЗВИТИ САМОПОУЗДАЊЕ
8. КАКО УМАЊИТИ ЖИВОТНЕ ТЕНЗИЈЕ И ПРЕВАЗИЛАЗИТИ СТРЕСОВЕ
9. КАКО УСПЕШНИЈЕ УПРАВЉАТИ СОБОМ
10. КАКО УСПЕШНИЈЕ КОМУНИЦИРАТИ И САРАЂИВАТИ СА ДРУГИМА
11. КАКО ЦЕЛОВИТИЈЕ КОРИСТИТИ СОПСТВЕНЕ МЕНТАЛНЕ КАПАЦИТЕТЕ И ПРОЦЕСЕ
12. КАКО ПОБОЉШАТИ ПАМЋЕЊЕ
13. КАКО УСПЕШНИЈЕ УЧИТИ
14. КАКО РАЗВИТИ ВИШИ НИВО КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА

После објашњења датог процеса или феномена на вежбама би се користили различити типови задатака и игара којима се подстиче развој одређене вештине, затим би се разговарало са успешним студентима задавали би се одређени задаци чије би решавање допринело континуитету у раду.

Пример једне вежбе:

КРЕАТИВНО РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА

„Успешно решавање проблема захтева налажење правих решења за праве проблеме. Ми често не успевамо јер решавамо погрешне проблеме или долазимо до погрешних решења за праве проблеме” Rusel L. Askoff

ШТА ЈЕ ПРОБЛЕМ?

- Ја никад немам проблема
- Ја не волим проблеме
- Ја гледам на проблеме као на изазове
- Ја сам забринут кад се сусретнем са проблемом
- Ја мислим да је нормално имати проблеме
- Ја могу изићи на крај и са највећим проблемима.

Ово су све различити приступи гледања и поступања са ПРОБЛЕМИМА. Али како проблеми настају? Како се они јављају?

РАЂАЊЕ ПРОБЛЕМА

Нешто нам се дешава што ми видимо и доживљавамо као проблем:

- пасти на испиту
- нередовна вожња аутобуса у ГСП-у

Ми креирамо и стварамо сопствене проблеме:

- брига око тога да ли смо омиљени
- кашњење на посао
- заборавити на састанак

Неко нас уведе у проблем:

- Шта мислиш, шта да радим са својом девојком или младићем?
- Како вечерас да испунимо време?

Никад сами себе сместимо у неки од њих:

- Желео сам да изиђем са овом девојком у диско, сад више не,
- Желим да се задржим на тој функцији, боље је плаћена, више поштована, сад не знам шта да радим, и како то да остварим.

Шта су проблеми, како се људи односе према њима и шта ми можемо радити са њима? То је садржај следећих вежбања о проблемима.

„Проблем увек нуди позивницу мишљењу и акцијама”

Karl Albrecht

ЈЕСУ ЛИ ПРОБЛЕМИ ВЕЛИКА СТВАР?

Neil Postman каже: „Деца улазе у школу у виду знакова питања, а напуштају је у виду тачака.”

Сви смо ми способни да решавамо проблеме, али уместо да користимо ту обдареност, многи од нас беже од проблема, избегавају их, брину и временом постају проблем-особе.

Овај програм се зато заснива на следећим у науци провереним поставкама:

1. Сви ми природно можемо решавати проблеме
2. Проблеми су нормални део свакодневног живота
3. Сви проблеми представљају изазове и могућности
4. Ми постајемо креативнији у решавању проблема, уколико користимо обе стране нашег мозга.

АЛИ ПРОБЛЕМИ И ЉУДИ СУ ПОТПУНО РАЗЛИЧИТИ

То је тачно. Проблем једне личности не мора се доживети као проблем ни код ког другог. Нечији тежак проблем може бити потпуно лак за његове пријатеље. Непријатан проблем за једну особу може бити пријатан за другу.

Пример:

Утврђиши: Никад не треба да претпоставимо да су наши проблеми истовремено и проблеми било кога другог.

Проверите то.

ДА ЛИ ЈЕ НОРМАЛНО БРИНУТИ ОКО ПРОБЛЕМА?

Није, одговор је дат у једној речи. Размишљање о проблему је нормално, али брига о томе не мора да се развија. Ми додуше често бринемо о проблемима и, у ствари, брига може бити први знак јављања проблема. Уколико се пак бринемо уместо да радимо на његовом решењу, брига тада постаје оптерећење и контрапродуктивна. Вежба 5 нуди технике уз помоћ којих бриге треба да се одстрани све док се не захвати проблем и док се не почне радити на његовом решењу.

ДАКЛЕ, ШТА ЈЕ ПРОБЛЕМ?

Ми верујемо да је

***ПРОБЛЕМ ПИТАЊЕ КОЈЕ ТРАЖИ ДА СЕ НАЂЕ
НАЛПОГОДНИЈИ ОДГОВОР.***

Ништа више и ништа мање.

Негде, неко и нешто није онакво какво бисмо ми желели да буде. Изазов је да то учинимо више онаквим како ми то желимо да буде.

Проблеми су као и људи: неки захтевајући, други мање захтевајући, неки пријатни, други непријатни, неки са трауматским последицама, друге тешко и примећујемо, неки се јављају само једном у нашем животу, други су увек присутни, неки су узбудљиви, други досадни, неки добродошли,

други нежељени, на неке се привикавамо уколико дуго живимо са њима, други су тешки и разарајући.

Сви они нуде нам **МОГУЋНОСТИ**.

АЛИ КАКО МИ У СТВАРИ ЗНАМО ДА ИМАМО РЕАЛАН – СТВАРНИ ПРОБЛЕМ.

Како лако да дођемо до дијагнозе проблема? (Вежба 2)

Постоје различити путеви идентификовања проблема:

- Осећамо га и доживљавамо као нску тешкоћу.
- Боде нам очи.
- Као нешто да нам говори: Ниси добар на факултету. Разболећеш се.
- Осећамо узбуђеност.

Када је проблем повезан са новим изазовом?

- Доживљавамо стрес.

Стрес се јавља увек као резултат наших неуспешних покушаја решавања проблема. Али проблеми не морају увек да буду повезани са стресом.

КРЕАТИВНО РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА

Ми смо развили модел од седам фаза који се може примењивати, а да би се мнемонички запамтио користили смо реч **ПРОБЛЕМ**.

П	=	ПРОБЛЕМ: ШТА ЈЕ ТО?
Р	=	РЕЗУЛТАТ: ШТА ВИ ЖЕЛИТЕ ДА СЕ ДЕСИ?
О	=	ОТВОРИТЕ ФАЈЛ: КАКВЕ ИНФОРМАЦИЈЕ МОРАТЕ ОБЕЗБЕДИТИ?
Б	=	БРЗА МОЖДАНА ОЛУЈА: КАКВЕ ОПЦИЈЕ ПОСТОЈЕ?
Л	=	ЛИСТА ПОСЛЕДИЦА: ШТА ЋЕ СЕ ДЕСИТИ У ОДНОСУ НА СВАКУ ОПЦИЈУ?
Е	=	ЕВАЛУАЦИЈА И ОДЛУЧИВАЊЕ: КОЈИ ЈЕ НАЈБОЉИ ИЗБОР? ОСТВАРИ ГА.
М	=	МОРА СЕ ПРОВЕРИТИ ДА ЛИ ТО ФУНКЦИОНИШЕ: ДА ЛИ СТЕ ДОБИЛИ ОНО ШТО СТЕ ЖЕЛЕЛИ

Примери и вежбе:

Примери проблема као менталних игара:

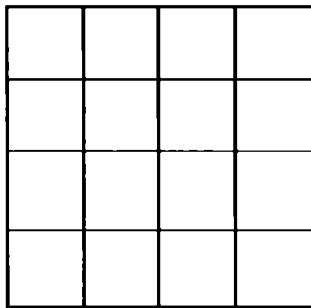
„Мисли о 20 могућих начина доласка до врха неког дрвета”

Оригинални одговори

– Седети на суседном дрвету и чекати док оно не нарасте до врха оног првог.

- Одсећи дрво.
- Скочити са трамбулине.
- Преплавити ту област и допливати.

Колико има квадрата. Већина одговара 16. Правилан одговор је 30.



САМОИНТЕРВЈУ И ИНТЕРВЈУ „МОЈИ ПРОБЛЕМИ”

1. Кад мислиш о проблемима у твом животу, каква је врста ствари о којима најчешће мислиш?
 2. Да ли су сви проблеми о којима си размишљао непријатни или има и оних који те интересују, или ти представљају задовољство?
 3. Који су били твоји највећи проблеми у последњој години?
 4. Који су били твоји највећи проблеми последњег месеца?
 5. Какви су били твоји највећи проблеми јуче?
 6. Да ли данас имаш некакав проблем?
 7. Какве проблеме очекујеш у будућности?
 8. Какве би проблеме желео да имаш у будућности?
 9. Како решаваш проблеме, да ли си оспособљен за то?
 10. Шта би требало урадити да постанеш бољи у решавању проблема?
-

Савремени приступи на факултетима усмерени су на конгитивни и стручни развој студената. Ови селективни приступи морали би се мењати убацивањем планских и системских вежбања у области саморазвоја. Ово свакако захтева и одбацивање устаљених концепција у раду са студентима и успостављања нових веза и односа, сарадње, разумевања, подстицања и усмеравања у складу са њиховим жељама везаним за саморазвој.

Поред тога, експлозија знања и турбулентне промене у окружењу захтеваће све више такве личности које ће промене пре свега доживљавати као изазов а не као претњу, као и спремност да раскину са сопственим старим идејама, концепцијама и категоријама да би реструктурирали и стварали нове начине мишљења и стилове понашања, а који ће бити усмерени на разумевање и развој сопствених потенцијала, тј. оспособити их да уместо концепта усмерености на свет прихвате концепт усмерености на сопствени „унутрашњи свет”.

Литература:

Edvard de Bono, *Lateral Thinking, Creativity step by step*, Harper, 1970.

Јовановић Г. *Фројд и модерна субјективност*, Светови, Нови Сад, 1997.

Milka Oljaca Ph.D.

METHODICALLY-INSTRUCTIVE APPROACH IN WORK WITH STUDENTS ON THEIR SELF-DEVELOPMENT

Summary

In the framework of the program of andragogy special programs of students' exercises related to their self-development and self-actualization have been developed recently. A new program of "successful time planning" has been designed, as well as a program of exercises within the work on self-development in eight steps, the program that will enable students to establish as much soundly as possible interactive relationships with students therefore the program is dedicated to explanation of dialogue significance as well as of tolerance in communication in the process of education. Now and here the program of successful access to the problem solving is being analyzed.

Key words: self-development, problem solving, creativity, exercises with students

ИНТЕРЕСОВАЊЕ IN DEFINICIIS – РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ И ТЕРМИНОЛОШКА НЕСЛАГАЊА

Резиме

Основно полазишће у раду представља теза да се појам интересовања у лингвистици веома различито дефинише. Разлоге за то, по свој прилици, треба истражити у чињеници да се овај феномен проучава интердисциплинарно са бројних научних аспеката, мада и у неким монодисциплинарним проучавањима постоје неслагања између појединих аутора кад је реч о одређењу наведеног појма. Појмовној збрци, несумњиво, доприноси и присуство терминолошка разноврсности, шароликости, неусклађености и у нашем и у другим језицима.

Да бисмо ову констатацију аргументовали, иако смо прво успели на покушаје дистингирања термина „интерес“ и „интересовања“ код појединих аутора, затим смо сачинили преглед дефиниција – врло сажетих и њихово формалних одређења – наведених у речницима, лексиконима и енциклопедијама, да би на крају уследио избор најприхватљивијих дефиниција интересовања (сврхених и наших аутора) који се наводе у (педagoшкој, психолошкој, социолошкој и др.) лингвистици. Анализе указују на чињеницу да се појам интересовања описује формалном и садржинском одређењу, иако да су нејојстине, вербално–логичке дефиниције веома честе.

Уважавајући савремена теоријска виђења интересовања, намеће се један општи закључак да је у покушајима дефинисања овог феномена, очигледно, многа дилема, неједнакост, разноликост, терминолошке и појмовне шароликости, па чак и супротивних мишљења, који умногоме отежавају његово проучавање.

Кључне речи: интересовања, појам, дефиниција

Многи се аутори слажу са констатацијом да је појам интересовања садржајно толико широк да се тешко може и дефинисати. Тешкоће се по свој прилици јављају зато што се за садржај овог појма употребљавају различити термини: активност (посебно у слободном времену), вредност, хоби, тежње, мотиви, потребе, наклоности, став (углавном позитиван), инклинације, преокупације, преференције, склоности, аспирације, жеље, очекивања, пасије, схватања, оријентације, залагања, радозналост, обрасци пона-

шања, пажња, афинитети, мар, симпатије, приврженост, циљеви, заинтересованост, занимање (за), упражњавања, страсти, стремљења, опредељења, прегнућа итд. (Пантић, Д., 1980,20). Овај би се појам можда најбоље, према мишљењу нских аутора (Б. Стевановић, Б. Поповић, Љ. Миочиновић), обухватио старом народном речју „мар” (марити), али тешкоћа је што та реч има „проблематичну” множину.

Дуго времена појам интересовања имао је статус „општепознатог појма”, тј. као нешто што је само по себи познато. Полазећи од ове чињенице, неки аутори су сматрали да нема ни потребе за прецизирањем његовог значења. Они, дакле, уопште не дефинишу појам интересовања, сматрајући да је реч о веома општој категорији која се опире формалном одређењу. Други, пак, аутори наводе непотпуне дефиниције одређујући интересовања искључиво на основу коришћених процедура мерења. Разлоге за то вероватно треба тражити у чињеници да је феномен интересовања недовољно теоријски одређен. Веома је важно да се дефиниција одређеног појма изводи из одређеног ширег схватања (теорије), да се подводи под неку општију категорију (најближи род), и да се истакне специфична разлика (Пантић, Д., 1987,11). Сматрамо да су у праву они теоретичари који истичу да дефинисање увек подразумева *аналийички ирисйуй* у опредељивању и наглашавању битних одредби. Савремена наука темељи се на *ојерационализацији* својих темељних појмова, а не на вербалним дефиницијама (Фулгоси, А., 1981,7).

Поред врло очигледних проблема дефинисања интересовања, изражена су и термилошка неслагања.

У литератури (педагошкој, психолошкој, социолошкој, и др.) постоје покушаји разграничавања појмова „интерес” и „интересовање”. Аутори који деле ово схватање, сматрају да ове термине не треба поистовећивати, тим пре што у нашем језику постоји могућност да се они дистингуирају. Такав покушај налазимо у радовима С. Болчића (1985) који разликује истраживање интереса и психолошко истраживање интересовања људи. За њега су интересовања евидентно психолошка стања свести, израз поступка вредновања као врсте избора „ствари” према којима ће свест човека као појединца бити усмерена.

Ж. Пијаже (J. Piaget, 1979) такође сматра да термин „интерес” није једнозначан, те да постоји интерес као нешто што усмерава понашање ка циљу који је вредан за субјекта јер је привлачан, с једне, и интерес у смислу економичности, добити, с друге стране.

Нема сумње да термин интересовања води порекло од термина интерес који се појављује у више светских језика. Према Д. Пантићу, временом су се издиференцирала најмање четири основна значења појма „интерес”: 1) *сгоистичка тежња*, користољубље (енгл. „self-interests” и „advantage”); 2) *објективне тежње и потребе*; 3) *обраћање пажње на нешто* (енгл. такође „interests”); 4) у четвртом значењу интереси су оно што овде називамо интересовањима (енгл. опет „interests”). Дакле, за термин „интересовање” има

више оправдања јер термин „интерес” има, као што се види, и додатних значења. Поменути аутор наводи неколико критеријума који су значајни за појмовно разликовање наведена два термина (Пантић, Д., 1980,75):

- 1) Интереси су условљени објективном класном, слојном и професионалном припадношћу (и још неким припадностима) и нераздвојни су део таквих припадности, сама припадност имплицира одређен интерес – интересовања се простиру дуж поменутих припадности, у мањој мери су социјално детерминисана;
- 2) Интереси често остају испод прага свести – интересовања су искључиво свесне категорије;
- 3) Интереси нас покрећу мимо наше воље, снагом историјских кретања – интересовања су намерна, лични избори;
- 4) Интереси настају из незадовољних потреба – интересовања имају свој избор углавном у задовољеним потребама;
- 5) Интереси подразумевају залагање за неко добро – интересовања укључују бављење омиљеним садржајима, које је само по себи сврха;
- 6) Интереси су превасходно историјска и социолошка категорија – интересовања су пре свега предмет проучавања психологије и педагогије;
- 7) Када су освешћени, интереси се доживљавају као осујећења (негативни аспект) или као схватање да се од нечега има користи (позитиван аспект) – интересовања се доживљавају као пријатна осећања;
- 8) Интереси се мењају упоредо са променом социјалног положаја и других важних припадности, односно понекад претходе, непосредно антиципирају и саму објективну промену – интересовања обично остају стабилна чак и када се промени класни положај појединца;
- 9) Интереси имају социјалну етиологију, појединац дели исте интересе са другим припадницима своје класе, слоја и сл. – интересовања су лична и диспозиционо лоцирана у појединцу;
- 10) У садржајном погледу, интереси су концентрисани око економских добара политичке моћи – садржајна лепеза интересовања је знатно богатија, јер одржава разноврсност индивидуалности, итд. (Ibid., с.75).

