

ZBORNIK

Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju
Knjiga 22 / 2008

ISSN 1450-782 X

UDK 37



JOURNAL

Faculty of Philosophy, Novi Sad
Department of Pedagogy
Vol. 22 / 2008

Zbornik radova
Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju
Godina XXV • Broj 22 • 2008 • str. 239
ISSN 1450-782X (Novi Sad)
UDK 37

Izdavač:

Filozofski fakultet u Novom Sadu
Odsek za pedagogiju

Za izdavača:

Prof. dr Ljiljana Subotić

Uređivački odbor:

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

Recenzenti:

Dr Pero Spasojević (Bijeljina)
Dr Ivan Felbežer (Ljubljana)
Dr Šefika Alibabić (Beograd)

Sekretar Uređivačkog odbora:

Ljiljana Komazec-Sauer

Prevodioci:

Jasna Milošević, engleski jezik
Dragana Radević, ruski jezik
Zoran Velikić, nemački jezik

Štampa:

MONDOGRAF, Novi Sad

Tiraž:

250

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

ZBORNIK

knjiga 22

JOURNAL

vol. 22

**Filozofski fakultet
Novi Sad, 2008.**

© Sva prava su rezervisana. Ni jedan deo ove publikacije ne sme biti reprodukovan, umnožen, niti prenet u bilo kojoj formi i na bilo koji način (fotokopiranjem, elektronskim putem i sl.) bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.

© All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without the prior permission in writing from the Publisher.

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице Српске, Нови Сад
37 (087)

Zbornik/Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju. –God. 13, br. 11 (1996).- Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 1996 -. - 24 cm
Godišnje.-Rezimeji na eng. jeziku.- Nastavak publikacije : Zbornik – Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju i Odsek za psihologiju.
ISSN 1450-782X
COBISS.SR-ID 118645260

Zbornik/ Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju, knjiga 22
Journal of department of pedagogy, vol. 22

Radovi nastavnika i saradnika Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu predstavljaju rezultate rada na projektu „Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji“ broj 149009 (2006-2010) čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

Odlukom Nastavno-naučnog veća Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, data je saglasnost za pisanje ovog Zbornika.

SADRŽAJ

UVODNE NAPOMENE.....	9
INTRODUCTORY REMARKS.....	12
<i>Prof. dr Sofija Vrcelj, Ana Ban</i>	
EDUCATION - A WAY TO (RE)DEFINING OF MEN AND WOMEN'S ROLES	15
<i>Doc. dr Slađana Zuković, Doc. dr Jovana Milutinović</i>	
GLOBALIZACIJA: IMPLIKACIJE NA OBRAZOVANJE I SAVREMENU PORODICU	26
<i>Doc. dr Jelena Đermanov, Prof. dr Svetlana Kostović</i>	
RAZREDNA KLIMA: OD PIONIRSKIH ISTRAŽIVANJA DO SAVREMENOG PRISTUPA	44
<i>Prof. dr Mara Đukić, Doc. dr Svetlana Španović, Doc. dr Jelena Đermanov</i>	
INTEGRACIJA POUČAVANJA I UČENJA U NOVOJ PARADIGMI OSNOVNOŠKOLSKE NASTAVE.....	63
<i>Snežana Ritter, dipl. pedagog - master</i>	
PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA I USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA.....	82
<i>mr Biljana Maslovarić</i>	
ULOGA ŠKOLE U OBRAZOVANJU ZA DEMOKRATIJU.....	108

Prof. dr Zoroslav Spevak

VITORINO RAMBOLDINI DA FELTRE – RENESANSNI UČITELJ
NOVOG TIPRA.....121

Doc. dr Jasmina Klemenović

RAZUMEVANJE SINTAGME „PREDŠKOLSKI PROGRAM“ U
SVETLU KURIKULARNOG I INTEGRISANOG PRISTUPA.....131

*Doc. dr Stanko Cvjetićanin, Prof. dr Mirjana Segedinac, mr Nataša
Branković*

PRIMENA MODELA UČENJA PUTEM IGRE U NASTAVI SVETA
OKO NAS.....151

Maria Buzaši Marganić

NASTAVNI MODELI KOMUNIKACIJE SA UMETNIČKIM
DELOM170

Prof. dr Milica Andevski, Prof. dr Svetozar Dundžerski

MENADŽMENT SEMINARA I KURSEVA ZA RAD SA
ODRASLIMA.....183

Tamara Borovica

VRŠNJAČKO OBRAZOVANJE – OD PRAKTIČNOG MODELA KA
TEORIJSKOM UTEMELJENJU212

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTORY REMARKS	12
----------------------------	----

Dr Sofija Vrcelj, full professor, Ana Ban, junior researcher

EDUCATION - A WAY TO (RE)DEFINING OF MEN AND WOMEN'S ROLES	15
--	----

Doc. dr Slađana Zuković, Doc. dr Jovana Milutinović

GLOBALIZATION: IMPLICATIONS ON EDUCATION AND A CONTEMPORARY FAMILY	26
--	----

Doc. dr Jelena Đermanov, Prof. dr Svetlana Kostović

CLIMATE IN CLASS: FROM PIONEER RESEARCHES TO THE CONTEMPORARY APPROACH	44
--	----

Prof. dr Mara Đukić, Doc. dr Svetlana Španović, Doc. dr Jelena Đermanov

IMPLEMENTATION OF A NEW PARADIGM INTO THE SYSTEM OF A ELEMENTARY SCHOOL INSTRUCTION	63
---	----

Snežana Ritter, dipl. pedagog - master

PERSPECTIVES OF EDUCATION AND ADVANCED TRAINING OF TEACHERS	82
---	----

Mr Biljana Maslovarić

A ROLE OF SCHOOL IN EDUCATION TO DEMOCRACY	108
--	-----

Prof. dr Zoroslav Spevak

VITTORINO RAMBOLDINI DA FELTRE – A RENAISSANCE TEACHER OF A NEW ERA	121
---	-----

Doc. dr Jasmina Klemenović

UNDERSTANDING OF A PHRASE 'PRE-SCHOOL CURRICULUM'
IN LIGHT OF THE CURRICULAR AND INTEGRATED
APPROACH131

*Doc. dr Stanko Cvjetićanin, Prof. dr Mirjana Segedinac, mr Nataša
Branković*

APPLICATION OF A LEARNING-THROUGH-PLAYING MODEL
IN THE NATURE AND SCIENCE CLASSES151

Maria Buzaši Marganić

TEACHING MODELS OF COMMUNICATION WITH A PIECE OF
ART170

Prof. dr Milica Andevski, Prof. dr Svetozar Dunderski

MANAGEMENT OF SEMINARS AND COURSES FOR ADULT
EDUCATION183

Tamara Borovica

COEVAL EDUCATION – FROM THE PRACTICAL MODEL
TOWARDS A THEORETICAL BASE212

UVODNE NAPOMENE

Nastanku, uobličavanju i opštem izgledu 22. Zbornika radova Odseka za pedagogiju možemo zahvaliti važnim događajima – promenama u našem obrazovnom sistemu koje su inspirisale istraživače da aktualizuju svoju misao putem članaka, rasprava, empirijskih studija u kojima su, osim raznovrsne tematike i namene, plasirali savremena gledišta o pedagoškim problemima iz fokusa više pedagoških disciplina (Istorije pedagogije, Školske i Predškolske pedagogije, Teorije vaspitanja, Didaktike i metodika vaspitno-obrazovnog rada, Andragogije, Menadžmenta u obrazovanju). Iako je većina radova metodološki usmerena prema pedagoškoj disciplini, posmatrajući ih kao celinu, stiče se utisak da oni poprimaju opštije domete u pogledu multidisciplinarnosti. U tekstovima dominira okrenutost specifičnim problemima teorije i prakse pedagogije pokrenutih reformom sistema vaspitanja i obrazovanja, snažno oslonjenim na elaboriranje pitanja aktuelnih svetskih dostignuća i iskustava koja mogu doprineti boljem razumevanju promena u sistemu vaspitanja i obrazovanja kod nas.

Globalizacija predstavlja veoma širok pojam i kompleksan proces sa brojnim i često spornim interpretacijama koje u okvirima globalnih procesa predstavljaju nov kontekst i izazov za obrazovanje, za njegove institucije i praksu. Obrazovne institucije treba da razmotre vlastitu misiju u svetlu promena u zahtevima rada i prilikama koje se reflektuju u promeni strukture zanimanja, u promenama potrebnih znanja i veština, u usvajanju novih veština i sticanju fleksibilnosti kako bi čovek mogao aktivno participirati u društvima i ekonomijama znanja i ostvariti uspeh u globalnoj kompeticiji. Od pojedinaca i zajednice očekuje se da budu dovoljno mudri kako bi ovo razumeli i donosili odluke sa punom svesću o neizvesnosti čovekovog planiranja i kontrole. Otuda potreba da obrazovanje posreduje efektivno suočavanje sa rizicima uz razvijanje intelektualne radoznalosti, razvijanje kreativnog mišljenja i osetljivosti za probleme, razvijanje otvorenosti, fleksibilnosti, oslobađanje od misaone rigidnosti. Vreme u kome živimo zahteva ljude sa visokim nivoima znanja, novim setovima veština, ljude veće intelektualne nezavisnosti i fleksibilnosti, a pre svega ljude koji su sposobni i motivisani da nastave sa učenjem tokom čitavog života.

Sve ove zahteve, autori Zbornika, pretočili su u brojna strateška pitanja unapređivanja teorije i prakse učenja i poučavanja, holističkim razvojem sistema vaspitanja i obrazovanja, kritičkim mišljenjem kao fundamentalnom pretpostavkom naučnog saznanja i istraživanja u smislu jačanja unutrašnjih mentalnih i kognitivnih procesa pojedinca, kao i aktuelnim i strateški izuzetno značajnim pitanjima obrazovanja odraslih u smislu obezbeđivanja veće

delotvornosti i efektivnosti ovog „relativno zaboravljenog“ područja pedagoškog i andragoškog delovanja.

Poseban utisak pretstavlja analiza potisnutih poruka iz istorije školstva, poruka „renesansne pedagogije“ koja je svojevremeno imala veće uticaje na razvoj nego današnje reforme, da je drugačije, teško je verovati da bi se olako posezalo za „reformama reformi“. Naučna misao o ovim pitanjima osim teorijskog ima veliki značaj za praksu vaspitanja i obrazovanja, jer se lako mogu transformisati u modele i aktivnosti promišljanja „nove filozofije“ vaspitanja i obrazovanja. Koliko smo daleko otišli od hrišćanskog i humanističkog oslobađanja pedagoške misli, od pionirskog renesansnog duha uvažavanja učenika i radosnog učenja, na osnovu novog odnosa prema detetu, njegove individualnosti, sposobnosti i potreba, kao i na osnovu inovativnosti u pogledu sadržaja i metoda u prijatnoj atmosferi škole, od novog, na učenika usmerenog vaspitanja, sa poštovanjem ličnosti deteta kao polaznom pedagoškom pretpostavkom. Gledajući u vekove iza nas ostaje aktuelno jedno pitanje: šta nas ograničava da na najbolji način uradimo svoje pedagoško poslanstvo ?

Relevantni stručni i naučni krugovi smatraju da je osiguranje kvaliteta i povećanje efikasnosti neosporni, zajednički cilj aktuelnih reformskih poduhvata, ali da se ova nastojanja mogu ostvariti samo ako se u prvi plan postavi unutrašnja, pedagoška reforma nastave. U fokusu analiza pedagoških poslenika nalazi se socio-emocionalna, razredna klima, kontekst u kome se nastava realizuje, socijalna interakcija učenika, ponašanje nastavnika. Autori Zbornika plediraju savremenu integrativnu paradigmu osnovnoškolske nastave, paradigmu koja pretstavlja sintezu poučavanja i učenja i koja se posmatra kao didaktička inovacija (kooperativno, samousmereno učenje utemeljeno). Inovativna obeležja škole ogledaju se u negovanju kreativnosti, anticipativnosti, u kritičkom, stvaralačkom mišljenju, emancipaciji, autentičnosti, negovanju alternativnih pristupa i podsticanju otkrivačkih i stvaralačkih aktivnosti učenika uz elastično vođenje od strane kooperativnih nastavnika. Teži se suzbijanju slabosti tradicionalne paradigme pre-davalačke i reproduktivne nastave sa strogim definisanjem uloga nastavnika i učenika uz podsticanje i negovanje individualnog rada, kao i rada u timovima i tandemima.

Transformacije i promene ne mogu se realizovati bez nastavnika te je stoga profesionalno usavršavanje nastavnika i menjanje ukupnog koncepta nastavničke profesije bitan aspekt promišljanja autora Zbornika: koju ulogu nastavnik ima u procesu obrazovanja, kako ga pripremamo, šta sve podrazumeva njegov posao. To sobom povlači i niz promena: drugačiju strukturu radnog vremena, drugačiji sistem procenjivanja uspešnosti rada nastavnika, drugačiji sistem materijalnog nagrađivanja, drugačiju selekciju

kandidata. Sve ovo je potrebno zbog krajnjeg efekta koji će nastava imati na učenike i na njihova postignuća – naime, bilo bi nemoguće očekivati visoka postignuća učenika bez kvalitetnih nastavnika.

Ključnu ulogu današnja škola ima u obrazovanju za demokratiju: govori se o vaspitanju za demokratiju, vaspitanju u demokratiji, vaspitanju kroz demokratiju, demokratskošću vaspitanja. U ovom kontekstu obrazovanje treba da bude usmereno svojim sadržajima, ne samo na ekonomsku efikasnost, već i na razvoj čoveka kao građanina, na eliminisanje velikih razlika i protivrečnosti koje postoje u savremenom društvu, na slobodno izražavanje mišljenja i slobodno praktikovanje demokratskih alternativa. Strategija vaspitanja i obrazovanja za demokratiju nije jednosmeran proces u smislu: prilagoditi pojedinca demokratskim znanjima i vrednostima, treba naglasti da i demokratija trpi brojne društvene i kulturne uticaje, zbog toga autori u ovom Zborniku promišljaju fundamentalna pitanja vezana za ulogu škole u ostvarivanju složenog zadatka vezanog za razvoj demokratske kulture kod učenika. U tom smislu možemo se pozvati i na vršnjačko obrazovanje koje podrazumeva kontinuiran, sistematizovan i planski vođen proces prenošenja određenih obrazovnih poruka vršnjačkim grupama, usmeren na izazivanje promena na individualnom i na grupnom nivou kao i promovisanju zdravog i odgovornog ponašanja, razvijanju veština i razbijanja mitova i predrasuda, među adolescentskom populacijom.

U najmanju ruku, neosporna je polazna i zajednička nit autora – ubrzano kretanje, promene i komešanje kojima je zahvaćen čitav današnji svet, a koje se sve više širi (globalizacija, evropeizacija, modernizacija, tehnološko-informaciona revolucija). Adekvatno reagovanje na sve turbulencije zahteva i jedan novi duh, preduzetnički duh, osoben i izuzetan u svakom pogledu, koji može i želi da prihvati novo, koji obećava ispunjenje svih neverovatnih snova i čudesnih snoviđenja kroz promenu načina mišljenja, delanja, kroz promenu načina proizvodnje kako materijalnih tako i duhovnih dobara, nastojanju da se „više bude“ u sveukupnoj promeni odnosa prema sebi, drugima, prirodi, u sjajnoj prilici za opšte poboljšanje kvaliteta života.

dr Milica Andevski

INTRODUCTORY REMARKS

Emergence, configuration and a general layout of the 22nd Proceedings of Papers published by the Department of Pedagogy ensue from important events – changes in our educational system. These changes inspired researchers to reveal their thoughts in articles, papers, discussions, empirical studies, in which they elaborated contemporary viewpoints on educational problems, besides diverse topics and purposes, from the point of view of several pedagogical disciplines (History of Pedagogy, School and Pre-school Pedagogy, Theory of Education, Didactics and Teaching Methods, Didactics and Teaching Methods of Educational Work, Adult Education, Management in Education). Although most of the papers are methodologically directed to educational discipline, from a general perspective it seems that they adopt more general ranges related to multidisciplinary approach. The texts abound in a preference for specific problems of both theory and practice in education, which have been initiated along with the reform of the education system, which firmly stands on the elaboration of the issues of current world achievements and experiences that can contribute to better understanding of changes in the education system in our country.

Globalization represents a very broad and complex process with numerous and often disputable interpretation, which represent a new context and a challenge for education, its institutions and practice within the frames of global processes. Educational institutions need to analyze their own mission in the light of changes in the working conditions and circumstances reflected in the change of a vocation structure, changes of required knowledge and skills, adoption of new skills and acquiring flexibility in order to be able to actively participate in societies and economies of knowledge, achieving success in global competition. It is expected from the individual and community to be wise enough in order to understand it and make decisions with a full awareness on uncertainty of human planning and control. Therefore, there is a need for education to efficiently mediate in facing risks for developing intellectual curiosity, developing a creative thinking and sensitivity for problems, developing openness, flexibility, liberating oneself from reflective rigidity. Present time requires from people with high level of knowledge, new sets of skills, people of high intellectual independence and flexibility, and primarily people capable and motivated to continue a life-long learning.

The authors of the Proceedings have transformed all those requirements into numerous strategic issues related to the advancement of teaching and learning theory and practice, holistic development of education system, critical thinking as fundamental presumption of scientific knowledge and research in

sense of strengthening the internal mental and cognitive processes of an individual, as well as current and strategically extremely important issues on adult education related to greater efficiency of the 'relatively forgotten' field of educational and andragogy influence.

The analysis of suppressed messages from the history of schooling, messages of 'a renaissance pedagogy' have left special impression, since at the time the pedagogy had greater influences on the development of education than the current reforms. If it were different, it would be hardly believed that the 'reforms of reforms' could occur. A scientific thought on the issues has a great importance for the education practice, since it can be easily transformed into contemplative models and activities of 'a new philosophy' of education. How far we have gone from the Christian and humanistic liberation of the education thoughts, from a pioneer renaissance spirit of respect for pupils and joyful learning based on a new consideration of a child, its individuality, ability and need, as well as based on the innovation concerning the contents and methods in a pleasant atmosphere of a school, from new pupil-centered education, with a respect of a child's personality as an initial educational presumption. Looking back at the centuries behind us, a current issue has been imposed: What does limit us to fulfill our educational mission in the best way?

Relevant expert and scientific spheres think that a quality provision and an efficiency enhancement represent an obvious, common goal of current reform actions. However, these attempts can be realized only if the main stress is put on the internal, educational teaching reform. The analysis of educational practitioners is focused on the socio-emotional and class climate, context in which the instruction is implemented, social interaction of pupils, behavior of teachers. The authors of the proceedings plead for the contemporary integrative paradigm of elementary-school teaching, a paradigm representing a synthesis of teaching and learning, which has been seen as a didactic innovation (cooperative, self-centered learning). Innovative parameters of school reflect in promotion of creativity, anticipation, critical creative thinking, emancipation, authenticity, promotion alternative approaches and promoting discovery and creative activities of pupils supported by a flexible leadership of cooperative teachers. The aim is to suppress traditional paradigm weaknesses of teaching and reproductive instruction with a strict definition of teachers' and pupils' roles, by supporting and promoting an individual work, as well as the team and tandem work.

Transformation and changes cannot be implemented without a teacher, and therefore a professional teacher advanced training and a change of the overall concept of the teachers' profession represent an important aspect of the authors' reflection: what is the teacher's role in the education process, how

teachers are prepared, what is required for their job. It implies a number of changes: different structure of working hours, different system of success assessment of teachers' work, different system of material remuneration, different selection of candidates. All of this is required for the final effect of teaching on pupils and their achievements – namely, it would be impossible to expect high achievements of pupils without qualitative teachers.

A key role of contemporary school is education for democracy: it applies to education for democracy, education in democracy, education through democracy, democratization of education. In such a context, education should be directed to its contents, not only to the economic efficiency, but also to a development of a man as a citizen, to elimination of big differences and discrepancies existing in the contemporary society, to free expression of one's thoughts and free practice of democratic alternatives. Strategy of education for democracy is not a unidirectional process in the following sense: in order to accommodate an individual to democratic knowledge and values, it is necessary to stress that democracy suffers numerous social and cultural influences. Therefore, the authors of the Proceedings of Papers reflect on fundamental issues concerning a role of the school in the implementation of a complex task related to the development of democratic culture in pupils. In that sense, it is possible to mention coeval education, which implies a continuous, systematic, and planned process of transferring certain education messages to the coeval groups, which is directed to initiation of changes both in the individual and group level, as well as to promotion of healthy and responsible behavior, development of skills, and disruption of myths and prejudice among adolescent population.

Anyway, the authors' starting point and a common clue is undisputable – accelerated movement, changes and turmoil overtaking the whole present-day world, which is continuously expanded (globalization, Europeanization, modernization, technological-information revolution). An appropriate reaction to all those turbulences requires a new spirit, an active duh, extraordinary and distinctive in every sense, which may and want to accept something new, which promises implementation of all amazing dreams and marvelous dreaming through changes of the way of thinking, acting, changing the way of production of both material and spiritual assets, attempting to 'be more' in the overall change of relations with oneself, the others, the nature, having a great opportunity to generally improve the quality of life.

Dr Milica Andevski

Sofija Vrcelj¹, full professor, Ana Ban², junior researcher
*University of Rijeka, Faculty of Arts and Sciences, Department of Pedagogy,
Croatia*

EDUCATION - A WAY TO (RE)DEFINING OF MEN AND WOMEN'S ROLES

Summary

In this study, the subject of the analysis is men and women's roles, where man is taken as measure and referent frame.

It is a fact that, even today, because of their gender, women all over the world are limited in their human rights, even in one of the most important and basic rights - the right of living. In spite of significant improvements on field of human rights of women in last 30 years, strengthening of ultraconservative thought and fundamentalism in many societies led to great regress in realization of human rights of women. Determination of man and woman's role and position was significantly affected by socially-cultural context. Education is also a significant factor, in both formal and informal ways, because, in modern world, it represents the most important channel of social promotion of an individual. The authors consider that education, although present also as a carrier of gender stereotypes, can influence to environment, creating the social conditions where men and women will be free humans, responsible for their destiny and identity, as well as for creating and adopting of welfare as the final goal of human aspiration (and existence).

Key words: *education, human rights, (in)equality of genders, men and women's role and position, socialization, educational feminism*

¹ svrcelj@ffri.hr

² asupak@ffri.hr

The position of an individual in certain society is an indicator of democracy, justice and humanism of this society (state). As majority of nations and communities have accepted humanism (for example, the UN's document "Universal Declaration on Human Rights") as a (desirable) ethical codex for acting on field of (universal) politics (as well as a number of other politics such as social, educational politics etc.), discussions about discrimination, threat and other phenomena as results of inhumane relations, seem to be almost unnecessary. Nevertheless, sociological macro and micro analyses speak about numerous deviations of humanism - poverty, crime, homelessness, wars, discriminations; therefore it has lost its defined and specific meaning. Among many deformation of humanism, discrimination of women is also present, in spite of many social actions taken to prevent it. At General Parliament on 18th of December 1979, the United Nations adopted the Convention about eliminating of all forms of discrimination of women. In part, it was emphasized that, in education, it is crucial to provide the equal conditions in building career and professional orientation. Furthermore, in education, it is necessary to eliminate the traditional views about men and women's roles on all levels and in all forms of education, by creating heterogeneous classes and especially by revision of textbooks and school programmes. However, the political "order" still has not succeeded to eradicate discrimination of women which is very pronounced sometimes, and sometimes is present in subtle forms. There is still an open question what are the reasons of unequal attitude towards women and is it possible to "arrange" (educational) politics which would truly contribute to creating of equity (between genders). What is the role of schools, as important places of "social performance" in reproducing of the exiting division to "male" and "female" professions and in what deal they create a fertile ground for equity by their educational aims and content-conception?

Complexity of women's issue (position) disables giving of clear answers and global assessment of social influence to attitudes about gender and contains, at least a number of "hidden" dangers (especially from "women's political perspective"), and impossibility of creating of "universal models" which erase (undemocratic) gender differences and (de)privileges, based on them.

However, recognizing of inequality between genders had existed significantly before the "women's issue" which has made this problem a legitimate researching area of many sciences. Unequal opportunities and various forms of discrimination as result of unequal developing conditions of men and women, runs through projects of many scientists, and reaches its peak in the work of Poulain de la Barre *"About the Genders' Equity"* (1673), who is considered as the first modern feminist, by many contemporaries (B. Nedović,

2005). The author de la Barre finds the reasons for men's domination in cultural differentiation of genders; a woman is subordinated by force because of her physical weakness and vulnerability during pregnancy. The jobs performed by men, like training of horses and elephants, are assessed higher than delivery and raising of children performed by women.

One of more significant progresses on the European scene was offered by rationalism and Enlightenment of the 18th century which searches (and finds) the reasons of inequality of genders in socially-historical conditions; nature is not the reason for inequality. As the socially-historical conditions are the reasons of inequality, it means that society is able to eliminate inequality and to create the conditions where the unequal positions based on gender (or any other criterion) will not be tolerated.

The French Revolution transforms the feminist actions ³ because "equality, fraternity and freedom" inspires hope in more humane society and encourages both men and women for action. Nevertheless, the indicated ideas about equality were abandoned very soon, because the national assembly destroyed many old prejudices, but stayed deaf for demands on equality of all the citizens. A half of population stayed excluded from civil and political rights. "The breaker of social chains" Olympe de Gouges published "*Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*" - "*Declaration of the Rights of Woman and the Female Citizens*" demanding the concepts of Declaration of the Rights of Human and Citizens (1789.) to be applied also on women, making them citizens in the full meaning of the word. In her work, de Gouges emphasizes the women's right of participating in creating of law, directly, or by election of her representatives among authorities. ⁴

³ Publishing of projects about women's protests from the beginning of 17th century can be determined by emergence of feminism; however, as this movement was not able to develop permanently, the first wave of feminism reached its top in Europe in 18th century.

⁴ This idea contains Rousseau's conception of social contract which means spreading of democracy towards women, too. The article implies existence of the "social contract between genders" and is a consistent expression of revolutionary, rationalistic and democratic ideas of that period. The answer to those demands was: "Rule over our emotions! Legislators are under your feet! In 1793 Olympe de Gouges was guillotined; at the same time the Convent rejects the proposal about political equality of genders. The antifeminist ideas were supported by abolishing of numerous women's clubs formed in that period, and prohibition of their reestablishing, in 1794.

S. Marechal, devoted Rousseau's followers, is the author of legislative project which prohibits women's education. The *Code Civil*, in a great deal, expresses the antifeminist character of the French revolution (more about in A., Gill, T (1977) *Women's Rights: A Practical Guide*; Penguin Books.