Д. Савићевић (1992,26) оспорава овакво становиште, пошто оно, по његовом мишљењу, интересовања своди на њихову субјективну страну, иако они имају и објективну и делатну димензију. Овај аутор користи појам „интерес” и истиче да не постоји издвојени „психолошки” или „социолошки” интереси, већ постоје интереси као појава стварности, а њих проуча-

вају различите науке, свака са свог становишта и особености предмета истраживања.

Ш. Билер сматра нужним да појам „интерес” замени појмом „заинтересованост” (према Г.И.Шукина, 1971,57). Њена настојања, међутим, нису чвршће утемељена у научним разматрањима.

Већ и ових неколико примера у консултованој литератури су довољна да нам укажу на неке тенденције у разматрању термилолошких и појмовних разлика везаних за овај феномен, у којима још увек постоје многе нејасноће које захтевају даља трагања и теоријска разматрања.

Након указивања на неке од покушаја разграничавања наведених појмова, задржаћемо се кратко на разматрању садржаја појма „интересовање” – датих у виду врло сажетих и готово формалних одређења – која нам нуде речници, лексикони и енциклопедије.

У *Речнику српскохрватској књижевној језика* (1967,II,464) наводи се да је интерес(овање) „пажња, занимање, склоност кому или чему”. У Веб-стеровом речнику дата је следећа дефиниција: „... склоност да се обраћа пажња на и буде подстакнут извесном класом објеката” (1977,956). И у другим речницима и енциклопедијама постоје разноврсне одредбе овог феномена. Ипак, ми ћемо пажњу усмерити на она одређења која нуде педагошки и психолошки речници. У *Речнику психолошких и психоаналитичких појмова* (1972,197) наводи се да је интересовање „став; тенденција да се поклања селективна пажња нечему; став или осећање да је један предмет или догађај карактеристичан или важан; тежња да будемо потпуно свесни карактера неког предмета; пријатно осећање због активности која несметано иде ка свом циљу; тенденција ка ангажовању у једној активности једино из задовољства од ангажованости у њој или активности у којој је неко ангажован”.

Индивидуалне разлике у интересовањима и њихова акциона, делатна компонента нарочито долазе до изражаја у дефиницији коју наводи британска психолошка енциклопедија (*Encyclopedia of Psychology*, 1972,54–56): „Тенденција понашања оријентисана одређеним објектима или искуством које варира у интензитету (и уопште) од индивидуе до индивидуус”.

У совјетском психолошком речнику нагласак је на когнитивним карактеристикама интересовања с обзиром да се дефинишу као „однос човека према свету, заснован на потребама, реализован у сазнајној делатности по усвајању предметног садржаја који нас окружује и који се одвија претежно на унутрашњем плану... Емоционални и вољни моменти интересовања се појављују као интелектуална емоција и снага повезана са превладавањем интелектуалних тешкоћа” (*Психологический словарь*, 1983,138–139).

Педагошки речници нуде више тзв. концептуалних дефиниција. Интересовања се дефинишу као „1) тенденција субјекта да на неке појаве или објекте у својој околини реагира позитивно и да своју активност усмјерује према њима; 2) врсте емоционалног искуства које се везују уз одређене објекте или акције, а које бисмо могли назвати ’вриједнима’ за субјект и

које усмјеравају психичке или психомоторне активности према тим садржајима и 3) наслијеђени или стечени елементи структуре појединца, који увјетују да се његова активност усмјерава према одређеним објектима, акцијама или подручјима знања” (*Енциклопедијски рјечник југославије*, 1963,340–341). Или, као „специфична усмереност и усредсређеност на предмете, појаве итд. који за човека представљају одређени значај” (*Педагошки речник*, 1967,1,383). Ова усредсређеност „побуђује тежњу да се човек с предметима и појавама ближе упозна, да дубље у њих проникне” (*Ibid*,с.383). У овој одредби је, за разлику од других, термин „усмереност” допуњен и појачан термином – усредсређеност. Љ. Коцић (1984,87) сматра да то има оправдања, јер се термином „усмереност” најчешће означава тенденција ка нечему, док је термин „усредсређеност” погоднији за ознаку онога што већ постоји, за ознаку стања. Овај потоњи термин показује виши ступањ заузетости одређеним предметом, показује не само тежњу, већ и оно што из ње следи. Он говори о стању усмерености, постојаности и стабилности.

У *Педагошкој енциклопедији* (1989,283) интересовања се одређују као „својеврсне мање или више сложене организације различитих особина личности које под утицајем социјалног учења и личне активности особе постаје трајна и стабилна диспозиција за одређени начин субјективног доживљавања и практичног деловања у односу на објекат у вези са којим је стечена”. У *Педагошком лексикону* (1996,204) интересовања су дефинисана као „трајнија или дужа ментална усмереност субјекта према неком подручју или одређеним садржајима; већа осетљивост или пријемчивост за такве садржаје; повољнији емоционални однос према неком подручју, појединим садржајима или неким лицима”.

Навели смо само неке од дефиниција интересовања које се могу наћи у речничкој литератури, а које нас упућују на схватање интересовања као *извесне специфичне усмерености индивидуе на одређене садржаје и активности*. Није тешко уочити да се иза сажетих формалних одређења¹ наведеног појма крије велика разноликост схватања приступа.

У литератури, страном и домаћој, тешко је наћи теоријски добро засновану дефиницију појма интересовања. Оне су најчешће недовољно обухватне јер наглашавају одређени сегмент интересовања, или га, пак, осветљавају из специфичног угла „своје” научне дисциплине. Шароликост је, дакле, присутна и због специфичности научних аспеката са којих се разматра (што је, у исто време, доказ интердисциплинарности проблема). Пошто

1 Обично се оним дефиницијама приговара да су формалистичке које се ограничавају на саме појмове не узимајући у обзир предмете. А стварна дефиниција је одредба значења речи на основу одредбе појма којим се замишља одређени предмет. Другим речима, дефиниција значи тачно мисаоно одређење садржаја једног појма. Према Б. Шешићу, одредба дефиниције мора поћи (1) од схватања јединства предмета као објективне основе и појма као субјективне замисли предмета и (2) од схватања јединства садржаја и обима појма и од схватања јединства речи (термина, симбола), као ознаке појма, односно предмета и самог појма предмета. (Шешић, Б., 1974,40).

проблем интересовања привлачи пажњу научника у свим наукама које проучавају човека и његову активност, сматрамо неопходним повезивање са знања до којих се долази у другим друштвеним наукама, тј. интердисциплинарни сарадњу међу наукама које имају заједнички предмет истраживања (Ничковић, Р., 1973, 541). Овај захтев постаје још значајнији када је тај предмет везан за личност – субјект, као што је случај са интересовањима, јер је управо субјект „најплодоноснија тачка конвергенције” (Piaget, J., 1979).

Ова интеграција односи се првенствено на теоријска истраживања и промишљања проблема, и представља својеврсну баријеру против уске дисциплинарсне затворености у дефинисању и проучавању једног феномена који има изразито социјално обележје (Савићевић, Д., 1992, 11).

Следи, дакле, краћи преглед дефиниција појма интересовања које смо издвојили – анализирајући упоредо одредбе страних и домаћих аутора – у социолошкој, психолошкој, педагошкој и другој литератури.

Док политиколози истичу да је интересовање мост који повезује човека са друштвом...” и да без „разумевања сложене игре интереса не могу се докучити скривене тајне друштвених веза међу људима и њиховим организацијама и заједницама” (Павловић, В., 1984, 49), социолози настоје да истакну разлику између интересовања, потреба и вредносних оријентација. С. Болчић (1985, 20) интересе схвата као усмереност (потенцијалне, мање више свесне акције) на стицање, контролу и очување свих али друштвено значајних добара од којих битно зависи основни друштвени положај и целовита животна ситуација „интересента”. У овом одређењу битна су три момента:

1. усмереност (потенцијална акција) на делање, што значи да „интереси” нису просто оно што се „жели”, већ оно чему се „тежи”;
2. друштвено добро према чему „интересенти” теже, што омогућава истраживање интереса са становишта њихове специфичне садржине;
3. друштвени положај и животна ситуација који битно утичу на избор специфичних добара којима се „тежи”.

За нас је од посебног значаја указивње овог аутора на одређена добра; мислимо првенствено на културу и уметност као цивилизацијска добра која се путем учења преносе са генерације на генерацију. Без социјалног оквира интересовања се не могу развити нити актуализовати.

Треба рећи и то да социолози најчешће указују на „објективно–субјективну” страну интересовања, односно на три конститутивна елемента интересовања: објективни, субјективни и делатни у њиховој међусобној повезаности. В. Павловић (1984, 52) истиче да набројана три елемента или димензије имају следеће облике:

(а) Објективна димензија или онтолошки ниво исказује реално постојећу друштвену условљеност интересовања. То су објективно дати услови

друштвене егзистенције појединаца или група, њихов реални социјални статус;

(б) Другу, субјективну димензију интересовања чини садржај свести човјекска и других субјеката у друштвено–политичким процесима. Гносеолошка димензија интересовања изражава став људи према условима сопствене егзистенције, онако како се артикулише с обзиром на објективно постојеће потребе с једне, и аспирације, тежње и опредељења с друге стране; Павловић с правом указује да је неоправдано успостављати круте границе између објективних и субјективних димензија интереса. „Суштинска је карактеристика интереса да у себи садржи истовремено и објективну и субјективну димензију које не могу на исти начин или у истој мери бити заступљене, али које су обе неопходне компоненте конституисања интереса” (Ibid., с.52).

(в) Повезаност објективне и субјективне димензије интереса огледа се у његовом делатном карактеру.” Интерес се појављује као мотивациона снага и као акција и реакција на затечене услове друштвене егзистенције и вредносна стремљена. Делатном димензијом интерес превазилази класичну дихотомију субјект–објект односа (Ibid., с.53).

У психолошким истраживањима нагласак је више на индивидуалним аспектима интересовања, а испушта се из вида њихова друштвена условљеност, друштвене околности које утичу на појаву и развој интересовања. Највећи број психолошких концепција полази од одређених широк теоријских оквира у одређивању феномена интересовања. Г. Олпорт (G. Allport, према Evans, R., 1988) интересовања повезује са концептом намере и приписује им динамичку снагу. За разумевање интересовања важан је персонални чинилац који Олпорт назива „его–ангажованост”. Да би нека активност била интересна активност, она захтева више од менталног и моторног ангажовања. Захтева дубље активирање „централних” делова личности или его–ангажовања. Захтева дубље активирање „централних” делова личности или его–ангажовање. Битно обележје ових активности јесте да имају посебну вредност за личност, представљају део њеног идентитета.

И други аутори дистингуирају ментално од активног, делотворног интересног ангажовања. Тако нпр. Н. Рот под интересовањима подразумева „тежњу појединца да редовно обраћа пажњу на одређене објекте и садржаје и да се њима било ментално (у мислима) било активно бави” (1967,115). Интересовање, по овој одредби, укључује два нивоа бављења објектом: а) ментално (тј. у мислима), и б) практично, активно.

Левитов и Тјеплов (према: Коцић, Љ., 1984) разликујући ментално бављење објектом који нас интересује од активног, говоре о пасивном неактивном и о „правом делотворном” интересовању. Пасивним интересовањем означава се интересовање у којем се бавимо предметом само у мислима. Право интересовање, према овим ауторима, подразумева залагање, сопствену иницијативу која наводи на јаче ангажовање, на заузетост и у пракси. Међутим, иако је сигурно да је „активно интересовање” виши ступањ заинтересованости од менталног интересовања, није оправдано мен-

талну заинтересованост проглашавати пасивним интересовањем. Активност није само практично бављење нечим. Ментална усмереност је такође активност. Такво схватање интересовања било би уско и неприхватљиво. Љ. Костић сматра да је за интересовање веома битан атрибут – усмереност. Ознаку активности која исто тако стоји уз појам интересовања неопходно је схватити и као праву, практичну активност, али и као мисаону, контемплативну активност. Ако се то тако схвати, онда не бисмо могли говорити – што је и језички апсурдно – о неактивним интересовањима, подразумевајући под тим она интересовања којима недостаје активност у практичном смислу, која остаје на нивоу менталне, мисаоне усмерености. Не признати, пак, таквој усмерености статус интересовања било би неоправдано, јер је усмереност суштински атрибут појма интересовања (Коцић, Љ., 1984,82).

Савремена психологија је превазишла овај ниво грубог раздвајања човекове активности на аспекте који су у суштини нераздвојиви. Понекад је, међутим, целисходно указати на различит степен присуства или доминантности једног или другог аспекта који је често условљен карактером садржаја а мање квалитетом интересне активности (Бодрошки, Б., 1997,23). Интересна активност је веома сложена, индивидуализована, али и културно слаборирана, те се прави критеријуми њеног квалитета могу тражити не у врстама активности (претежно ментална или практична), већ у степену ангажовања целокупне личности или, како би то рекли представници тзв. хуманистичке оријентације у психологији, у идентификацији нашег „ја” са интересном активношћу. Активност која произилази из интересовања има своје дистинктивне карактеристике. Она није било која активност, већ само она која се одвија са намером, непринудно или слободно, те на тај начин сама себе поткрепљује. Баш због тога што је за личност важна и слободно изабрана, ова активност траје и опстаје без икаквог спољашњег надзора (Ibid., с.23).

Помислимо још неколико дефиниција интересовања: „Интересовање је диспозиција да се човек ангажује у некој културно разрађеној активности без обзира на било какву другу награду осим задовољства које има од тога што примењује ту диспозицију” (Diamond, S., 1957); „Интересовања су ментална стања допадања/недопадања повезана са вршењем неке активности” (Guilford, 1959); „Уопштена тенденција понашања појединца да буде привучен некој класи активности” (E. Strong, 1955). За И. Толичича интересовање је позитивна и „бар у једном раздобљу децјег развоја, релативно трајнија усмереност његове активности према одређеним стварима” (1967,179). Узимајући у обзир и начин настајања интересовања, Толичич их одређује као „стечене динамичне црте одређене личности које условљавају да њихов носилац обраћа пажњу на одређене објекте, односно врсте објеката и активности, и да с обзиром на њих осећа и реагује на одређен начин (1958,166).

Примећујући да се човек према свету који га окружује може односити на тројак начин (свет га може привлачити, може га одбијати, или га чинити

индиферентним), Н. Смолић–Крковић одређује интересовања као „специфичну управљеност личности у избору или давању предности овом или оном садржају” (1970,37). Према М. Звонаревићу интересовања се односе на „мање–више трајну усмјереност човјекове свијести и активности на одређене садржаје, а само бављење тим садржајима повезано је субјективно са задовољавањем неких унутрашњих потреба дотичног појединца” (1973,111).

Веома занимљиву и прихватљиву одредбу интереса дао је совјетски психолог С.Л. Рубинштајн. Он одређује овај појам као „специфичну усмереност и усредсређеност личности на потребе и појаве које за човека представљају одређени значај. Та усредсређеност побуђује пажњу човека да се ближе упозна са предметима и појавама, да дубље проникне у њих” (1946).

Настојећи да дефинише интерес Ц. Дјуи пише (J. Dewey, 1936,13–14): „Интерес се обраћа нашем активном бићу; он има нечега покретачког, привлачног, динамичког; он није неко непомично и статичко осећање с погледом на објект. На другом месту, он има објективан карактер”. Интересовање је, по Ц. Дјуију, идентификација нашега ја са неком идејом или објектом, што значи „да је оно нашло у овоме објекту или овој идеји средство да се изрази” (Ibid., с.12). Битно је, сматра он, „да се јединка осети обузетом, потчињеном, придобијеном неком делатношћу којој она признаје извесну вредност” (Ibid., с.14). По њему, интересовање има своју а) динамичку страну, б) објективну страну, ц) субјективну страну и д) емотивну страну. Тако, по Дјуију, човек се, интересујући се за неку активност, идентификује с њом, односно налази себе у њој. Животност неког интересовања, његова аутентичност изражава се у истрајности упркос препрекама са којима се сусреће. Оно што је за нас битно јесте развојност концепције интересовања. Оно је променљиви процес рашћења, животног обогаћивања. Следећа значајна чињеница у Дјуијевом схватању односи се на могућност вођења, вежбања интересовања, тј. њиховог васпитавања. Из тога произилази теза да интереси не треба да остану онакви какви јесу. Они се развијају упоредо са процесом рашћења и развоја личности.