The accepted theses about unequal education have been transferred into many areas of humans' activities, and reasons for this should be searched in various (scientific) perspectives which want to substantiate the inferior position of women. Numerous data, which are contextually nude, are often taken as the argument of this inferior position.

Except this approach, there is a number of scientists who disprove such approaches and point out that the inferior position of women is the result of culturally-traditional context. So, in the book *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity* (1990), J. Butler takes out her thesis that gender is not a fixed characteristic, but a fluid variable changeable in different contexts and different periods; and what is important, it doesn't need to coincide with biologically-genetic characteristics of a person. The experience of gender, sexual and cultural identity is not a native gift, but a social construction. The identity is an individual act, and gender can be traditional or untraditional derivation, depending on the concept of its originate. Many authors (for example Julia A. Sherman, 1976:113–137, T. Parsons, Nira Y. Davis, 1993) discuss about the "facts" connected with socialization of girls, sex differences, passive dependence, aggressiveness and other stereotypes connected with *female* sex who becomes "*feminine*" only under the influence of culture. In every society there are concepts of femininity and masculinity which content basic qualities of certain sex and the roles connected with this sex. So, it is expected from the females not to be aggressive, but to be gentle, obedient, passive, attractive, full of understanding, sensual and friendly towards people. The concept of masculinity insists on the opposite characteristics: aggressiveness, get-ahead qualities, independence, domination and the roles related to strength and power. In the frame of his theory about family functions, T. Parsons also spoke about roles in relation with sex, and has given the expressive role to women and the instrumental role to men. It means that a woman offers warmth, emotional support, understanding and safety, while a man is, patterned after the pre-historical hunter, oriented to competition and success.

Descartes' postulate "I think, so I am" has its source in rationalism which gives preference to ratio over emotions. It is better to place personality in mind than in emotions and in body. To be, meant - to think, and if we think, we put emotions aside. The abstract thought was considered as more important than practical activities, emotions or body and such an attitude had its reflection on the education of young men from upper classes which used to give preference to the abstract and rational. Women, because of their natural connection with physical aspect due to ability of giving birth, were considered as unable for abstract thought, but it was also considered that such kind of thinking may have

negative consequences. Such circumstances were discouraging for studying of mathematics⁵, Latin and Greek. The science marked by gender orientation (and curriculums structured by genders) is still present, because occupations connected with mathematics and physics are oriented to strong associations with masculinity. Giving preference to mathematics, abstract thinking, standards of objectivity, constructing of scientific methods and instrumental nature of scientific rationality find its base in ideally typical constructs of masculinity.

In her study „Women in Science: Why So Few”⁶ (available on; http://assets.cambridge.org/97805215/63802/excerpt/9780521563802_excerpt.pdf), Alice Rossi identified the social and political influences responsible for a relatively small number of women who wanted to be engaged in science. The research has showed that boys and girls express equal skills in mathematics till the age of 13, and after that these skills (achievements) start to differ: the reasons for this should be searched in culture, because teachers do not expect from girls to achieve the same results in mathematics as boys do, and do not encourage girls for occupying with, so called “though sciences”. Because of the social barriers against women in the area of science, there are some conceptual metaphors such is “glass ceiling” or “sticky floor” which were used by women to point at the illusion of equal opportunities. These conceptual metaphors, developed by feminists, has been created and widely used with purpose to identify and theoretically explain the position of women in various occupations. In the study “Women in Mathematics: The Addition of Difference” (1997), C. Henrion has rocked many myths about mathematics.

⁵ The first women who can be surely alleged to give the important contribution to development of mathematics, was Hypatia (370 - 415). Hypatia was the daughter of Theano, who was reputed as the most educated man in Alexandria. Theano was famous as a scientist and professor of mathematics at the University of Alexandria. He raised his daughter in scientific atmosphere. Lots of historians regard that he wanted to raise a perfect being. As she was growing up she became interested in mathematic and astronomy more and more. With Theano’s help she became an excellent orator. Many historians recognize Hypatia not only as a mathematician and scientist, but also as a philosopher and woman with great knowledge. The most famous her work was the project about conics, as the sections of cones by a plane. Such a concept led to the idea about hyperbolas, parabolas and ellipses. In the time when she lived, Christianity started to dominate over the other religions. In early 390-ies a conflict between two religions erupted. Cyril, the Christians’ leader and Orest, were the adversaries. In 415, while she was on her way home, Hypatia was killed, because she had been a friend of Orest (Zdenka Pavić; *Žene u matematici*; available on <http://e.math.hr/zene/index.html/Theano>).

⁶See also; Colosimo, A. & Dewandre, N. (eds) *Women and Science: Mobilizing Women to Enrich European Research* (European Commission, Luxembourg, 1999).
http://www.cordis.lu/improving/src/women_conf.htm

The study has shown that the myths are:

1. mathematicians work in complete isolation
2. women and mathematics do not fit together
3. mathematicians give their best when they are young
4. mathematics and politics do not fit together
5. mathematicians are the white men only
6. mathematics is occupied with eternal knowledge.

Losing of traditional divisions and roles is culturally coloured, so in some countries, every way of traditional division of roles between genders has been lost.

A more intensive engagement in women's position in society (and certain aspects of life) oriented to women's emancipation has started in sixties (of 20th century) in, through, so called, neofeminism. The question, which has been raised (and still open) is - which are the aims of women's emancipation, and are they identical in all parts of the world? In developed parts of the world, the wave of emancipation is on rise; it considers women's rights in a more subtle way than "fighting" which is oriented to realization of elementary women's rights; one among them is right of education. Although the gap between genders is getting closer, it is still pronounced: all round the world, there are fewer girls than boys who attend school - one of four girls of school age does not attend school, and one of six boys is in the same position. In most countries, in sphere of public schooling, all directed educations are available to both genders. Recently, the importance of attracting girls to professions which are not traditionally related to their gender has been emphasized. This interest is present because of higher wages in technically oriented jobs where men are dominated. There are many individual cases of successful girls in men's jobs (female police officers, car mechanics etc.), but we still can not talk about mass character. Data from last decade show a light decrease of gender segregation in five the most typical "women's" jobs, but the number of women who engage themselves in engineering, fire fighting, computer industry, has still been small. In spite of the slow change, we can be glad because of this progress, but it has still been far from satisfying.

The reasons of gender segregation in job-oriented education can be searched in deficiency of women's models of behaviour (in gender-oriented schools), smaller number of the same gender in the school, hostile environment for studying (especially because of sexual abuse), smaller possibility of getting job in certain professions, strong social traditionalism which divides jobs to "men's" and "women's", and which is also visible from lack of support for female students who want to take chance in domain of "men's imperium". The educational politics are still not engaged enough in rejecting of traditionalism

and accepting of emancipation of a different views and values. The most often solution is the easier one, because it is believed that it is more useful to achieve equality by rising of wages onto the level of "men's salary", which is higher because of his "bread-winner" role.

Various "types" of teachers work in schools. Among them, there are those who act by gender stereotypes, giving girls the tasks for which they suppose they can not solve them, or giving them the tasks on the level of demanding which corresponds to "female intelligence".

CONCLUSION

The road to real equality should be directed towards the search for identity growth as well as growth of social surroundings in which the academic success of women will be in accordance with professional, i.e. social success. In all spheres of human activity, including education which has a dominant role when it comes to equality, men are considered as norms and references. Because of this, as well as other aspects of discrimination, the challenge for the future lies in the creation of surroundings in which it will not matter whether someone is a man or a woman. So, this is not about creating of a new school subject, but is rather a matter of developing a new approach to education and equity, which integrate the new aims on all the levels and in all the contexts, making contribution to revision of present and future "male" and "female" roles and their participation in democratic society.

Many forms of institutional subordination, in comparison to women from 1960-ies, have disappeared. Women take part in all educational segments as well as in many other areas, but they are underrepresented: "so few" is being proved by various political actions and resolution whose aim is improving of women's position in education and the other activities (for which there is a "tacit agreement" to belong to men's imperium).

The results of this research are indicative, because they show a traditional comprehension of man and woman's role. Nevertheless, the answers which point at equalizing of roles with no regard to gender, in spite of their smaller number, are optimistically coloured, what depends on environment. With regard to this fact, we can believe into possibility of education as a promoter of equality between genders. An especially significant aspect of changes in women's education belongs to higher education (*World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*) available on: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm which can be considered as the key factor of providing equality.

The process of social change must be accelerated, and education, with a special emphasis on lifelong learning, can be a powerful changing tool. Through the promotion of a true joint educational activity in the whole educational process and learning during life, we will be able to achieve equality between men and women and prepare them for future and their roles as equal gender-"blind" citizens. This is not a question of creating a new approach to education - this is a matter of developing of new approaches to equality which integrates new goals on all levels in all contexts, thus contributing to the revision of present and future "male" and "female" roles and their participation in a democratic society.

In the creating of new approach to education, a significant stimulation can be given by *educational feminism*⁷, which is related to feminist perspectives directed towards the girls and women who participate or work in education. The educational feminism can offer many contents which can (not) explain failure of education in intentions to change the traditional roles of men and women which are often omitted in other analyses.⁸

⁷ See: Luke, Carmen, (ed. *Feminisms and Pedagogies of Everyday Life*. SUNY Press, 1996)

⁸ Basic collections of the feminists' articles about education and pedagogy date from 1980-ies (see: C. Bunch, S. Pollack (Eds.) (1983), *Learning our way: Essays in feminist education* (pages 248-260). Trumansburg, NY)

LITERATURE:

Coote, A., Gill, T. (1977) *Women's Rights; A Practical Guide*; Penguin Books

Joan, I., R. (1976) *The Ramifications of the Study of Women*, u J. I. Roberts (ed.) *Beyond Intellectual Sexism, A New Woman, A New Reality*. New York: David McKay Company, Inc.

Hilary, R. (1986) *Women's Work: Women's Knowledge*, u J. Mitchell, A. Oakley (ed.) *What is feminism?*, Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Schiebinger, L. (1991) *The Mind has no Sex? Women in the Origins of Modern Science*. Harvard University Press.

Davis, Nira Y. (1993) *Gender and Nation*, *Ethnic and Racial Studies* 16 (October), str. 621-632.

Bertoša, M. (2001) *Jezične promjene i feministička kritika jezika*. *Revija za sociologiju* 23 (1-2).

Mušanović, M., Vrcelj, S. (2002). *Gender Stereotypes in Education - A Case Study Croatia*. *Scientia paedagogica experimentalis*, XXXIX; 2, str. 245-258.

Nedović, S. (2005), *Suvremeni feminizam, položaj i uloga žene u porodici i društvu*, Beograd, Centar za unapređivanje pravnih studija Centar za slobodne izbore i demokratiju.

Geiger, M.. *Feministička epistemologija-Kratak pregled feminističke kritike znanosti* (<http://www.hsd.hr/revija/pdf/1-2-2002/Geiger.pdf>)

Bunch, C., Pollack, S. (ed.) (1983), *Learning our way: Essays in feminist education* (str. 248-260). Trumansburg, NY: Crossing Press.

Luke, C. (1996). (ed). *Feminisms and Pedagogies of Everyday Life*. SUNY Press,

Davis, Nira Y. (1993) *Gender and Nation*, *Ethnic and Racial Studies* 16 (October), str. 621-632.

Hilary, R. (1986) *Women's Work: Women's Knowledge*, u J. Mitchell, A. Oakley (ed.) *What is feminism?*, Oxford: Bails Blackwell Ltd.

Colosimo, A. & Dewandre, N. (1999) (eds) *Women and Science: Mobilising Women to Enrich European Research*, European Commission, Luxembourg

Sherman, Julia A. (1976) Some Psychological "Facts" About Women: Will the Real Ms. Please Stand Up?, u J. I. Roberts (ur.)

Coote, A., Gill, T. (1977), *Women's Rights; A Practical Guide*; Penguin Books

Henrion, C. (1997), *Women in Mathematics: The Addition of Difference*, Indiana University Press

Butler J. (1990), *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Rutledge

dr Sofija Vrcelj, redovni profesor, Ana Ban, asistent

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju

OBRAZOVANJE – PUT (RE)DEFINISANJA ULOGA MUŠKARACA I ŽENA

Rezime

Predmet analize ovog rada je uloga žena i muškaraca, gde su muškarci uzeti kao merilo i referentni okvir.

Činjenica je da su čak i danas ženama širom sveta organičena ljudska prava zbog njihovog spola, uključujući i jedno od najosnovnijih ljudskih prava – pravo na život. Uprkos značajnom napretku na području ljudskih prava žena u poslednjih 30 godina, jačanje ultrakonzervativnih razmišljanja i fundamentalizma u mnogim društvenim zajednicama vodi do velikog nazadovanja u sprovođenju ljudskih prava žena. Na određenje uloge muškaraca i žena i njihov položaj značajno utiče na društveno-kulturni kontekst. Obrazovanje je takođe značajan faktor kako u formalnom, tako i u neformalnom smislu, jer u savremenom svetu ono predstavlja najvažniji kanal društvene promocije pojedinca. Autori smatraju da iako obrazovanje predstavlja stereotip spolova u karijeri, ono može da utiče na okolinu, stvarajući društvene uslove u kojima će muškarci i žene biti slobodna bića, odgovorna za svoju sudbinu i identitet, kao i za stvaranje i usvajanje dobrobiti kao konačnog cilja ljudskog stremljenja (i postojanja).

Ključne reči: *obrazovanje, ljudska prava, (ne)jednakost spolova, uloga i položaj muškaraca i žena, socijalizacija, obrazovni feminizam*

Doc. dr Slađana Zuković, Doc. dr Jovana Milutinović

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

GLOBALIZACIJA: IMPLIKACIJE NA OBRAZOVANJE I SAVREMENU PORODICU¹

Rezime

Autorke u tekstu proučavaju fenomen globalizacije sa implikacijama koje on ima na obrazovanje i savremenu porodicu. U prvom delu rada polazi se od stava da heterogeni procesi globalizacije predstavljaju nov kontekst za obrazovanje, za njegove institucije i praksu. Posebna pažnja se usmerava na ekonomske, političke i kulturne dimenzije procesa globalizacije, te na njihove implikacije na oblast obrazovanja.

U drugom delu rada sagledavaju se efekti globalnih društvenih promena na strukturu, dinamiku i funkcionalnost savremene porodice. Pored toga, ističe se da porodični život, iako je uslovljen globalnim društvenim sistemom, ipak nije samo puki odraz ili transmisija društvenog procesa jer organizacija porodičnog života ne zavisi samo od objektivnih uslova, nego i od posebnih činilaca vezanih za porodicu i ponašanje njenih članova.

U tekstu se zaključuje da procesi globalizacije zahtevaju proširivanje pogleda na obrazovanje i pažljivije definisanje njegovih ciljeva koji će imati u vidu globalna kretanja. Mogućnosti za razvoj porodice vide se u usvajanju principa "da se bude", putem kojeg je moguće razvijati kompetencije uspešnog roditeljstva.

Ključne reči: globalizacija, obrazovanje, vaspitanje, roditeljstvo, porodica.

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

Savremena porodica je pod stalnim uticajem svega onoga što se dešava u širem društvu i nužno se susreće sa protivrečnostima sa kojima se suočava i savremeno društvo. Jednostavno rečeno, društvena dinamika reflektuje se i na porodičnu dinamiku. Ipak, treba imati u vidu da se ovakav uticaj ne odvija uvek neposredno i jednoznačno, posebno ako se ima u vidu da se porodice međusobno razlikuju, kako u pogledu određenih društveno-kulturnih karakteristika, tako i u pogledu karakteristika ličnosti koje ih sačinjavaju. To znači da se putevi društvenog i porodičnog razvoja ne poklapaju uvek. Ovu činjenicu treba imati u vidu prilikom proučavanja odnosa društvene i porodične dinamike, kao i prilikom sagledavanja mesta i uloge porodice u uslovima društvenih promena. Pri tome treba slediti saznanje da elementi porodičnog sistema nisu tako oštro diferencirani kao što je to slučaj sa elementima društvenog sistema, što znači da se funkcionisanje porodice ne može objašnjavati samo sa aspekta funkcionisanja društvenog sistema.

Ukratko rečeno, iako se ne može poreći činjenica da se promene u društvu direktno reflektuju na porodični sistem, važno je ne zanemariti i činjenicu da je odnos između porodice i društva veoma kompleksan i da je često determinisan skrivenim, ali veoma bitnim elementima njihovog razvoja. U svakom slučaju, značajni procesi globalne prirode koji čine promene u kulturnoj, socijalnoj, ekonomskoj i političkoj slici različitih regiona i zemalja širom sveta zajedno pružaju novi kontekst za porodično okruženje i oni koji su na bilo koji način odgovorni za razvoj porodice ne mogu ih ignorisati.

EKONOMSKE, POLITIČKE I KULTURNE DIMENZIJE GLOBALIZACIJE

Globalizacija predstavlja veoma širok pojam sa brojnim i često spornim interpretacijama. Ipak, može se reći da centralnu nit fenomena globalizacije predstavlja ideja da većina savremenih problema ne može biti adekvatno analizirana na nivou nacionalnih država, odnosno u okvirima pojedinačnih zemalja i njihovih međunarodnih odnosa, već da ih je potrebno sagledati u okvirima globalnih procesa (Skler 2003, 31). Tako, globalizacija inicijalno, može da se shvati i kao širenje, produbljivanje i ubrzanje svetske međuzavisnosti u svim aspektima modernog društvenog života, od kulture do kriminala, od finansija do duhovnosti (Held 2003, 48).

Globalizacija svakako predstavlja pojam koji sadrži heterogene procese. Dva obeležja koja bi se izvesno mogla označiti kao pozitivna su globalizacija demokratije i građanskog društva, i širenje ideje univerzalnih ljudskih prava uz porast organizacija koje nastoje da ih nadgledaju i štite. Političke slobode i

zaštita individualnih i kolektivnih ljudskih prava stavljaju se u centar interesovanja politički zainteresovane javnosti. Osim toga, za one koji imaju sreću da žive u određenim sektorima društva, globalizacija se povezuje sa poboljšanim životnim standardom i to ne samo u smislu uživanja u materijalnim dobrima, već i u mogućnostima putovanja i bogaćenja putem kontakata sa drugim svetskim kulturama (Burbules, Torres 2000). Najočiglednije "loše" strane globalizacije predstavljaju: porast nezaposlenosti, socijalno isključivanje, ljudska alijenacija, ekološko zagađenje i uvećani jaz između bogatih i siromašnih. Nekad se globalizacija povezuje sa porastom nasilja, sa rastućom prisutnosti pokreta koji deluju protiv internacionalnog razvoja i koji mogu ozbiljno ugroziti svetsku sigurnost, mir, stabilnost i razvoj (na primer, trgovina narkoticima, mafija, trgovina oružjem masovne destrukcije, terorističke organizacije). Osim toga, marksisti, liberali i multikulturalisti naglašavaju pretnju koju globalne sile predstavljaju za nacionalni suverenitet, lokalne tradicije i participativnu demokratiju, enviromentalisti strahuju od destruktivnih ekoloških posledica nekontrolisane globalizacije, a konzervativci vide globalizaciju kao pretnju nacionalnim i lokalnim kulturama i svetosti tradicije (Kelner 2003, 62).

U celini posmatrano, globalizacija zahvata tri glavne razvojne dimenzije sa snažnim implikacijama na sve aspekte društvenog života, a samim tim i na porodicu i porodično vaspitanje. Te dimenzije su: *ekonomska, politička i kulturna*.

Ekonomska dimenzija globalizacije manifestuje se u internacionalizaciji ekonomije, u finansijskoj integraciji sveta. Ona se odnosi na ogroman porast svetske proizvodnje i trgovine, direktno investiranje, globalizaciju finansijskog tržišta, transnacionalnu i integrisanu proizvodnju, pojavu transnacionalnih preduzeća, konkurenciju za sedišta preduzeća u državama i regijama, "kraj" nacionalnih ekonomija. Ove promene su povezane sa pojavom ekonomije znanja u okviru koje ekonomska vrednost na globalnom nivou sve više zavisi od trgovine informacijama, a ne od trgovine materijalnim dobrima.

Politička dimenzija globalizacije manifestuje se u potkopavanju suverenosti nacionalne države ili, u najmanju ruku, u nagrivanju nacionalne autonomije, kao i u oblikovanju međudržavnih integracija (na primer, Evropska unija). Reč je o uređenju sveta kao "globalnog građanskog društva" gde se od nezapadnih država traži promovisanje tekovina demokratskog građanstva, tj. univerzalnih ljudskih prava i vladavine zakona što je uslov svojevrsne integracije sveta.

Kulturna dimenzija globalizacije sastoji se u prihvatanju moralnih standarda u shvatanju dobra i zla, kao i u moralnom ponašanju, što je uslov održivog razvoja. Stoga se govori o globalnoj etici koja se određuje kao sistem

zajedničkih vrednosti, a one su: ljudska prava i odgovornosti, demokratija i građansko društvo, zaštita manjina, mirno rešavanje sukoba, generacijska i međugeneracijska odgovornost za očuvanje prirodnih resursa na dobrobit sadašnjih i budućih generacija (Pastuović 1999). Međutim, kultura je postala i nov izvor konflikata i važna dimenzija sukoba između globalnog i lokalnog. Sa jedne strane ona je sve homogenizovanija, dok sa druge strane postaje "... parohijalna, poprma obilježja zajednica i na neki način postaje plemenska, proces koji može pokrenuti nepoželjne procese izolacije, diskriminacije i nesnošljivosti" (Perotti 1995, 12).

Kompleksnost procesa globalizacije predstavlja nov kontekst i izazov za obrazovanje, za njegove institucije i praksu. *Ekonomska* globalizacija podstiče krupne promene u zapošljavanju i time dotiče jedan od tradicionalnih ciljeva obrazovanja – pripremu za rad. Budući da globalizacija ekonomije podrazumeva sve izraženiju podelu rada, rastuću konkurenciju, promene u strukturi zanimanja, kao i promene potrebnih znanja i veština, obrazovne institucije treba da razmotre vlastitu misiju u svetlu promena u radnim zahtevima i prilikama. One treba da omoguće usvajanje novih veština i sticanje fleksibilnosti kako bi čovek mogao aktivno participirati u društvima i ekonomijama znanja i ostvariti uspeh u globalnoj kompeticiji. Obrazovanjem treba osigurati da znanja i sposobnosti ljudi budu u skladu sa promenama u radnim zahtevima, u organizaciji radnog mesta, u metodama rada. Osim toga, neke od posledica ekonomske globalizacije su i izrada jedinstvenih obrazovnih standarda i kriterijuma školske uspešnosti na što širem nivou, tešnje povezivanje srednjeg i visokog školstva sa zahtevima globalne proizvodnje i tržišta, otvaranje virtuelnih škola i fakulteta, odnosno onih koje direktno nadgledaju multinacionalne kompanije (Spajić-Vrkaš 1999).

Dalje, već je spomenuto da se *politička* globalizacija manifestuje u stalnom opadanju moći i značaja nacionalne države. Međutim, kako je ekonomska saradnja i razmena postajala sve uređenija i kako su izrasle snažnije institucije koje regulišu globalnu ekonomsku aktivnost, uz globalizaciju na tom planu paralelno je došlo i do porasta globalnih konflikata, kriminala, terorizma, ekoloških problema, ali sa neadekvatnim razvojem političkih institucija koje bi se uhvatile u koštac sa njima (Burbules, Torres 2000). Obrazovne institucije bi mogle odigrati ključnu ulogu u rešavanju novonastalih problema, ali i problema kompleksne mreže namernih i nenamernih humanih posledica koje nastaju usled rasta globalnih korporacija, globalne mobilnosti, globalne komunikacije i globalne ekspanzije.

Konačno, *kulturna* globalizacija duboko utiče na obrazovne politike, praksu i institucije. Danas su skoro svi regioni sveta duboko uključeni u migracione tokove stanovništva. Globalizacija menja načine na koji ljudi

doživljavaju nacionalni identitet i kulturnu pripadnost. Mladi se u savremenim društvima, više nego prethodne generacije, suočavaju sa životom u kojem će raditi i živeti sa pojedincima druge nacionalne, lingvističke, religijske i rasne pozadine. Transkulturalna komunikacija, razumevanje, empatija i saradnja više nisu apstraktni ideali. Ne radi se o jednosmernoj asimilaciji i akomodaciji koja bi tražila od etničke, rasne, lingvističke ili religijske manjine da internalizuje osnovne kodove većine. Većina takođe treba da izvuče korist iz razumevanja senzibiliteta i kodova drugih kultura. Dakle, kako se svet pomera ka većoj globalnoj međuzavisnosti, mirna koegzistencija u velikoj meri će zavisiti od razboritog građanstva (White 2004). U ovom kontekstu, interkulturalno obrazovanje dobija sve više na značaju.

Ukratko rečeno, razvoj ekonomije znanja, tehnološke novine, razvoj komunikacionih sistema, promene u načinu proizvodnje i u radnim organizacijama su neki od činilaca koji potencijalno menjaju obrazovne potrebe. Kreiranje znanja, njegova distribucija i načini njegovog prenošenja se menjaju kao rezultat širenja informacionih sistema i brzine tehnoloških transformacija, što zahteva nove sposobnosti i veštine. Konačno, globalni kontekst predstavlja fundamentalno drugačiju vrstu izazova za obrazovanje nego što je predstavljao prosvetiteljski okvir. Dok je obrazovanje u moderni bilo više fokusirano na potrebe razvoja ličnosti i na pomaganje da se ona dobro prilagodi zajednici koju je karakterisala relativna stabilnost načina na koji se organizuje proizvodnja, društveni i politički život, obrazovanje u globalnoj eri je mnogo kompleksnije. U ovom kontekstu obrazovanje treba da budu usmereno svojim sadržajima, ne samo na ekonomsku efikasnost, već i na razvoj čoveka kao građanina, na eliminisanje velikih razlika i protivrečnosti koje postoje u savremenom društvu, na slobodno izražavanje mišljenja i slobodno praktikovanje demokratskih alternativa (Savićević 2000, 26).