В. Ракић дефинише интересовање као „способност да спонтано пазимо” (према Коцић, Љ., 1984). Експлицирајући ову одредбу, В. Ракић истиче битне компоненте стања које се означава као интересовање. То стање (интересовање) мора имати: а) свој предмет, б) своју тежњу, тенденцију и ц) осећање (односно оно је извор осећања).

Љ. Коцић (1984) учинио је покушај да, на основу анализе заједничких елемената најчешћих одредби појма интересовања, најпотпуније одреди овај феномен. Он издваја следеће одлике интересовања:

- интересовања подразумевају постојање усмерености, управљености, усредсређености на одређени објект, ситуацију, активност;
- усмереност се испољава у обраћању пажње на објект, у менталној усмерености, али она, такође, укључује и активно бављење објектом, јер тензија која при томе настаје може покретати на активност;

- усмереност својствена интересовањима је трајнија, тј. постоји дуже време, макар у једном раздобљу живота;
- интересовања значе давање првенства, преимућства једним, односно одређеним објектима над другима;
- објекти и ситуације који изазивају интересовања имају одређени значај за појединца;
- интересовања су праћена емоцијама, у правилу пријатним, јер усмереност ка објекту, односно бављење њиме, изазива осећање задовољства.

Овај аутор сматра да, у суштини, интересовања представљају трајнију обузетост (менталну или практичну) објектом праћену пријатним осећањима” (Ibid., с.88).

Б. Бодрошки (1977,23) интересовања одређује као „трајнију активну усмереност (диспозиционо засновану) на изабране садржаје којима личношћу придаје извесну вредност, праћену пријатним осећањима. Задовољством које извире из ње саме”.

Д. Пантић, један од аутора који се веома много бавио проучавањем интересовања код нас, истиче да су интересовања „један облик (углавном терминалних) вредности за који је карактеристична заокупљеност свести омиљеним садржајима и/или бављење изабраним активностима” (Пантић, Д. 1985,29). Истицањем да су интересовања врста вредности указује се на то да се све одредбе вредности – односе и на интересовања као врсту вредности. Исти аутор даље наводи следећу одредбу вредности: „релативно стабилне, опште и хијерархијски организоване карактеристике појединца (диспозиције) и група (елементи друштвене свести), формиране међусобним деловањем историјских, актуелно социјалних и индивидуалних чинилаца, које због тако прописане пожељности, усмеравају понашање својих носилаца ка одређеним циљевима” (Пантић, Д., 1980,29). Индивидуална етиологија интересовања је израженија него код других врста вредности, што подразумева већу улогу наслеђа, сазревања, личног искуства, самоактивности субјекта, веза са осталим структуралним деловима личности (способности, темперамент, мотиви итд.). Терминалне вредности значе крајња стања, идеализоване циљеве, чије нам задовољавање или само настојање да им се приближимо доноси сатисфакцију и доприноси пуноћи живота.

Интересовање према неком искуственом објекту јесте психолошка структура која код различитих особа може имати не само различит степен сложености, него се може састојати из различитих садржаја (Н. Хавелка, Б. Кузмановић, Д. Попадић, 1993/94,108). Бројни и разноврсни садржаји формирају главне компоненте интересовања – когнитивну, афективну и конативну. Свака од њих појединачно јесте нужан, али не и довољан услов за постојање интересовања.

- Когнитивна или сазнајна компонента интересовања обухвата пажњу, менталну усмереност, представе, знања, мишљење. Интересовања су, дакле, свесне појаве;

- Емоционална компонента интересовања је, такође, веома важна. Интересну активност прате позитивна осећања, понекад као благи емоционални тон, а некад као дубоки доживљај;
- Конативна компонента интересовања је, по мишљењу многих аутора, најважнија јер само снажна интересовања су у стању да подстакну понашање. Интересовања су део активне људске природе.

Релативно стабилна организација ове три компоненте формира се на основу укупног искуства особе са одређеним објектом или широком класом мање-више сличних објеката, која одређује многе аспекте актуелног односа особе према том објекту и класи објеката (*Педагошка енциклопедија*, 1989, 283). Д. Пантић нешто другачије одређује компоненте интересовања; он, наиме у својој дефиницији наглашава:

- субјективно–доживљајни, и
- објективно–понашајући аспект интересовања.

За субјективно–доживљајне карактеристике интересовања битна је „закупљеност свести” (селективна пажња, трајно усмеравање пажње) омиљеним садржајима. Тиме се имплицира да је приликом „дешавања” интересовања нека пријатна емоција увек присутна, да су интелектуални садржаји свести повезани с позитивним афектима и да та асоцијација има постојан карактер (Пантић, Д., 1981,12). Поменуто осећање су, по правилу, повезана са одређеним интелектуалним представама. Ова страна интересовања увек укључује и одређене интелектуалне садржаје.

Према неким ауторима у интересовања је укључено и вредносно искуство које се своди управо на наведена афективна доживљавања, али може да укључује и осећајно доживљавање евалуативности, процене, цењења. Тај евалуативан моменат може да се испоји и као приписивање значаја свом интересовању, уверење да је одређени објект важан за наше Ја, идентификовање са својим интересовањем.

Објективно–понашајућа страна интересовања манифестује се кроз неки облик активности. Овај ће модус активности бити разноврснији у мери у којој је интересна диспозиција лично и/или социјално пожељна, тј. уколико је јаче изграђена као вредност у вредносном систему личности.

Можемо констатовати да су у напред наведеним дефиницијама веома експлицитно назначене поједине компоненте интересовања: когнитивна, афективна или, пак, конативна. То се може закључити на основу истицања „осећања”, „обузетости”, „закупљености” који су много више емоционално објекти него, рецимо, термин „усмереност”.

Напред наведене дефиниције су најбољи показатељ да аутори на различите начине одређују појам интересовања. Он само на први поглед изгледа познат, лако одредљив и једноставан. Хегелове речи да оно познато уопште није спознато зато што је познато, овде добијају пуни смисао. Сви они који су покушали да дефинишу интересовања, истакли су да је за

садржај овог појма битно да је он мотивационо својство, да је диспозиција, да је вредносно обојен, да је афективан став, социјално одобрива активност, селективна оријентација, прсференција, културна потреба. Извесно је да ниједна дефиниција не може да обухвати све ове одредбе. Психолошки гледано, реч је о особини личности која се заснива на релативно стабилној организацији знања, осећања и делатних тенденција, која се формира на основи укупног искуства особе са одређеним објектом или широком класом мање–више сличних објеката и која одређује многе аспекте актуелног односа особе према том објекту или класи објеката. Поставља се питање: да ли је интересовање (1) принципијелно посебна врста особина личности, или је (2) само други назив за нпр. потребе, мотив, намеру, став, вредност, црту личности, или је, свентувано, (3) својеврсна комбинација различитих особина која се успоставља током бављења неким садржајем и која под одређеним спољашњим и унутрашњим условима постаје трајна или релативно трајна детерминанта каснијег понашања особе (*Педагошка енциклопедија*, 1989, 283).

Највише је аргумената у прилог схватања интересовања као својеврсне мање или више сложене организације различитих особина личности која под утицајем социјалног учења и личне активности особе постаје трајна и стабилна диспозиција за одређени начин субјективног доживљавања и практичног деловања у односу на објекат у вези с којим је стечена. Да би један садржај постао објектом интересовања, потребно је да особа на њега обрати пажњу, да га упозна и разуме, да уочи његову повезаност са својим постојећим истакнутим потребама, мотивима, жељама, намерама, знањима, вештинама, способностима, са реалном и идеалном сликом о себи и свом положају у групи, итд. О интересовању као особини личности могуће је говорити онда када то бављење добије јасан правац, одређени обим, снагу и упорност, када га одликују добровољност, ентузијазам, одлучност и трајање, ако особи пружа осећање пријатности, успешности, задовољства радозналости, самопоштовања и сл.

У шароликости и неуједначености приступа и одређења појма интересовања примећује се још једна заједничка одлика већине аутора. Сви они, наиме, улажу напор да дефинишу – одреде и приближе се феномену који проучавају. С друге стране, управо та шароликост и неуједначеност теоријских виђења интересовања имплицира потребу да сваки научник који жели да се бави било којим аспектом проблема интересовања неминовно мора одговорити и на ово питање.

Овде се јавља извесан парадокс. Док, с једне стране, овај феномен постоји од када и човек, с друге стране, још нико није дао општеприхватљиво одређење, а различита су и схватања да ли је уопште могуће и потребно трудити се око општеважеће дефиниције.

Уважавајући савремена теоријска виђења интересовања, намеће се један општи закључак да је у покушајима дефинисања овог појма очигледно много дилема, неуједначености, разноликости, термилошке и појмовне

шароликости који у многама отежавају његово проучавање. Ове се тешкоће, свакако, придружују групи чинилаца због којих су интересовања недовољно проучена. Терминолошка и појмовна различитост у дефинисању овог појма, поред скоро искључиве оријентације на емпиријска истраживања и непостојања теоријског оквира, условила су да ова комплексна појава с вишеслојном структуром дуго времена буде неодређена, нејасна и недовољно приступачна за дубље проучавање.

Литература:

- Бодрошки, Б.: *Сјруктура и корелативи интересовања ученика за наставне предмете*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1997.
- Болчић, С.: *Субројективност и заједничтво интереса у југословенском друштву*, Београд, 1985.
- Dewey, J.: *Interes i napor*, Skopje, 1936.
- Diamond, S.: *Personality and temperament*, Harper, New York, 1957.
- *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Матица хрватска, Загреб, 1963.
- *Encyclopedia of Psychology*, „Fontana/Collings, 1972.
- Еванс, Р.: *Градијенти психологије*, Нолит, Београд, 1988.
- Fulgossi, A.: *Psihologija ličnosti – teorije istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Guilford: *Personality*, McGraw-Hill, Book Company, New York, 1959.
- Хавелка, Н., Кузмановић, Б., Попадић, Д.: *Методе и технике социјално-психолошких истраживања*, Филозофски факултет, Београд, 1993/94.
- Коцић, ЈБ.: Природа интересовања и потреба њиховог познавања и испитивања, *Настава и васпитање*, Београд, 1984., 79–91.
- Ничковић, Р.: О проблему интердисциплинарне сарадње између педагогије и других друштвених наука, *Педагошка стварност*, Нови Сад 1973, 9, 539–542.
- *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова*, Савремена администрација, Београд, 1972.
- Пантић, Д.: *Природа интересовања*, ИЦССО Србије, Београд, 1980.
- Пантић, Д.: *Интерсовање младих*, II део, ИЦССО Србије, Београд, 1981.
- Пантић, Д.: Уметничка интересовања младих, *Култура*, Београд, 1985.
- Павловић, В.: *Савремено друштво и психологија*, Радничка штампа, 1984.
- *Педагошка енциклопедија*, књ. I и II, у редак. Н. Поткоњака и П. Шимлеше, ЗЗИУ, Београд, 1989.
- *Педагошки лексикон*, ЗЗУИНС, 1996.
- *Педагошки речник*, ЗЗУИ СР Србије, Београд, 1967.
- Piaget, J.: *Еволативна наука о човеку*, Нолит, Београд, 1979.
- *Психологический словарь*, „Педагогика”, Москва, 1983.

- *Речник српскохрватској књижевној језика*, Матица српска, Нови Сад, Матица хрватска, Загреб, 1967.
- Рот, Н.: *Психологија личности*, ЗЗИУ, Београд, 1967.
- Рубинштейн, С.Л.: *Особ. общ. психологии*, „Педагогика”, Москва, 1989.
- Савићев, Д.: *Природа и карактеристике интереса у андрагогији*, ЗЗУИНС, Београд, Катедра за андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1992.
- Смолић–Крковић, Н.: О интересу и методама његова испитивања, *Педагошки рад*, Загреб, 1970,1–2.
- Strong E.: *Vocational Interests 18 years After College*, University of Minesota Press, Minneapolis, 1995.
- Шешин, Б.: *Основи методологије друштвених наука*, Научна књига, Београд, 1974.
- Толичин, И.–Смиљанић, В.: *Дечја психологија*, Београд, 1967.
- Шукина, Г.И.: *Проблема познавал'ног интереса в педагогике*, „Педагогика”, Москва, 1971.
- *Webster's new universal Dictionary of the english language*, Webster's Universal Press, New York, 1997.
- Звонаревић, М.: *Психологија*, Школска књига, 1973.

Olivera Gajic

INTERESTS IN DEFINITIONS: DIFFERENT APPROACHES AND DISAGREEMENTS IN TERMS

Summary

Basic standpoint in the essay represents the theses that there are many different definitions of the term interest in literature. Reasons for that, as it seems, should be seek for in the fact that this phenomenon has been studied interdisciplinary from numerous scientific aspects, although there are disagreements between authors related to the definition of the term in some monodisciplinary studies too. Terminological confusion is undoubtedly intensified by present terminological diversity and lack of harmony in our language and in others.

In order to give arguments for this statement, in the first place we've directed attention to the attempt to distinguish between the terms "interest" and "regard" present at some authors, then we've made a survey of definitions ū very concise and already formal definitions ū from the vocabularies, lexicons and encyclopedias, and finally there is a choice of the most acceptable definitions of interests (foreign and domestic authors) found in (pedagogical, psychological, sociological etc.) literature. The analysis points out the fact that the notion of interest is resisting formal definition as well as the one of the contents, so uncompleted, verbally logical definitions are very frequent.

Key words: interests, notion, definition

ЕКОПЕДАГОЗИ – НОВА УЛОГА ИЛИ ПРЕИСПИТИВАЊЕ СТАРИХ

Резиме

Садашњи тренућак, промене у којима делујемо, условљавају да педагози другачије мисле него до сада. Еколошка педагогија залаже се за један нови однос између оних који учи и оних који подучава, а који се заснива на међусобној комуникацији и дијалогу. Педагог се јавља и у улози иницијатора учења што даље дозвољава нове равни његових функција: специјалиста, моделатор, организатор и саветник.

Кључне речи: еколошка педагогија, еколошко учење, зашћеност, дијалошки однос

Чини се да је за време у коме живимо важно да педагози почну другачије да говоре, другачије да уче и поучавају, другачије да мисле него до сада: изражајније, интересантније, шаролико, са учествовањем. Тако морају радити да би уопште могли бити конкурентни времену у коме живе и делују, времену интензивних промена, деловања масовних комуникација, новинара, радио и ТВ репортера, пропагандиста, свих оних који на било који начин покушавају да уђу у животе одраслих, али и у животе оних који тек одрастају. То доводи педагоге до дубоког промишљања своје улоге и значаја, положаја у времену рушења старих и форирања нових структура вредности и деловања.

Без сумње постоје они који сматрају да су педагози ради спашавања своје професије измислили еколошко образовање.¹ Чак да је ово и тачна тврдња, педагози једнако стоје пред променом разумевања себе и свог педагошког деловања, одговорности пред будућношћу младих, оних који одрастају. Промене и иновације тешко и споро продиру у школу. Слободно поље деловања отвара се у оквиру васпитања за слободно време, васпитања за мир, па и еколошког образовања.

Које изазове ова наставна подручја стављају пред педагоге зависи свакако од тога на којим концептима се заснивају. Када се ради о продору

¹ M. Gronemeyer, *Umwelterziehung als Etikettenschwindel, Ökopädagogik als Zukunftsperspektive?* *Betrifft Erziehung*, 10/1984, s.25.

еколошких промишљања у нашу наставну праксу мора се поћи од тога који циљ се уопште поставља еколошком образовању, односно шире еколошкој педагогији.

Када је „циљ једне екопедагогије екологизирање педагогије уместо педагогизирање екологије, у свесном ограђивању од различитих концепата еколошког образовања, тада то такође има значајне последице за саморазумевање, улогу и функцију педагога у еколошком учењу и процесу учења.”² Да би се избегли неспоразуми, овим прилогом не желим да оспорим смисао постојања педагога или чак педагогије. Реч је о проналажењу и разјашњавању нових шанси и перспектива, али и захтева за оне који се баве педагошким радом пре свега институционално, али и изван школе, а које произилазе из форми учења организованог образовног рада унутар еколошког покрета, али такође и из темељних екопедагошких рефлексија.

Темељна подлога екопедагошког размишљања је *целовитости* учења и то како на садржајној, тако и на равни различитих области учења. Са аспекта *садржајности* постулат целовитости значи превазилажење парцијалности наставног градива, интердисциплинарно повезано учење насупрот пружању знања у често парцијалним и неповезаним деловима. На равни учења целовитост је усмерена на то да се област когнитивног, афективно-емоционалног учења разматра у повезаности (и међусобној условљености) са конкретним деловањем. Путем димензије деловања добија се акционо делатна оријентација еколошког концепта учења, која у повезаности са емоционално-афективном димензијом *затечености* и мотивацијом доприноси да се деловање не дегенерише у пуки акционизам.

Еколошко учење налази „своје исходиште у затечености једним догађајем или једним стварним стањем. Ова затеченост може се манифестовати емоционално: као страх, недостатак, наклоност или више рационално: као знање, увиђање или интерес. По правилу, затеченост одсликава један субјективан интерес који се развио из свакодневног искуства. Скоро увек је затеченост врло озбиљна али и делимична. У стварности данашње школе, затеченост је често прикривена, није очигледна, мора се разоткрити, развити.”³

Тежи се више једном дијалектичком односу теорије и праксе, јединству акције и рефлексије и то је оно одлучујуће у односу на контекст повезаности конкретне акције и перспективе. Изградњи овакве повезаности доприноси посредовање и чињеничког знања и теоријских концепата.

Коначно, еколошка педагогија поред педагошких носи у себи и политичке садржаје. У том смислу она се садржајно поставља против економско-техничког искоришћавања природе и друштвених структура које је потпомажу, чак подржавају. Педагошки, окреће се против *социјално-техничке концепције васпитања* која продире путем еколошког образовања. Наиме,

2 W. Beer., „Der Ökopädagoge”. *Betrifft Erziehung*, 10/1984, s.30.

3 H. Mikelskis, „Positionen zur Ökopädagogik”, *Betrifft Erziehung*, 10/1984, s.33.

овом концепцијом у оквиру школошког образовања покушавају да се ублаже симптоми искоришћавања и разарања природе путем чисто индивидуалних промена понашања појединаца. Ова промена понашања огледа се у индивидуалном, парцијалном одрицању од конзумирања школошки штетних продуката до сакупљања папира по околини. Ови циљеви су веома сврсисходни, али недовољни без дотицања темељних мисаоних и делатних структура на којима се заснива наш данашњи, разарајући однос према природи.

Еколошка педагогија је покушај да се хијерархији између онога који подучава и оног који учи, а која се огледа у педагошком присилном напјању знањем и упућивању на деловање, супротстави дијалошки однос. Она се бори против надмоћи онога који подучава над оним који учи, надмоћи која му је дата самом професијом. Путем „дијалога наставник слуша ученика и ученици слушају наставника, појављује се један нови појам: наставник–ученик и ученик–наставник. Наставник није више само онај који подучава, него неко ко се сам поучава у дијалогу са ученицима, који са своје стране, док бивају поучени, такође уче. Тако су они скупа одговорни за један процес у коме се сви оплемењују.”⁴

Педагогија која своју улогу не види више у служби посредовања репродукције знања и деловања за очување система, него се укључује у пројекат повезаног отпора (Henri Lefebvre), покушава против владајуће институционализоване праксе да извуче на површину остатке осећања и мишљења у педагозима и у онима који одрастају. Педагогија која почиње да ради на нашој заједничкој „осећајности и делотворној солидарности која из ње произилази”, сама представља пројекат, као што истиче Р. Freire, који педагози и васпитаници могу остварити само у заједничком дијалогу.

Педагог ни у ком тренутку не може бити „испед генерација које долазе, чак супротно: наша нада је управо усмерена на њих, да им помогнемо да изађу из нашег савеза са разарањем.”⁵

У пракси образовног рада то значи да педагог долази до променееног саморазумевања, и стога, као иницијатор учења, не напада своје васпитанике сажетим, утврђеним знањима, не покушава да манипулише њима, него се заједно са њима ангажује за промену стварности. Образовање, у овом контексту, постаје заједничко тражење решења за заједнички формулисане проблеме који произилазе из васпитаниковог стварног живота (повезани су са његовим животом). При томе, педагог мора у образовни процес унети себе са целокупном својом личношћу јер „нико не може другоме разложити проблематику једне ствари и при томе сам задржати улогу пуког гледаоца.”⁶

Без обзира да ли се педагог у својој професији ангажује у раду са одраслима или са онима који одрастају, да ли се бави школошким радом у оквиру иницијативе грађана или ради у екопедагошким покретима унутар

4 Р. Freire, према, W. Beer, наведено дело, с.31.

5 W. Schmied-Kowarzik. „Positionen zur Ökopädagogik.” *Betrifft Erziehung*, 10/1984, s.32.

6 Р. Freire, према, W. Beer, наведено дело, с.31.

или изван школе, он постаје иницијатор учења, схвата се као партнер у дијалогу. У том контексту његов централни задатак састоји се у томе да јача аутономију оних који делујући уче, да искористи предности њиховог знања и искуства, уместо да их блокира путем туторства. Такође, не сме да се изгуби и свим учесницима мора да буде јасан однос између садржаја и форми учења са једне стране и конкретног деловања и циља деловања са друге стране. Педагог не одређује сам циљ и појединачне кораке учења, него се они заједнички закључују. Концепт његовог саморазумевања и улога иницијатора учења не оставља га затвореним у класичној улози учитеља.

Иако све ово тренутно изгледа утопијски, тежи се ка новим представама околине и новој наставној методи. Занимљива су размишљања R. Aspeslagh-а о томе:

„1. Представе о једној бољој околини и жеља за посредовањем ових представа могу да доведу до једне наставне методе која природни развој детета у једном природном окружењу чини исходиштем.

2. Представе о промени наставе које се темеље на идеји аутономије одлука деце у једној животној заједници деце и одраслих, могу водити еколошком учењу.

Другим речима: еколошко учење обухвата како васпитање за еколошко деловање тако и наставу о еколошким проблемима и о разарању еко-система; али при томе ја не мислим да једно нужно мора довести до оног другог. Зато сам у оба описа уврстио реч 'моћи'.⁷

Концепција педагога као иницијатора учења дозвољава да се опишу четири различите равни његових функција:

специјалиста,
моделатор,
организатор,
саветник.⁸

СПЕЦИЈАЛИСТА

Акциона, делатна оријентација у учењу као и еколошка иницијатива у процесу учења захтевају за своју примену велику количину информација са различитих равни и у различитим подручјима. Задатак иницијатора учења у овој области није само да сам понуди потребне информације, уколико он то уопште и може, или да посредује између стручњака и ученика. Ради се о томе да се посредовање знања тако организује да ученици истовремено знају технике прикупљања информација, њихове прераде и примене како би на овај начин постали независнији од стручњака и специјалиста за сваку појединачну област.

⁷ R. Aspeslagh, „Positionen zur Ökopädagogik“, *Betrifft Erziehung*, 10/1984, с.33.

⁸ Према, W. Beer, наведено дело, 31–33.

Ово делује контрадикторно јер онај који се бори против специјалиста и сам постаје специјалиста у својој области. На тај начин се педагози у ствари штите од нестручних „упада са стране”, односно од свих оних који са различитих равни покушавају да расветле проблеме који су искључиво педагошки.

МОДЕЛАТОР

Педагог као иницијатор учења може преузети и функцију посредовања, моделирања. Ризик у готово свакој групи која учи или се спрема за неку активност је у унутрашњим конфликтима групе који настају стварањем хијерархије у групи, због различитих ставова и циљева или различите спремности на ангажовање сваког појединачног члана групе. Ови проблеми увек се враћају и понављају и могу понекада да угрозе рад саме групе. При таквим конфликтима групне динамике, као и при рефлексiji и вредновању властите делатности, педагог као иницијатор учења може преузети функцију посредовања, моделирања.

ОРГАНИЗАТОР

Један од главних задатака педагога као иницијатора учења је, пре свега, организација процеса учења и рада. У оквиру овог посебно је битна припрема потребног материјала и стварање оквирних услова за ефективни рад. Али „организатор” (пored организације процеса учења) преузима и многе друге задатке организовања у току рада групе. Овај задатак педагога произилази из чињенице да он има више расположивог времена него већина чланова групе. Без обзира на ову његову значајну улогу, он ипак не може унутар групе да заузме посебан положај, него све потребне активности око организовања може равномерно да распореди и изведе са другим члановима групе.

САВЕТНИК

Педагог у улози иницијатора учења на основу свог образовања, професионалног рада располаже одређеним искуствима на различитим равнима. У низу проблема везаних за организацију и групну динамику може преузети функцију саветника, групу у којој делује може поштедети сувишнок рада као и непотребних искустава фрустрације и интерних конфликта.

Када се ради о екопедагошком раду, било да се он одвија у школи, предшколској установи, у образовању одраслих, педагогу као иницијатору учења припадају многобројни задаци саветовања. Он уместо традиционално уобичајених „упутстава за учење” захвата у процес учења не као онај који одређује или наређује. Он је саветник у смислу равноправног члана групе који своје предлоге уноси у групу која учи. Одлука о току процеса учења

и рада препушта се при томе свим члановима групе. Иницијатор учења је саветник, а не руководицац, каква је традиционална улога наставника.

Битан циљ еколошке педагогије је да се повежу когнитивни и емоционално-афективни процес учења, и да се коначно, поново успостави веза са непосредним деловањем, са конкретном акцијом. Рад на успостављању и јачању ове везе је један од најважнијих задатака педагога као иницијатора учења. Ово повезивање емоционалних и делатних равни учења мање је изражено у самим еколошким иницијативним групама, које су по својој природи целовито изграђене, а више у оквиру институционализованог образовног рада у школи, дечијем вртићу, у образовању одраслих.

Еколошка педагогија може такође радити и на међусобном повезивању, успостављању везе између ових, тренутно међусобно одвојених области образовања. Основна претпоставка за ово је саморазумевање и деловање педагога као иницијатора учења уместо доминантног учитеља или наставника.

Л и т е р а т у р а :

- Aspcslagh, R., „Positionen zur Ökopädagogik“, *Betrifft Erziehung*, 10/1984.
- Beer, W., „Der Ökopädagoge“, *Betrifft Erziehung*, 10/1984.
- Gronemeyer, M., „Umwelterziehung als Etikettenschwindel, Ökopädagogik als Zukunftsperspektive“ *Betrifft Erziehung*, 10/1984.
- Mikelskis, „Poslitionen zur Ökopädagogik, *Betrifft Erziehung*, 10/1984.

Milica Andevski Ph.D.

ECO-PEDAGOGUES – NEW ROLE OR RECONSIDERING THE OLD ONES

Summary

The present moment, changes within we act condition the changes in pedagogues' thinking. Ecological pedagogy supports a new relationship between the one that learns and the one that teaches based on mutual communication and dialogue. A pedagogue also appears in the role of initiator of learning that further enables new levels of his/her functions: a specialist, a modelist, an organizer and an adviser.

Key words: ecological pedagogy, ecological thinking, dialogues relationship

НЕСТОРОВИЋЕВА ДЕЛАТНОСТ НА ПОБОЉШАЊУ МАТЕРИЈАЛНОГ ПОЛОЖАЈА ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Урош Стефан Несторовић био је први врхови надзорник српских школа у Аустријској царевини. Ову дужност обављао је врло успешно у периоду од 1810. до 1925. године. Године 1811. и 1813. донете су две школске уредбе познате под истим насловом „План Уроша Несторовића о организацији српских и румунских православних школа у аустријским наследним земљама”. Прва се односи на побољшање а друго на унапређење рада српских основних школа. Несторовић је настојао, и у том смислу чинио и практичне покушаје, да се црквенословенски језик у српским школама замени српским језиком. Његов најзначајнији подухват је оснивање прве српске учитељске школе у Сентандреји 1812. године. Веома је заинтересована његова активност на побољшању материјалног положаја образовања. Она се у овом раду раздваја у два дела: прво, као нормативно регулисање положаја образовања и друго, као Несторовићева практична делатност на побољшању материјалног положаја образовања. Нормативно регулисање је урађено школским уредбама а практична делатност, осим осталом, у оснивању различитих фондова. Први пут у нашој историји учитељи и њихове породице примају пензије.

Кључне речи: Урош Стефан Несторовић, српске школе, учитељи, образовање, материјални положај

Након свестраног увида у стање српских школа у Аустријској царевини анализирајући узроке лошег стања Несторовић је написао: „Међу многим значајним узроцима који не само да су мало по мало довели до потпуног пропадања школа неuniјатског ритуала, него су допринели да се против истих подиже таква одвратност, коју сам појединачно често спомињао, припада углавном, постојећем не само крајње рђавом, него веома несигурном и неједнаком плаћању учитеља.”¹ Последица тога је, сматра

¹ Др Никола Гавриловић, *План Уроша Несторовића о организацији српских и румунских православних школа у аустријским наследним земљама* (23. маја 1811. године), Матица српска, бр. 64/1978. 152.

Несторовић, да су многи добри учитељи напустили тегобну учитељску службу и да су на њихово место дошли мање стручни и пороцима склони људи.

НОРМАТИВНО РЕГУЛИСАЊЕ МАТЕРИЈАЛНОГ ПОЛОЖАЈА ОБРАЗОВАЊА

У Првој школској уредби,² стварајући правну основу свог свеукупног педагошког деловања, Несторовић се посебно бави питањима материјалног положаја образовања. У првом поглављу које носи наслов „О оснивању и издржавању школа” поставља врло високе захтеве општинама. До тада је била изражена тенденција да се у сваком месту у којем постоји свештеник подигне школска зграда и запосли учитељ. У потврђивању овога критеријума Несторовић га појачава захтевом да се и у местима која немају цркву али имају 100 становника мора основати школа. „Изградња и издржавање школске зграде била би у надлежности општине.”³ У случају да једна општина треба да изгради нову школску зграду, власт (камерална и спахијска) обавезна је да јој уступи бесплатан плац близу цркве. Ниједна општина не може предузети градњу школске зграде пре него што је план одобрен. Зграда мора да се прави од тврдог материјала са пространом собом за учионицу и станом са подрумом за учитеља. О одржавању школске зграде у добром стању, као и о набавци унутрашње опреме и грејања трајно би се бринула локална општина. Ако општина није у стању да сагради школску зграду као ни да плаћа учитеља, зграду би на властити трошак подигла камерална или спахијска власт, али би општина била обавезна да плаћа учитеља. Уколико општина не би била у стању да плаћа учитеља, терет плаћања преузео би општи национални школски фонд и то на неодређено време. Све ово значи велики напредак у односу на постојеће стање. Истина, реч је само о нормативном регулисању, које се у томе времену често разликовало од стања на терену.

У овој уредби Несторовић посебну пажњу посвећује материјалном положају учитеља. У петом поглављу у циљу сигурније егзистенције учитеља, предлаже висину годишњих плата и припадајуће депутате.⁴ Предлаже да се све школе разврстају у следеће три класс:

- школе у равници
- школе у привилегованим дистриктима и трговиштима
- школе у камералним и краљевским слободним градовима.

Учитељима школа у равници предлаже годишњу плату од 250 форинти. Уз то општина би била обавезна да учитељу да 12 мерава пшенице и 12 мерава лаког воћа. Осим тога, дужна је да да месо (50 фунти), со (25

² Исти наслов.

³ Исто, 144.

⁴ Депутат је давање у натури.

фунти) и средство за осветљење (25 фунти). Учитељ би имао и право на бесплатан стан и огрев.⁵

Учитељима школа у привилегованим дистриктима и трговиштима, због већег броја деце и разреда, предлаже и већа годишња примања. У овим школама учитељи би имали годишњу плату у износу од 350 форинти, затим 18 мерова лаког воћа, 70 фунти меса, соли средство за осветљење. Уз све то и бесплатан огрев.⁶

Учитељи школа у камералним и краљевским слободним градовима били би разврстани у две групе. Прва би имала годишњу плату од 450 а друга 650 форинти. У градовима у којима не постоји одговарајући стан за учитеља, општина је обавезна да учитељу нађе стан и да му обезбеди одговарајућу новчану надокнаду. У школама у којима не постоји давање у натури, учитељу би се дало пола сесије земљишта,⁷ у случају ако и римокатолички учитељи имају право на то.⁸

Нормативно регулисање материјалног положаја учитеља у школској уредби од 1811. године предвиђа неупоредиво бољи материјални положај учитеља од тада постојећег у пракси. Илустрације ради, навешћемо примере примања учитеља из Несторовићевог извештаја од 1810. године. У Моноштору учитељ има годишњу плату 20 форинти и депутат, у Шомберку 40 форинти и депутат, у Сечују 50 форинти и депутат. Истина, у већина школа учитељи имају значајно виша примања. Другу крајност налазимо у школи у Сентандреји у којој учитељи имају годишњу плату од 400, 500 и 600 форинти (али без депутата).⁹

Нормативно регулишући материјални положај учитеља, Несторовић није мислио само на активни радни однос учитеља. Неуобичајено за оно време је то што се предвиђа издавање пензија учитељима и дистриктуалним школским директорима. Оно што је посебно интересно, предвиђају се пензије и учитељским удовицама и малолетној деци. Да ово не би биле само лепе жеље, Несторовић предвиђа и начин формирања средстава за ову намену. Наводимо само најзначајније одредбе:

1. Сваки дистриктуални школски директор, који је упознат са садржином мога предлога од 4. фебруара 1811. године, да врати у ону касу из које добија плату годишње 5 гулдена од сваких 100.
2. Сваки учитељ који има годишњу плату 250 форинти да врати у касу из које добија плату 2 форинте и 80 круга од 100, од 250 па до 500 форинти 3 а од 500 до 800 4 форинте на сваких 100.