EFEKTI GLOBALNIH DRUŠTVENIH PROMENA NA PORODICU

Današnje vreme, društveni i istorijski kontekst u kojem živimo, najčešće se opisuje kao vreme značajnih demokratskih promena u različitim oblastima života. Međutim, treba naglasiti da je ovo vreme i velikih izazova i iskušenja jer su, pored nedovoljne sigurnosti u široj zajednici, velike nezaposlenosti, niskog ekonomskog standarda i niza drugih strukturalnih prepreka, prisutni i elementi individualne pasivizacije, izmenjenog sistema vrednosti uopšte i društvene anomalije (Fetsch 2005). Većina ovih osobenosti, bez obzira na njihove vrednosne ocene, deo su evropskog modernog sveta i izraz jedne dugoročne razvojne tendencije u svetu uopšte. Ipak, navedena obeležja

posebno su karakteristična za zemlje u tranziciji u kojima usled demografskih, socijalnih i ekonomskih promena dolazi i do promena i tranzicije u samoj porodici. U sklopu tih i takvih odnosa neke njene delatnosti prenose se na društvo, ali u nekim drugim delatnostima, vezanim za biološku i socijalnu reprodukciju neposrednog života, njen značaj postaje sve veći. Takođe, značajno je napomenuti i stanovište da je proces tranzicije porodice doveo i do promena u obrascima podizanja dece, tj. u vaspitnom stilu, kao i do promena u pogledu percepcije deteta i viđenju cilja i sadržaja socijalizacije deteta (Kapor - Stanulović 2007).

Stoga, da bismo bolje razumeli ovakvo vreme, društveni kontekst koji olakšava ili otežava puteve razvoja, neophodno je shvatiti šta se dešava sa porodicom pred koju društvo postavlja niz zahteva i na različite načine utiče da se društvene promene prelamaju u porodičnom sistemu i njegovom funkcionisanju.

Kao što je već pomenuto, globalizacija, kao jedno od osnovnih obeležja našeg vremena, ispoljava se, pre svega, u oblasti ekonomije ali i u oblasti politike, obrazovanja i kulture. Pored nespornih pozitivnih elemenata u razvoju savremenog društva, uočljive su i "loše" strane globalizacije koje ostavljaju posledice na različite socijalne, etničke i kulturne grupe, što se svakako reflektuje i na porodicu kao primarnu društvenu grupu. I pored velikog ekonomskog i tehnološkog napretka, u pojedinim delovima sveta vlada siromaštvo koje na globalnom nivou širi značajan strah i nesigurnost. Zato se sa razlogom može postaviti teza da je siromaštvo jedan od najvećih izazova i iskušenja koja stoje pred savremenom porodicom, jer ekonomsko stanje porodice u velikoj meri uslovljava sve ostale njene funkcije. Siromaštvo deluje najmanje dvostruko negativno na porodicu. Prvo, porodice nisu u stanju da budu sigurno i bezbedno utočište svojih članova, da zadovolje njihove potrebe i pruže garanciju za njihove ambicije i želje (dobro obrazovanje, kvalitetnu socijalizaciju, toleranciju i prijateljstvo), a često se i raspadaju zbog siromaštva. Drugo, mladi ne mogu na vreme da zasnuju svoje nove porodice i da obavljaju pretpostavljene i očekivane funkcije (Jurak 2002).

Pored siromaštva, značajan problem sa kojim se susreće savremena porodica, jeste sve prisutnije nasilje, kako u neposrednom okruženju tako i unutar samih porodica. Visok stepen nasilja u porodici najčešće se javlja kao posledica straha, neizvesnosti i teškoća koje njeni članovi doživljavaju u društvu i to prenose na porodicu. Pored toga, neostvarene ambicije, namere, težnje i interesi pojedinih članova porodice, stvaraju "refleksno" nasilje koje se ispoljava u porodici kao neka vrsta emotivnog i socijalnog "ventila". Savremena istraživanja o stanju, položaju, kretanjima i zbivanjima u porodici ukazuju na stalni trend rasta porodičnog nasilja čije su žrtve deca. Nasilje nad

decom u porodici ispoljava se kroz sve oblike kojima se narušava integritet deteta i sprečava njegov normalan razvoj: zanemarivanje i zapostavljanje dece, uskraćena i nedovoljna ljubav, sumnjičenje, nepoverenje, ismejavanje, omalovažavanje, zastrašivanje i fizičko kažnjavanje. S druge strane, u savremenim uslovima u porodičnom nasilju sve češće susrećemo i različite oblike nasilja dece nad roditeljima. Reč je, uglavnom, o odrasloj deci. Uzroci su najčešće osećaj teskobe u porodici, sukob oko odrastanja, porodičnih obaveza, odgovor na različite zabrane, materijalna situacija, kriminal, narkomanija, imitiranje i podražavanje filmskih junaka i slično (Šijaković 2004).

Postmodernistička stremljenja za individualnošću i slobodom predstavljaju bitno obeležje liberalizacije i demokratizacije porodičnog života. Međutim, ovakvi procesi često mogu biti predmet sukoba između roditelja i dece oko shvatanja prava na individualnost i slobodu, obaveza i uloga koje roditelji očekuju od dece. U takvim situacijama roditelji okrivljuju decu za nedostatak odgovornosti prema porodici, a deca okrivljuju roditelje za svoje neuspehe i postaju frustrirana, pribegavaju nasilju ili "odlaze" u usamljenost, ravnodušnost i depresivnost. Često se kao posledica javlja potreba da se "pobegne" iz porodice i ostvari sloboda i samostalnost u nekom drugom vidu zajednice. Međutim, rano napuštanje "porodičnog gnezda" u potrazi za samostalnošću, može da stvori drugi vid frustracije jer mladi nisu dovoljno pripremljeni za susret sa "surovom" realnošću što može izazivati emotivnu prazninu, strah i nesigurnost. Nezadovoljni stanjem u porodici i osećajem fizičke i duhovne teskobe mladi često pokušavaju da nađu utočište u drugim grupama koje se nameću kao "alternativna porodica", a u stvari su, najčešće, negacija porodice (Ibid).

Takođe, pored navedenih, treba istaći i druge pojave koje su, u skladu sa nekim opštedruštvenim kretanjima karakterističnim za kraj XX veka, dovele do strukturalnih, ali i funkcionalnih promena u savremenoj porodici: povećana mobilnost stanovništva, migracije visokoobrazovanih stručnjaka ka "razvijenom Zapadu", veliki talasi imigracije raseljenih lica kao posledica ratnih sukoba, pad bračnosti i fertiliteta, odlaganje bračno-porodičnih zajednica za kasnije godine života, porast vanbračnih rođenja kao i maloletničkih trudnoća, povećanje broja razvoda i širenja jednoroditeljskih porodica itd. Postoje različita mišljenja (prema: Tomanović 2004) o uticaju i posledicama društvenih promena na karakteristike i funkcionalnost savremene porodice. Naime, jedni smatraju da navedene promene mogu da ostvare negativan uticaj na porodicu. Kao efekat naglašavaju se promena tradicionalnog modela i jačanje potrebe za individualizacijom, slabljenje motiva za roditeljstvom i uopšte pad vrednosti porodičnog života. Kao argumente ovo stanovište izdvaja

porast broja razvoda i rastava, porast broja vanbračnih veza i samaca. S druge strane, postoje i mišljenja da će društvene promene imati pretežno pozitivne efekte na porodicu jer je ona danas shvaćena kao odnos sa "izabranim srodnicima", nasuprot ranijem shvatanju porodice kao "zajednice potrebe". Postoji i shvatanje da aktuelno stanje burnih društvenih promena treba posmatrati kao kontinuitet u uticajima na porodicu. Naime, porodica je oduvek pratila i usklađivala se sa kontinuiranim društvenim promenama koje su ostavljale traga na njoj.

Osporavajući konzervativna tumačenja promena u porodici, D. DeVaus (DeVaus 2002) ističe tri pravca u kojima bi trebalo da se kreće razumevanje promena u porodici. Kao prvo ističe se stav da novije promene u porodici, kada se posmatraju u istorijskom kontekstu, ne predstavljaju ništa drugo nego produžetak dugoročnih istorijskih obrazaca. Drugo, promene u savremenim porodicama odražavaju ostale duboke promene u savremenom društvu i ne treba očekivati da porodice ostanu imune na promene kada se sve drugo menja. "Popularizovati nepromenjive porodične forme u kontekstu širih društvenih, ekonomskih i kulturnih promena znači podrivati centralnu ulogu porodice u pomoći pojedincima da žive i napreduju u složenom svetu koji se brzo menja. Porodice će se prilagoditi svetu koji se menja u kome žive članovi porodice. Obeshrabrivati porodice da se menjaju i prilagođavaju na ovaj način znači ugroziti ključnu ulogu koju porodica ima u ljudskim životima" (Ibid, 53). Pomenuti autor, u okviru trećeg pravca koji razmatra pitanje značaja celovitosti porodice, posebno ističe stav da, i pored nesporne činjenice da sve veći broj razvedenih brakova predstavlja razlog za brigu, obim u kome se supružnici razvode ne može opravdati neuspeh odraslih da ozbiljno shvate svoju moralnu odgovornost prema porodici.

Bez obzira na pomenuta različita shvatanja, činjenica je da se promene u porodici odvijaju u različitim sferama i različitim intenzitetom a najvidljivije su u reproduktivnoj i ekonomskoj funkciji savremene porodice. Orijentacija na jedno dete sve je prisutnija u životu savremene porodice, što, ni sa pedagoškog ni sa demografskog stanovišta posmatrano, nije poželjno. Ipak, treba naglasiti da je "nedovoljno rađanje dece" zakonit fenomen koji na sadašnjem civilizacijskom nivou teško može da izbegne bilo koje razvijeno društvo. Istorijski gledano, brojnost neke porodice često je predstavljala pokazatelj njene snage i vitalnosti. Međutim, u vremenu tehnologizacije, industrijalizacije i novih oblika distribucije moći, brojnost porodice nije više pokazatelj njene snage i značaja u društvu (posebno ne u ekonomskom smislu). Kada je reč o ovom pitanju, stručnjaci različitih profila svoju pažnju usmeravaju na dve karakteristične pojave koje su na neki način dijametralno suprotstavljene: porodice sa velikim brojem dece, i porodice sa jednim detetom. S jedne strane

ističe se stav da porodice sa mnogo dece mogu predstavljati problem za moderno društvo, jer je često reč o siromašnim porodicama koje ne mogu da ispune neophodne ekonomske i socijalne funkcije koje bi omogućile adekvatan razvoj njihovih članova. S druge strane, sve veći broj porodica sa jednim detetom navodi na promišljanje o sindromu "bele kuge" i podstiče strah da bi, usled nedovoljne reprodukcije, moglo doći do nestajanja pojedinih etničkih grupa, rasa i kultura. Iako ovo pitanje, svakako, ima ogroman značaj za opstanak društva uopšte, ipak treba naglasiti da je "određenje" broja članova neke porodice, koji bi se smatrao optimalnim i društveno korisnim vrlo složeno etičko pitanje (Šijaković 2004). To je lična odluka supružnika, njihovo poimanje života, obaveza i odgovornosti u porodici, ali i sticaj različitih subjektivnih i objektivnih okolnosti u mikro i makro sredini i ukupno u nekom društvu.

Takođe treba istaći da savremeno društvo i liberalne tendencije donose potrebu za individualnom afirmacijom i potvrđivanjem sposobnosti, ambicija i želja svakog pojedinca tako da tradicionalni autoritet i ugled "pater familiasa" sve više slabi. Naime, ekonomska samostalnost članova porodice menja distribuciju autoriteta ustanovljenu u patrijarhalnoj porodici i uslovljava pojavu demokratskih stremljenja u kojima svaki član postaje nosilac autoriteta u određenoj oblasti porodičnog života (Luković 2004). S druge strane, pokreće se pitanje ugroženosti žena u modernoj porodici i ističe potreba da se savremenoj ženi pruži prostor za ostvarenje ličnih ambicija i mogućnost da izgradi svoju vlastitu karijeru, da ima slobodu odlučivanja, da ostvari ekonomsku samostalnost, da bude cenjena i poštovana. Čini se da savremena porodica, koja je još uvek na klatnu između tradicionalizma i modernizma, ovakve pojave nije dočekala spremno i često ne uspeva da nađe pravu meru, što stvara vakum u porodičnoj organizaciji i skladnim odnosima.

Brojna istraživanja su pokazala da se odnosi i vrednosti u porodičnom vaspitanju kvalitativno menjaju od tradicionalnih ka modernim. Procesi takvih promena ne odvijaju se na isti način u svim domenima vaspitne delatnosti u porodici. Takođe, porodični odnosi, kao istorijski promenjiva kategorija, pod stalnim su uticajem tradicionalnih, kulturnih i političkih specifičnosti (Luković 2004). U našem društvu dominirala je uočljiva opterećenost materijalnom oskudicom i društvenom krizom, koja je, prema nekim autorima, vidljiva u retraditionalizaciji porodičnih odnosa i zaustavljanju svih započetih procesa individualizacije, pa i u roditeljstvu.

Analiza rezultata istraživanja sprovedenih na našim prostorima (Bobić 2003; Mihić i sar. 2006; Piorkowska-Petrović 1994) ukazuje na činjenicu da su globalne društvene promene kod nas, koje se pripisuju tranziciji, praćene i promenama u porodici. Došlo se do zaključka da brak (partnerstvo) i porodica

(roditeljstvo) predstavljaju veoma značajne životne ciljeve, kako na nivou vrednosnih orijentacija, tako i na nivou životne prakse. Ipak, prisutan je trend širenja različitih formi partnerskih zajednica koje sa sobom nose različite demografske posledice (pad fertiliteta, porast divorcijaliteta, porast samaca i samohranih roditelja, posebno majki i sl.). Osim promena koje se tiču opadanja broja dvoroditeljskih porodica, zbog razvoda ili odluke da se samostalno podiže dete, uočljive i promene u funkcionisanju celovitih porodica i to u oblasti opaženog vaspitnog ponašanja roditelja. Takođe, došlo je do transformacije i zamene tradicionalnog modela "udate žene - domaćice" modelom "savremene zaposlene i društveno aktivne udete žene - majke".

Za istraživanja u okviru pedagogije posebno je karakteristično proučavanje vaspitne uloge porodice, naročito sistema vrednosti koji je prisutan u porodičnom vaspitanju. Pri tome je veoma važno ukazati na specifičnost vaspitnog procesa koji se ostvaruje u okviru savremene porodice. Naime, iako porodica deli vaspitnu funkciju sa drugim društvenim ustanovama, vaspitni proces koji se u njoj ostvaruje posebne je prirode i nezamenjiv je. Specifičnost vaspitne funkcije porodice ogleda se kroz intimni i poverljivi karakter faktora vaspitnih potencijala u porodici, kroz specifičnost moralno-psihološke klime u porodici, i kroz postojanje ne samo horizontalnog već i vertikalnog komuniciranja. Tačnije rečeno, kao osnovna specifičnost porodičnog vaspitanja navodi se mogućnost raznovrsnih vidova komunikacije koje se ostvaruju u posebnoj socio-emocionalnoj i psihološkoj klimi prožetoj osećanjem roditeljske ljubavi i ljubavi dece prema roditeljima. Međutim, često se postavlja se pitanje koliko je savremena porodica, koja je izložena raznim izazovima i iskušenjima, u mogućnosti da uspešno obavlja ovu svoju izuzetno važnu funkciju?

Činjenica je da porodična atmosfera, način komunikacije u porodici i u širem društvenom okruženju može da podstiče ali i da usporava i ograničava razvoj ličnosti. Zato, prilikom traženja odgovora na postavljeno pitanje treba imati u vidu činjenicu da porodični život, iako je uslovljen globalnim društvenim sistemom, ipak nije samo puki odraz ili transmisija društvenog procesa. Organizacija porodičnog života ne zavisi samo od objektivnih uslova nego i od posebnih činilaca vezanih za porodicu i ponašanje njenih članova. Obzirom da je porodica multifunkcionala društvena grupa, i da ima ulogu posrednika između pojedinca i društva, može se očekivati da će unutar delovanja sličnih globalnih strukturalnih uslova egzistirati različiti obrasci porodičnog života koji će uslovljavati ostvarivanje njene vaspitne funkcije. Stoga nedostatke u vaspitanju i razvoju ličnosti treba tražiti kako u okvirima šireg društvenog okruženja, tako i u kontekstu konkretne porodične sredine.

PRINCIP "DA SE BUDE" KAO MOGUĆNOST RAZVOJA PORODICE

Priroda izrastajućeg društva znanja može se danas razumeti u kontekstu globalizacije i tehnološke ekspanzije. Termin "društvo znanja" označava činjenicu da su definišuće karakteristike današnjeg društva ljudsko znanje, veštine, nauka, intelektualni kapital. U ovom kontekstu društvo znanja pretpostavlja ne samo pismenu ili informatički pismenu populaciju, čak ni ne samo obrazovano društvo, već visoko obrazovano društvo, i ne samo obučene radnike, već "radnike znanja". Društvo znanja zahteva ljude sa visokim nivoima znanja, novim setovima veština, ljude veće intelektualne nezavisnosti i fleksibilnosti, a pre svega ljude koji su sposobni i motivisani da nastave sa učenjem tokom čitavog života.

Konačno, okolnosti novog doba suočavaju nas sa brojnim složenim i nejasno definisanim problemima. Izvesno je da se više ne može govoriti o mitu neizbežnog progressa, jer čovek konačno treba da shvati da mora da živi neizvesnim životom lišenog sigurnosti. Pojedinci i zajednice bi trebalo da budu dovoljno mudri kako bi ovo razumeli i donosili odluke sa punom svešću o neizvesnosti čovekovog planiranja i kontrole. Zato obrazovanje za efektivno suočavanje sa rizicima uključuje razvijanje intelektualne radoznalosti, razvijanje kreativnog mišljenja i osetljivosti za probleme, razvijanje otvorenosti, fleksibilnosti, oslobađanje od svake misaone rigidnosti i izazivanje konvencionalnih obrazaca mišljenja i kulturalno oblikovanih načina mišljenja i delovanja. Posebno se zahteva *doživotno učenje* (i pojedinaca i celokupnih zajednica), kako za jednostavno rešavanje problema svakodnevice tako i za pristupanje ovim izazovima kao mogućnostima za promišljanje vlastitih ciljeva. U tom smislu, više autora (For i sar. 1975; Savićević 2000; Suchodolski 1988; Švec 2005) naglašava potrebu da se u obrazovanje ugradi princip *da se bude*, da se uči kako preživeti i kako se nositi sa životnim krizama, odnosno da se uči kako uspeti u profesionalnom, građanskom, porodičnom i ličnom životu.

Kada je reč o porodičnom životu, realnost pokazuje da dinamičan razvoj društva, suviše brz tempo života, potrošački mentalitet, trka za sticanjem bogatstva često dovodi do dezintegracije savremene porodice i do brojnih posledica, posebno za decu. S obzirom da zdrava i jaka porodica predstavlja oslonac društvene strukture i društvenih odnosa, jasno je da destabilizovano porodično okruženje utiče i na destabilizaciju čitavog društva. Navodeći samo neke od brojnih problema i izazova sa kojima se susreće savremena porodica stiče se utisak da je, u današnje vreme velikih društvenih transformacija, sve teže ostvariti ideal skladnih i tolerantnih porodičnih odnosa. Ipak, uprkos

teškoćama, porodica će i dalje ostati prva škola ljubavi i zajedništva, koju ni jedna druga ustanova ne može adekvatno zameniti i nadoknaditi. Stoga, kao što društvo ne treba da ignoriše porodične probleme, takođe ne treba da ignoriše ni veoma realne porodične snage koje predstavljaju ključni oslonac društvenog napretka (DeFraim, 1999). Ovakva vizija uključuje saznanje da budućnost porodice ne treba posmatrati kao linearnu projekciju sadašnjosti, već kao dinamički proces koji u sebe uključuje promenu koncepta porodičnog razvoja, ali i promenu svesti o značaju i važnosti tog razvoja. U tom smislu posmatrano, koncept porodičnog razvoja mora polaziti od jasno teorijski zasnovanog i strategijski utemeljenog programa koji treba da bude realizovan od strane različitih aktera društvenog života: od strane nastavnika koji nastoje da pomognu svojim učenicima u poboljšanju kvaliteta njihovog života; od strane političkih aktera koji treba da stvore osnovu za vođenje društva ka razvoju snažnih porodica; od strane medija koji treba da stvore uslove za razvijanje i povećanje svesnosti o značaju snažne i zdrave porodice; od strane savetnika, socijalnih radnika i volontera koji rade sa porodicama, ali i od strane svakog člana porodice koji traga za načinima i mogućnostima kreiranja zdravih porodičnih odnosa prožetih, prvenstveno, ljubavlju (Ibid).

Jedna od mogućnosti za razvoj porodice svakako može biti i usvajanje pomenutog principa "da se bude", putem kojeg je moguće razvijati kompetencije uspešnog roditeljstva. Naime, ilustrovaćemo koncept preporuka za razvijanje kompetencija roditelja koje je operacionalizovao S. Švec (2005, 639). Pomenuti autor preporučuje da se, na osnovu ključnih funkcija porodice, odrede kompetencije roditelja, kao i ciljani rezultati koji bi se ostvarili putem formalnog ili poluformalnog obrazovanja za roditeljstvo:

Sposobnost da se obezbedi porodična klima i zalaganje i učestvovanje članova porodice u uređivanju doma, a glavne su:

- sposobnost da se prepoznaju zdravstveni, psihički, socijalni, obrazovni, ekonomski i drugi problemi članova porodice;
- sposobnost da se otkriju uzroci ili razlozi ovih problema članova porodice;
- sposobnost da se osmisle alternativna rešenja ovih problema;
- sposobnost da se razviju strategije za alternativna rešenja određenog porodičnog problema.

Sposobnost da se primeni znanje o funkcijama, strukturama i dinamici porodice, vrednosni stavovi prema roditeljstvu i nezavisno prosuđivanje kod odgovornog roditeljstva, uglavnom:

- poznavanje moralnih ilegalnih prava, obaveza i odgovornosti oca i majke;
- odovarajuća svest kulturnog smisla i socijane uloge roditelja i značaj ličnog uzora roditelja za decu;
- razumevanje principa planiranog roditeljstva;
- razumevanje uticaja roditelja na životni stil članova porodice;
- primenjivanje znanja o specifičnostima detinjstva i adolescencije, uključujući probleme u ponašanju koji se javljaju kod dece i adolescenata
- veštine da se obezbedi ishrana, zdravstvena nega, sigurnost i zaštita, obrazovanje i samo-odgoj dece, njihovo usmeravanje u školi i za izbor zanimanja itd.
- Složene sposobnosti da se pruži roditeljska ljubav, briga i moralna odgovornost za obrazovanje i razvoj dece.
- Moguće dalje ciljne kategorije i sposobnosti odgovornog roditeljstva neophodne za funkcionisanje (post)moderne porodice.

Ovako postavljene ishode obrazovanja za kompetentno roditeljstvo moguće je posmatrati kao konceptualni model opštih kompetencija (da se zna, dela, vrednuje, komunicira, i razume sebe i druge) koje, preko osnaživanja razvoja roditelja, a u skladu sa principima sistemskog pristupa razumevanja porodične dinamike, u značajnoj meri mogu osnažiti i razvoj porodice u celini. U svakom slučaju, pogled na svet i sposobnosti za donošenje mudrih i racionalnih izbora kontinuirano se bogate i transformišu putem obrazovnih iskustava i kognitivnih dostignuća koja se jedino mogu obezbediti doživotnim učenjem. U ovom kontekstu posmatrano, kvalitet budućnosti porodice zavisice od sposobnosti i motivacije njenih članova za učenje tokom čitavog života. Jedino ukoliko se učenje nađe u centru ljudskih iskustava, individue će biti motivisane da nastave da razvijaju vlastite sposobnosti, institucije će biti osposobljene da adekvatno reaguju na brze promene, a razlike među zajednicama i njihovim članovima će postati izvor refleksivnog razumevanja.

LITERATURA:

- Bobić, M. (2003) Prekomponovanje braka, partnerstva i porodice u savremenim društvima, *Stanovništvo*, 1-4, 65-91.
- Burbules, N. C., Torres, C. A. (2000) Globalization and Education: An Introduction, In: N. C. Burbules, C. A. Torres (eds.) *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York: Routledge, Dostupno na: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/global.html>
- DeFrain, J. (1999) Strong Families around the World, *Family Matters*, No. 53, 6-13.
- DeVaus, D. (2002) Understanding family change, *Family Matters*, 62, 52-55.
- Fetsch, J.R. (2005) *Transitions and Changes: Who Copes Well?*, Dostupno na: <http://www.ext.colostate.edu>
- For, E. i sar. (1975) *Učiti za život: svet obrazovanja danas i sutra*, Beograd: Stručna štampa.
- Held, D. (2003) Debate o globalizaciji, U: *Globalizacija – mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 48-60.
- Jurak A. (2002) Roditelji prvi odgajatelji svoje djece pred izazovom vremena, Dostupno na: <http://www.ksc.hr/dbd/jurak>
- Kapor-Stanulović, N. (2007) Porodica: Porodična rezilijentnost, vulnerabilnost i porodični kapital, U: (ur. M. Zotović) *"Porodice u Vojvodini: Karakteristike i funkcionalnost"*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 11-21.
- Kelner, D. (2003) Globalizacija i postmoderni zaokret, U: *Globalizacija – mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 61-70.
- Luković, I. (2004) Odnosi i vrednosti u porodičnom vaspitanju dece: između tradicionalizma i modernizma, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 36, Beograd: IPI, 204-221.

Mihić, I., Zotović, M., Petrović, J. (2006) Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine, *Pedagoška stvarnost*, 1-2, 118-134.

Pastuović, N. (1999) *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen.

Perotti, A. (1995) *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Piorkowska-Petrović, K. (1994) Roditeljske uloge i socijalni razvoj deteta, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 26, Beograd: IPI, 111- 131.

Savićević, D. M. (2000) *Put ka društvu učenj.*, Beograd: Đuro Salaj, Prosvetni pregled.

Skler, L. (2003) Rivalska shvatanja globalizacije, U: *Globalizacija – mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 31-47.

Spajić-Vrkaš, V. (1999) Međunarodna polazišta razvoja odgoja i obrazovanja, U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 615-638.

Suchodolski, B. (1988) *Permanentno obrazovanje i stvaralaštvo*, Zagreb: Školske novine.

Šijaković, I. (2004): Kuda ide savremena porodica, *Zbornik društveno-humanističkih nauka*, 5-6, 237-255, Banja Luka: Književna zadruga.

Švec, S. (2005) Učiti kako biti (postojati) i kako uspeti, *Pedagoška stvarnost*, 7-8, 632-653.

Tomanović, S. (2004) Roditeljstvo u transformaciji: kapitali, problemi, strategije. U: (ur. A. Milić) *"Društvena transformacija i strategije društvenih grupa: svakodnevnica Srbije na početku trećeg milenijuma"*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za sociološka istraživanja.