⁵ Др Никола Гавриловић, наведено дело, 153.

⁶ Исто.

⁷ Једна сесија имала је 32 јутра.

⁸ Др Никола Гавриловић наведено дело, 153 и 154.

⁹ Др Никола Гавриловић *Дневник Уроша Нешћоровића о обиласку школа из 1810. године*, Матица српска, Прештампано из *Зборника за историју* број 17/1978. 157, 159, 160.

4. Сваки ученик придодао би у овај фонд 3 круне месечно, али би од ове обавезе били изузети они који припадају сиромашној класи.
5. Наредило би се да у време великих празника, када је велика концентрација људи у цркви, да се носи жртвени тањир (тас) и сакупља новац.¹⁰

У седмом поглављу уредбе Несторовић износи предлоге о праву на пензије и њиховој величини.

- Сваки учитељ и дистриктуални школски директор који је радио непрекидно 10 година има право на пензију.
- Ако неко од њих после 15 година службе због трајно лошег здравственог стања или телесних оштећења добија пензију у висини половине своје плате.
- Уколико се утврди да после 30 година рада, поодмакле старости или других телесних недостатака лице није погодно за службу, пензионисало би се а износ пензије би био у висини његове плате.
- Уколико би просветни радник и после 30 година службе био оцењен да је још увек способан за даљи рад, пензионисао би се са преко 40 година службе пензијом у висини целе годишње плате а осим тога био би награђен златном медаљом.
- Удовицама и деци рођеној у браку, после смрти њихових супруга, односно очева, исплаћивала би се годишња пензија у висини трећине плате умрлог. Удовице неједнако плаћених учитеља имале би пензију од најмање 100 форинти годишње.
- Када су удовице оптерећене са двоје, троје или више деце, као помоћ у циљу лакшег васпитања за свако дете би се до његовог пунолетства или неког другог начина збрињавања годишње исплаћивало 40 форинти из пензионог фонда. Овај додатак се не би исплаћивао удовицама које имају већу пензију, или ако имају значајнију властиту имовину. Уколико би се удовица удала, пензија би јој била укинута оног дана када је ступила у нови брак. Међутим, и даље би се могао исплаћивати додатак за васпитање деце уколико се она обавезе да ће децу и даље пристојно држати.¹¹

У 16. поглављу Школске уредбе расправља се о уговорима. Сврха уговора је да се сигурније уреде обавезе општине према школи и учитељима. Предвиђа се да свака општина која има школу мора да закључи уговор са учитељем. Уговор се мора написати на матерњем језику учитеља и деце.¹²

¹⁰ Др Никола Гавриловић *План Уроша Несторовића... 1811.* 155.

¹¹ Исто, 156.

¹² Уговори су се до тада писали на страном језику, па се дешавало да се код неке општине не може да нађе нико ко то уме прочитати.

Да би се увела општа уједначеност школских уговора и тиме избегао сваки повод за неспоразум, наредило би се да се уговори сачињавају на штампаном формулару који ће Несторовић припремити. Уговори би се сачињавали на три године, чиме би се „укинуо до сада код општине постојећи обичај да сваке школске године мењају учитеља, као и да прихвате оне учитеље, разне најамнике и лутајуће дилетанте, којима је задовољство да буду учитељи, а који лутају од општине до општине, што је штетно за ученике.”¹³ Несторовић предвиђа и санкције за оне општине које не испуњавају редовно уговорне обавезе према школи и учитељима.

У 17. делу Школске уредбе расправља се о стипендијама и условима њиховог добијања. У образложењу Несторовић је написао: „Код римокатоличких школа у царско–краљевским наследним земљама већ много година постоји корисна институција из које се обичава да се онима срећно посвећеним младићима, надареним изванредним талентом и способностима, те различитим способностима за учење различитих струка, вредним и марљивим а делом из заиста сиромашних и делом из средње ситуираних породица, годишње, а затим непрекидно, пружа примерена новчана подршка из властито формираног новчаног фонда све док потпуно не заврше прикладне науке ... На овај начин су се постепено уздигли многи држави корисни појединци”.¹⁴

Несторовић у Школској уредби предвиђа да би национална стипендија имала три ранга:

први, 100 форинти годишње, и давала би се деци из Војне границе и Провинцијала који желе да изучавају занат;

други, 150 форинти годишње, давала би се деци која похађају прве националне школе и

трећи, са 200 форинти годишње, а давала би се оним младићима који долазе у више школе са жељом да изуче слободне и лепе уметности.¹⁵

Подобност за добијање националне стипендије морала би бити садржана само у томе да ученик, осим својих способности, талента, марљивости и доброг морала, заврши први разред са одликом.¹⁶

Оцењујући вредност свих ових ставова о материјалном положају образовања у Школској уредби, др Никола Гавриловић је у њеном предговору написао: „Рехабилитација учитељског позива и његове личности добила је изражено место кроз систем награђивања активних учитеља, као и кроз пензијски систем. Уважавање учитељског актуелног и минулог рада у Плану је добило такве конкретне форме, какве ни најсавременији системи у свету, у најбогатијим државама, нису ни данас достигли.”¹⁷

13 Др Никола Гавриловић, *План Уроша Несторовића...1811*, 171.

14 Исто, 172.

15 Исто, 173.

16 Исто, 172.

17 Исто, 141.

НЕСТОРОВИЋЕВА ПРАКТИЧНА ДЕЛАТНОСТ НА ПОБОЉШАЊУ МАТЕРИЈАЛНОГ ПОЛОЖАЈА ОБРАЗОВАЊА

У оквиру инструктивно–педагошког деловања Несторовић је не само упознао стање српских основних школа у Аустријској царевини него је практично деловао ради поправљања тог стања. Посебно га је интересовало материјално стање школа о чему је исцрпно разговарао са многим истакнутим личностима у српском народу. Ти разговори нису се исцрпљивали само у констатовању стања, него и, значајно више, у начинима и могућностима поправљања тога стања. Већ тада су се зачеле идеје Несторовићеве практичне делатности на поправљању материјалног положаја образовања.

Није спорно да је Несторовић иницијатор и оснивач прве српске учитељске школе. Међутим, које су све тешкоће пратиле остваривање овог подухвата, још увек није довољно осветљено. Први Несторовићев предлог о оснивању учитељских школа је одбијен. О томе он пише следеће: „Величанство ... није 1811 одобрило мој предлог, него ми је наложило да прибавим потребан новац за издржавање ових установа, да напишем потребне књиге и што пре оснујем ове школе.”¹⁸ Како се осећао први врховни надзорник српских школа у Аустријској царевини након тако постављених задатака, види се из следећег текста: „У том времену било ми је мучно, како и на који начин да остварим ову намеру, пошто у то време нити сам имао потребне зграде у које бих ове школе сместио, нити сам имао иједну форинту да би их опремио и подмирио остале потребе, нити сам из ових народа познавао довољно људи којима бих могао спокојно поверити школске катедре.”¹⁹

За издржавање учитељских школа Несторовић налази, чини нам се, једину могућност. Предлаже установљење трећег таса у свим православним црквама, како би се прикупљени новац на тај начин употребио за издржавање препарандија. Несторовић напомиње да се у свакој православној цркви сваке недеље и празником носе два „жртвена таса” од којих први служи за потребе цркве а други за помоћ месној сиротињи. „Ако се први тас носи да би се од тог новца зидали велики торњевци, или набављало више звона, скупочено црквено посуђе и литургијски орнати, зашто се не би могло да се прикладно увведе трећи тас, од чијих би се прилога издржавале препарандије, из којих ће изаћи добри васпитачи и образовни учитељи.”²⁰

Врховни надзорник се бринуо о томе да учитељску школу похађају добри а сиромашни ученици. „Учинио сам све да задовољим ову велику потребу и да савладам сиромаштво, које је велика сметња садашњем и будућем образовању учитеља, и да олакшам боравак ученика и учитеља при

¹⁸ Урош Несторовић, „О стању српских школа”, *Српски лејџоис*, 1870. и 1871. књига 113. Матица српска 1872. 275.276.

¹⁹ Исто, 276.

²⁰ Исто, 276.

педагошким заводима у Сентандреји и Старом Араду, и да бих осигурао егзистенцију, успело ми је, уз дозволу највише власти, да оснујем конвикт у Сентандреји 1814. године. (По Николи Гавриловићу то је било 1813. године.) Овај завод за опскрбу основао сам ја, иако у то време није било ни најмање новца за његово издржавање, и обезбедио средства и то ни на чију штету.”²¹

Несторовић није очекивао да ће се паре сакупити саме од себе. У свом допису протопрезвитерима Будимске епархије од 7. септембра 1813. године, врховни школски надзорник позвао је на прикупљање прилога од имућних родољуба.²² Да је било одзива на овај апел, сведочи следеће: „На седници од 21. септембра 1814. године Наставничко веће Препарандије је прихватило жељу угледног пештанског родољуба Атанасија Грабовског да о свом трошку издржава у интернату, на стану, храни, одевању и осталом, десет ученика препарандије и тим поводом образовало комисију која је имала да одабере поменути десеторицу стипендиста.”²³

Оцењујући свеукупни Несторовићев допринос материјалном положају образовања Срба у Аустријској царевини морамо рећи да на прво место долази оснивање фондова. Он сам о томе каже: „Извори новца које сам у међувремену нашао ...не оптерећују никог, ни у чему нису у супротности са законским прописима нити могу да усахну, пошто је њихово трајање сједињено са егзистенцијом ових народа.”²⁴

У писму канцелару Метерниху Несторовић наводи фондове које је сам формирао:

- Општи национални школски фонд
- Пензиони фонд
- Партикуларни фонд
- Конвиктуални фонд
- Фонд за сиромашне ученике и
- Фонд Школске депутације.²⁵

После извештаја о инспекцији школа, први предлог²⁶ који је Несторовић поднео цару односио се на изворе из којих би се могао формирати значајан новчани фонд за намиривање трошкова за школство. Цар Франц I прихватио је Несторовићев предлог о формирању Општег националног фонда и он је одобрен рескриптом од 23.09.1811. године. Овај фонд је формиран на основама постојећег Општег школског фонда. То значи да

21 Исто, 276. и 277.

22 АСАНУК, Школска депутација, св. бр. 17. 162/1813.

23 200 година образовања учитеља у Сомбору, Сомбор 1978, 49.

24 Меморијал Уроша Несторовића врховног школског надзорника канцелару кнезу Метерниху, *Архив за историју српске православне карловачке митрополије*, Сремски Карловци, 17/18, 1912. 279.

25 Исто, 279–281.

26 Било је то 6. јануара 1811. године.

је аустријска власт први пут дозволила православном народу да слободно формира националне школске фондове.

Средства у Општи национални школски фонд притицала су на више начина. Први извор били су добровољни прилози. Изгледа да ни сам Несторовић није био сигуран да ће на овај начин бити прикупљена потребна средства за школе, па је предвидео сигурнији прилив новца. Увео је десетопроеенти додатак на плате учитеља које су општине морале уплаћивати у Општи национални школски фонд. Трећи извор новца била су добротинства богатих појединаца.

Намена средстава фонда била је вишеструка:

- из средстава фонда примали су плате новопостављени дистриктални школски дирсктори и пензије њихови претходници,
- део средстава је коришћен за помоћ сиромашним а способним младићима православне вере који желе да се школују,
- средства су коришћена и као помоћ синовима заслужних граничарских официра који желе да се школују у инжињеријској или војној академији у Нојштату,
- средства фонда су коришћена као помоћ сиромашним местима за изградњу школске зграде и плаћање учитеља (ово друго само привремено),
- с обзиром да је један од циљева новог школског система био и развој националних култура, Несторовић је предложио да се део средстава националног фонда користи за награђивање појединаца који имају заслуга за развој језика, писцима и преводиоцима.

Несторовићева очекивања да ће Општи национални школски фонд врло брзо бити у стању да подмирује све потребе ради којих је основан, нису се испунила.

Пошто је Несторовићев предлог о учитељским пензијама усвојен, декретом од 29. 08. 1812. године наређено је Школској депутацији да из Општег школског фонда привремено исплаћује годишње пензије учитељима како је Школском уредбом предвиђено.²⁷ Даљи след догађања сведочи да се Депутација није могла придржавати ове наредбе јер Општи школски фонд није имао довољно новца. Несторовић је био принуђен да се одрекне неких предлога изнетих у Школској уредби од 1811. године. Тако он покрене нову иницијативу која се састајала у томе да он сам у споразуму са учитељима за ову сврху оснује посебан фонд. Највишим декретом од 22. 12. 1817. године овај Несторовићев предлог одобрен је и обнародован. Сви православни учитељи пристали су и писмено се обавезали да ће целу своју годишњу плату одједанпут или у више рата уплатити у фонд, из кога ће се,

²⁷ Учитељи који су радили 10 година добијали би пензију у висини трећине плате, они који су радили 20 година, добијали би половину, а они са 30 и више година имали би пензију у висини целе годишње плате.

сразмерно уплати и годинама службе, добијати пензија. Тако је заживео први пензионери фонд српских учитеља у Аустријској царевини. У почетку је овај фонд био подељен на пет школских дистрикта и био је под непосредним надзором тадашњих дистриктуалних директора. „Већ 1823. године (за живота Несторовићевог) овај фонд је имао 30.048 форинти.”²⁸

Партикуларни фонд основан је да би се из њега издржавале учитељске школе. Основни извор средстава овог фонда био је, већ поменути, трећи тас у црквама. Међутим, у практичној реализацији ове идеје било је доста тешкоћа. Отпор цркве прикупљању средстава за учитељске школе на овај начин био је прилично велики. То се јасно види из писма владике Јосифа Путника митрополиту Стратимировићу које је упућено 28. 08. 1813. године. У том писму он каже да народ нерадо прилаже у трећи тас, јер не види за себе никакве користи од удаљене сентад্রেјске школе. Осим тога, Путник вели и следеће: „... при том знамо, да што их је више ученији, то је по нас горше.”²⁹ Да су се, упркос отпору, у овај фонд приливала значајна средства, сведочи чињеница да је Школска депутација привремено позајмљивала новац из Партикуларног фонда, да би намирила своје расходе.”³⁰

Конвиктуалне фондове Несторовић је основао при учитељским школама у Сентад্রেји и Араду. Бедне плате учитеља и недостојанствен однос према њима условили су да се за учитељски позив одређује „најгора класа људи”, што је за последицу имало пропаст народних школа и одбојност народа према њима. Да би се ово стање изменило, уз оснивање учитељских школа и поправљања материјалног положаја учитеља, Несторовић је настојао да што бољи и способнији људи долазе у учитељске школе. Међутим, многе такве младе људе, упркос жељи да се школују, сиромаштво је онемогућавало у испуњењу те жеље. Међу ученицима учитељске школе налазили су се и учитељи, често ожењени, који су дошли да се дошколују. Школовање је првих година трајало 15 месеци а касније пуне две године. Због тога је Несторовић основао конвикт (интернат). Обезбеђивање средстава за школовање ученика Несторовић је решио на неколико начина. Учитељ који је напустио своје радно место због школовања добијао је половину своје плате.³¹ Ту половину плате (или само део ако је имао породицу) давао је старатељу конвикта за цело време школовања. Ученици који су долазили директно из латинске школе добијали су комплетно издржавање у конвикту уз обавезу да ће када заврше школу и добију учитељска места, враћати новац који је потрошен за њихово издржавање. Остали сиромашни ученици издржавани су захваљујући добротинству богатих појединаца у српском народу. Када је учитељска школа 1816. године пресељена у Сомбор, основан је нови конвикт а Конвиктуални фонд наставио је да

²⁸ Ђ. Вукићевић „Школска депутација”, *Српски дневник* 1862. бр. 72.

²⁹ Ђорђе Слијепчевић *Стеван Свратимировић*, Београд, 1936. 131.

³⁰ Меморијал Уроша Несторовића... 280.

³¹ Другу половину плате добијао је учитељски помоћник који га је замењивао у школи.

функционише захваљујући доброчинствима грађана Сомбора и Несторовићевом залагању.

Идеју о оснивању фондова за сиромашне ученике Несторовић је изнео у Школској уредби од 1811. године.³² Идеја је била садржана у захтеву да се забрани давање новца деци за време разних црквених церемонија у којима су учествовала. Уместо тога сав новац би се дао локалним школским директорима који би од њега сиромашним ученицима куповали књиге, школски прибор и одећу. Несторовић је добио дозволу да се при сиромашним школама формирају овакви фондови. Мислио је да ће то подстицати ученике да редовно похађају школу. Међутим, прикупљање средстава није било најбоље, тако да се у већини места овакав фонд није ни формирао.

Да би Школска депутација нормално функционисала, Несторовић је био принуђен да оснује фонд који би покривао њене трошкове. Овај фонд је заснован на продаји уџбеника које је Будимска универзитетска штампарија издавала за потребе православних школа. До тада су школске књиге уступане на продају путујућим трговцима који су их продавали по цени коју су сами одређивали. Тако формиране цене уџбеника биле су за један део ђачких родитеља сувише високе, па су често одустајали од њихове куповине. Несторовић је предложио да се такав начин дистрибуције књига обустави и да се пренесе на дистриктулане школске директоре.³³ Овај предлог био је прихваћен од стране земаљске власти. Из овог посла били су искључени сви дотадашњи препродавци а право продаје пренето је на Школску депутацију. Несторовић се надао да ће после увођења реда у малопродају уџбеника приход од тога бити тако велики да ће покрити све трошкове Депутације и да ће се чак вишак средстава преливати у Општи школски фонд.³⁴

Док је Несторовић био жив и нарочито у периоду кад је био председник Школске депутације стање школских фондова било је доста добро. Када се догађало да неки од ових фондова нема довољно новца, Несторовић се сналазио како је знао и умео, преносећи привремено средстава из једног у други. Фондови које је основао Урош Несторовић имали су веома значајну улогу у поправљању материјалног положаја српских школа у Аустријској царевини.

Литература:

1. Никола Вукићевић, „Педесетогодишњица учитељишта српског“, *Матица*, бр. 5, 1867.
2. Ђ. Вукичевић, „Школска депутација“, *Српски дневник*, 1862. бр. 72.

³² Поглавље XIII, тачка 6 и 7.

³³ План Уроша Несторовића ... 1811. године, X глава, тачка 2.

³⁴ Меморијал Уроша Несторовића ... 280, 281.

3. Др Никола Гавриловић, *Дневник Уроша Несторовића о обиласку школа из 1810. године*, Матица српска, Прештампано из *Зборника за историју*, бр. 17/1978.
4. Др Никола Гавриловић, *План Уроша Несторовића о организацији српских и румунских православних школа у аустријским наследним земљама (23. мај 1811. године)*, Матица српска, Прештампано из *Зборника за друштвене науке*, бр. 64/1978.
5. Др Радмило Достанић, „Први врховни школски надзорник”, *Педагошка стварност*, бр. 7–8, 1997.
6. Др Радмило Достанић, *Напољевићева реформа школа*, Нови Сад, 1987.
7. К. Костић, „Из прошлости учитељске школе у Сомбору”, *Годишњак историјској друштва у Сомбору*, Сомбор 1936/37.
8. Ђорђе Магарашевић, „Из прошлости српске школе”, *Летопис Матице српске*, Нови Сад, 1989, свеска прва (књига 193).
9. „Меморијал Уроша Несторовића врховног школског надзорника канцелару кнезу Метерниху”, Прилози за историју српске препарандије у Св. Андреји, *Архив за историју српске православне карловачке митрополије*, бр. 17. и 18. 1912. (на немачком).
10. Урош Несторовић, „О стању српских школа”, *Србски летопис*, 1870. и 1871. књига 113, Матица српска, 1872. (немачки).
11. Ђорђе Рајковић, „Урош Стефан Несторовић и његове заслуге за школе, *Избрани списи 1 – биографије књижевника* – Матица српска, Нови Сад 1950.
12. Димитрије Руварац, „Урош Несторовић и његов рад као главног школског надзорника”, *Архив за историју српске православне Карловачке Митрополије*, бр. 4, 1914.
13. Ђорђе Слијепчевић, *Стеван Сврашћинић*, Београд, 1936.
14. 200 година образовања учитеља у Сомбору, 1778–1978. Сомбор, 1978.

Radmilo Dostanic Ph.D.

Svetozar Dundjerski Ph.D.

Zoroslav Spevak MA

NESTOROVIC'S ACTIVITY ON IMPROVEMENT OF EDUCATION MATERIAL STATUS

Summary

Uros Stefan Nestorovic was the first supreme supervisor of the Serbian schools in Austrian Empire. He was doing his job very successfully in the period 1810-1825. In 1811 and 1813 two very important school regulations known under the same title "The Plan of Uros Nestorovic's on the organization of Serbian and Rumanian orthodox schools in Austrian hereditary countries". The first is related to external and the second to internal school organization. These regulations had a great influence on the improvement of the work in Serbian

elementary schools. Nestorovic was striving, and made some practical steps in that direction, to bring into schools Serbian language instead of the old Slavic language that had been used in church. His most important enterprise was the foundation of the first Serbian Teachers' School in Sent Andrea in 1812. Remarkable is his activity on the improvement of material status of education. It is considered in the essay in two parts: first as a normative regulation of the status of education and second, as Nestorovic's practical activity on the improvement of material status of education. Normative regulation was done in school regulations and practical activities, among the other things, in the establishment of different funds. For the first time in our history teachers and their families were given pensions.

Key words: Uros Stefan Nestorovic, Serbian schools, teachers, education, material status

О УЧЕЊУ СА МУЛТИМЕДИЈОМ

Резиме

Жеља нам је да у овом раду дамо преглед неких значајних питања везаних за шумечење суштинске примене мултимедије, али превасходно у информатичком смислу, да нагласимо значај изучавања њене праиматичке стране у интеракцији ученик – компјутер. Већ неколико година, од појаве мултимедијалних система у образовању, наступила је нова генерација образовне технологије. Како се у свету увелико развија и користи ова нова технологија, мишљења смо да би и у нашим школама она требало да почне да се примењује. На Техничком факултету „Михајло Пупин” у Зрењанину, већ прве године пројектују се мултимедијални образовни рачунарски софтвери у оквиру предмета пројектовање образовног рачунарске софтвера. Тако реализовани пројекти могу се користити у образовању.

Увод

Примена компјутера у образовне сврхе отпочела је још 1959. године и досада је прошло шест таквих генерација које су обележиле образовну технологију. Свакако да нова образовна технологија поставља и нове проблеме који морају бити решени, да би нова технологија давала објективно могуће ефекте. Проблем комуникације, или интеракције ученик – компјутер, врло је значајна за будућу примену у учењу. Овим радом се покушава нагласити значај те интеракције у мултимедијалном окружењу учења. У том смислу, у раду се одређујемо према неким, по нама релевантним питањима, као што су мултимедија, појам и дефиниција, мултимедија архитектура, интеракције ученик – програм, конструктивизам и компјутер, херменаутика, ментални модели, интерпретације и индивидуални стилови учења. Присталице увођење мултимедија у школу могу и овако образложити своје залагање: „многи ученици су фрустрирани због професора, који не знају како да предају” (Many a student has been frustrated by a professor who simply did not know how to teach, Jones 1992). Поставља се опште питање треба ли да

циљ буде мултимедија као замена наставника? Треба ли да мултимедија удаљи савршеног наставника из наставе, да понуди савршену дидактичку стратегију? Може ли мултимедија то уопште? Или ће се мултимедији са таквим захтевима преоптеретити?

Како наводи Elshout (1992) чини се да у позадини сличан циљ игра неку улогу, кад критикује традиционално школско образовање. „It seems that formal education lets you set away with a great amount of half digested knowledge”. Спада ли по томе у задатак мултимедија да доприноси избегавању полуприпремљеног знања?

Сигурно се може много критиковати васпитање и образовање у школама, па и на високим школама. Критика би се могла повезати и са закључком да се наставници и професори боље дидактички образују и да се интензивније испита њихова способност за наставу пре него што се неко постави (назове) учитељем или професором. Критика постојећег није свакако довољан разлог за увођење мултимедије као новог облика учења или нове методике учења. Напротив, кад се погледају неки од данас понуђених мултимедија – програма, могло би се томе приклонити, сагласити се са Winn-ом (1989) који у погледу на програме учења, који наставници имитирају, каже „good teachers are presently better than machines at making decision and at instructing”.

ОСНОВНИ ПОЈМОВИ

При дефиницији мултимедије јављају се посебни проблеми, јер ако њени аутори крену од хипертекст концепта, Yankelovich, Naan et al (1988) посматрају хипермедије као хипертекст са мултимедијалним додацима. „Hypermedia is simply an extension of hypertext that incorporates other media in addition to text”. Mayes (1992) прикључује се том појму: „The latter refers to hypertext-like systems, characterized by their data access structures and differing from hypertext only in their use of other media, usually graphics or video”. Хипертекст је за неке ауторе само текст-систем док хипермедији – за разлику од хипертекста – интегришу више медија. При томе однос хипермедија према мултимедији остаје, према изложеним ставовима, необјашњен (нејасан).

Обрнуто наступају други аутори који примарно полазе од мултимедије. За њих она инкорпорира хипермедије – за разлику од мултимедија – основни конструкциони принцип хипертекста: „Један хипермедијални систем садржи нелинеарно повезивање података, који, у строго дефинисаном смислу постоје најмање у једном континуалном и једном прекидном (дискретном) медију (Steinetz, 1993).

Kuhlen (1991) види то слично: „Под ознаком хипертекст” (...) исказују се пре методички проблеми код нелинеарног текста, односно нелинеаризованог представљања знања, док израз „хипермедије” асоцирају одмах на техничку страну као додатак будућег медија.

Woodhead (1991) означава хипертекст као субсет хипермедија, а хипермедије као субсет мултимедија. По томе, мултимедија би била свеобухватна ознака, и не би било хипертекста који не би имао особине да буде мултимедијалан. Али то очигледно није случај, јер се не би могао схватити хипертекст само као self text-system. Хипермедија је много више субсет хипертекста, који се одликује по томе што не обухвата само текст него и сликовне и тонске компоненте (Hammond, 1989).

Nielsen (1990) иде обрнутим путем и пита се кад мултимедија систем постаје хипертекст систем: „The fact that a system is multimedia – based does not make in hypertext (...). Only when, users interactively take control of a set of diamic links amoung units of information does a system set to be hypertext. It has been said that the difference between multimedia and hypermedia is similar to that between watching a travel film and being a tourist yourseef”. По томе је један специјални субсет мултимедија истовремено хипертекст и одлучујући критеријум је интерактивност. Ако обухватимо оба елемента, стижемо до следеће дефиниције: хипермедиј је субсет хипертекста, а хипермедиј је истовремено субсет мултимедија. Вероватно је боље посматрати и мултимедије и хипертекст као два независна ентитета са попречним везама и који би се могао означити као хипермедиј.

НОВА ДЕФИНИЦИЈА МУЛТИМЕДИЈА – АРХИТЕКТУРЕ

Када се сензибилна текст-места додирују мишем почиње хипертекст. Кад су стигли први анимациони програми, био је реализован сличан принцип за графику: миш је покретао слике, фигуре да говоре и хипертекст је постао хипермедиј. У објективно оријентисаном свету компјутерских програма у једном погледу су једнаки текстови, дугмад, сликовни елементи, садржајне компоненте и компоненте корисничког места: то су све објекти, који додиром искључују текст, а тиме и поступак или шаљу вест другим објектима. Овај принцип важи и за дигиталне филмове: новије верзије дигиталних филмова – на пример, Apples Quick Time VR – реализују се као објективно оријентисани принцип. Они располажу сензибилним површинама, које у контакту са мишом или дају информације или се гранају према другим филмовима. Производи који раде на основу те технике, означавају се као „augmented reality”, као обогаћена стварност у поређењу са „virtual reality”, вештачком стварношћу (Bederson i Druin 1995), пошто они репрезентују физички свет у облику видеа, чине реалне просторе проходним (употребљивим) и овој реалности додају информације, у облику постављеног тродимензионалног графика на пример као „Annotation der Realitat” (Feiner, Macintyre et al 1993) док виртуелна стварност (realitet) комплетно вештачки генерише проходне (употребљиве) просторе као анимације.

Архитектура једног мултимедијалног система састоји се из околине, која може да обухвати много више од самог програма у рачунару; на пример, разред, учитеља, наставу и екскурзију.

Ми говоримо о једној радној околини и околини учења, и мислимо тиме истовремено и на институционални социјални и комуникативни контекст, у који је стављен мултимедијални програм, док је мултимедијални систем у ужем смислу програм у рачунару. И ово је поново једна околина са специјалним тематским контекстом. Ова околина састоји се од визуелног простора, простора представљања (места представљања) са графичким објектима на екрану рачунара, од простора (места) значења са мултимедијалним објектима и вестима, од простора (места) догађања од стране корисникових поступака и тока програма (корисник, ученици, интерактивитет, дијалог).

Околина је појам који често припада мултимедији и конструктивистичкој теорији учења, „information space” је појам који се налази претежно у хипертекст–литератури и у литератури у мрежама или графичким банкама података (Carlienser 1986).

Један мултимедијални објект припада како простору представљања тако и простору значења и простору догађања. Дакле, он се састоји од интерактивно манипулисаног површинског објекта (предња страна, репрезентација), који реагује на поступке (радње) и располаже методама које се код одговарајућих акција искључују, и семантичке и дубинске структуре, која се састоји од квалитета који јој припише аутор или корисник. Нешто слично мисли и McAleese (1992), који површинско знање, које је расподељено у хипертекст мрежу, разликује од дубинског знања, које се репрезентује у чворовима. Објекти у мултимедију су визуелни и акустични објекти, који репрезентују стварност или апстракцију. Научни оквир ових објеката варира према углу посматрања из кога се они посматрају. Зато је могуће користити два од многобројних примера, да бисмо назначили, да такве верзије брзо постају специјалне, да би нам оне у овом односу могле нешто рећи:

- по виђењу према објектно оријентисаном програмирању Тип Multimedia састоји се из објекта и из „compound Multimedia object (CMO)”, који се опет састоје из CMOs и „basic multimedia objects”. Mediji se mogu shvatiti prema Steinmetz–у у смислу објект–оријентисане терминологије као класе и комуникационо специфичне метафоре, које он сматра класама.
- Borman и Von Solms (1993) користе терминологију вештачке интелигенције да би окарактерисали мултимедијалне објекте: мултимедија се састоји из „frames” и „slots” и објекти располажу наслеђивањем обележја (ознака). Оквири (frames) могу бити хијерархиски и таксономно распоређени и да образују (чине) класе и суперкласе. Релације се образују атрибутима или операцијама и процедурама.

Површина мултимедијалних објеката спада у простор представљања. Она се састоји по правилу од графичких презентација, других објеката као што су текст, бројеви, графикони, тон, музика, слика и филм, али исто тако

и од релација и процедура. Површински објекти располажу сопственим особинама и методама (на пример покретни и статички), које се могу разликовати по особина и методама објеката, које они репрезентују.

Објекти у простору представљања су по правилу текст–објекти или дугме–објекти (button), али и графички објекти као дијаграми и слике, ређе се дешавају путање (Pade) и полигони (Casey, 1992). У површинске структуре спадају графички објекти, као поља, cursor, buttons, icons, етикете, слике, дијаграми и карте. Њихов графички лик за корисникову навигацију има често једну посебну функционалност. Дугмад могу бити уграђена (embedded) или могу да егзистирају као сепаративне визуелне јединице, (делови), она могу да имају етикете (label) или да се јављају као мале иконе: „If the intended meaning of a button is expressed graphically, we speak of an icon” (Irler/Barbieri 1990).

Varcherand–Revel и Bessiere (1992) посматрају графичке презентације као посебно повољну околину за учење откривањем.

Модел Schank–a и Albelson–a упућује на то да се може рачунати са једним релативно ограниченим доменом (област знања, енг. domain) и што је могуће потпунијим скриптама за интеракцију. Видети критику Minsky–ја (1992) под „разумевање” у скриптама. То није могуће у међуљудској комуникацији, која није у стању да у свако доба објасне примања која се у комуникацији јављају и да их претворе у дискурс, при чему објашњење може да води даљем пријему, који се мора поново објаснити, итд. Овај инфинитивни регрес или метакомуникацију не може да води компјутерски програм. То мора да пође од „fixed set of assumptionis”. Поступци корисника ограничени су дизајном програма, при чему је дизајн „assumes, how–evern, that it is the correspondance of the system’s plan to the user’s purposes that enables interaction”. То потчињавање кореспонденцији одузима простор за интерпретативне акте, који би били потребни, јер, „no action can fully provide for its own interpretation”. Анализа ученик–компјутер интеракције са плановима и циљевима јесте анализа једне циљне акције или једног модела планирања за сврсисходни и рационални поступак (радњу). Стварање консензуса о исказу или оријентацији поступака или чак проблематизовање области вредности пропозиција није могуће. Једно такво одређивање ученик–компјутер интеракције као инструменталног поступка налази се сасвим у усаглашавању (усаглашено је) са комуникационо теоретским додатком Habermas–a (1981) и са његовим разликовањем инструменталног, стратегијског и комуникативног поступка. У рационалним доменима ниједан поступак понуђен за објашњење није могућ.