White, S. R. (2004) Educating Toward Future Globalization: A New Societal Myth and Pedagogic Motif, *Educational Foundation*, Vol. 18, No. 1, 71-96.

Dr Slađana Zuković, Dr Jovana Milutinović
Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

GLOBALIZATION: IMPLICATIONS ON EDUCATION AND A CONTEMPORARY FAMILY *

Abstract

The authors of the text examine a globalization phenomenon with its implications on education and a contemporary family. In the first part of the paper, they start from the attitude that heterogeneous processes of globalization represent a context for education, for its institutions and practice. A special attention has been paid to economic, political and cultural dimensions of the globalization process, as well as on their implications in the education field. The second part of the paper analysis effects of global social changes in structure, dynamics and functionality of a contemporary family. Besides, it is stressed that a family life, although conditioned with a global social system, is not only a simple reflection or a transmission of the social process, since the organization of the family life does not depend only on the objective conditions, but it also depends on special factors related to a family and behavior of some of its members.

The conclusion of the paper is that the globalization processes require spreading the views on education more careful defining of its aims, which will take into consideration global trends. Possibilities for a family development are seen in the adoption of a principle "to be", which enables a development of competencies of a successful parenthood.

Key words: globalization, education, raising, parenthood, family

* The paper has been written within the Project no. 149009, named *European Dimensions of Changes in the Educational System of Serbia*, which is implemented by the Department of Pedagogy, at the Faculty of Philosophy in Novi Sad, and financed by the Ministry of Science and Environmental Protection of the P\Republic of Serbia.

Dr. Sladjana Zuković, Dr. Jovana Milutinović

Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik, Novi Sad

GLOBALISIERUNG: IMPLIKATIONEN AUF BILDUNG UND DIE MODERNE FAMILIE²

Zusammenfassung

Die Autorinnen untersuchen im Text das Phänomen der Globalisierung mit all seinen Implikationen auf den Bildungsprozess und die moderne Familie. Im ersten Teil der Arbeit wird vom Standpunkt ausgegangen, dass die heterogenen Globalisierungsprozesse einen neuen Kontext für die Bildung, für ihre Einrichtungen und ihre Praxis darstellen. Besondere Aufmerksamkeit wurde auf die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Dimensionen des Globalisierungsprozesses sowie auf deren Implikationen auf den Bildungsbereich gerichtet.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die Auswirkungen der globalen gesellschaftlichen Veränderungen auf die Struktur, Dynamik und Funktionalität der modernen Familie untersucht. Zudem wird hervorgehoben, dass das Familienleben trotz der Tatsache, dass es vom globalen Gesellschaftssystem abhängig ist, dennoch nicht lediglich ein bloßes Spiegelbild oder eine Transmission des Gesellschaftsprozesses darstellt, da die Organisation des Familienlebens nicht nur von objektiven Bedingungen, sondern auch von besonderen Faktoren abhängt, die mit der Familie und der Verhaltensweise ihrer Mitglieder in Zusammenhang stehen.

Im Text wird geschlussfolgert, dass die Globalisierungsprozesse eine Ausweitung der Sichtweisen im Hinblick auf die Bildung sowie eine sorgfältigere Definierung ihrer Zielsetzungen verlangen, die wiederum die globalen Entwicklungsläufe mit berücksichtigen werden. Die Möglichkeiten für die Entwicklung der Familie liegen in der Annahme des Prinzips des "Wachwerdens", wodurch Kompetenzen einer erfolgreichen Elternschaft entwickelt werden können.

Schlüsselwörter: Globalisierung, Bildung, Erziehung, Elternschaft, Familie

² Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Projekts Nr. 149009 mit dem Titel "Europäische Dimensionen des Bildungssystems in Serbien", Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät in Novi Sad entstanden, welches vom Ministerium für Wissenschaft und Umweltschutz der Republik Serbien finanziert wird.

д-р Сладжана Зукович, Д-р Ёвана Милутинович
Философский факультет, Отделение педагогики, Нови Сад

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ: ИМПЛИКАЦИИ НА ОБРАЗОВАНИЕ И СОВРЕМЕННУЮ СЕМЬЮ*

Резюме

Авторы в тексте изучают феномен глобализации с импликациями, которые он имеет на образование и современную семью. Точкой отправления первой части статьи является позиция, что гетерогенные процессы глобализации представляют собой новый контекст для образования, для образовательных учреждений и практики. Особое внимание направлено на экономические, политические и культурные размеры процессов глобализации и их импликации в области образования.

Во второй части работы анализируются эффекты глобальных общественных изменений в структуре, динамике и функциональности современной семьи. Кроме того, подчёркивается, что семейная жизнь, обусловленная глобальной общественной системой, не является только отражением или трансмиссией общественного процесса, потому что организация семейной жизни не зависит только от объективных условий, связанных с семьёй и поведением её членов.

В статье сделан вывод, что процессы глобализации требуют расширения взглядов на образование и более внимательного определения их целей, имея в виду глобальные движения. Возможности для развития семьи видны в усвоении принципов «чтобы были», при помощи которых можно развивать компетенции успешного родительства.

Ключевые слова: глобализация, образование, воспитание, родительство, семья

* Работа написана в рамках проекта номер 149009 под названием *Европейские димензии изменений образовательной системе в Сербии*, Отделение педагогики, Философский факультет, Нови Сад, финансируемого Министерством науки и защиты окружающей среды Республики Сербии.

Doc. dr Jelena Đermanov, Prof. dr Svetlana Kostović

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

RAZREDNA KLIMA: OD PIONIRSKIH ISTRAŽIVANJA DO SAVREMENOG PRISTUPA¹¹

Rezime

U radu je predstavljen hronološki prikaz ranih empirijskih istraživanja razredne klime (obuhvaćen je period od samih početaka istraživanja socijalne interakcije u učionici do kasnih 60-tih godina), s ciljem da se sagledaju njihova geneza i obim, kao i da se osvetle dometi i ograničenja korišćenih instrumenata i dobijenih rezultata

Među predstavljenim istraživanjima neka su dobro poznata i pripadaju nezaobilaznoj, klasičnoj pedagoškoj literaturi. Pored njih, u ovom pregledu je i jedan broj istraživanja, koja su u literaturi kod nas manje poznata, a koja su, ili rezultatima ili osobenom metodologijom, značajno uticala na razvoj istraživanja razredne klime.

Ključne reči: razredna klima, socijalna interakcija, nastavnik, učenik, empirijska istraživanja

¹¹ Rad je segment istraživanja na projektu br.149009 "Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji" Filozofskog Fakulteta u Novom Sadu, koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije u okviru programa osnovnih istraživanja (2006-2010).

POČECI ISTRAŽIVANJA SOCIJALNE INTERAKCIJE U UČIONICI

Istraživači koji su najpre pokazali interesovanje za empirijsko proučavanje ponašanja u učionici bili su socijalni psiholozi. Osnovni predmet njihove pažnje, već od 20-tih godina XX veka bile su interakcije između učenika i između učenika i nastavnika. Iako se ne može sasvim pouzdano utvrditi od kada tačno datira tradicija ovih istraživanja, više autora smatra da zanimanje za empirijsko proučavanje socijalne interakcije u učionici počinje sa radom Doroti Tomas (Dorothy Thomas, 1929).

Doroti Tomas prva je skrenula pažnju na (ne)adekvatnost tadašnjih postupaka naučnog istraživanja socijalnih fenomena. Istakla je da postojeći postupci istraživanja ponašanja u učionici nisu primereni kompleksnosti socijalnih fenomena na koje se odnose. Stav da podaci, koji se uglavnom svode na deskripciju (npr. lični podaci i dnevnički podaci) nisu validan materijal za naučnu analizu potkrepila je sledećim argumentima: podaci dobijeni putem protokola su, što je najbolje kod njih, objektivni, i u pravom smislu te reči, bave se proverenim činjenicama, ali su selektivni, nekonzistentni i često se ne mogu porediti sa podacima dobijenim drugim protokolima. To je posledica velike kompleksnosti svakog akta socijalnog ponašanja i shodno tome, praćenja različitih elemenata tog kompleksnog delovanja u različitom vremenu. Ono što je najlošije kod podataka dobijenih na ovaj način je to što oni predstavljaju mešavinu činjenica i interpretacija, koja može biti potpuno bezvredna, sa naučne tačke gledišta. Čak i kad je cilj najbolji, selekcija i naglašavanje pojedinih elemenata su neizbežni i manje ili više zavisni od istraživača. Kontrola ove vrste grešaka u socijalnim podacima i socijalnim istraživanjima je problem koji zahteva naročitu pažnju. Drugim rečima, podaci moraju biti nezavisni od posmatrača, unutar predvidljivog nivoa greške. Sumirajući ova zapažanja D. Tomas je zaključila da istraživanje socijalnog ponašanja može biti najbolje izvedeno razvojem pokazatelja koji će omogućiti komparaciju procenjivanja ponašanja od strane drugih, sa procenama same osobe koja je uključena u ispitivane socijalne situacije (Thomas, 1929, prema Chavez, 1984). Ovim visoko postavljenim zahtevima, koji su u metodološkom pogledu i danas aktuelni u ispitivanju socijalnog ponašanja, mogli bismo dodati da je to, ako ne prvi, onda jedan od prvih zahteva za triangulacijom podataka naučnog istraživanja u savremenom smislu te reči.

Doroti Tomas je razvila i neke od prvih tehnika za posmatranje i snimanje socijalnog ponašanja dece mlađeg uzrasta: posmatranje i beleženje socijalnog ponašanja deteta tokom boravka u obdaništu i po povratku kući; beleženje specifičnih socijalnih situacija u koje se dete uključuje dok je u obdaništu i

kreiranje psiholoških test situacija koje su uključivale ograničenu socijalnu i materijalnu stimulaciju.

Pionirsko mesto u istraživanju ove oblasti pripada i **Rajstonu** (1934, Wrigthstone) koji je prvi razvio skalu za snimanje i merenje interakcije učenik-nastavnik. Ovom skalom nastavnikovo ponašanje je dihotomizovano na kategorije «integrativno»-«dominantno».

KORENI TEORIJSKOG I METODOLOŠKOG FUNDIRANJA ISTRAŽIVANJA

Na razvoj konceptualne osnove istraživanja razredne klime presudan uticaj su imali radovi **Levina, Lipita i Vajta** (Lewin, Lippitt, White, 1939; Lippitt, 1940). To su prva i ujedno najznačajnija istraživanja u kojima su postavljene osnove svim kasnijim istraživanjima u ovoj oblasti. Zbog toga su u kontekstu proučavanja razredne klime pomenuta istraživanja nezaobilazna, a po nizu parametara (originalnosti, metodološkom nacrtu i ostvarenim efektima na iniciranje i razvoj istraživanja) do danas su neprevaziđena.

U oba istraživanja, metodom eksperimenta, ispitivan je efekat stila rukovođenja (demokratski, autokratski i «laissez-faire») na grupnu klimu. Podaci su analizirani u odnosu na: (a) interakciju unutar svake grupe, (b) interakciju između lidera i grupe, (c) ekspresiju agresivnosti, i (d) produktivnost u aktivnostima. Na osnovu rezultata istraživanja izvedeno je više zaključaka.

Za Levina i sar. (1939), najznačajniji su bili sledeći nalazi: u autoritarnim okolnostima agresivno ponašanje je ili veoma visoko ili veoma nisko, ekstremno visoko u laissez-faire atmosferi i umereno u demokratskoj; produktivno ponašanje u autoritarnoj klimi u odnosu na demokratsku je više, kada je lider prisutan, ali mnogo manje kad je lider odsutan, u demokratskoj klimi je umereno visoko i nezavisno od prisustva lidera, a najniže u laissez-faire klimi.

Lipit (1940) je istakao sledeće: a) različiti stilovi vođenja proizvode različitu socijalnu klimu i različito grupno i individualno ponašanje; b) konverzacione kategorije adekvatnije diferenciraju ponašanje lidera nego socijalne kategorije ponašanja; c) autokratsko (ruko)vođenje dovodi ili do buntovnog, agresivnog ponašanja ili do apatičnog potčinjavanja; d) primarni činioc varijabilnosti i razlika u klimi je stil (ruko)vođenja, dok je uticaj personalnih činilaca sekundaran.

Među nalazima koji su bili višestruko značajni za istraživanje socijalne interakcije u različitim oblastima, sa stanovišta razvoja istraživanja razredne klime izdvajaju su sledeća dva: prvi, tipovi socijalne klime razlikuju se po međusobnim odnosima i socio-emocionalnom stanju članova grupe koje utiče na usmernost i angažovanje prema postavljenim ciljevima; i drugi, na klimu u grupi se može uticati preko stila (ruko)vođenja, a time na unutrašnju motivaciju i efekte rada.

Generalizovani zaključak o povoljnim implikacijama demokratske klime na različita postignuća (učenika), samo je delimično potvrđen u kasnijim istraživanjima. Novija istraživanja stila vođenja (Brittain, W, L, 1979) pokazala su varijabilnost u efektima demokratske i autokratske atmosfere, zavisno od niza parametara, pre svega, vrste i karaktera aktivnosti u nastavi (Kostović, 2000).

FOKUSIRANJE PAŽNJE U SOCIJALNOJ INTERAKCIJI U UČIONICI NA PONAŠANJE NASTAVNIKA

Istraživanja **Andersona** (1939) i **Andersona i Brevera** (Anderson & Brewer, 1945, 1946) usledila su relativno brzo posle istraživanja Levina i Lipita. Ovim istraživanjima cilj je bio, sa jedne strane, da ispituju uticaj ličnosti nastavnika na učeničko ponašanje, a sa druge, da razviju metode za istovremenu opservaciju ponašanja učenika i nastavnika. Ponašanje nastavnika i ponašanje učenika mereno je sa dvadeset četiri kategorije-indikatora ponašanja za nastavnike i sedam kategorija za učenike. Ponašanje obe grupe definisano je dvema kategorijama: "socijalno integrativno" i "dominantno" (kao kod Rajstona), unutar kojih se razlikuju uže potkategorije. Kategorije ("integrativno", nasuprot "dominantnom") o ponašanju nastavnika, formiraju se na osnovu relativnog broja indikatora jedne, odnosno druge vrste interakcija nastavnika sa učenicima. Socijalno integrativno ponašanje (socijalni odnosi među učenicima i nastavnicima) opisano je kao fleksibilno, adaptivno, objektivno, kooperativno; dok se dominantno ponašanje, s druge strane, ocenjuje kao gušenje ponašanja, povezano sa otporom prema promenama, netrpeljivosti i autokratijom (Anderson&Brewer, 1945).

Nekoliko pojedinačnih zaključaka koje su autori izveli iz istraživanja mogu se sumirati u jedan opštiji: na formiranje socijalne klime u razredu ponašanje nastavnika utiče dominantno i direktno, što podjednako važi i za dominantno i za integrativno ponašanje. Kako bi utvrdili pouzdanost instrumenta autori su posle godinu dana ponovili istraživanje zamenivši nastavnike. Rezultati ponovljenog istraživanja su pokazali da se ponašanje

učenika značajno razlikuje od prethodnog i da je u skladu sa ponašanjem novog nastavnika. Drugim rečima, nastavnici uspostavljaju sopstvene modele i obrasce ponašanja u razredu, gotovo nezavisno od strukture razreda i ličnih karakteristika učenika.

U celini posmatrano, istraživanje Andersona i Brevera pokazalo je da se učeničko i nastavničko ponašanje mogu operacionalizovati i meriti i »demonstrira« vrednost ovog načina ispitivanja uticaja nastavnika na klimu u razredu.

DALJE RAZVIJANJE TEORIJSKE OSNOVE I OBOGAĆIVANJE TEHNIKA ISTRAŽIVANJA

Pedesetih godina, istraživanja razredne klime postaju čvršće teorijski i empirijski zasnovana. Za mnoge ideje u tom pravcu, uporište su predstavljali Levinova (1936) teorija polja, Marejev (Murray, 1938) model potrebe-pritiska i Telenov (Thelen, 1950) dinamički model. Hipoteze istraživanja generisane su na osnovu analize snimaka (skice, magnetofonski snimci, stenografske beleške), opservacijom u učionici od strane pažljivo treniranih posmatrača i korišćenjem novih, razvijenih postupaka merenja, koji su često bili komparirani sa rezultatima standardizovanih testova (Medley & Mitzel, 1963, Withall & Lewis, 1963).

Među istraživačima koji slede, Vitholov (Withall, 1949) rad je zanimljiv iz više razloga. Najpre, Vithol za interakcije u odeljenju uvodi termin socio-emocionalna klima (međusobne interakcije učenika i interakciju između i učenika i nastavnika). Socio-emocionalnu klimu određuje kao *grupni fenomen i definiše je kao opšti emocionalni faktor koji je prisutan u neposrednoj interakciji individua licem u lice u grupi*. Osim toga, pretpostavio je da postoji povezanost između međusobnog prihvatanja članova grupe i njihovih potreba ili ciljeva. Ovo zapažanje je operacionalizovao kroz sledeće elemente: (1) unutrašnji, lični svet svake individue; (2) takmičarski/borbeni duh grupe; (3) osećanje značaja grupe i individualnih ciljeva; (4) objektivnost/realnost u pristupu »problemu« (5) vrsta i širina interpersonalnih interakcija u grupi. Prema Čavezu ova »operacionalna definicija fenomenološki ilustruje aktivnosti koje su, s jedne strane emocionalne i intelektualne, a sa druge, individualne i socijalne, dok su u celini, u učionici, sve interaktivne« (Chavez, 1984). U elementima, koje je identifikovao Vithol, nije teško prepoznati ključne dimenzije razredne klime na koje se danas oslanjaju savremena istraživanja.

Vithol (1949) se nije zadržao na analizi ukupnih interakcija u nastavi. Nije verovao da je interakcija među učenicima, kako je to bilo nagovešteno u

početnim radovima, važna koliko i interakcija nastavnik-učenik. Smatrao je da je socioemocionalnu klimu moguće meriti samo na osnovu ponašanja nastavnika, odnosno da je socio-emocionalna klima određena prvenstveno verbalnim ponašanjem nastavnika. Kako bi obuhvatio sve tipove (verbalnog) ponašanja nastavnika u učionici Vithol je razvio sedam kategorija: (1) podrška učenicima u izražavanju ideja ili osećanja; (2) prihvatanje i podržavanje (pohvale i ohrabrenja); (3) strukturisanje problema i pomoć učenicima pri njihovom rešavanju; (4) neutralne izjave; (5) direktivno ponašanje (naređivanje ili prekorevanje); (6) osuđivanje, ili omalovažavanje; (7) nastavnikovo samopotvrđivanje - pozivanje na sopstveni autoritet (isto).

Istraživački postupak oslanjao se snimanje dnevnih nastavnih aktivnosti na magnetofonske trake, analizu i proučavanje, čime je obezbeđena objektivnost procenjivanja verbalne interakcije u nastavi. Ukupan broj izjava nastavnika u prve tri kategorije podeljen sumom izjava u poslednje tri, daje procenu socio-emocionalne klime u razredu (indeks klime). Osnovni nalaz istraživanja bio je da klimu u razredu određuje emocionalni ton koji prati interakcije između nastavnika i učenika. Ponašanje nastavnika kreće se na kontinuumu od "usmerenosti na sebe (nastavnika)" do "usmerenosti na učenika". Ukoliko u radu nastavnika dominiraju izjave iz prve tri kategorije, onda je ponašanje nastavnika integrativno i podsticajno deluje na klimu u razredu čime se kod učenika izaziva više reakcija sa pozitivnim osećanjima. Ukoliko, dominiraju izjave iz poslednje tri kategorije, reč je o nastavniku usmerenom na sebe, dominantnom nastavniku koji će teško uspostaviti povoljnu socio-emocionalnu klimu (Kostović, 2000).

Vithol (1949) je našao značajnu povezanost između različitih indikatora procesa u grupi, učeničkih reakcija, ekspertskih procena i načina rešavanja problema. U narednom istraživanju Vithol i Telen (Withall & Thelen, 1949) su potvrdili Vitholov Indeks klime (Withall's Climate Index). Validacija instrumenta je uključivala (a) poređenje kategorija Indeksa klime sa Anderson-Breverovim (1946) integrativno-dominantnim odnosom, na istim podacima; (b) učeničku procenu razredne situacije na osnovu sedam pitanja; i (c) snimanje učeničkih pozitivnih i negativnih osećanja tokom eksponiranja različitoj socio-emocionalnoj klimi u eksperimentalnim situacijama »centriranost na učenika» nasuprot, »centriranosti na nastavnika».

Posmatrano kroz istorijsku perspektivu, istraživanja Vithola dala su doprinos daljem istraživanju razredne klime u teorijskom i u metodološkom pogledu, pokazavši da se socio-emocionalna klima može procenjivati i opisivati, kao i da u kreiranju klime dominantnu ulogu ima nastavnik. U kontekstu naše analize pažnju zaslužuje još jedan od zaključka istraživanja: sa

istom grupom učenika, različiti nastavnici stvaraju različitu klimu (Withall, 1949, prema Chavez, 1984).

U celini, zaključci koje je izveo Vithol u svim bitnim elementima validiraju nalaze prethodnih istraživanja i još čvršće vezuju razrednu klimu za ponašanje nastavnika.

»Indeks klime« bio je široko korišćen u istraživanjima u svojoj originalnoj formi njegov značaj, međutim, daleko je važniji iz perspektive konstrukcije, odnosno razvoja novih instrumenata. Naime, »Indeks klime« je prema mišljenju nekoliko savremenih istraživača u ovoj oblasti temelj konstrukcije novih instrumenata i u metodološkom pogledu predstavlja ključnu tačku prelaza sa metoda posmatranja (niskozaključujućeg meranja klime), ka kompleksnijim indikatorima (visokozaključujućem merenju), kao esencijalnom obeležju savremenog pristupa istraživanju klime u razredu. (Fraser, 1986, prema, Bošnjak, 1997).

U daljem pregledu ranih istraživanja komentarišu se dve studije, takođe pedesetih godina. Bovard (Bovard, 1951, prema Chavez, 1984) je pošao od pretpostavke da klima usmerena ka grupi, više odgovara većini učenika nego klima usmerena ka lideru. Prvi tip klime - centriranost na grupu - karakterisala je intenzivna «verbalna interakcija između učenika... koja je dodatno podržana specifičnim tehnikama, sedenje u krugu, i nedirektivnost pitanja, usmerenost na diskusije u grupi. Drugi tip klime - centriranost na lidera - ima tipičnu šemu - ograničena konverzacija učenik-učenik i kanalisana verbalna interakcija između nastavnika i učenika.

Bovard je koristio dve tehnike merenja razlika: (a) spoljašnju opservaciju diskusije u grupi i (b) skalu afektivnosti. Utvrdio je da je opažanje većine studenata (61%) bilo usmereno ka drugim studentima, u klimi orijentisanoj na grupu, dok je u liderski usmerenoj klimi, opažanje ka drugim studentima bilo prisutno u veoma malom broju (svega 10%). Takođe, prosečni nivo afektivnosti bio je veći u klimi grupne usmerenosti, nego u liderskoj. Mada ovo istraživanje ima niz proceduralnih, metodoloških propusta, počev od toga da su nastavnici sukcesivno menjali ponašanje prilagođavajući ga zahtevu eksperimentalne situacije, kao i da su studenti znali jedni za druge, što je moglo da utiče na dobijene nalaza, ono je značajno iz sledećih razloga: (1) Bovard je pokazao da se modelovanjem verbalne komunikacije može formirati kohezivna grupa i to među članovima različitog kulturnog porekla i sociokulturnog miljea; (2) nalazi potvrđuju da «ukupnost socijalnih interakcija u učionici može uticati na učeničku percepciju, osećanja i interpersonalne odnose, i možda čak i na razvoj ličnosti učenika«. Istraživanje se, i pored određenih metodoloških propusta, zbog rasnih, verskih i socio-ekonomskih implikacija, ocenjuje

vrhunskom studijom, koja je ispitivala razrednu klimu i kvalitativne efekte koje ona (klima) može da ima na učenike u razredu.

Druga studija, koja je takođe imala indirektni uticaj na dalje proučavanje razredne klime, značajna je jer razmatra socijalne odnose u razredu. Cilj studije bio je da se ispituju razlike među prihvaćenim i neprihvaćenim učenicima od strane vršnjaka u odnosu na očekivanja učenika u vezi sa obrazovnim ciljevima (Buswell, 1953). Uzorak su činila deca predškolskog uzrasta i grupa učenika petog razreda U istraživanju su korišćeni standardizovani testovi sposobnosti i sociometrijski test za grupisanje parnjaka¹². Nalazi istraživanja su pokazali da je grupa visoko prihvaćenih imala značajno viša očekivanja od grupe odbačenih (isto). Iako ovaj rad ne govori o razrednoj klimi »per se«, on ubedljivo pokazuje da socijalna interakcija među učenicima u razredu utiče na formiranje razredne klime (Getzels, 1969; Withall&Lewis, 1963).

UKLJUČIVANJE NEVERBALNOG PONAŠANJA U ISTRAŽIVANJE

Naredne studije prikazuju trend koji se u istraživanju razredne klime razvio kasnih pedesetih i ranih šezdesetih godina. U ovim studijama se pored verbalnog ponašanja u istraživanje uključuju neverbalno ponašanje i socijalna struktura razreda.

Medley i Mitzel (1958, 1959, 1963, prema Soar & Soar, 1984) su, oslanjajući se na svoja istraživanja i radove više drugih autora: Cornell-a, Lindvall-a i Saupe-a (1952), i Withall-a (1949), konstruisali "omnibus" instrument (Protokol posmatranja i beleženja) nazvan »OScAR« (Observation Schedule and Record). Indikatori razredne klime (14 kategorija), nastali su kombinovanjem, modifikacijom i redefinisanjem kategorija generisanih u više prethodnih istraživanja. Grupisani su pomoću faktorske analize u tri skale: (a) "emocionalna klima" - bipolarni faktor koji obuhvata pozitivna i negativna raspoloženja nastavnika i učenika; (b) "verbalna naglašenost" – izražava stepen u kome dominiraju verbalne aktivnosti u razredu (c) "socijalna organizacija" - stepen socijalnog grupisanja i autonomije u razredu.

Protokol posmatranja i beleženja bio je u osnovi poboljšana verzija Vitholovog instrumenta. Inovativni aspekt odnosio se na način kako su tvrdnje bile grupisane u opštije celine. Na primer skala "Nastavnik iskazuje neprijateljstvo" sadrži tvrdnje: nastavnik koristi sarkazme, viče, prigovara, pokazuje neverbalnu netrpeljivost. Značajno je i to, što je pored nastavnikovog

¹² (Stanford-Binet, Iowa test of Basic Skills, Ohio Social Acceptance Scale)

verbalnog ponašanja, protokol omogućio klasifikovanje i neverbalnog ponašanja i socijalne strukture razreda, prema pomenutoj trodelnoj šemi.