Добар део учења и учења са компјутером дешава се у дијалогу, и то интерактивно учење је вероватно најефикаснији и најтрајнији фактор учења, али ниједна теорија ни модел дијалога са компјутером и програмом учења није на виду (Forrester 1991), а још мање нека концепција дијалошки интерактивног учења.

ИНТЕРАКЦИЈА УЧЕНИК – ПРОГРАМ

Једна друга димензија чини нам се не узима се у обзир у већини размишљања о интеракцији компјутер – ученик. Већина моделирања полази, по нашем схватању, исувише много од конверзације или интеракције са компјутером као машине или као апарата. Али ако се ми бавимо мултимедијама, нас мање интересује интеракција ученик – компјутер, а више ученик–програм (ОПС)¹ интеракција. Ако софтвер игра улогу у моделирању корисника, тада се по правилу ради о систему, о програмима за рачунар или о обради текста. Супротно, могао би поглед на мултимедијалне примене, које за ученика стварају „конверзационог партнера“, да повуче компјутер као машину или њен систем невидљиво из примене. Један такав начин гледања могао би отворити нове перспективе, иако се у овом случају такође не ради о комуникативном поступку, јер програм не може бити партнер, са којим је могућ поступак по ситуационим дефиницијама, а корисник програма је једини руковаца (једино лице које ради), који за комуникативан поступак може да да потребне интерпретационе напоре.

КОНСТРУКТИВИЗАМ И КОМПЈУТЕР

За Матурана и Варела (1987) поступци са компјутером само су ин-структивне интеракције са структурно детерминисаним јединицама (елементима) које су довољне једном једноставном Input–Output моделу, док оне за нервни систем захтевају сопствену динамику интерних релација. Мишљење да је компјутер (још увек) машина и да комуникације са компјутером пре подлежу другим законитостима, него комуникацијама међу људима, доста је раширено и довело је до редукције начина посматрања интеракције као машинске комуникације, језика заповести или инструкције.

Али, у основи, укупна конфигурација коју ми срећемо код учења са компјутером је комплекснија. Новије позиције конструктивиста према ученик–машина интеракцији допуштају да се сазнања психологије и етнологије о људској комуникацији као „shared understanding“ примене и на интеракције ученик–машина (Suchman, 1987). „The initial observation that interaction between people and machines requires essentially the same interpretive work that characterizes interaction between people, but with fundamentally different resources available to the participants“. Компјутер је део сазнајног света ученика, и он је истовремено и медијум и програм за учења у које је његов аутор инвестирао одређене намере, које су управљене на учење ученика и које с њим треба више или мање да комуницирају, да са њиме минимално „посредују“. Компјутер није више само машина, него „kulturell situiertes Objekt“, како наглашавају Winograd и Flores (1987) „An understanding of what a computer really does is an understanding of the social and political situation in which it is

1 ОПС – скраћеница за образовни рачунарски софтвер

designed, built, purchased, installed and used". Радикално – конструктивни ставови полазе од социјално уграђеног бића компјутера и не искључују примену парадигме комуникативних поступака на интеракцију са компјутером и његовим конципирањем као дискурс модела (при чему треба пазити да многи информатичари појам „дискурс” не користе у комуникационо теоријском смислу, него га замењују са техничким дијалогом).

ХЕРМЕНЕУТИКА – СИМБОЛИЧНОСТ

На стално постављано питање у дискусијама да ли је компјутер и интелигентан, може се са Winograd-ом и Flores-ом (ослањајући се на западне херменеутичке традиције интерпретације текста или указујући на актуелно стање компјутерске технологије) одговорити негативно и оно се може сматрати ирелевантним. Одричање се тиче машине, физичког хардвера, од кога морамо разликовати програм који покреће машину, софтвер. На питање које су разлике, да ли учење са једним програмом учења, нпр. хипер-текстом или једном електронском књигом игра улогу херменаутичког разумевања, не може се одговорити друкчије него на питање које се односи на читање књига. Компјутер се од машине, која се може покренути наредбама, да би извела одређене акције, претворио у машину која кориснику презентује садржаје у виду текстова, слика и видеа. Разумљиво да опхођење (комуникацију) са мултимедијалним информацијама треба поставити у херменеутичку традицију читања.

На питање да ли мултимедији, који филмовима и анимацијама могу делимично да нам учине књиге „живим”, додају овом облику читања нову димензију, није лако одговорити. Сигурно да мултимедији из асиметричног односа читалац – књига не праве изненада симетрички, реципрочни однос, комуникативни дискурс, иако се дотични мултимедијални програм може означити као „интерактиван”.

Nickasa не дискутује о овом питању на комуникационо-теоретској равни, него прагматично помоћу 16 критеријума, који по њему означавају конверзацију, на пример бидирекционаритет, узајамну иницијативу, презентацију, заједнички ситуациони контекст, и равноправан статус партнера, при чему стиже до закључка: „The model that seems appropriate for this view of person – Computer interaction is that of an individual making use of a sophisticated tool and not that of one person conversing with another”.

Овај начин гледања је одређен још (сасвим) машина–парадигмом компјутера. После оног шта смо рекли о измени парадигме машине за компјутер као носиоца културе, одговор би данас био друкчији: корисник би се споразумевао интерпретирајући заједно са садржајем и значењима, које му мултимедијални софтвер – аутора нуди. Ипак, димензије које нуде аутори мултимедије, димензије које мултимедији додају књизи, смеле би да леже на сасвим другим равнима, наиме, на опажајно–психолошким, мотивационо–психолошким и когнитивно–психолошким равнима, али не и на ме-

тодолошкој равни, на којој ми одлучујемо о рационалним стиливима учења, комуникативном поступку, односно о симетричном стилу учења, асиметричној комуникацији, о мишљењима и вредностима норми. С обзиром на те функције може се говорити о компјутеру као комуникационој машини, једном „communication facilitator”. Тада би било јасно да ли се компјутер или мултимедија–програм не „разумеју”. Они разумеју само јасне, дискретне поступке, они не интерпретирају садржаје симболичних интеракција. Утолико, тада тога нема. Ако не посматрамо интеракцију из угла ученик–компјутер Dyade, него ученик–софтвер Dyade, нема односа ученика према „партнеру” (Tloyd, 1990).

МЕНТАЛНИ МОДЕЛИ

У дефиницију мултимедија улази дијалошка, интеракциона компонента мултимедија–система и интерпретација и манипулација мултимедијалних објеката од стране ученика. Ученик искључује догађаје манипулишући мултимедијалним објектима. Блискост са методама које искључују мултимедијалне објекте у репрезентационом слоју је претпостављена (лако опслуживање као циљ мултимедијалног дизајнера). При том, ученик користи хипотезе о методама које се искључују у дубљим структурама објеката. Зато дизајнери програма желе да се учење приближи менталним моделима, интерпретацијама ученика мултимедијалним објектима, да би их они могли одмах антиципирати у дизајн, односно „хармонизовати”. Али сви покушаји да се развију модели корисника зауставили су се на релативно ниском интеракционом нивоу.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ

Сопствене интерпретације, али и сопствене стратегије учења ученика, улазе у стварање хипотеза и утичу на стратегије интеракције са свагдашњим системом и претпостављање одређених система код алтернативног и слободног избора као и опажања структура мултимедијалних продуката: „The user's goal or intentions add partial structure to the hypermedium by overlaying expectations onto the hypermedium and its data, a structure which guides the user's browsing” (Fischer/Mandl 1990).

ИНДИВИДУАЛНИ СТИЛОВИ УЧЕЊА

И тај аспект интеракције убраја се у недовољно изучена подручја истраживања дијалошких компоненти или модела ученика. Делимично се том проблематиком бави истраживања о когнитивним стиливима учења и стратегијама учења ученика. Такође, Veenman, Elshout et al. (1992) указују

на важност интеракције, способности учења, стила учења, као и метода учења као показатеља успеха учења. Резултати тих истраживања довели су до описивања индивидуалних стилова учења и стратегија учења (Schulwiester 1983) који могу да диференцирају фактичке разлике у понашању при учењу ученика. При чему, по Laurillard (1979), свакако би се могао узети у обзир за дескриптивне дихтомије стилова учења, мада, то нису индивидуални стилови учења, него контекст зависне варијабле. Она је поредила понашање ученика у учењу, преко многобројних задатака у којима су ученицима постављани различити захтеви. Протоколи који су пратили те тест-задатке анализирани су методом Мартона и Саља, при чему је подударност евалуације износила 77%. Њено истраживање довело је до резултата који показују да ученици различитих стилова учења прихватају различите задатке, и она из тога закључује да су карактеристични стилови „Context-dependent, rather than student-dependent”. Сама стратегија коју ученици бирају за обраду задатака, очито је зависна од њихове интерпретирајуће околине.

До сада има мало студија које су истраживале концепте стила учења повезане са ефектима мултимедијалних програма и које би могле дати емпиријски прилог о тој теми. Нека од тих истраживања ћемо укратко навести.

Shute, Woltz et al. (1989) тестирали су стил учења диференцирано на примеру интелигентног турског система. Нашли су значајне разлике. У тим истраживањима интересантно је да се њихово становиште током времена мењало, тако да турске компоненте нису биле у могућности да то прихвате.

Cordell (1991) је истраживао ученике путем инвентара стилова учења по Kolb-у и анализирао је њихову комуникацију са туторијалом, који је једном био постављен као линеарни стил учења, а други пут као разгранати. Нажалост, он није описао туторијал тако да се не може ценити независна варијабла. Разлике у стилу учења не доказују се значајно, нарочито не линеарна методичка варијабла, док разграната доводи до јасне диференцијације у подтестовима. То мора да је због тога што дидактичка решења (дидактичке трансформације) материјала за учење нису била погодна да искажу све стилове учења Колбовог инвентара (то се не може детаљније приказати због недостатка изворне документације).

Yung-Bin (1992) је испитивао ефекте стилова учења и конструкционог решавања проблема на примеру једног програма за DNA и протеинску синтезу. Резултати су показали да су учинак у посттесту, потребно време и учесталост избора понуђених информација интеракције између стилова учења и инструкционе стратегије „погођени”. Поређење између активних и пасивних ученика исказало се у резултату на следећи начин: активни ученици сигнификантно жртвују више времена за задатке, користе више информација (туторијала) и имају боље резултате.

Stanton и Baber (1992) испитивали су ученике уз помоћ Embedded Figures Test—a на плану зависности стилова учења и дозволили су им да уче са различитим тренинг програмима, једним Top-down моделом и једним нелинеарним тренинг моделом. Тест је био тако постављен да резултат учења не игра никакву улогу. Није се дакле радило о томе која група боље учи, него да ли образоване групе другачије уче. Та хипотеза је била потврђена, али су Stanton и Baber на крају дали тезу на дискусију да концепт стила учења: „may well be an artifact produced by the linears' intelligent adaption to fluctuating circumstances”. Њихова сумња је била изазвана тиме да „every study of this type emerges with another set of learning styles”. У ствари то указивање говори о малом и несигурном истраживању области утицаја стилова учења. Многе скале стилова учења, узете као мерило поређења, нити су теоретски засноване, нити су емпиријски довољно верификоване.

Allinson (1992) је испитивала ученике по „развојном студентском инвентару” на различитим димензијама стилова учења (deep processing, surface processing, serialist, holist strategy). Образовала је две групе ученика: high reproducing и high meaning. Она је трансформисана у Hitchhiker's Guide за HyperCard и изводила је експеримент у две различите верзије. Прва верзија је била за фазу увежбавања, а друга за фазу учења. Једина разлика између група тицала се оцењивања степена тешкоће. Ученици на увежбавању оценили су свој рад вишим степеном тешкоће. Интересанотно је било аутоматско испитивање заједно написаних протокола. Показале су се сигнификантне разлике у односу на коришћење индекса и Tour-Modus-a. Анализа навигације указала је на разлике код навигације без програма, једне дискете са интегрисаним програмом и једне дискете са компјутерским програмом, што значи интеракцију између система, хардвера и софтвера, али не између програма и корисника.

ХИПЕРУЧЕЊЕ

У овом делу рада расправљаћемо са ставовима познатог експерта за Hyperlearning-a Перелманом о појму и значају хиперучења и мултимедија у образовању.

Да ли се појам хиперучења може сматрати „новом школом”, ли се могу користити аргументи као Перелманови (1992), који у својој књизи са насловом „School's Out”, а са увођењем такозваног Hyperlearning-a хоће да затвори школе, јер су оне скупе институције. Перелман посматра школе из економског угла као радноинтензивне индустријске гране са мало продуктивности. Из перспективе савремених комуникационих и информатичких технологија школа му изгледа као архаички производни облик са растућим повећаним трошковима, док савремене комуникационе технологије постају све ефективније. По Перелману о егзистенцији школе не одлучују научне и педагошке рефлексije, него једноставно опадање трошкова за технолошке производе у игри моћи слободног економског тржишта: „The time has

come to insist in the real free interprise restructuring of the education sector that wice deliver lots more bang to lots fewer bucks.”

Перелман реагује на значај који мултимедији у његовим очима имају: „The establishment of multimedia will have as profound an impact all future communications as the invention of writing hat on human laguage”. Да ли је ова процена мултимедија као друге Гутенбергове револуције реална, показаше се делимично и у овом раду. Наша помало конзервативна прогноза неће доћи у сваком случају до закључка до кога долази Перелман: „Is the wake of the HL revolution, the technology called scholl, and the social institution commonly thought of as „education” will be as absolete and ultimately extinet as the dinosaurs.

Перелман је за комбинацију мултимедија као хипермедија и учења исковао нов појам „Hyperlearning”: „It is not a single device or process, but a universe of new technologies that both process and enhance intelligence, the hypa in hyperlearning refers not merely to the extraordinary speca and scope of new information technology, but on an unprecendente degree of connectedness of knowledge, experience, media, and brains both human and non human” Перелман је фасциниран атрактивношћу нових медија код младих. Као индиције наводи он све више примера који у актуелним извештајима у медијумима заузимају извештан простор. Али такви покушаји не егзистирају дуго и таква сазнања нису погодна да подрже његове тезе. Шта ће се десити ако нове технолошке могућности постану свакодневица и са њиме одрасте једна генерација? Неће ли ученици ту технику прихватити тако природно (само по себи разумљиво), као што су и до сад читање књига или гледање телевизије.

Hyperlearning је за Перелмена револуција. Не нескромно залаже се он за значај Hyperlearning–а на плану социјалног и политичког сектора: „The hyperlearning revolution demands a political reformation. And that requires completely new thinking about the nature of learning in a radically changed future that now sits on our doorstep”. Он чак види и опасност од обиља информација и сазнања у најмању руку као и разлику између информације и учења, али за Перелмана постоји и кључ са савладавањем обиља информација у потенцијалу вештачке интелигенције, у коју он полаже велике наде.

Да ли је у праву? Да ли ће вештачка интелигенција остварити тај брзи замах? Или ће се истраживање сударити са принципијелним границама ВИ? Зашто се Перелман није са аргументима других познатих заступника хипермедијске струке расправио, на пример са Landaner–ом (1991), који је поставио алтернативну тезу: „The theory of human cognition is now and may forever be too weak to be seen at the main engine driving HCL/s”. Зашто Перелман претпоставља да ће велики рад у мрежи Hyperlearning–а – ако се оствари (томе се противе власника права Copyright–власника и чине мултимедије скупљим него што је по Перелману скупо означено школско образовање) – навести аутоматски све људе на учење? Тамо где то Перелман види као добро, позива он упомоћ концепте когнитивне психологије да би потврдио

своју позицију, али предвиђа да је иста когнитивна психологија истражила такође и факторе који ометају учење указујући на значајну улогу учитеља као модела и интеракције у реел-group као инстанцу социјализације. Школа и учитељ не попуштају Перелману отпрве. Перелеман изгледа отпор наставника упоређује са борбом машиновође да упркос електрификацији оптерети машину још и другим човеком:

„In a feckless spasm of seefpreservation the National Education Association proclaims the use of information technology for learning, without a teacher, as a heresy, NEA aims to legally prohibit the implementation of distance learning or computer-based instuction without featherbedded union teacher present and in control”.