Sam instrument i istraživanja koja su realizovana pomoću njega zanimljivi su iz više razloga. Pored proučavanja uticaja nastavnikovog ponašanja na učeničko, ova istraživanja su imala i značajne implikacije na stvaranje pedagoškog standarda za utvrđivanje profila nastavnika i definisanje sadržaja programa nastavničkog obrazovanja. Morison (Morrison, 1961) je tako utvrdio da je emocionalna klima važan faktor nastavnikovih kompetencija i odnosa između nastavnika i učenika. Efekat skale emocionalne klime bio je daleko ispred druge dve skale OScAR-a (Morrison, 1961, prema Chavez, 1984).

U jednoj drugoj studiji, **Bowers&Soar** (1961) su utvrdili korelaciju između emocionalne klime OScAR-a i stavova nastavnika.¹³ Nalaz je bio potpuno konzistentan sa prethodnim nalazom Medley&Mitzel (1959) o povezanosti između efikasnosti nastavnika i njegovog ponašanja u učionici. Iz ovih istraživanja za dalje proučavanje razredne klime, izdvajaju se dva bitna zaključka: najpre, procenjivanje neverbalnog ponašanja i socijalne strukture u učionici moguće je kao i procenjivanje verbalnog ponašanja, i drugo, emocionalni ton klime u učionici je važna dimenzija odnosa između nastavnika i učenika (R. Soar, 1972).

ŠIRENJE OBIMA ISTRAŽIVANJA, RAZVIJANJE NOVIH INDIKATORA I INSTRUMENATA RAZREDNE KLIME

Među istraživanjima klime u razredu koja u ovom periodu postaju sve brojnija, te se osim originalnih istraživanja javljaju i replike pojedinih, pažnju zaslužuje i istraživanje **M.Hjuz** (M.Hughes, 1959), čiji doprinos se prepoznaje u daljoj klasifikaciji kategorija ponašanja nastavnika i socijalne interakcije u učionici u osnovnoj školi.

Proučavajući ponašanje nastavnika, sa ciljem da odredi model poželjnog nastavnika, M. Hjuz (Hughes, 1959) izdava je sistem od sedam kategorija ponašanja nastavnika, a uticaje nastavnika svrstava u opštije kategorije »moćan« i »fleksibilan«. U istraživanju autorka ne definiše model dobrog nastavnika, već ostavlja prostor da nastavnik sam dođe do modela ponašanja koji odgovara njegovoj ličnosti, ali daje raspon procentualnog učešća pojedinih kategorija-funkcija. Sistem kategorija socijalne aktivnosti nastavnika čine sledeće kategorije: (a) kontrola, 20-40%; (b) nametanje, 1-3%; (c) olakšavanje,

¹³ Minnesota Teacher Attitude Inventory

5-15%; (d) razvijanje sadržaja, 20-40%; (e) lično reagovanje, 8-20%; (f) pozitivna afektivnost, 10-20%; (g) negativna afektivnost, 3-10%.

Funkcije kontrole, nametanja i negativne afektivnosti povezane su u indeks moćnog ponašanja nastavnika. Ostale funkcije (olakšavanja, razvijanja, ličnog angažovanja i pozitivne afektivnosti) čine indeks fleksibilnog ponašanja nastavnika. Obim moćnog ponašanja nastavnika prema nalazima istraživanja kretao se između (48%) i (75%). Na osnovu rezultata ovog istraživanja izvedeni su sledeći zaključci: a) funkcija kontrole u nastavi je dominantno prisutna; b) nastavnici se u radu ponašaju vrlo slično; c) na razvijanju aktivnosti učenika nastavnici malo rade; d) moćni nastavnici ispoljavaju prema učenicima izrazitu superiornost; e) fleksibilni nastavnici modifikuju svoje ponašanje prema interesovanjima i sposobnostima učenika, koji su vodili daljoj operacionalizaciji ključnih indikatora klime u razredu.

Grupi ranih pristupa u istraživanju razredne klime pripada i **Flandersov** (N. A. Flanders, 1970) "Protokol za analizu razredne interakcije" (Interaction Analysis System) koji je prvi put objavljen 1960 godine. U odnosu na prikazane tehnike za opservaciju razredne klime, Flandersov sistem analize interakcije predstavlja najsofisticiraniju tehniku beleženja interakcije u vremenskim sekvencama od svega tri sekunde. U vreme kada je nastao, bio je jedinstven jer je omogućavao »čuvanje« velike količine informacija o ponašanju u učionici (Medley&Mitzel, 1963.) Ovaj sistem beleženja ponašanja fokusiran je, kao i većina prethodnih instrumenata, na uticaj nastavnika i to, njegovog verbalnog ponašanja, ukazujući na razliku između »direktivnog« i »nedirektivnog« uticaja. Verbalno ponašanje u razredu Flanders najpre deli na govor nastavnika i govor učenika, zatim nastavnikov govor deli na »direktivni« i »nedirektivni« uticaj. Ukupan broj kategorija je deset, sedam kategorija pripada nastavnikovom govoru, dve učenikovom i poslednja kategorija je ćutanje, tišina ili metež.

A.) Nedirektivni uticaj nastavnika

1. Prihvatanje učeničkih osećanja: prihvata i objašnjava osećanja učenika, bilo da su pozitivna, ili negativna i nastoji da učenike ne obeshrabri;
2. Pohvaljivanje: pozitivno ocenjuje i podržava aktivnosti učenika. Koristi humor kako bi smanjio napetost u razredu. Tu pripadaju i neverbalna ohrabrenja: "klimanje glavom", i kratiki verbalni podsticaji kao naprimer: "aha", "i dalje", i slično;
3. Prihvatanje, objašnjavanje i korišćenje učeničkih ideja: nastavnik objašnjava i dalje razvija ideje učenika;
4. Postavljanje pitanja: pitanja o sadržaju ili postupku koja polaze od ideje nastavnika sa namerom da učenik na njih odgovori.

B.) Direktivni uticaj

5. *Predavanje, iznošenje činjenica ili mišljenja* - nastavnik iznosi činjenice ili mišljenja o sadržaju ili postupku;
6. *Davanje uputstava*: nastavnik daje uputstva ili naredbe koje učenik treba da izvrši;
7. *Kritikovanje*: pozivanje na svoj autoritet, nastavnik nastoji da promeni ponašanje učenika, kritikuje učenike.

C.) Ponašanje učenika se prati preko dve kategorije:

8. *Učenik odgovara*: odgovori su reaktivni, inicijativa potiče od nastavnika. Nastavnik ograničava slobodu mišljenja i ideje učenika;
9. *Inicijativa učenika* - Učenik iznosi ideje spontano ili na podsticaj nastavnika;

D.) Poslednja kategorija (10.) Čutanje, tišina ili konfuzija – komunikacija koju posmatrač ne može da identifikuje (Ibidem).

Flandersov sistem za analizu interakcije je ekstenzivno korišćen tokom šezdesetih i sedamdesetih godina, kako u originalnoj, tako i u modifikovanim formama (Amidon & Hough, 1967; Flanders, 1970; Furst, 1967; LeShier, 1967; Rosenshine & Furst, 1973) za bilingvalnu analizu interakcija (Huges & Harrison, 1971; Townsend, 1976; United States Commission on Civil Rights, 1973; Zamora, 1974. prema Chavez, 1984). Od sedamdesetih godina, kod nas, više istraživača u analizi ponašanja nastavnika i učenika koristi Flandersov sistem: M. Bratanić (1975); B. Marentić-Požarnik (1978); V. Rajović-Đurašinović (1984, 1989); K. Špoljar (1986); S. Ševkušić-Madić (1991).

Mada predmet naše pažnje nije sumiranje ukupnih rezultata veoma brojnih istraživanja koja su koristila Flandersov sistem analize, kratko ćemo se na njih osvrnuti, posle prezentovanja osnovnih Flandersovih nalaza. Naime, Flanders je pokazao da je verbalno ponašanje nastavnika na času izrazito dominantno i da obuhvata dve trećine ukupnog vremena (predavanje, postavljanje pitanja i drugi komentari). Ovaj nalaz potvrdila je većina drugih istraživača. Drugi njegov nalaz, da je za bolje učeničke rezultate u učenju korisnije nedirektivno od direktivnog vođenja nastavnika, nije se u potpunosti održao. Kako su utvrdila kasnija istraživanja nedirektivnost u nastavi nema univerzalnu vrednost, već diferenciran, interaktivni i medijacioni uticaj.

Brofi (Brophy, 1989) je pokazao: a) da u nastavi sa pretežno direktivnim uticajem nastavnika učenici usvajaju više činjenica, više vremena provode u stvarnom radu, zadržavaju duže pažnju na predmetu proučavanja i pod kontrolom, organizovano ponavljaju i pokušavaju da upotrebe znanja; b) da je direktivno vođenje nastavnika važnije za učenike mladih razreda, a nedirektivno za stariji uzrast, kao i da je u zavisnosti od programa i uzrasta korisnije kombinovati direktivne i nedirektivne uticaje; c) »Aktivno poučavanje i kontrola nastavnika ključni za napredak većine učenika« (Brophy, 1989: 92).

Soar (Sooar, 1972) je u metaanalizi istraživanja, oslanjanjem na brojne empirijske nalaze, o odnosu između učenikih postignuća i ponašanja nastavnika formulisao sledeći princip: sa povećanjem kompleksnosti i apstraktnosti indikatora učenikih postignuća (kreativnost npr.) pozitivna korelacija sa nedirektivnošću uticaja nastavnika raste. Soar je ukazao i na postojanje gornje granice stepena nedirektivnosti, koja podržava posebne vrste napretka, iznad koje uspeh opada. (Sooar, 1972).

Do sličnih zaključaka došao je i **Benet** (Bennet, 1976) na osnovu analize niza studija zasnovanih na sistematskom posmatranju razredne komunikacije. Oprezno je zaključio da nedirektivni nastavnici utiču na bolje postignuće učenika i to u najvećem broju mera školskog uspeha. Istakao je međutim, da će svi odnosi varirati u zavisnosti od uzrasta učenika, nivoa sposobnosti i složenosti mera postignuća. Pored povezanosti nastavnikovog stila ponašanja sa postignućima učenika, Benet je analizom stepena strukturnosti nastavnog procesa, došao do zaključka da nedirektivno ponašanje nastavnika utiče pored formiranja pozitivnijih stavova o školi, nastavi i na bolje odnose prema vršnjacima (Bennet, 2006).

Sa stanovišta analize Flandersovog doprinosa razvoju istraživanja razredne klime potrebno je reći da njegov sistem analize interakcije, kao i prethodni instrumenti koji koriste tehnike sistematskog posmatranja, reflektuje biheviorističko teorijsko stanovište, koje dominira naučim istraživanjima šezdesetih godina. U tom pogledu sam model istraživanja (manifestuje kroz način opisivanja socijalne interakcije u učionici) je ograničen na analizu »objektivnog« aspekta socijalnih odnosa. Sa druge strane, u epistemološkom pogledu doprinos Flandersovog rada je veliki, jer uvodi novi koncept »obrazovne validnosti« postavljajući u središte interesovanja procese u učionici i njihovu povezanost sa različitim merama učenikih postignuća (Đermanov, 2008).

Na osnovu analize ranih, referentnih istraživanja razredne klime, može se uočiti da je razredna klima veoma rano postala predmet naučnog interesovanja i empirijskog pručavanja.

Dobro dokumentovani postupci istraživanja, razvijeni instrumenati i prikazani rezultati pokazuju da su, u vremenskom periodu koji je ovim pregledom obuhvaćen (od dvadesetih do kraja šezdesetih godina prošlog veka), empirijska istraživanja socijalnih odnosa u učionici potpuno konceptualizovana i da se kreću u okviru postojećih uslova istraživanja, oslanjajući se na metode i tehnike sistematskog posmatranja, beleženja i snimanja sekvenci ponašanja (interakcije i komunikacije u učionici).

Kako se iz datog pregleda i analize istraživanja može zaključiti, već od prvih istraživanja, prisutni su pokušaji da se proces poučavanja i učenja analizira u odnosu na uslove koje stvara nastavnik (Levin, Lipit, Anderson, Vithol, Bovard, Medley-a i Mitzel-a, Hjuž, Flanders).

Ostali činioци u učionici, pre svega relacije među učenicima, bili su daleko manje istraživani, i u odnosu na istraživanje karakteristika nastavnikovog ponašanja, potcenjeni. Na ovu tendenciju među prvima su kritički ukazali Vithol i Levis u prikazu aktuelnih istraživanja razredne klime toga vremena. Znatno kasnije, do istog zaključka, došao je i Gudlad (1979) ocenivši da je «previše istraživača bilo preokupirano istraživanjem samo jedne nastavne varijable, što je retko objašnjavalo više od 5% varijanse učeničkih ishoda». (Goodlad 1979, prema Chavez, 1984:2). Drugim rečima, jedna od ključnih slabosti ranih istraživanja je dominantna usmerenost na ponašanje nastavnika uz gotovo potpuno odsustvo perspektive učenika.

Za rana istraživanja razredne klime karakteristično je i da se oslanjaju na »niskozaključujuće merenje« koje Rozenšin određuje kao klasifikovanje specifičnog, relativno objektivnog, razrednog ponašanja koje se evidentira kroz frekvencije ili učestalost od strane posmatrača (Rosenshine&Furst, 1971). Većina postupaka i instrumenata istraživanja su obimni i veoma komplikovani za upotrebu. Pored neekonomičnosti postupaka istraživanja, poseban problem je značenje »objektivnih« podataka i njihova reprezentativnost u odnosu na prirodne uslove (bez prisustva posmatrača) i u odnosu na složenost socijalne interakcije u učionici.

Kada je reč o nalazima ranih istraživanja uočljiva je njihova visoka konzistentnost. Prisutne, terminološke razlike u opisu ponašanja u učionici ne umanjuju sličnost, odnosno, u više slučajeva identičnost nalaza.

I pored niza slabosti, sa stanovišta razvoja novih istraživanja razredne klime, značaj ranih istraživanja je višestruk. Osim istorijske dimenzije, rana

istraživanja, u celini posmatrano, nedvosmisleno su pokazala da je razrednu klimu moguće opisati i meriti i da ona predstavlja važanu determinantu vaspitnoobrazovnog procesa u učionici. Ostvarenim kontinuitetom interesovanja i obimom ranih istraživanja akumuliran je solidan fond saznanja o povezanosti karakteristika socijalnih interakcija u učionici sa raznovrsnim efektima vaspitnog procesa.

Kritička evaluacija, kako dometa, tako i ograničenja postojećih teorijskih i metodoloških okvira istraživanja omogućila je razvoj nove generacije istraživanja. Naime, uočene slabosti ranih istraživanja, koja sa Flandersovim istraživanjima u okvirima bihejviorističke paradigme dostižu svoj zenit, nisu vodila poboljšanju istraživanja, već razvoju novih pristupa. Odnosi u učionici predstavljaju složene oblike ponašanja koji utiču na rezultate učenja, te je za njih bilo potrebno pronaći adekvatnije indikatore merenja, postupke i instrumente istraživanja.

LITERATURA:

Anderson, H., & Brewer, H. M. (1945). Studies of teachers' classroom personalities, I Dominative and socially Psychology Monographs of the American Association for Applied Psychology. No. 6.

Bošnjak, B. (1997) Drugo lice škole, Alinea, Zagreb.

Chavez, R.C. (1984), 'The use of high inference measures to study classroom environments: A review', *Review of Educational Research*, vol. 54, 237-261.

Đermanov, J. (2004), Kvalitet interpersonalnih odnosa i interesovanja učenika u reformisanoj školi, u monografiji: Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije - rezultati komparativnih i prakseoloških istraživanja, Filozofski, Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu i Učiteljski fakultet u Somboru, Tampograf: Novi Sad, str. 158-171.

Đermanov, J. (2005), Savremene tendencije u istraživanju pedagoške klime u školi, Zbornik radova: Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vapično-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi, Novi Sad: SPD Vojvodine, 670-682.

Đermanov, J. (2006), Školska klima kao determinanta i činilac poboljšanja kvaliteta u obrazovanju: konceptualizacija i merenje, u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, knjiga 2, *Na putu ka «Evropi znanja»*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju: Novi Sad, str.323-336.

Đermanov, J. Kostović, S. (2006), Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja, *Zbornik radova: Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, knjiga 1, *Ka evropskom obrazovnom prostoru: tokovi promena*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju: Novi Sad, str. 251 – 263.

Kostović, S., Đermanov, J. (2006), Stilovi pedagoškog vođenja istraživački koncept, *Zbornik radova; Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, knjiga 1, *Ka evropskom obrazovnom prostoru: tokovi promena*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju: Novi Sad str. 37 – 49.

Flanders, N.A. (1970), *Analyzing teacher behavior*, Addison-Wesley, Reading, Mass.

Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *The international handbook of science education*, Netherlands: Kluwer, 527-564.

Hughes, M. (1959). Development of the means for the assessment of the quality of teaching in elementary schools. Salt Lake City: University of Utah Press.

Kostović, S. (2005), *Vaspitni stil nastavnika*, Novi Sad: SPDV.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 10, 271—299.

Lippitt, R. (1940), An analysis of group reaction to three types of experimentally created social climates. Unpublished dissertation, University of Iowa.

Medley, D. M., & Mitzel, H. E. (1963), Measuring classroom behavior by systematic observation. In N. L. Gage (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. M. W.

Thomas, D. S. (1929), Some new techniques for studying social behavior. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Soar, R. S. (1972), Teacher behavior related to pupil growth, *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue internationale l'éducation*, Volume 18, Number 1 / December, 1972, 508-528, Springer Netherlands, SpringerLink, Date: April, 23, 2005.

Dr Jelena Đermanov, Dr Svetlana Kostović
Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

CLIMATE IN CLASS: FROM PIONEER RESEARCHES TO THE CONTEMPORARY APPROACH¹⁴

Abstract

The paper presents a chronological overview of early empirical researches of the climate in class (there has been covered period from very beginnings of the researches of the social interaction in class to the late sixties), with the aim to understand their genesis and range, as well as to explain scopes and restrictions of applied instruments and obtained results.

Among the presented researches, there are some well-known researches, which belong to an unavoidable classic educational literature. Besides, there is a number of researches in this period, which are less known in our literature, but which significantly influenced the development of the research of the climate in class either by their results or by their peculiar methodology.

Key words: *climate in class, social interaction, teacher, pupil, empirical researches*

¹⁴ The paper is a segment of the research on the Project no.149009 "European Dimension of Changes in the Educational System of Serbia" implemented by the Faculty of Philosophy in Novi Sad, and financed by the Ministry of Science and Environmental Protection of the Republic of Serbia within the Fundamental Research Program- (2006-2010).

Dr. Jelena Djermanov, Dr. Svetlana Kostović
Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik, Novi Sad

KLASSENKLIMA: VON PIONIERUNTERSUCHUNGEN HIN ZUM MODERNEN ANSATZ¹⁵

Zusammenfassung

Die Arbeit enthält eine chronologische Darstellung verschiedener Untersuchungen des Klassenklimas (dargestellt wurde der Zeitraum von den Anfängen der Untersuchungen der sozialen Interaktion in den Klassenräumen bis zum Ende der 60-er Jahre), wobei die Zielsetzung darin lag, ihre Genese und ihren Umfang zu erfassen sowie die Tragweite und die Beschränkungen der verwendeten Instrumente und der gewonnen Ergebnisse zu erhellen.

Unter den vorgestellten Untersuchungen sind einige allgemein bekannt und Teil der unumgänglichen, klassischen pädagogischen Literatur. Daneben ist in dieser Darstellung auch eine Reihe von Untersuchungen zu finden, die in unserer Literatur weniger bekannt sind, die aber aufgrund ihrer Ergebnisse oder ihrer spezifischen Methodologie einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Erforschung des Klassenklimas ausgeübt haben.

Schlüsselwörter: *Klassenklima, soziale Interaktion, Lehrer, Schüler, empirische Untersuchungen*

¹⁵ Die Arbeit ist Teil der Forschungsarbeit am Projekt Nr. 149009 "Europäische Dimensionen des Bildungssystems in Serbien" der Philosophischen Fakultät in Novi Sad, welches vom Ministerium für Wissenschaft und Umweltschutz der Republik Serbien im Rahmen des Programms der grundlegenden Forschungen finanziert wird (2006-2010).

д-р Елена Джерманов, д-р Светлана Костович
Философский факультет, Отделение педагогики, Нови Сад

КЛИМАТ В КЛАССЕ: ОТ ПИОНЕРСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДО СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА¹⁶

Резюме

В статье представлен хронологический обзор более ранних эмпирических исследований климата в классе (охвачен период с самого начала исследований социальной интеракции в классе до 60-ых годов), с целью анализа их генезиса и объёма, и пояснения границ и ограничений инструментов, которыми пользовались а также полученных результатов.

Некоторые из представленных результатов, показанных здесь хорошо известны и принадлежат обязательной классической литературе. Кроме указанных в данном обзоре в статье находится и определённое число исследований, не очень известных, но которые своими результатами или специфике методологии значительно повлияли на развитие исследования климата в классе.

Ключевые слова: *климат в классе, социальная интеракция, преподаватель, ученик, эмпирические исследования.*

¹⁶ Работа написана в рамках проекта номер 149009 под названием *Европейские измерения изменений в образовательной системе в Сербии*, Отделение педагогики, Философский факультет, Нови Сад, финансируемого Министерством науки и защиты окружающей среды Республики Сербии в рамках программы основных исследований (2006-2010).

Prof. dr Mara Đukić,

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

Doc. dr Svetlana Španović

Pedagoški fakultet, Sombor

Doc. dr Jelena Đermanov

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

INTEGRACIJA POUČAVANJA I UČENJA U NOVOJ PARADIGMI OSNOVNOŠKOLSKE NASTAVE¹⁷

Rezime

Danas se u relevantnim stručnim i naučnim krugovima smatra da je osiguranje kvaliteta, odnosno povećanje efikasnosti obrazovanja, (što je nesporni, zajednički cilj aktuelnih reformskih poduhvata u većini država savremenog sveta), moguće ostvariti samo ako se u prvi plan postavi unutrašnja, pedagoška reforma nastave.

Shodno tome, u radu je predstavljena savremena integrativna paradigma osnovnoškolske nastave, paradigma koja predstavlja sintezu poučavanja i učenja i koja se posmatra kao inovacija usmerena na prevazilaženje poznatih slabosti tradicionalne paradigme. Sa stanovišta odgovarajućih teorijskih postavki i na osnovu rezultata empirijskih istraživanja, posebno su razmatrane osnovne odrednice kooperativnog i samousmerenog učenja.

Najзад, sagledane su i bitne pretpostavke za implementaciju nove paradigme u sistem osnovnoškolske nastave u nas.

Ključne reči: Osnovnoškolska nastava, paradigma, poučavanje, učenje, didaktičke inovacije.

¹⁷ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru **Projekta** pod naslovom **Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji** (Projekat **br.149009**), koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i zaštitu životne sredine Republike Srbije.

Savremeno obrazovanje, kao delatnost od najvećeg društvenog i individualnog značaja, suočava se danas sa različitim izazovima, nastalim na tragu velikih promena koje su tokom poslednjih godina eskalirale pod uticajem globalizacije, rapidne akumulacije znanja i eksponencijalnog širenja komunikaciono-informacionih tehnologija. Shodno tome, „dežurna tema“ kako u stručnim, tako i u laičkim krugovima, postala je planetarna kriza obrazovanja, kao i mogući odgovor na tu krizu, koji se traži u obrazovnim reformama. S punim pravom se može konstatovati da su reforme obrazovanja aktuelni svetski fenomen. „Istražuju se inovacije“ i „sprovode se reforme“, pri čemu postaje sasvim očigledan pomak od pasivnog stava ka akciji, od zadovoljenja užim, parcijalnim promenama, prema traženju globalnih, celovitih rešenja. U tom smislu, kao prvi i prioritetni cilj postavlja se modifikacija postojećeg obrazovnog sistema, odnosno njegovo usklađivanje sa internacionalnim standardima, pre svega u vezi sa transformacijom obaveznog osnovnog, srednjeg stručnog i visokog obrazovanja, koje se odvija u mnogim državama širom sveta, posebno u Evropi.

U istraživanju evropskih dimenzija promena obrazovnog sistema neophodno je poći od savremene koncepcije po kojoj obrazovanje počiva na poznata četiri stuba: učenje kako bi se živelo zajedno; učenje da bi se postiglo znanje; učenje da bi se delovalo i doživotno učenje. U ovom svetlu, jasno je da danas više nije dovoljno da svako dete stekne određenu količinu znanja u datom periodu (tokom mladosti), već da svaki pojedinac mora biti osposobljen da uči čitavog života, kako bi kontinuirano unapređivao znanje i sticao nove veštine da se lakše prilagodi promenljivom i kompleksnom svetu. Jednom rečju, cilj obrazovanja jeste da se svaki čovek, bez izuzetka, osposobi da razvije i iskoristi svoje skrivene talente i svoj kreativni potencijal, uključujući i odgovornost za sopstveni život. (Španović, Đukić, 2006b)

Na talasu velikih inovacija koje su zahvatile sistem obrazovanja na evropskom kontinentu, a koje se temelje na novom kvalitetu obrazovanja okrenutog ka istraživanju budućnosti, podsticanju konkurentnosti, različitosti, decentralizovanosti, fleksibilnosti i mobilnosti svih aktera, otvara se prava, jedinstvena prilika da se odstrane i odbace sve zablude i zabune koje su (u)činile postojeći sistem obrazovanja neefektivnim, neefikasnim i neekonomičnim. Adekvatna koncepcija obrazovanja podrazumeva vrednosti usklađene sa novim globalnim i lokalnim uslovima i okolnostima koje definiše svojevrsna razdelnica na prelomu epoha čiji smo savremenici. Aktuelni društveni i naučno-tehnološki trenutak traži inovativne vaspitno-obrazovne institucije, u kojima će se, uz ostalo, učenici osposobljavati za samoobrazovanje i za samonadmašivanje - što su karakteristični elementi potke postmodernog pogleda na svet i život. (Pivac, 1995) U tom svetlu javlja se potreba da se

aktuelni sistem obrazovanja pre svega rekonceptualizuje za “društvo znanja”, odnosno za “društvo koje uči”, što podrazumeva da obrazovanje više ne može biti proces jednosmernog prenošenja znanja od nastavnika do učenika. Naprotiv, savremeno obrazovanje mora biti u funkciji razvoja sposobnosti učenika koji će znanje sticati, otkrivati, kreirati, inovirati, proizvoditi i zarađivati.

Poslednjih godina vidljivo je da se i u domaćoj, relevantnoj naučnoj i stručnoj literaturi, u raznim stručnim i upravljačkim telima i organima, među stručnjacima različitih profila, položaja i funkcija, često razmatraju brojna pitanja u vezi sa inovacijama i promenama u obrazovanju, posebno pitanja sistemskog, institucionalnog, obrazovnog i/ili nastavnog kvaliteta, efikasnosti i efektivnosti. “Kvalitetno obrazovanje za sve - put ka razvijenom društvu” karakterističan je naslov jedne od publikacija u kojoj se definišu osnovni ciljevi i pravci reforme vaspitno-obrazovnog sistema u Srbiji. (Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002)

Iako krug savremenih reformskih tendencija po pravilu zahvata čitav obrazovni sistem, jasno je da posebnu važnosti ima domen osnovnog obrazovanja. Od reforme obaveznog, osnovnog obrazovanja koja predstavlja zajednički imenitelj preobražaja obrazovnih sistema različitih zemalja, očekuje se da rezultira kvalitativnim promenama u teleološkom, strukturalnom i funkcionalnom aspektu. Može se reći da je među stručnjacima postignut konsenzus u vezi sa ocenom da je uspeh reforme utoliko izvesniji, ukoliko se više pažnje pokloni ne samo organizacionim, spoljašnjim, već pre svega pedagoškim, unutrašnjim pitanjima. To znači da reforma obaveznog, osnovnog obrazovanja neće imati pravu vrednost niti će doseći postavljene ciljeve, ako pedagoška pitanja, između ostalog i različite didaktičke inovacije, ostanu po strani. Drugim rečima, jasno je da se poželjna i potrebna transformacija sistema osnovnog obrazovanja ne može ni zamisliti bez uvođenja relevantnih inovacija (Đukić, 2003), bilo da se radi o inoviranju nastavnih sadržaja, bilo o usavršavanju metoda, sredstava i organizacije nastave, bilo o osiguranju i unapređenju kvaliteta školskog života uopšte.

Nema nikakve sumnje da je prevazilaženje tradicionalne statičnosti i uniformnosti škole postalo neminovnost. Inovativna škola može da bude sinonim za školu budućnosti i ostvariva je samo u transformisanoj i kvalitativno promenjenoj organizaciji vaspitno-obrazovnog rada sa drugačijim sadržajima i izmenjenom matricom pedagoškog procesa. Prepoznatljiva, dominantna obeležja te škole su, između ostalog, inovativnost, kreativnost, anticipativnost, kritičko i stvaralačko mišljenje, emancipacija, autentičnost i dr. (Pivac, 2000). Shodno tome, inovativna škola nije usmerena na jednostrano modelovanje stavova, vrednosti i životne orijentacije učenika, već na

alternativne pristupe i podsticanje otkrivačke i istraživačke aktivnosti kod njih. Otuda se ambijent prenošenja i (pre)davanja znanja, koji dominira u tradicionalnoj školi, menja u ambijent proizvodnje i stvaranja znanja u inovativnoj školi. Ključni činiac savremenog sistema osnovnog, obaveznog obrazovanja je nastava usmerena na delovanje i rešavanje problema, uz potpuno angažovanje nastavnika i odgovarajuće aktivnosti učenika. To podrazumeva da je poučavanje pre svega u funkciji učenja, pri čemu učenik u interakcijskom procesu sa nastavnikom i sa drugim učenicima, učeći kako se uči, postaje aktivni subjekt svog vaspitanja i obrazovanja. (Španović, Đukić, 2006b)

Očigledno je da i danas, u uobičajenoj osnovnoškolskoj nastavnoj praksi preovlađuje tradicionalna paradigma poučavanja sa strogo definisanim ulogama nastavnika i učenika. Nastavnik poučava veliku, heterogenu grupu učenika (odeljenje), dajući im znanja u gotovom vidu (nastavnikovo predavanje), dok učenici kod kuće uče sami, s ciljem da što više nauče, odnosno da što veći broj podataka zapamte, kako bi ih prilikom ispitivanja doslovno reprodukovali. Među slabostima uobičajene osnovnoškolske nastave ističe se i orijentacija na "prosečnog učenika", kao i odsustvo prave, unutrašnje motivacije. Pri tome, čitav sistem osnovnoškolske nastave je organizovan i funkcioniše tako da se forsira kompetitivna klima i učenik-pojedinac, koji se trudi da pretekne konkurente.

Stara nastavna paradigma ima složenu strukturu i organizaciju u kojoj se ostvaruje aktivnost poučavanja kroz nastavnikovo predavanje nastavnih sadržaja učenicima, a misija škole se prepoznaje kao „predaja”, odnosno „isporuka” nastavnih informacija i instrukcija. U ovoj, još uvek dominantnoj paradigmi osnovnoškolske nastavne prakse, zamenjeni su sredstvo i cilj: sredstvo odnosno metod (predavanje, nastava) postaju cilj, odnosno svrha vaspitnoobrazovne ustanove. Pored toga, postojeća paradigma se bazira na konceptu nastave koji se danas, sa stanovišta savremenih didaktičkih i drugih relevantnih objašnjenja, ocenjuje neefektivnim, a osnovnoškolska nastavna praksa u kojoj nastavnik predaje, dok učenici pasivno slušaju, kao direktno suprotna skoro svim principima savremene didaktike i srodnih nauka. Kao što je poznato, mnoge dosadašnje reforme i preobražaji u sistemu osnovnoškolske nastave kod nas, baš kao i u različitim zemljama Evrope i sveta, preduzimani su unutar paradigme poučavanja. Vrlo često, reformski pokreti su završavali neuspehom i zbog toga, odnosno zato što su bili nekompatibilni sa uobičajenom, dominantnom paradigmom. (Barr, Tagg, 2000) Nasuprot takvim istorijskim iskustvima, danas se, u inovativnim školama širom sveta, razvija nova nastavna paradigma kojom se afirmiše sinteza poučavanja i učenja i to

kreativnog, problemskog, pri čemu učenici, elastično vođeni od strane kompetentnih nastavnika, uče u timovima, tandemima i individualno.

Shodno rečenom, jasno je da u aktuelnom preobražaju osnovnog obaveznog obrazovanja u nas, prednost treba da dobiju didaktičke inovacije u kojima se prepoznaje nova paradigma osnovnoškolske nastave – integrativna paradigma poučavanja i učenja, koja će zameniti postojeću, tradicionalnu paradigmu i doprineti prevazilaženju njenih poznatih slabosti.

Dok se u okviru paradigme poučavanja podrazumeva da je misija ili svrha škole obezbeđenje i predaja znanja, dotle se u okviru integrativne paradigme poučavanja i učenja, misija ili svrha škole vide u obezbeđenju, odnosno proizvođenju učenja. Pored toga, nasuprot insistiranju na prenosu znanja u tradicionalnoj paradigmi, u novoj se naglašava izazivanje otkrića i konstrukcija znanja od strane učenika. Takođe, naspram poboljšanja kvaliteta poučavanja i naspram postizanja uvida u uspeh učenika (kvantitet znanja), što je karakteristično za uobičajenu paradigmu, postavlja se učvršćivanje i unapređivanje kvaliteta integracije poučavanja i učenja, kao i postizanje uspeha (kvalitet i kvantitet ishoda) kod svih, odnosno kod svakog pojedinog učesnika u nastavi, i nastavnika i učenika.

U vezi sa strukturom osnovnoškolske nastave, može se reći da u tradicionalnoj paradigmi dominira atomistički pristup (delovi pre celine), dok je za novu paradigmu karakterističan holistički pristup (celina pre delova). Za paradigmu poučavanja najznačajnija je konstantnost vremena, što znači da je strogo određena vremenska dimenzija u pogledu početka i kraja nastave, odnosno trajanja časa, dok učenje može da varira. Nasuprot tome, u integrativnoj paradigmi vreme varira, a poučavanje i učenje je konstantno. Drugim rečima, vreme i pridržavanje krute satnice je sekundarno, a primarna je sredina za učenje koja mora biti spremna uvek kad su učenici spremni. Pored toga, nova paradigma dozvoljava da se nastava organizuje i realizuje ne samo u školi, odnosno u učionici, već i na drugim mestima (u prirodi, u muzeju i sl.), uz učešće i podsticaje od strane drugih nastavnika i ostalih stručnjaka (različite varijante timski organizovane nastave). (Đukić, Španović, 2006a)

Dok je prepoznatljivo obeležje kurikuluma (nastavni plan i program), u okviru stare paradigme postojanje brojnih, podeljenih i udaljenih predmeta, dotle je u novoj paradigmi kurikulum specifičan po svojoj interdisciplinarnosti, odnosno međupredmetnoj integraciji. Takođe, u paradigmi poučavanja detaljno su propisani nastavni sadržaji i prateći materijali (udžbenici i udžbenička literatura), a u integrativnoj paradigmi precizirani su rezultati, odnosno ishodi nastave kao jedinstvene sinteze poučavanja i učenja. Evaluacija je u staroj paradigmi sumativna, interna evaluacija, pri čemu se koristi ocenjivanje (rangiranje) učenika od strane jednog (svakog pojedinog) nastavnika. U novoj

paradigmi evaluacija je formativna, ostvaruje se pre, tokom i posle određenog nastavnog ciklusa, eksterna je, uz javno međusobno ocenjivanje učenika i nastavnika, kao i uz njihovo samoocenjivanje.

Teorijske osnove pomenutih paradigmi osnovnoškolske nastave takođe se veoma razlikuju. Po staroj paradigmi, znanje se nalazi van mentalnih struktura subjekata, a nastavnik ga u malim "porcijama", ili u određenim jedinicama bukvalno predaje učenicima. U ovom smislu metafora znanja je skladište, a izvor znanja je nastavnik, odnosno njegova reč. Po integrativnoj paradigmi, znanje postoji u mentalnim strukturama svake osobe i ono je oblikovano individualnim iskustvom, kreirano, konstruisano. Ovde je metafora znanja vožnja bicikla, a izvor znanja su, pored nastavnika i multimediji (Barr, Tagg, 2000).

Učenje je po staroj paradigmi linearni i kumulativni proces, a po novoj interaktivan, usmeren ka stvaranju "mentalnih mreža" koje treba da omoguće brzo i efikasno struktuiranje i povezivanje znanja u složen sistem. Pored toga, dok je u paradigmi poučavanja, učenje centrirano i kontrolisano od strane nastavnika, u integrativnoj paradigmi poučavanja i učenja, ono je centrirano i kontrolisano od strane samih učenika. Takođe, u okviru stare paradigme, učenici relativno retko dobijaju šansu da se na pravi i puni način ispolje, da budu individualizovano vođeni, da zadovolje postojeća i razviju nova interesovanja (Đermanov, 2005), dok se u okviru nove paradigme po pravilu dešava upravo suprotno. Najzad, tradicionalna paradigma osnovnoškolske nastave podrazumeva kompetitivnu klimu, pojedince koji uče takmičeći se međusobno, a nova paradigma zahteva saradničku klimu, manje grupe učenika koji uče zajedno, uzajamno se pomažu i podstiču u kooperativnom učenju.

Pod kooperativnim učenjem se podrazumeva učenje u malim grupama u kojima učesnici razmenjuju misli, raspravljaju i suprotstavljaju različita gledišta, pomažu jedni drugima i sarađuju da bi ostvarili zajednički grupni cilj. Pri tome, svako može da ostvari pojedinačni cilj samo ako su i ostali članovi grupe postigli svoje ciljeve. (Ševkušić, 1995) Kooperativno učenje se definiše i kao interaktivna strategija u okviru koje učesnici rade zajedno u grupama, pažljivo formiranim, s ciljem da se obezbedi pozitivna unutrašnja međuzavisnost članova grupe. (Abrami, 1995, prema: Suzić, 1999) Smatra se da potencijalna kooperacija postoji uvek kada su dve individue u interakciji, dok situaciju u kojoj se ta mogućnost pretvara u realnost suštinski određuju sledeći elementi: pozitivna međuzavisnost članova grupe, individualna odgovornost, podsticajna interakcija, vežbanje socijalnih veština i njihovo pravilno korišćenje, razvoj, odnosno stalno poboljšanje rada grupe.

Pojedini kritičari kooperativnog učenja veruju da tokom rada u malim grupama učenici često razmenjuju neznanje, preuzimaju nejednak teret, neefikasno se ponašaju i prepiru se. Sa druge strane, zagovornici kooperativnog učenja smatraju da se takvi problemi mogu lako izbeći i posebno naglašavaju brojne prednosti rada u malim grupama. Saradnja otklanja mentalne barijere nastale zbog nedovoljnog iskustva i sužene percepcije učenika omogućavajući im da spoznaju sopstvene snage i slabosti, da nauče poštovanje drugih i drugačijih, da slušaju sagovornika otvorenog uma, te da dogovore postižu koncenzusom. Radeći zajedno, pripadnici male grupe uče da prevazilaze prepreke, da samostalno i odgovorno rade, da se oslanjaju na sposobnosti ostalih članova u grupi, da im veruju, da otvoreno govore i da donose odluke. (Johnson, 2002)

Teorijska uporišta kooperativnog učenja, razuđena i bogata, mogu se naći u različitim pedagoškim i psihološkim teorijama. U literaturi se najčešće navodi da su na koncepciju kooperativnog učenja odlučujuće dejstvo imali uticaji koji su dolazili iz filozofije obrazovanja Džona Djuja, iz psihologije grupne dinamike, iz konstruktivističke psihologije inspirisane teorijama Pijažea i Vigotskog i iz teorije intrinzičke motivacije za učenje. Prema Dejvidu Džonsonu, jednom od najpoznatijih savremenih istraživača i poznavalaca kooperativnog učenja, među teorijskim osnovama kooperativnog učenja najznačajnije su: 1. teorije socijalne međuzavisnosti, 2. kognitivno-razvojne teorije i 3. bihejviorističke teorije. (Johnson, Johnson, Smith, 2000)

Poznato je da je Morton Dajč, učenik Levinov, prvi formulisao teoriju socijalne međuzavisnosti, tvrdeći da međuzavisnost može biti pozitivna (kooperacija), negativna (kompeticija) ili nepostojeća (individualni naponi), dok je Dejvid Džonson sa saradnicima početkom osamdesetih godina XX veka dao novu, sveobuhvatnu interpretaciju Dajčove teorije, polazeći od pretpostavke da način na koji je socijalna međuzavisnost struktuirana determiniše međusobno reagovanje pojedinaca, a i povratno određuje ishode. Drugim rečima, pozitivna međuzavisnost (kooperacija) rezultira "unapređujućom" interakcijom, što znači da se u takvoj interakciji pojedinci međusobno ohrabruju, podstiču i jedni drugima olakšavaju napore u učenju. Negativna međuzavisnost (kompeticija) po pravilu rezultira suprotnom vrstom interakcije u kojoj individue međusobno otežavaju i opstruišu učenje. Ako nema međuzavisnosti (individualno se uči), nema ni interakcije, pa pojedinci uče kao izdvojene jedinke bez ikakve međusobne razmene. (Johnson, Johnson, Smith, 2000)

Prema kognitivno-razvojnim teorijama, kooperacija je osnovni preduslov kognitivnog razvoja. Kooperacija može da varira od usklađivanja individualnih perspektiva do rada na ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Pijaže je smatrao da se

prilikom kooperacije i razmene sa sredinom javlja poželjan kognitivni konflikt koji izaziva neravnotežu, čime se dodatno stimuliše razvoj. Po mišljenju mnogih savremenih autora i poznavalaca ove oblasti, Vigotski je rodonačelnik kooperativnog učenja. (Ivić i dr, 1997) Vigotski je verovao da su zajednički naponi deteta, njegovih vršnjaka i kompetentnog odraslog u nastojanju da se nešto nauči, razume, da se reši problem, od suštinske važnosti za konstrukciju znanja i transformaciju zajedničkih perspektiva u unutrašnje mentalno funkcionisanje. Kooperativno učenje obuhvata modelovanje, vođenje i izgradnju konstruktivnog oslonca kao konceptualnog okvira koji treba da obezbedi razumevanje onoga što se uči. Drugim rečima, tokom kooperativnog učenja u novom svetlu se sagledavaju i rekonstruišu informacije da bi se mogle shvatiti, zapamtiti i inkorporirati u pojedinačne, lične kognitivne strukture. (Đukić, 2003b)

Nema sumnje da sve pomenute teorije, počev od Djujeve filozofije obrazovanja, preko konstruktivističke teorije, teorije socijalne međuzavisnosti, kognitivno-razvojne i bihejviorističke teorije, do teorije intrinzičke motivacije za učenje, daju valjanu teorijsku osnovu kooperativnom učenju, kao i mnoštvo argumenata na kojima se zasniva pretpostavka da se kooperativnim učenjem mogu postići bolji rezultati od onih koji se ostvaruju kompetitivnim i individualnim učenjem. Iako među ovim teorijama postoje suštinske razlike, zajedničko im je to što su generisale značajna istraživanja u vezi sa kooperativnim učenjem, koja su dovela do impresivnih rezultata.

Od pedesetih godina prošlog veka do danas, u mnogim zemljama širom sveta realizovan je veliki broj empirijskih istraživanja kooperativnog učenja. Različitim metodološkim procedurama, na subjektima koji se razlikuju prema uzrastu (osnovnoškolski, srednjoškolski i visokoškolski), polu, nacionalnim i kulturološkim obeležjima, psihofizičkim karakteristikama, socijalnom statusu i drugo, proučavana je efektivnost kooperativnog učenja u odnosu na kompetitivno i individualno učenje. Rezultati istraživanja ukazuju na to da se uz pomoć kooperativnog učenja stiže do viših akademskih postignuća, da je kvalitet odnosa među učenicima bolji (McKeachie, 1986, Astin, 1993, prema: Johnson, Johnson, Smith, 2000), kao i da jača međusobna privlačnost, poverenje, duh zajedništva i grupna kohezija. (Tinto, 1993, prema: Johnson, Johnson, Smith, 2000) Na osnovu nekoliko metaanaliza istraživanja realizovanih tokom poslednje četiri decenije, zaključuje se da postoji specifičan, recipročni odnos među rezultatima. To znači da kad učenici tokom rada u grupi ulažu veće napore u zajedničko učenje, rastu njihove međusobne simpatije; što se članovi grupe više vole, to više žele da rade zajedno; što više rade zajedno, to im je snažnija socijalna kompetencija, veće samopoštovanje i bolje psihičko zdravlje; što su pojedinci psihički zdraviji, to je efikasniji njihov

zajednički rad i kvalitetniji međusobni odnosi; što su socijalni odnosi među pojedincima koji čine grupu brojniji i kvalitetniji, to će oni biti psihički zdraviji i kao takvi još sposobniji da uspostave i održe saradničke socijalne veze. (Johnson, Johnson, Smith, 2000)

Saradnju nije uvek lako uspostaviti ni kod mlađih ni kod starijih učenika, delom zbog toga što kooperacija podrazumeva da pojedinac ponekad (često?) mora priznati da su neka njegova uverenja zasnovana na nepouzdanim činjenicama ili da su rezultat lošeg razmišljanja. Poznato je da ljudi, pa tako i učenici, čuvaju svoja ubeđenja kao da su deo njih samih, zaboravljajući pri tome da ona reflektuju često neispitan uticaj ličnog konteksta – okruženja u kojima se kreću van porodice, u školi, timu, sa drugovima, na poslu. Iz tog konteksta stiže se iskustvo koje oblikuje verovanja i stavove, odnosno način na koji pojedinac interpretira realnost. Poput naočara sa neodgovarajućom dioptrijom, lična neispitana uverenja mogu da dovedu do toga da se na realnost gleda iz iskrivljene perspektive. U kooperativnom učenju svet se može sagledati očima drugih, jer učeći zajedno, članovi grupe vide jasnije nego svaki pojedinac sam, a njihov dijalog predstavlja osnovu na kojoj se gradi kooperativno učenje (Brooks, Brooks, 1993, prema: Johnson, 2002). Strategija dijaloga se odnosi na iskrenu razmenu učeničkih stavova zasnovanih na međusobnom uvažavanju, respektu i prihvatanju; to je pristojan razgovor u čijoj osnovi je pretpostavka da učesnici poseduju svest o sebi i o drugima. Da bi se bolje razumeli, učenici treba da veruju ostalim članovima grupe koji su spremni da bez predrasuda saslušaju nepoznate ideje, shvatajući da njihove pretpostavke možda i nisu tačne, kao ni njihovo razmišljanje. Tragajući zajednički za značenjem, članovi grupe se trude da prevaziđu ograničenja koja im nameću njihova vlastita razmišljanja, način na koji su odgajani i njihov temperament. Oni su u stanju da kažu „Moguće je da razmišljaš dublje nego ja. Daj da čujem šta ti misliš“. (Senge, 1990, prema: Johnson, 2002)

Nasuprot još uvek živom mitu o tome da je uspeh rezultat pojedinca koji napreduje takmičeći se sa drugima i pobeđujući ih, u stvarnosti, uspeh je mnogo lakše postići u grupi u kojoj pojedinci sarađuju. Međusobni odnosi dovode do toga da u grupi učenici bolje upoznaju sami sebe i stiču bolji uvid u stvari, nego što je to moguće samostalnoj jedinki. Uspeh je nešto što se deli, što je zajedničko, a što se kao dragoceno iskustvo dobije u kooperativnom poučavanju i učenju. Kooperativno učenje omogućuje učenicima da saslušaju glasove svojih drugova - učesnika u grupi, pomaže im da otkriju da je njihova tačka gledišta samo jedna od mogućih, a da način na koji oni nešto rade predstavlja tek jednu od mnoštva mogućnosti. Kroz saradnju, kod učenika se neguje tolerancija i međusobno uvažavanje. Radeći zajedno, učenici razmenjuju svoje privatno, usko iskustvo, za jedan širi kontekst zasnovan na

uopštenijem sagledavanju stvarnosti. Pri tome, nastavnici pomažu učenicima u grupi da spoznaju da su svi vredni i da svako daje određeni doprinos zajedničkom radu. Pojedinačna interesovanja, ukusi, ekonomski i etnički status, kao i religijska opredeljenja svakog člana tima samo obogaćuju njihov dijalog. Kada učenici koji dolaze iz različitih životnih uslova pažljivo slušaju jedni druge, razmenjujući ideje, oni stiču drugačiji uvid i povećavaju svoj individualni potencijal. (Johnson, 2002)

Na osnovu dalje komparacije dvaju paradigmi osnovnoškolske nastave, moguće je uočiti da se uloge aktera i priroda njihovih uloga u paradigmama o kojima je reč, takođe veoma razlikuju. U staroj paradigmi uobičajeno je da zaposleni u školi (nastavno i vannastavno osoblje), s jedne strane i učenici sa svojim roditeljima, s druge strane, deluju nezavisno, s tim da je za instituciju primarno da se vaspitnoobrazovni proces odvija „bez problema“, da se nastavni časovi (o)drže i da se nastavni sadržaji pređu. Uloga nastavnika je da poučava, da prenosi znanje učenicima, da ih kontroliše, ispituje, ocenjuje, sortira, rangira. Nasuprot tome, u novoj paradigmi očekuje se da nastavnici, nenastavno osoblje, učenici i roditelji deluju kao tim, a za školu je najvažnije da se obezbedi sredina stimulativna za učenje. Uloga nastavnika je da razvija i koristi metode efikasnog poučavanja i učenja, kako bi delovao na povećanje kompetencija i sposobnosti svakog učenika (individualizovani pristup učenicima), da ih podstiče na unapređivanje sopstvenih sposobnosti i veština učenja, posebno samousmerenog učenja.

Samousmereno učenje podrazumeva da učenici preuzimaju inicijativu u određivanju potreba i ciljeva učenja, u otkrivanju izvora znanja i odabiranju strategija učenja, odlučuju o tome kako će učiti, kao i o evaluaciji naučenog. Nastavnik pomaže učenicima da usvoje one sadržaje na koje su se usmerili, a umesto uobičajene kontrole od strane nastavnika, učenici sami biraju kada i kako će proceniti rezultate sopstvenog rada. (P.Zakrzewski) Samousmereno učenje je proces koji podstiče učenike da nezavisno deluju ponekad samostalno, a većinom u grupi. Takvo nezavisno delovanje je koncipirano da povezuje akademsko znanje sa kontekstom svakodnevnog života učenika, na način koji učenike uključuje u proceduru sačinjenu od mnoštva koraka i daje značajne opipljive, ali i nevidljive, odložene rezultate. U najopštijem smislu, u procesu samousmerenog učenja učenici napreduju prolazeći kroz etape: „Planiraj, Uradi, Prouči, Deluj“. Bilo da rade u manjim grupama kao što je uobičajeno, bilo samostalno, preporučuje se da učenici slede pomenutu proceduru u samousmerenom učenju koja podrazumeva da se postavi cilj, razradi plan kako taj cilj ostvariti, kako da oceniti efektivnost svakog preduzetog koraka i kako po potrebi izvršiti određene korekcije. (Johnson, 2002)

Iako postoje varijacije u definisanju samousmerenog učenja od strane različitih autora, na osnovu detaljnog uvida u literaturu, mogu se izdvojiti sledeća, ključna obeležja:

1. Samousmereno učenje podrazumeva organizovanu brigu o individualnim potrebama učenika koji se, kao što je poznato, veoma razlikuju prema sposobnostima, predznanjima, postignućima, interesovanjima, motivaciji, nivoima socijalnog i fizičkog razvoja. Samousmereno učeći, učenici postaju odgovorni vlasnici i "menadžeri" svog učenja. Funkcije samorukovođenja i samopraćenja su povezane u smislu da se samorukovođenje odnosi na upravljanje kontekstom, uključujući socijalnu pozadinu, izvore i delovanja, a samoprocenjivanje na praćenje i ocenjivanje vlastite strategije učenja.
2. Samousmereno učenje podstiče kod učenika vežbanje postavljanja ciljeva učenja i donošenja odluke o tome šta je važno učiti, kao i o tome kako da se pristupi učenju nekog zadatka. Kontrola nad procesom učenja postepeno se prenosi sa nastavnika na učenike.
3. Samousmereno učenje se realizuje uz značajnu ulogu motivacije i snage volje u pokretanju učenikovih napora. Po nekim autorima, motivacija upravlja odlukom o učestvovanju u ovom procesu, a snaga volje željom da se zadatak sprovede do kraja tako da se postignu ciljevi.
4. Samousmereno učenje omogućava sticanje specifičnih znanja i prenošenje pojmovnog znanja na nove situacije. Ono doprinosi da se premesti jaz između školskog znanja i problema u svakodnevnim i neposrednim životnim situacijama, imajući u vidu saznanja o tome kako se uči u stvarnom životu.
5. Samousmereno učenje je i specifična varijanta kooperativnog učenja, jer učenici sarađuju sa nastavnicima, ugledaju se na nastavnike dok ih ovi poučavaju strategijama učenja i podstiču da razviju sposobnost samostalnog korišćenja tih strategija (Abdullah, Mardziah Hayati, 2001, prema: Španović, 2005).