КОМПАРАЦИЈА ОСТВАРЕНИХ РЕЗУЛТАТА У НЕКИМ ИНОСТРАНИМ ИСКУСТВИМА

У прилог аргумента за учење уз помоћ компјутера интересно је рангирање школских резултата, да би се на основу тога захтевало интензивирање увођења нових технологија у школе. У интернационалном рангирању школских резултата, САД се рангирају иза Канаде, Енглеске, Француске, Мађарске итд., земљама чије школе немају толико компјутера као америчке. Али да ли је правично ставити све наде у то да би се лоша позиција америчких ученика у интернационалном поређењу могла побољшати компјутерском технологијом. Из интернационалних студија поређења Schrage (1974) долази до сазнања: „Computers are irrelevant to the quality of education (...) Not one of the countries with higher performing students relies on computer technology in any way, shape, or form. Somehow, the students in Italy, Taiwan, and so forth manage to du wen without being conected to a multimedia Intel chip or wired to an Apple – generated mathematics simulation.”

Позитивне еволуационе резултате код учења помоћу компјутера, Schrag-е своди искључиво на Hawthorne или на ефекат новости, на „new alternation beeng paid to the students that has made the difference”. Потпуно супротно од Перелмана долази он до закључка да се компјутери избаце из школа. „If we really cared about a sucessful public school-system which we clearey do not – we would forbid computers in the school aus fore educations, parents, taxapayers, and teachers to face reality. We can’t profitally computerize our problems away.” Он упозорава у исто време на компјутеризацију садржаја који нису техничке врсте. Што се тиче досадашњих искустава са компјутерским учењем, мора се дати Schrage-у за право:

Успех ауторских система био је једнак нули. Успех интерактивних видеодиск-система је изостао. После дугог истраживања 1988. год. на примеру 40 великих Bildplateen пројеката преко половине учесника прекинуло је даљу употребу система. Gayeski (1992) своди ово непосредно на квалитет образовног рачунарског софтвера.

Ставити све на учење са компјутерима на мрежу значило би зауставити учење, мишљење и комуникацију на садржаје и процес, који се могу компјутеризовати и на тај начин (тим путем) учинити комуникативним. Само на технологију стављени додаци као код Перелмана, превиђају херменевтичке аспекте стицања знања. Јасно је да и друге димензије личности као што су: мотивација, креативност и социјабилне способности доприносе успеху учења и не смеју се превидети, исто тако и компоненте модела учења, које требају наставника. Како смо анализом о еволуционим студијама о компјутерском учењу констатовали, одлучујућа варијабила за успех у учењу није ОРС, него и наставник који може да одушеви ученика за рад са ОРС.

ГЛАВНИ ЈЕ НАСТАВНИК

Једна шира премиса налази се у аргументацији Перелмана, са којом се он нажалост не бави у целој својој књизи: он има неограничено поверење у квалитет Hyperlearning производа. Како ћемо у овом раду и показати, и у овој области су сунце (бело) и сенке (црно) подељени. Данас се не може прегледати целокупни број ОРС-а, које наставници могу паметно да уведу у школе. Одлучујућу улогу наставника и у добром и у лошем, наглашава Fasnot (1992) „I have seen well-designed materials and instrumental environments (...) fatally misused by teachers who meant well but who had struggle to objectivist and transmission beliefs (...) I've also seen the reverse, like the teacher described previously, who taught a very stimulating and enriched unit with simple materials. The key is the teacher.”

Један пример за стимулишуће бављење једноставним програмима за унапређивање учења описује Nix (1990). Он узима компјутер као помоћ учењу, не као циљ сам по себи, него за циљеве који прелазе то шта ће компјутер разумети и савладати: „The focus is not on the technology itself. The good is to enable the child to be creative and self-expressive using the computer, but in areas that are not intrinsically related to computeristic concepts, and that cannot be expressed computeristically. Мултимедија је нови медиј и једна нова комуникациона техника. Образложење за учење са мултимедијом је аспект учења и наставе, који се може означити као унапређивање учења. Интегрирати мултимедије у традиционалну наставу, а не мултимедиј као алтернативу за наставу – у томе би се састојао захтев дизајнерима ОРС-а за учење. У том смислу можда би се од 13 педагошких функција мултимедија могле редукovati на следећа језгра:

- олакшава се истовремени прилаз многим изворима и различитим информационим врстама (подаци, текстови, филмови),
- изворни садржаји који оптерећују ученика би се уз мултимедијални ОРС растеретили, штедело би се време, које може да користи за ефективно учење,

- информативно богатство води до конфронтације са многобројним мишљењима, а то може да подстакне размишљање које унапређује рефлексију и провоцира плуралистичке начине гледања
- когнитивни апарати су креативне екстензије за интелектуални рад и нуде појачану примену за когнитивне конструкције.

НЕКОЛИКО ПИТАЊА О ПИТАЊИМА

Је ли то све? Има ли педагошко–дидактичког образложења за позитивне ефекте мултимедијалног учења? Да ли је учење са мултимедијима друкчије учење? Да ли је квалитет мултимедијалног учења друкчији? Сме ли се, или мора ли се чак тврдити да је учење ефективније и да ли како количина тако и квалитет наученог расте? Генерализујући одговори на ова питања сигурно не би вредели под свим условима. И зато је прихватљиво да се мора тачно питати: када и под којим претпоставкама, са којим програмом, у којим областима (струкама) и у ком облику мултимедија унапређује наставу и учење, да ли је она вредна замена за наставу.

Hodges и Sasnett (1993) дошли су, упркос високе технике Athena–е и са Athena–ом развијајући богате идеје примене, до разумне процене: „this approach of combining theory with experience does not bring fundamentally new to the science of pedagogy—teachers have always taught both aspects of knowledge. What is new packaging, which holds the potential for a major advance in students interaction with ideas.” Ми се морамо питати, да ли су Hodges и Sasnett у праву када тврде да је то само дотеривање, паковање, или да употребимо модеран термин – маркетинг који мултимедију у нашим очима представља као нешто ново. У центру овог рада треба да стоји питање, које је Mayes (1992) формулисао као критику литературе о мултимедији: „While most of the current literature is about how to achieve multimedia solutions, there has been little work in the even more fundamental issues of why and when multimedia techniques would be of benefit.”

ПРЕГЛЕД ЗНАЧАЈНИХ РЕЗУЛТАТА

САД

Посебно значење компјутерске технологије за школе и факултете и комуникацију у раду под мрежом у САД постало је интернационално познато једним изузетним случајем.

„Информација Highway” или информациони пут је у последњој председничкој изборној борби Била Клинтона и Ал Гора одиграо је значајну улогу. Њихови планови за обнављање „National Information Infrastructure” иду на то да до 2000. године повежу све школе, високе школе, библиотеке и болнице у мрежу. Не ради се о сновима технике Freaks: Reihn и Wingert (1995) указују на јасне социјалполитичке циљеве демократа, који стоје иза

ових технолошких перспектива. Није тачно да није било припрема за ове планове. У САД тиме се баве чак и конгресни комитети темом „Educational Technology Computer-Based Instruction” у официјелним Hearings прегледима. Тако на пример постоји један „Subcommittee on Technology and competitiveness of the Committee on Science, Space and Technology” или један „Computer Science and Telecommunications Board” у председничкој кући. Најзад, исказан је и већ 1988. „National Challenge in Computer Science and Technology”. У најважније предлагаче спада, такође, Council der 57 State School Officers (Cesso 1994) који је у једној резолуцији 1991. увођење компјутера препоручио и унутар и изван школског времена.

1. „National Aeronautics and Space Administration” NASA упоручујала је Мултимедиј у свој Scientific and Technical Information program (STIP) KUNH (1991).

STIP посматра мултимедије као шансу за савладавање повећаних научно-техничких информација. За то се мора стварати једна инфраструктура. На консеквентан начин планира се да се „U.S.Government Printing Office” (GPO) трансформише од државне штампарије у институцију мултимедијалних производа и служби. И индустрија се жури да уведе мултимедије. - Contwell (1993) обавештава нпр. о Union Pacific's плановима за интерно образовање својих кадрова на мултимедијима (S.A. Tuttle 1992). Земке обавештава о укључивању интерактивног видеотренинга код Shell-a. Такве иницијативе нису никако ограничене само на САД. У другој половини осамдесетих година скоро све индустријске нације изложиле су истраживачке програме за набавку Hardware-a и Software-a за школе и факултете.

Данска

Undervisningsministeriet (1984) Данске створио је иницијативу за учење потпомогнуто технологијом и захтевао оснивање једног електронског универзитета (Ringstet 1992).

Норвешка

Норвешка је донела 1994. један акциони програм: петогодишњи програм у обиму од 11.3 милиона круна са обавезним образовањем у компјутерској технологији (техници). Од 300 интересената изабрано је 8 школа за оглед (покушај). Руст и Дални (1985) поднели су извештај после 5 година. Отишло се тако далеко да су могли сами да праве (развијају) standardsoftware за корисникове потребе, за симулације, за графичко и Pascal-програмирање и за интерактивну литературу.

Холандија

У Холандији је 1984. направљен четворогодишњи пројект INSP за истраживање courseware-развоја у обиму од 250 м. гулдена. После годину дана ишао је програм NIVO са којим је за 69 м. гулдена требало снабдети

школе Hardware-ом. Van der Mast et al. (1989) јављају о извођењу и дејству оба програма.

Велика Британија

Велика Британија је већ почетком 80-их година направила комисију за увођење нових технологија у високе школе. Одмах су направљене институције као „Computer in Teaching Initiative” (CTI), које су пратиле ефективно постављање (увођење) компјутера у наставу високих школа и требало да дају савет. Boyd – Barrett (1990) описују британску школску политику као јасан пример за једну „State – Directed Innovation”.

Немачка

Немачка намерава да са 1985. у рад пуштним CIP-програмом (Computational Investments програмом) стави високе школе у положај да воде наставу компјутерима. Од 1987. до 1992. за 191,7 мил. марака набављени су нови рачунари, а то су око 1120 Pools са 17.824 компјутерска места за студенте. У оквиру једног другог инвестиционог програма, WAP програма (Wissenschaftler–Arbeitsplätze) набављен је од 1994. укупно 567 cluster са 5300 компјутера за 144,9 мил. марака.

Аустрија

Hammond обавештава о комисији (CAVT) за поклањање трећине средстава за развој ОРС за универзитетску наставу. Шта може да каже један такав сценарио који означава ове политичке иницијативе. Да ли би политичари који су учествовали у овим одлукама, могли да наследи на митове Перелмана? Ако се сме веровати Schrage-у то је тако. Или је нешто још у тезама које уверавају о ефикасирању наставе и учења са мултимедијима и мрежном комуникацијом. Вероватно се на ово питање не може одговорити паушално ни са да, ни са не. Овај рад треба пре свега да осветли теоретску страну мултимедија из психолошко-педагошке перспективе и да при томе с обзиром на таква питања допринесе диференцираној аргументацији.

ОГРАНИЧЕЊА И УПОЗОРЕЊА

Има много угледних књига у области мултимедија и хипермедија, а специјално о хипертекст концепту. Не видимо никаквог смисла у томе да напишемо још један такав рад. Због тога у овом раду нису обрађене следеће теме:

- представљање Hardware конфигурација за мултимедије и техничке спецификације мултимедиј података (Steinmetz, 1993, Надрљански 1997);
- не разјашњавају се уобичајени стандарди за пренос видеа на видео- компресије, формате размене за мултимедије или архитектуру мултимедија.

- Закључно са објектно оријентисаним програмским језицима (Gibbs/Tschritzis (1947), Furht (1994), Butord (1994), Fox (1991) и Надрљански (1997).
- Овде се неће додиривати аспекти банке података у хипермедија системима, техничко или програмско-техничко питање индицирања, аутоматско генерирање хипертекстова из текстова односно конверзија текстова у хипертекст или аутоматско генерирање графичких дијаграма из чворова. Као специјалну тему посматрамо аутоматско генерирање презентационог дизајна.
- Овде се нећемо бавити актуелним техничким могућностима и будућим развојем за дигитални аудио (Strawn, 1994), дигитални видео (Luther, 1994), Аудио – у Видео помоћи у мрежи (Sen, 1994), Video-Conferencing и системом Software-a (за ово види прилоге у Herwich (1992) и у Koegele Buford (1994) и Надрљански, *Мултимедија и виртуелна реалност у образовању* (1997).
- Такође нећемо улазити у дубину хипертекст концепта који осветљавају значајне књиге Kuhlen-a (1991) Nielsen-a (1990) или Nielsen-a (1995a) и Надрљански, *Мултимедија и виртуелна реалност у образовању* (1997).
- Овде нећемо понудити опширно представљање мултимедијалних могућности у видео-конференцији, у World Wide Web (Nielsen, 1995) на Интернету, за Video-on-demand, за Tele-Teaching, телевизијске студије, Tele-Shopping (RiehmWingert (1995).
- Нећемо дати никакав преглед развоја система, који се показују као погодни за специјалне мултимедија-примене. (На пример, Open Doc, OLE, Quick TimeVR).

Има читав низ научних питања чије би настављање у оквиру овог рада о мултимедији сигурно било интересантно, али се мора водити рачуна да је реч о раду ограниченог димензиона. Мада се могу поменути и друга релевантна питања као што су на пример:

Проблем о којем се расправљало у САД и Енглеској – „computer literacy” (компјутерска писменост).

За хипертекст развој интересантна истраживања у вези са процесом писања: креативно писање, кооперативно писање и сл. (Christmann, 1989); Botler (1991).

Проширење мултимедија података у правцу кооперативних радова (Tennel/Santer et al. 1995) подржавање менаџмент-задаата, процес одлучивања и аргументација.

Бројне специјалне примене за хендикепиране, за „at-risk” студенте, за сениоре (Senioren) и за професионално образовање.

Захваљујемо се свима онима који су нас подстицали на ова размишљања и истраживања и истовремено подржавали при раду на развоју и примени мултимедија у образовању, који су о битним тезама проблематике са

нама дискутовали, који су нас радозналим питањима, мотивисаним подстицајима и критичким захтевима у протеклих 10 година подстицали на интензивирање објашњења теорија којима се бавимо у раду са мултимедијама. Желимо свима њима да захвалимо, не истичући никога понаособ да не бисмо дошли у опасност да неког од њих заборавимо.

Л и т е р а т у р а:

1. Villijam Gibson, *Neuromancer* (Неуроманијичар), New York Acc, 1984.5.
2. Mario Tokoro, *Toward Computing System* (Према комјутерским сисџемима 2000), Tokyo: Sony Computer Science Laboratory, Inc, 1991. Technical Report SCSL-TR-91.005.17-23.
3. Општу перспективу енормног раста компјутерских мрежа дао је John Quarterman у *The Matrix* (Матрица: Комјутерске мреже и сисџеми конференсања широм свеџта), Bedford, Mass: Digital Press, 1990.
4. Види Warren Robinett, „Електронска експлозија људске перцепције”, *Whole Earth Review*, јесен 1991.
5. Проф. др Ђ. Надрљански и проф. др Д. Лијовац: „Образовање за мултимедију и виртуелну реалност”, VI Међународна конференција „Информатика у образовању и нове информационе технологије” Апатин Зборник радова Зрењанин, 1996.
6. Ђ. Надрљански: *Мултимедије и виртуелна реалност у образовању* – монографија Технички факултет „Михајло Пупин”, Зрењанин 1997.
7. R. Schulmeister: *Grundlagen hiper-medialer Lernsysteme*, Oldenbourg, 1997.
8. Yankelovich, Haan et al „Intermedia: The Concept and the Construction of a Seamless Information Environment”, In: *IEEE Computer* 1 21(1998) 81-96.
9. Kuhlen, R.: *Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissenschaft*. Berlin/Heidelberg Springer (1991).
10. Winograd T./Flores, F.: *Understanding Computers and Conceptual Change: A New Foundation for Design Reading*, Addison-Wesley (1987).
11. Shute, Woltz et al: *An Investigation of Learner Differences in an Environment*, Amsterdam (1989).
12. Stanton i Baber: „An Investigation of Styles and Strategies in Self-Directed Learning”, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 2 1 (1992) 147-167.
13. Cordel, B.J.: „A Study of Learning Styles and Computer-Assisted Instruction”, *Computers and Education* 2 16 (1991) 175-183.
14. Veenman, Elshout et al: *Structure of Learning Environments and Individual Differences as Predictors of Learning Computer and Systems Sciences* Berlin/Heidelberg Springer (1992) 227-239.

Djordje Nadrljanski Ph.D.

Dusan Lipovac Ph.D.

Velimir Sotirovic Ph.D.

ON LEARNING WITH MULTIMEDIA

Summary

Our wish is to give a survey of some significant questions related to interpretation of the essence of multimedia application, but mostly in terms of computer science, to point out the importance of investigating its pragmatic aspect in the interaction student ÷ computer. For several years already, from the appearance of multimedia systems in education, a new generation of education technology has started. Since in the world this new technology has been developed and used, we think that it should be applied in our schools too. On the technical faculty „Mihailo Pupin” in Zrenjanin, multimedia educational computer software has been applied for three years already in the frame of the subject Projection of educational computer software. A project carried out in such a way could be used in education.