Istraživanjima u pedagoškim i drugim relevantnim naučnim oblastima davno je dokazano da se pravo znanje ("Znanje kao proces, a ne kao produkt!") ne može predati, pokloniti ili nametnuti, već da se ono može steći samo tako što će se "zaraditi", odnosno konstruisati ličnim angažmanom studenta, njihovom vlastitom aktivnošću. U skladu sa savremenim konstruktivističkim objašnjenjima može se reći da se znanja ne unose putem čula u um, već se proizvode konstruisanjem i to uvek u određenom socijalnom kontekstu, uz podrazumevajuću društvenu praksu. (Stojnov, 2001)

renom učenju neophodne, a to su: postavljanje odgovarajućih ciljeva, struktuiranje vremena i aktivnosti, usklađivanje između subjektivnih aspiracija i objektivnih mogućnosti, između očekivanja i ograničenja. Pored toga, nastavnik ohrabruje učenike, podstiče njihovo samopoštovanje i uzajamno uvažavanje, reafirmira značaj izazova, napora, borbe i ličnog, autentičnog razvoja svakog pojedinog učenika. (Thuy-Kim) Drugačija učenika uloga prepoznaje se prvenstveno u tome što se učenik ostvaruje kao stvarni subjekt nastave, odgovoran za sopstveno učenje i ukupni lični razvoj.

U dosadašnjim istraživanjima samousmerenog učenja, nedvosmisleno se pokazalo da su učenici vrlo zadovoljni izazovima samousmerenog učenja. posebno kada su stavljeni u situaciju da utiču na izbor nastavnih sadržaja i literaturu koju će proučavati. Takođe, učenici su veoma pozitivno ocenili i to što autonomno odlučuju o rokovima realizacije postavljenih zadataka, pa čak i o tome koliko će vremena provesti na časovima. (Zakzrewski)

Na žalost, uprkos ubedljivim dokazima o efikasnosti kooperativnog učenja, o prednostima samousmerenog učenja i o velikim pozitivnim potencijalima integrativne paradigme, tradicionalna paradigma je još uvek dominantna, a nova, i zajedno s njom, didaktičke inovacije, kao što su kooperativno učenje i samousmereno učenje, i dalje su potcenjeni. Razloge zbog kojih se kooperativno i samousmereno učenje, odnosno nova paradigma, nedovoljno koriste u osnovnoškolskoj nastavnoj praksi treba tražiti pre svega u oštroj, kompetitivnoj klimi koja dominira u modernim, razvijenim društvima, a koja se preslikava i u školski kontekst. Pored toga, integrativna paradigma ostaje daleko od nastavne prakse i zbog njene složenosti, odnosno zbog bitno drugačijih zahteva koji se upućuju subjektima osnovnoškolske nastave i zbog različitih očekivanja koja se pred njih postavljaju, zbog otpora prema promenama koji postoji i kod učenika i kod nastavnika, zbog neadekvatnog znanja i nedovoljne osposobljenosti nastavnika za primenu kako ove paradigme, tako i drugih inovacija, zbog tradicionalizma, inertnosti i zbog inercije škole kao ustanove. Naravno, nijedna od ovih prepreka nije nepremostiva. Opravdano se može očekivati da će, sa porastom znanja o suštini nove paradigme, o kooperativnom i samousmerenom učenju, na osnovu sve brojnijih rezultata njihovog istraživanja u našim uslovima i sve bogatijeg praktičnog iskustva, pomenute teškoće postepeno slabiti, sve dok ne budu prevladane u potpunosti. Na ovaj način će se otvoriti nove mogućnosti i stvoriti potrebne pretpostavke za implementaciju integrativne paradigme poučavanja i učenja u sistem osnovnoškolske nastave u nas.

U sklopu aktuelne reforme obrazovanja u Srbiji i nastojanja da se osigura kvalitet i efikasnost nastave, inovacije kao što su kooperativno učenje i samousmereno učenje svakako mogu i moraju dobiti odgovarajući tretman. Pri

tome, važno je istaći da zalaganje za primenu ovih inovacija ne znači odbacivanje svega ostalog, odnosno individualnog i kompetitivnog učenja, predavanja, drugih nastavnih metoda i oblika rada u nastavi. Plediranje za novu paradigmu znači odustajanje od svake pristrasnosti u smislu davanja prednosti jednoj od dve ključne aktivnosti koje se ostvaruju u nastavi: poučavanju nastavnika, ili učenju učenika. U savremenoj, integrativnoj paradigmi osnovnoškolske nastave, koja treba da odgovori potrebama čoveka i društva XXI veka, odgovarajuće mesto i ulogu imaju i poučavanje i učenje - kritičko, emancipatorsko i stvaralačko poučavanje i učenje koji su nedeljivi i neraskidivi, baš kao udisaj i izdisaj, kao akcija i reakcija, kao obrazovna i vaspitna komponenta svake kvalitetne, efektivne i efikasne nastave.

LITERATURA

Barr, R.B, Tagg, J. (2000) *From Teaching to Learning*, Learning from Change. Deborah De Zure, Ed. AAHE & Stylus Publishing, L. L. C. Sterling, Virginia

Đermanov, J. (2005) *Vaspitanje interesovanja*. N.Sad: SPD Vojvodine

Đorđević, J. (2000) *Reformni pedagoški pokreti u XX veku*. Beograd: Učiteljski fakultet, Naučna knjiga

Đukić, M. (2003a) *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine

Đukić, M. (2003b) *Kooperativno učenje kao inovacija u sistemu visokoškolske nastave*. Zbornik Odseka za pedagogiju. 18: 13-22. N.Sad: Filozofski fakultet

Zakrzewski, P. *Self-Directed Learning*. <http://fohweb.macarthur.uns.edu.au/ot/sdl.htm>

Ivić, I. i dr. (1997) *Aktivno učenje/nastava*. Beograd: Institut za psihologiju

Johnson, B.E. (2002) *Contextual Teaching and Learning*. Corwin Press, Segal Publications co, Thousand Oaks, California

Johnson, D.W, Johnson, R.T, Smith, K. A. (2000). *Cooperative Learning Return to College*. Learning from Change, Deborah De Zure, Ed. AAHE & Stylus Publishing, L. L. C. Sterling, Virginia

Kvalitetno obrazovanje za sve - put ka razvijenom društvu. (2002), Beograd:Ministarstvo prosvete i sporta

Maslov, A.H. (1982) *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit

Pivac, J. (1995) *Škola u svijetu promjena*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Pivac, J. (2000) *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor

Rogers, R.C. Experimental Learning. <http://tip.psychology.org/rogers.html>

Stojnov, D. (2001) Konstruktivistički pogled na svet: predstavljanje jedne paradigme. Psihologija, Beograd, br. 1-2

Suzić, N. (1999) *Interakcija kao vid učenja i poučavanja*. Interaktivno učenje, Ured. N.Suzić i dr. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i Kancelarija UNICEF

Thuy-Kim, L.P. *Self-Directed Language Learning Activities*. Self-Directed Learning, <http://www.nwrel.org/ruraled/publications/multig6.pdf>.

Hayati, A.M. *Self-Directed Learning*. <http://eric.indiana.edu/ieo/digests/d169.html>

Ševkušić, S. (1995) *Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja*. Zbornik Institut za pedagoška istraživanja. 27: (138-158). Beograd: IPI

Španović, S. (2005) *Self-education Function of Primary Textbook*, Procecdings of paper, International Conference, University of Miskolc

Španović, S. Đukić, M. (2006a), *Timska nastava kao didaktička inovacija*. Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. knj.1: (277-288). N.Sad: Filozofski fakultet

Španović, S. Đukić, M. (2006b) *Tekstualni mediji kao činilac inovativnih promena u obrazovanju*. Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. knj.2: (211-226). N.Sad. Filozofski fakultet

Mara Đukić, Ph.D., Jelena Đermanov, Ph.D.

Faculty of Philosophy, Novi Sad

Svetlana Španović, Ph.D.

Faculty of Education, Sombor

IMPLEMENTATION OF A NEW PARADIGM INTO THE SYSTEM OF A ELEMENTARY SCHOOL INSTRUCTION

Abstract

Today in the relevant expert and scientific spheres, there is an opinion that it is possible to achieve a quality provision, i.e. an increase of education efficiency (what is a certain, common aim of the current reform activities in most of the countries of the contemporary world), only if the internal, educational reform of instruction is put in the front line.

Accordingly, the paper presents contemporary integrative paradigm of the elementary school instruction, a paradigm which represents a synthesis of teaching and learning, and which is seen as an innovation directed to overcoming of familiar weaknesses of a traditional paradigm. From the point of view of appropriate theoretical hypotheses and according to the results of the empirical researches, basic provisions of cooperative and self-centered learning have been especially discussed here.

Finally, important assumptions for the implementation of a new paradigm into the system of elementary school instruction in our country.

Key words: *elementary school instruction, paradigm, teaching, learning, didactical innovations.*

Dr. Mara Djukić, Dr. Jelena Djermanov
Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik, Novi Sad

Dr. Svetlana Španović
Pädagogische Fakultät, Sombor

IMPLEMENTIERUNG DES NEUEN SYNTAGMAS IN DAS SYSTEM DES GRUNDSCHULUNTERRICHT

Zusammenfassung

Heute wird in relevanten fachlichen und wissenschaftlichen Kreisen der Standpunkt vertreten, dass die Sicherung der Qualität, bzw. die Steigerung der Effizienz des Bildungsprozesses (was zweifelsfrei das gemeinsame Ziel der aktuellen Reformbestrebungen in den meisten Ländern der modernen Welt ist) nur dann zu verwirklichen ist, wenn die innere, d.h. die pädagogische Reform des Unterrichts in den Vordergrund gestellt wird.

Aus diesem Grunde wurde in der vorliegenden Arbeit das moderne integrative Paradigma des Grundschulunterrichts dargestellt, ein Paradigma, welches eine Synthese des Lehrens und des Lernens darstellt und als Innovation angesehen wird, die auf die Überwindung der bekannten Schwächen des traditionellen Paradigmas ausgerichtet ist. Ausgehend von den Standpunkten der entsprechenden theoretischen Ansätze sowie der Ergebnisse empirischer Untersuchungen wurden insbesondere die Sachverhalte des kooperativen und selbst-ausgerichteten Lernens erörtert.

Letztendlich wurden auch die wesentlichsten Voraussetzungen für die Implementierung des neuen Syntagmas in das System des Grundschulunterrichts bei uns untersucht.

Schlüsselwörter: *Grundschulunterricht, Paradigma, Lehren, Lernen, didaktische Innovationen.*

Мара Джукич, проф. д-р, Елена Джерманов, проф. д-р
Филозофски факултет, Одделение педагогики, Нови Сад

Светлана Шпанович, проф. д-р
Педагогически факултет, Сомбор

ИМПЛЕМЕНТАЦИИ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ В СИСТЕМУ ПРЕПОДАВАНИЯ В НАШЕЙ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

В релевантных научных кругах сегодня считается, что обеспечение качества, т.е. увеличение эффективности образования (что является бесспорной, общей целью актуальных реформ в большинстве стран современного мира), можно осуществить, только если на первый план ставится внутренняя, педагогическая реформа преподавания.

В соответствии с этим, в статье представлена современная интегративная парадигма образования в восьмилетней школе, парадигма, представляющая собой синтез подучения и учения, которая рассматривается как иновация, направленная на преодоление знакомых слабостей традиционной парадигмы. С точки зрения соответствующих теоретических положений и на основании результатов эмпирических исследований, отдельно рассматриваются основы точек кооперативного и самонаправленного учения.

Наконец, рассмотрены важные предположения для имплементации новой парадигмы в систему преподавания в нашей восьмилетней школе.

Ключевые слова: преподавание в восьмилетней школе, парадигма, учение, дидактические иновации.

Među teorijskim osnovama samousmerenog učenja posebno mesto zauzimaju i humanističke psihološke i pedagoške teorije. Treba pomenuti shvatanje Maslova o tome da se pravi i puni razvoj pojedinca može ostvariti samo ako se polazi od njegovih potreba koje sudbonosno određuju ponašanje, želje, motivaciju i interpretaciju. (Maslov, 1982) Takođe, od velike važnosti je Rodžersova koncepcija po kojoj reakcija osobe na neki događaj nije determinisana samim tim događajem, nego uvek ličnom percepcijom i interpretacijom tog pojedinca, što znači da je subjektivno iskustvo po pravilu ključ za razumevanje ponašanja. Pri tome, najvažnija je sadašnja interpretacija iskustva, a ne samo prošlo iskustvo kao takvo. Prema Rodžersu, pošto sva živa bića imaju prirodnu potrebu da uče, uloga nastavnika je da taj proces olakša. To znači da nastavnik treba da stvori povoljnu klimu za učenje, da organizuje sredstva učenja, da objašnjava nastavne sadržaje, da održava ravnotežu između emotivnih i intelektualnih dimenzija učenja i da, bez dominacije, participira u mislima i emocijama učenika. Rodžers smatra da je učenje olakšano kad učenici aktivno učestvuju, kad imaju kontrolu nad sopstvenim učenjem i kad je njihovo učenje bazirano na direktnom kontaktu sa ličnim, praktičnim, istraživačkim i socijalnim projektima. U vezi sa procenom uspeha i progressa, prema Rodžersu, najvažniji metod je samoprocena. Očigledno je da su pojedini ključni Rodžersovi principi direktno primenljivi i prihvatljivi u koncepciji samousmerenog učenja. I pristalice pedagoške humanističke teorije zalažu se za slobodan i zdrav lični i socijalni razvoj, za fleksibilnu organizaciju nastave, za elastično vođeno poučavanje i učenje putem otkrića, za istraživanje u učenju, za primenu problemske nastave, dramatizacije, za igranje uloga, grupni rad, aktivnost u grupnim i individualnim projektima i sl. (Đorđević, 2000)

Osnovnoškolska nastava u kojoj se ostvaruje samousmereno učenje podrazumeva da su učenici odgovorni vlasnici i upravljači svog učenja, pri čemu se povezuju funkcije samorukovođenja i samopraćenja. Uz to, veoma je važno da se kontrola nad procesom učenja postepeno prenosi sa nastavnika na učenika, u meri u kojoj učenici uspevaju da postave ciljeve učenja, da donose odluke o tome koji nastavni sadržaj je suštinski značajan, kada će uraditi neki zadatak, kako će proveriti šta su naučili, na samom kraju ili i tokom učenja i sl. Smatra se da samousmereno učenje doprinosi tome da se prevaziđe raskorak između školskog znanja i svakodnevnih životnih i profesionalnih izazova. Pojedini autori naglašavaju i da je samousmereno učenje u stvari kooperativno učenje, jer učenici sarađuju kako međusobno, tako i sa nastavnikom. (Hayati)

U okviru koncepcije samousmerenog učenja i nastavnici i učenici dobijaju nove, drugačije uloge. Nova nastavnička uloga ogleda se pre svega u tome što on postaje pomagač i saradnik svojim učenicima. Nastavnik pomaže učenicima da dožive uspeh u učenju, tako što ih poučava veštinama koje su u samousme-

Snežana Ritter, dipl. pedagog - master
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA I USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA

Rezime

Profesionalno usavršavanje nastavnika je menjanje ukupnog koncepta nastavničke profesije: kakva mu je uloga u procesu obrazovanja, kako ga pripremamo, šta sve podrazumeva njegov posao. To sobom povlači i niz promena: drugačiju strukturu radnog vremena, drugačiji sistem procenjivanja uspešnosti rada nastavnika, drugačiji sistem materijalnog nagrađivanja, drugačiju selekciju kandidata. Sve ovo je potrebno zbog krajnjeg efekta koji će nastava imati na učenike. Visoka učenička postignuća direktno su povezana sa kvalitetom nastavnika. Očekivati visoka postignuća učenika, bez kvalitetnih nastavnika graniči se sa nemogućim. Zadržavanje kvalitetnih nastavnika u školama podrazumeva ostvarivanje primerenog društveno materijalnog statusa profesije, poboljšanje radnih uslova i stvaranje pogodnijih uslova za doživotno učenje. Pri tome, doživotno usavršavanje ne bi smelo da zavisi od dobre volje nastavnika, već je potrebno razviti sistem licenciranja u profesiji, koji bi predviđao i osiguravao uslove za optimalno usavršavanje u struci.

Ključne reči: nastavnici, kompetencije, doživotno usavršavanje

Da bi bio ostvaren cilj koji je Evropski Savet postavio Uniji, kao kompetentnom društvu, sistemi obrazovanja i obuke moraju se prilagoditi zahtevima društva zasnovanom na znanju i potrebama unapređenog nivoa i kvaliteta zapošljavanja. Jedna od glavnih komponenti ovog pristupa je promocija novih osnovnih veština. Konkretnije, Evropski Savet u Lisabonu pozvao je zemlje članice, Svet i Komisiju da osnuju evropske okvire, koji definišu nove osnovne veštine koje će obezbediti dugoročno učenje. Ovi okviri treba da pokriju informatičke nauke, tehnološku kulturu, strane jezike, preduzetništvo i socijalne veštine.

Osnovni cilj radne grupe Saveta bio je da identifikuje i definiše **šta su nove veštine i kako se one mogu bolje integrisati u kurikulum, održavati i razvijati kroz život**. Posebna pažnja posvećuje se osobama sa specijalnim potrebama, onima koji su napustili školu i odraslima. Iako nisu obavezne za države članice, kompetencije doprinose razvoju međusobnog poverenja među glavnim učesnicima i ohrabrivaju reforme, sa obraćanjem pažnje na različite aspekte dugoročnog učenja.

Projekat OEBS-a *Definicija i izbor kompetencija*, traga za ključnim kompetencijama za uspešan život i društvo koje dobro funkcioniše. Širok pristup osnovnim kompetencijama u kontekstu doživotnog, učenja odnosi se na postizanje višeg stepena integracije između sposobnosti i širih socijalnih ciljeva koje individua postiže.

Što se tiče obaveznog kurikiluma, Euridyc anketa je otkrila povećano interesovanje za ključne kompetencije, za koje se smatra da su od vitalnog značaja za uspešno učestvovanje u društvu. Mnoge od njih se definišu kao generičke ili transverzalne kompetencije, koje su nezavisne od predmeta i zasnovane na ciljevima koji prožimaju kurikulum. Najčešće se odnose na bolju organizaciju individualnog učenja, socijalne i interpersonalne odnose i komunikaciju i odražavaju generalno pomeranje naglaska sa podučavanja na učenje.

Internacionalna anketa Pisa, 2000. godine, takođe je podvukla važnost usvajanja širih kompetencija potrebnih za uspešno učenje. Ona je takođe ocenjivala generičke kompetencije kao što su motivacija, stav i sposobnost da se upravlja učenjem. Postavljeno je pitanje od čega će se sastojati neophodne kompetencije. Okvir za kompetencije treba da se posmatra iz perspektive doživotnog učenja, tj. treba da se steknu do kraja obaveznog školovanja, ali da se uče i ažuriraju tokom života.

Radna grupa je definisala okvir koji obuhvata osam domena ključnih kompetencija koje se smatraju neophodnim za sve, u društvu zasnovanom na znanju. (*Key competences for lifelong learning. A European reference framework*, 2004)

- komuniciranje na maternjem jeziku
- komuniciranje na stranim jezicima
- informacijsko-komunikacijska tehnologija
- literarna, matematička i znanstvena pismenost
- osposobljenost za preduzetništvo
- osposobljenost za doživotno obrazovanje
- interpersonalne i građanske kompetencije (međusobno razumevanje)
- kulturna ekspresija

Okvir je prvi pokušaj na evropskom nivou, urađen sa ciljem da se stvori sveobuhvatni i dobro izbalansirani spisak ključnih kompetencija, neophodnih za lično ostvarenje, socijalnu inkluziju i zaposlenje u društvu znanja. Termin kompetencija i ključna kompetencija upotrebljavaju se radije nego osnovne veštine, za koji se smatra da je suviše restriktivan jer se najčešće koristio da označi pismenost i ono što nam je poznato kao životne veštine ili veštine preživljavanja. Termin kompetencije odnosi se na kombinaciju veština, znanja, sposobnosti i stavova, a uključuje i dispozicije za učenje uz snalažljivost. Ključne kompetencije u ovom smislu podrazumevaju tri aspekta života:

- lično ostvarenje i razvoj – ključne kompetencije moraju omogućiti ljudima da ostvaruju individualne ciljeve inspirisane ličnim interesovanjima, aspiracijama i željom da se učenje nastavi čitavog života
- aktivno građanstvo i inkluzija – ključne kompetencije trebaju da omoguće svakome da učestvuje u društvu kao aktivan građanin
- mogućnost kvalitetnog zaposlenja – podrazumeva kapacitet svake osobe da nađe odgovarajući posao na tržištu rada

Znači, uz posedovanje specifičnih osnovnih veština za postizanje nekog cilja potrebne su fleksibilne, generičke, transferabilne (primenljive u mnogim situacijama i kontekstima), multifunkcionalne (da bi se njima postiglo više ciljeva, rešili različiti problemi i obavile različite vrste zadataka) kompetencije, koje su svima neophodne za lično ostvarenje i razvoj, za inkluziju i zaposlenje.

Ključne kompetencije su preduslov i za adekvatan lični stav u životu, poslu i kasnijem životu.¹⁸

Promene u sistemima vaspitanja i obrazovanja u Evropi, kao i ukupni položaj obrazovanja, uticali su na status, ulogu i angažovanje nastavnika na svim nivoima obrazovanja. Položaj nastavnika, njihovo obrazovanje i usavršavanje dobija poseban značaj u zemljama Evropske Unije, već krajem osamdesetih godina prošlog veka. Temelje tome postavlja još Konferencija evropskih ministara obrazovanja u Helsinkiju 1987. godine, koja se upravo i bavila novim izazovima koji se postavljaju pred nastavnike i nastavničko obrazovanje. Ono u čemu su se svi slagali je osnovni stav, da nastavnici imaju ogroman uticaj na kvalitet obrazovanja, život i budućnost mlade generacije.

Sve veća heterogenost školske populacije (različit spektar sposobnosti, interesa i socijalnog porekla), eksplozija kvantiteta informacija i njihovog uticaja na sadržaje kurikuluma, utakmica između alternativnih izvora informacija, uvođenje nastavnih metoda zasnovanih na novim informacionim tehnologijama, otvaranje škole ka spoljnom svetu, izazovi su sa kojima se nastavnička profesija danas susreće svakodnevno.

Da bi se prevazišli i savladali problemi, zemlje Evropske Unije su čitavim nizom preporuka pokušale da utiču na promenu položaja nastavnika, naročito u domenu njihovog obrazovanja i usavršavanja. Preporuke su obuhvatile različite mere:

- poboljšanje opšte slike o nastavničkoj profesiji i razvoj sistema izbora
- budućih nastavnika, da bi se izabrali najbolji;
- davanje većeg značaja nastavničkoj praksi i razvoju nastavničkih ličnih i društvenih veština u okviru inicijalnog obrazovanja
- razvoj savetodavnih službi za tek diplomirane nastavnike o uslovima i mogućnostima nastavničke karijere
- posmatranje početnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika kao
- celine i kao vida permanentnog obrazovanja

¹⁸ Tablice sa detaljnim pregledom domena i ključnih kompetencija nalaze se na web adresi: EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture Implementation of „Educational and Training 2010“ work programme, Working group on Basic skills, entrepreneurship and foreign languages.
www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf

- davanje nastavnicima veće odgovornosti za procenu sopstvenog rada i za
- poboljšanje rezultata kroz usavršavanje
- inkluzija sledećih predmeta u planove obrazovanja i usavršavanja nastavnika: ICT (informaciono komunikaciona tehnologija), strani jezici, Evropska dimenzija obrazovanja i interkulturalno obrazovanje

Uz sve različitosti koje karakterišu ove procese, može se izdvojiti nekoliko pitanja kojima se bavi najveći broj evropskih zemalja: (prema European Commission)

- procedura selekcije kandidata za ulazak u nastavničko obrazovanje i tokom početnog nastavnčkog obrazovanja
- selekcija i usavršavanje kadra koji realizuje nastavničko obrazovanje
- usavršavanje i osposobljavanje nastavnika u stručnom obrazovanju
- usavršavanje i osposobljavanje nastavnika koji rade sa decom različitih sposobosti interesa i društvenog porekla
- početni period rada novoobrazovanih nastavnika
- vrednovanje rada nastavnika i same nastave

Najveća teškoća sa kojom su se suočili nastavnici u Evropi su nova očekivanja, koja je zajednica postavila pred njih, kao i njihovo adaptiranje i uključivanje u procese promena u društvu. U tom kontekstu, proces profesionalnog usavršavanja, dobio je naročiti značaj i doživeo najveće promene krajem dvadesetog i početkom ovog veka. Ono što je zajedničko za većinu evropskih zemalja, posebno za zemlje EU, je shvatanje profesionalnog usavršavanja nastavnika kao dugoročnog procesa, koji čini sastavni deo doživotnog obrazovanja. Postoje dva delimično različita ključna pristupa organizaciji stručnog usavršavanja u zemljama Evrope:

- to je kontinuirani proces koji ima za cilj osavremenjivanje znanja nastavnika koje su stekli tokom svog početnog nastavnčkog obrazovanja uz usavršavanje njihovih stručnih veština
- to je dodatno usavršavanje i osposobljavanje koje obezbeđuje nove veštine, što se verifikuje novim diplomama, što opet daje mogućnost nastavnicima da menjaju pravce u svojim karijerama.

U nekim zemljama proces profesionalnog usavršavanja obuhvata oba pristupa, koja su međusobno povezana.

Profesionalni razvoj je proces koji bi trebao da bude podstaknut «iznutra». Nastavnici obavljaju izuzetno zahtevan posao, ponekad u stresnim, ponekad u podsticajnim okolnostima i vrlo često u dinamičnim i nepredvidivim radnim uslovima. Savremena shvatanja profesionalnog razvoja i usavršavanja ističu da odgovornost za nastavnikov profesionalni razvoj treba poveriti nastavnicima i u tom smislu je oblikovan i trend «Self-Direkted Professional Development». Morali bismo biti svesni da učenje i lično menjanje, pogotovo kada su odrasle osobe u pitanju, moraju biti dobrovoljni procesi, da bi bili efikasni. Proces učenja koji se temelji na kontroli i pri kojem nastavnici nemaju mogućnosti aktivne saradnje i saodlučivanja s obzirom na sadržaje, vremenske dimenzije i ciljeve, guši otvorenost i spremnost za promene. Zbog toga, nastavnikovo profesionalno usavršavanje najbolje podstiče onaj model koji proizilazi iz nastavnikove percepcije potreba. Stručna profesionalizacija je proces iskustvenog celoživotnog učenja koji počinje profesionalnim osposobljavanjem i kojeg podstiču različiti izazovi i sa kojima se nastavnik suočava kasnije u čitavom profesionalnom životu.

POLOŽAJ NASTAVNIKA U DRUŠTVU

Tokom protekle decenije, u Evropi je pokrenut čitav niz pitanja vezanih za položaj nastavnika. Ono sa čim je većina saglasna je stav da upravo nastavnici imaju ogroman uticaj na kvalitet obrazovanja i budućnost generacija koje izlaze iz škole. U raspravama su izdvojeni sasvim evidentni pritisci sa kojima se nastavnici suočavaju. Eksplozija količine informacija, alternativni izvori informacija, uvođenje novih nastavnih metoda, sve veća heterogenost školske populacije, samo su mali deo intenzivnih promena u društvu danas. Evropske zemlje pokušale su da čitavim nizom preporuka utiču na promenu položaja nastavnika, pogotovo u oblasti njihovog obrazovanja i usavršavanja. Preporuke se odnose na poboljšanje opšte slike o nastavničkoj profesiji, koja podrazumeva prvo promene u proceduri selekcije kandidata za ulazak u nastavničko obrazovanje, intenzivniji razvoj službi koje će pružati pomoć nastavnicima početnicima, ali i onima koji iza sebe imaju mnogo nastavničke prakse, posmatranje inicijalnog obrazovanja tek kao početka stalnog usavršavanja u struci i poboljšanje materijalnog i društvenog statusa nastavnika

Generalno gledano, na nastavnika se više ne gleda kao na osobu čija je ključna uloga da prenosi znanje. Njegova uloga se pomera sa informativne ka formativnoj. Metaforički i stvarno, nastavnik jeste jedan od kamena temeljaca građevine obrazovnog sistema. Obrazovne politike zemalja tu činjenicu

uvažavaju, ali je raskorak između proklamovanog i stvarnog profesionalnog i socijalnog statusa nastavnika još uvek veliki (ne retko na štetu nastavnika).

Ekspanzija obrazovanja i stalni pritisak na povećanje kvalitata nastave i obučavanja, uticali su bitno na isticanje profesionalizma, kao vrhunskog dometa svake, pa i nastavničke profesije. Očekivanja od nastavnika i njihov odgovor na ta očekivanja su različiti. Socijalni kontekst u kome se shvatanje uloge nastavnika ispoljava determiniše odnos prema profesiji i profesionalizmu. Jedna od najvećih teškoća sa kojom su se suočili nastavnici u Evropi bila su veoma povećana očekivanja koja je zajednica, s obzirom na sve nastale promene postavila pred njih, a da prethodno nisu osigurani potrebni obrazovni, materijalni i socijalni uslovi.

Nastavnici u našoj zemlji imaju status državnih službenika (osim onih koji su zaposleni u malom broju privatnih srednjih škola). Unutar te društvene grupe, njihov položaj, meren visinom prihoda, srazmerno je nizak. To je jasno vidljivo ako se uporede primanja nastavnika početnika i na primer, početnika u pravnim ili zdravstvenim državnim institucijama. Pored toga, opšta ograničenja budžeta, uzrokovala su smanjivanje zarada u svim javnim službama, pa se to, naravno, odrazilo i na primanja nastavnika. Osim toga, hronično nedovoljna ulaganja u školstvo kod nas, dovela su do lošeg materijalnog statusa kako škola tako i nastavnika.

Osim ovih materijalnih pokazatelja, poseban problem je i sam status nastavničke profesije u društvu. Značajan izvor nezadovoljstva nastavnika u zemljama Evropske Unije, kao i u našoj zemlji, je nizak društveni ugled nastavnika, uprkos sve većoj složenosti njihovog posla, s obzirom na multikulturalnu strukturu odeljenja, inkluziju učenika sa posebnim potrebama i povećanje broja učenika sa problemima u socijalnom ponašanju.

Profesija koja je u prošlosti, kod nas, imala povoljan status, danas više nije tako cenjena. Naprotiv, svara se slika da se u obrazovanju veremski malo radi (nedeljni broj radnih sati i dugački godišnji odmori) i da je ovakav materijalni položaj nastavnika primeren uloženom radu. Istovremeno, u medijima se iznose zamerke programima i udžbenicima, dok su, sa druge strane, pedagozi i nastavnici praktičari po pravilu najmanje zastupljeni u procesima reformi obrazovanja i uobličavanja udžbenika. Sa druge strane, posao nastavnika je sve složeniji, zahteva sve više znanja i veština, pa je s obzirom na to, njihov status u velikom neskladu sa zahtevima profesije.

KAKVIM MERAMA OSIGURATI DA SE NASTAVNICI ZADRŽE I RAZVIJAJU U NASTAVNIČKOJ STRUCI?

Uprkos težnji da čovek u svom radnom veku promeni nekoliko zanimanja (procene su da se u razvijenim zemljama posao menja u proseku svakih pet godina), interes svake države je da dobre stručnjake zadrži u struci. Kako dobre nastavnike zadržati u svojoj struci? To pitanje je povezano sa širim društvenim kontekstom posmatranja same nastavničke struke. Načini da se ovo ostvari, prema istraživanjima (Eurydice, 2004), mogli bi da se svedu u nekoliko segmenata:

- osiguravanje dobrih socijalnih i materijalnih uslova rada
- stvaranje podsticajne radne okoline
- mogućnost doživotnog usavršavanja i u skladu sa tim napredovanja u struci

Dobri materijalni i socijalni uslovi rada podrazumevaju (Eurydice, 2004), sigurnu i dovoljnu platu, sigurnost zaposlenja, osiguravanje uslova za ostvarivanje penzije, porodoljsko odsustvo. U nekim zemljama (Austrija) (OECD, 2004), nastavnicima se omogućuje korišćenje subbaticala, odnosno, plaćene slobodne godine, kako bi bez tereta održavanja nastave mogli da se bave ličnim i stručnim usavršavanjem. U istraživanju visine plata u zemljama Evropske unije (Eurydice, 2004), u većini posmatranih zemalja plate razrednih nastavnika bile su ispod proseka bruto nacionalnog dohotka. U nekim zemljama su više od ovog proseka (Grčka, Portugalija, Nemačka) i to je najčešće slučaj sa srednjoškolskim nastavnicima.

Ukoliko je jasna važnost toga da sposobni nastavnici ostanu u školama, onda je, bez sumnje, važna podsticajna radna okolina. Podsticajna radna okolina uključuje radne uslove koji će osigurati kvalitetan rad, pre svega dobro opremljenu školu, primereni radni prostor, optimalan broj učenika u odeljenju i dostupnu podršku pedagoško psihološko socijalnih službi. Jedna od ključnih osoba za ostvarenje ovakve podsticajne klime je, kao i u većini svih ostalih institucija, kvalitetan rukovodeći kadar, pogotovo direktor institucije. Važan podsticajni momenat je i mogućnost napredovanja u struci. Pošto škole ne daju mogućnost vertikalnog napredovanja, ovaj nedostatak se prevladava horizontalnim pomeranjima. Tu najčešće spadaju specijalizacije u nekom od ponuđenih područja ili preuzimanje nekih drugih obaveza, uz smanjivanje broja sati provedenih u neposrednoj nastavi. Važan izvor motivacije za rad je i mogućnost autonomnog odlučivanja u poslu. Decentralizacija školskog sistema i mogućnost samostalnog odlučivanja su najrazvijeniji u skandinavskim

zemljama. Pogotovo Švedska i Finska (Eurydice, 2004), gde veoma veliki procenat (oko 80 %) nastavnika procenjuje da ima visoku autonomiju u pogledu izvođenja programa, planiranja nastave i izbora udžbenika.

Podsticajna radna okolina podrazumeva i brigu o nastavnicima početnicima. U našoj zemlji je problem uvođenja nastavnika u posao zadovoljavajuće rešen. Svi nastavnici početnici imaju jednogodišnji pripravnički staž, pod „nadzorom“ iskusnog nastavnika mentora. Na kraju tog perioda, pred komisijom Ministarstva, pristupaju polaganju ispita za dobijanje licence, koji podrazumeva i proveru znanja iz teorije i realizaciju nastavnog časa.

Dobra opremljenost škola, svakako predstavlja bitnu odrednicu podsticajnosti. Daskorašnja oskudna opremljenost naših ustanova za obrazovanje nastavnika novom informatičkom tehnologijom ima za posledicu nizak nivo informatičke pismenosti nastavnika. Iako ima škola koje su dobro opremljene računarima, većina nastavnika nije pripremljena za njihovu kvalitetnu primenu u nastavi. Čak i kada raspoložu potrebnim znanjem, to je najčešće zahvaljujući njihovom ličnom interesovanju a ne rezultat nekog sistematskog nastojanja da se podigne nivo njihove informatičke kompetentnosti, bilo u okviru redovnih studija, bilo u okviru stručnog usavršavanja. Imati pred sobom nešto što otvara mnogo mogućnosti a ne znati koristiti to, veoma je frustrirajuće. Inicijativa za upotrebu informatičke tehnologije stvara se u okviru ministarstava koja deklarativno podržavaju strategiju informatizacije čitavog društva, ali škole i dalje ostaju nedovoljno ili sasvim računarski neopremljene, pogotovo u ruralnim sredinama. Izvesna nastojanja su приметnija u srednjim školama koje nude posebne programe iz informatike, prirodnih nauka i tehnike.

Pitanje selekcije kandidata za studije koje će obrazovati buduće nastavnike, jedan je od važnih elemenata kasnijeg zadržavanja nastavnika u struci. Početni uslov kvalitetne selekcije su kvalitetni, diskriminativni prijemni ispiti i svest o tome da nije osnovno popuniti predviđeni broj kandidata, već predviđeni broj popuniti (ili ne popuniti) kvalitetnim kandidatima. Uspešna selekcija moguća je tek i ako su jasni zahtevi koji se pred nastavnike postavljaju, kako bi se na osnovu njih formirali kriterijumi odabira. U tom smislu, naročito su značajni oni zahtevi koji odgovaraju promenama koje su se u obrazovanju uopšte dogodile proteklih desetak godina i jasna slika o tome kakvi su nastavnici potrebni da bi se tim zahtevima udovoljilo. Ono što je na ovom polju zabrinjavajuće u Evropi, a ustanovljeno je istraživanjem (TNTEE, 1995 Synthesis of SIGMAS pilot project), je da upis na nastavničke studije u velikom procentu nije prvobitni izbor kandidata na prijemnim ispitima. Vrlo je slična situacija i u našoj zemlji „Dugogodišnji loš socijalni položaj obrazovanja doveo je do negativne selekcije kandidata koji se prijavljuju na učiteljske fakultete u Srbiji. Prema rezultatima istraživanja, mladi ljudi koji se prijavljuju

za upis na učiteljske fakultete često ne mogu da polože prijemne ispite na drugim fakultetima koji vode u traženije i bolje plaćene profesije“ (reforma Učiteljskog fakulteta u Jagodini, 2006, str. 68). Ovo je, naravno, tesno povezano sa društvenim položajem nastavnika. Ukoliko je opredeljenje za nastavnički poziv tek neka od alternativa primarnim profesionalnim željama budućih studenata, nije za očekivati da će se oni zadržavati u toj struci.

OPŠTI EVROPSKI TRENDovi U POSMATRANJU NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA I KVALIFIKACIJA

Nastavnici imaju jednu od odlučujućih uloga u razvijanju sposobnosti učenja učenika mladih ljudi. Ključni su elementi i u tome na koji će se način razvijati obrazovni sistemi, te u implementiranju reformi koje sprovodi Evropska zajednica i odražavaju najviše standarde na nauci razvijane evropske ekonomije do 2010. godine. Oni su ti koji raspoznaju da samo najkvalitetnije obrazovanje produkuje učenike punog ličnog ispunjenja, boljih socijalnih veština i različitih mogućnosti zapošljavanja. Njihova profesija inspirisana vrednostima inkluzivnosti i potrebom za ostvarenjem potencijala svih učenika, ima snažan uticaj na društvo i igra vitalnu ulogu u unapređivanju ljudskih potencijala i oblikovanju budućih generacija. Zbog toga, radi ostvarivanja tih ambicioznih ciljeva, Evropska Unija posmatra ulogu nastavnika i njihovog doživotnog usavršavanja i napredovanja u karijeri, kao jedan od svojih prioriteta.

Nastavnici moraju biti sposobni da odgovore na razvojne izazove društva koje uči, da u tome aktivno uzmu učešće i da pripreme učenike da budu ljudi koji samostalno uče celoga života. Oni zbog toga moraju biti u mogućnosti da se izbore sa procesima učenja i poučavanja kroz stalne obaveze prema razumevanju predmeta, sadržaju kurikuluma, pedagogiji, inovacijama, otkrivanju i socijalnim i kulturnim dimenzijama obrazovanja. Obrazovanje nastavnika stoga mora biti na visokoškolskom nivou ili njegovom ekvivalentu i biti podržano jakim partnerskim odnosima između, s jedne strane, visokog obrazovanja i, sa druge, škola ili institucija u kojima su zaposleni.

Nastavnici takođe imaju važnu ulogu u pripremi učenika za njihove uloge građanina Evropske Unije. Kao takvi, oni treba da su sposobni da prepoznaju i poštuju različite kulture. Društveni kontekst u većini evropskih zemalja karakterišu fenomeni multikulturalnosti, multijezičnosti i inetrkulturalnosti. «Za razliku od pojma multikulturalnosti koji označava istovremeno postojanje više kultura na jednom prostoru (statički koncept), interkulturalnost prvenstveno označava veze i odnose među kulturama (dinamički koncept)»

(Kostović, 2008, str.70). Živeti u okruženju višekulturalne zajednice ne znači trpljenje ili podnošenje višekulturalnosti već sposobnost uživanja u različitosti i aktivnog učestvovanja u njoj. To je razmena, prihvatanje i davanje kulturnih vrednosti. Različitost u svim oblastima života je realnost i nastavnici su, pored roditelja, ti koji će osposobiti decu da u njoj učestvuju i dobro se osećaju, jer interkulturalne kompetencije u opštem smislu predstavljaju sposobnost osobe da efikasno komunicira i radi sa ljudima koji pripadaju drugim kulturama i u kulturno različitom okruženju. Uprkos tome što zaista postoji realna potreba za uvođenjem interkulturalne dimenzije u sistem profesionalnog razvoja nastavnika, na polju inicijalnog obrazovanja na tome nije urađeno mnogo. Tek nekoliko godina unazad na univerzitetima u svetu počinju da se razvijaju i realizuju programi okrenuti u ovom pravcu. Jedan od prioriteta bi zato trebao da bude dat razvoju uzajamnog poverenja i prepoznavanju kompetencija i kvalifikacija nastavnika iz različitih država članica Evrope. Sa druge strane u okviru INSET-a otišlo se mnogo dalje, pa postinicijalno obrazovanje prepoznajemo kao jedan od delotvornijih načina za ostvarivanje interkulturalnih kompetencija nastavnika. Ulaganja međunarodnih nevladinih organizacija na ovom polju su veoma značajna i pružaju mnoge mogućnosti. Neposredno iskustvo, stečeno u drugim zemljama, podstiče nastavnike da odgovore na ovakav izazov, pa bi s toga mogućnostima međunarodnih oblika usavršavanja trebalo posvetiti veliku pažnju. Nažalost, u našoj zemlji su mogućnosti nastavnika za usavršavanjem u inostranstvu višestruko ograničene. „Osnovni problem nastavnika na učiteljskim fakultetima je nepoznavanje stranih jezika, što nastavnicima onemogućava stručno usavršavanje van zemlje...Mobilnost nastavnika u Srbiji uslovljena je finansijskim problemima, a odlazak u inostranstvo dodatno otežava vizni režim EU. Srbija, za razliku od susjednih zemalja, npr. Rumunije kao kandidata za ulazak u EU, takođe opterećene ekonomskim problemima, nema pristup fondovima koji pomažu mobilnost nastavnika“ (Reforma učitaljskog fakulteta u Jagodini, 2006, str. 134).

Da bi ostvarili željene kompetencije, obrazovanje nastavnika mora biti podržano od strane institucija u kojima su zaposleni, uključujući kontekst koherentne nacionalne i regionalne politike zasnovane na adekvatan način. Ova politika mora biti usmerena na inicijalno nastavničko obrazovanje i neprestani profesionalni razvoj i mora biti smeštena unutar širih sadržaja obrazovne politike uopšte. Naglasak na profilu kvalifikacije zasnovane na rezultatu razvijanja kurikuluma obrazovanja nastavnika, takođe znači da ovakva politika promoviše ne samo naučno zasnovani, već i profesionalni pristup obrazovanju i usavršavanju nastavnika. Propisan, zadati kurikulum, danas više nije delotvoran. Znanje više nije cilj obrazovanja. Razvoj sposobnosti, primenljiva, funkcionalna znanja, učenje učenja, samo su neki od poželjnih ishoda procesa vaspitanja i obrazovanja. Nedostatak kompetencija za upravljanje kurikulumom

može biti izvoršte neuspeha nastavnika u realizaciji nastave i profesionalnog razvoja nastavnika a da bi bili kompetentni za realizaciju ovakvog kurikula, moraju i sami biti obrazovani na takav način.

Dobra kvalifikacija profesije podrazumeva da visokokvalitetni obrazovni sistemi omogućuju da svi nastavnici napreduju i dalje od nivoa visokoobrazovnih institucija i da oni koji rade na polju inicijalnog obrazovanja moraju biti visokokvalifikovani u svojoj profesionalnoj oblasti i imati odgovarajuće pedagoške kvalifikacije. To obezbeđuje da nastavnici steknu ekstenzivno znanje o predmetu, kvalitetna znanja iz pedagogije, potom i veštine i kompetencije potrebne za podsticanje (podršku) učenika, kao i razumevanje socijalne i kulturne dimenzije obrazovanja

Profesija smeštena unutar konteksta doživotnog učenja podrazumeva i da nastavnici moraju biti zaposleni u institucijama koje pridaju važnost doživotnom učenju, sa ciljem da razvijaju i adaptiraju karijeru tokom čitavog njenog trajanja. Treba ih ohrabrivati da procenjuju i kritički ispituju pokazatelje efektivne prakse i da se „uhvate u koštac“ sa tekućim inovacijama, kako bi održali korak sa društvom narastajućeg znanja.

Mobilna profesija treba da bude jedna od komponenti programa i inicijalnog i daljeg obrazovanja nastavnika i u tom smislu treba im stvarati prostor i mogućnosti da učestvuju u evropskim projektima i da posvete vreme radu i školovanju u drugim evropskim zemljama, a sve u svrhu profesionalnog usavršavanja i razvoja. Onima koji to čine, treba da bude poboljšan status i u državi koja ih je ugostila i u sopstvenoj zemlji. Mobilnost profesije podrazumeva i mobilnost u okviru različitih nivoa obrazovanja i prema različitim profesijama u oblasti obrazovanja.

Učenje i edukacija doprinose ekonomskim i kulturnim aspektima učenog društva i zato treba da se posmatraju u svom socijalnom kontekstu. S toga nastavnici moraju biti sposobni za rad sa drugima. Oni rade u okviru profesije koja je zasnovana na vrednostima socijalne inkluzije i na potkrepljenju potencijala svakog učenika. Neophodno je da pokažu samopouzdanje u komunikaciji sa drugima - neophodno je da budu socijalno kompetentni. «Ovim kompetencijama se osvešćuje i osnažuje potreba pojedinca da živi sa drugima, da sarađuje sa njima, preuzme odgovornost, delegira i prava i obaveze» (Kostović, S. 2008, str.74). Ove kompetencije predstavljaju široko područje i podrazumevaju znanja, stavove i vrednosti koje svoju realizaciju ostvaruju u svakodnevnom životu. Ako interkulturalnost današnjeg evropskog društva vidimo kao datost, poznavanje stranih jezika je jedan od najelementarnijih zahteva za sticanje socijalnih kompetencija.

Nastavnici danas, treba da su sposobni da rade sa učenicima kao individuuama i da ih podrže u njihovom prerastanju u potpuno participirajuće i aktivne pripadnike društvene zajednice. Moraju da znaju da rade na načine koji će rezultirati porastom nivoa socijalne inteligencije učenika ali podjednako i da sadejstvuju sa kolegama kako bi intenzivirali sopstveno učenje. Upravo su nastavnici pozvani da doprinesu pripremi učenika da budu globalno odgovorni u svojoj budućoj (ili već sadašnjoj) ulozi građanina. Nastavnik mora da zna da promoviše pokretljivost i zajedničko delovanje, da podstiče interkulturalni dijalog, poštovanje i razumevanje. Moraju osetiti balans između poštovanja i svesti o različitosti kultura kojima učenici pripadaju sa jedne, i identifikovanja zajedničkih vrednosti, s druge strane. Neophodno je, s toga, da im budu potpuno jasni i bliski faktori koji utiču na socijalno jedinstvo i socijalnu različitost u društvu i da budu svesni etničkih dimenzija društva koje uči. Iz toga proizilazi i sposobnost efikasnog rada sa lokalnom zajednicom, kao i sa edukacionim partnerima (roditeljima, institucijama za obrazovanje i usavršavanje nastavnika, institucijama lokalne samouprave...). Nažalost, ni na ovom polju u programima inicijalnog obrazovanja nije posvećeno dovoljno pažnje. INSET, za razliku od toga, nudi mogo više programa vezanih za nacionalnu i versku toleranciju, nenasilnu komunikaciju, nenasilno rešavanje konflikata, kurseve stranih jezika, rada u lokalnoj i široj društvenoj zajednici i tako dalje.

Vreme saznavanja na osnovu *ex catedra* predavanja je, nadamo se prošlost, te je s toga veoma važno da nastavnici budu sposobni da rade u različitim tipovima saznavanja. Njihovo obrazovanje i profesionalni razvitak moraju ih osposobiti da koriste pogodnosti ICT-a, čineći je efektivnom svugde gde je to prigodno ili potrebno. Njihove pedagoške veštine moraju ih voditi ka izgradnji i održavanju „učećeg okruženja“, odnosno sredine u kojoj se efikasno uči, uz zadržavanje intelektualne slobode u pravljenju izbora sredstava koja će u tome biti najpogodnija. Njihovo poverenje u ICT, omogućuje im da je uspešno integrišu u učenje i poučavanje, kako bi vodili učenike u okruženju u kojem se informacije mogu naći i konstruisati. Ukoliko može da ostvari ove zahteve, nastavnik je ostvario i ulogu vaspitača i ulogu stručnjaka u naučnoj oblasti koju predaje.

INICIJANO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA I MOGUĆNOSTI KOJE ONO MOŽE DA PONUDI U STRUČNOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA

U vreme kada stručna javnost promišlja potencijal i položaj stručnih radnika u vaspitanju i obrazovanju, u visokom školstvu, veoma je aktuelan proces, koji simbolički obeležava pojam *bolonjski proces*, koji kao jedan od svojih osnovnih ciljeva najavljuje uspostavljanje zajedničkog *Evropskog visokoškolskog prostora* (EHEA European Higher Education Area) do 2010. godine. Bolonjski proces i evropski visokoškolski prostor su, naravno, najvažniji za visoko školstvo u užem smislu, a potom i za sva stručna područja koja iz visokog školstva preuzimaju svoje ljudske resurse. Za sve koji rade na području obrazovanja, ti procesi su važni jer je visoko školstvo izvor koji obrazovane ljude svih oblasti, pa samim tim i stručnjake iz oblasti obrazovanja šalje na «akademsko tržište rada». Kakve nove izazove i ujedno kakve nove mogućnosti za obrazovanje nastavnika odnosno svih stručnih radnika u obrazovanju donose ovi evropski procesi?

Školski sistemi prošlosti (ne tako davnoj) na svoj način, bili su slični vojnim ili policijskim, pri čemu se ne misli na dril i disciplinu, već na to da su nacionalna suverenost i identitet veoma čvrsto povezivani sa tim sistemima i da tu primeri iz inostranstva nisu imali mnogo toga da traže, pogotovo ne «slobodnu razmenu ljudi, ideja i novca», koje su danas jedna od vodećih ideja Evropske unije. Nasuprot tome, danas je područje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika postalo veoma uočljivo u programima akademskih promena (npr. Socrates-Erasmus). Nizom instrumenata, Socrates podstiče sudelovanje i u stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, sudelovanje u vođenju i rukovođenju školom i sudelovanje eksperata za pojedina pitanja. Obrazovanje nastavnika, kao dodiplomsko, tako i stalno stručno usavršavanje, sastavni je deo internacionalizacije, kao širokog procesa, čiji smo svedoci i u visokom školstvu i u obrazovanju uopšte.

Slika visokoškolske ustanove za obrazovanje nastavnika kao nižerazredne u odnosu na druge visokoškolske institucije u Evropi nestaje (jedan od najuočljivijih indikatora je ustanovljavanje posle diplomskih studija na ovom području). Osveštenost ovih ustanova o bolonjskom procesu, veoma je velika. Razlog tome leži verovatno i u tome, što nastavnici tih ustanova brže i kvalitetnije primećuju obrazovne reforme, a možda i u tome što imaju viša očekivanja vazana za svoj dalji razvoj.

Jedan od ključnih ciljeva Bolonjske deklaracije je postepeno uvođenje zajedničkog dvostepenog (Bachelor, Master) odnosno trostepenog (Doctorate) sistema studija, pri čemu oba stepena zajedno mogu trajati najviše pet godina, a

prvi tri do četiri godine. Predloženi novi dvo odn. trostepeni sistem ne predstavlja samo promene u strukturi, nego i temeljnu promenu kurikularne filozofije. Bez uzimanja u obzir tog elementa, osnovni cilj ovog procesa vrlo brzo može postati karikatura. Naglašena usredsređenost pre svega ili samo na ovaj elemenat Bolonjskog procesa, karakteristična je za nacionalne sisteme u kojima bolonjska reforma znači samo skraćivanje dotadašnjeg trajanja studijskih programa. Da li se zaista radi o skraćivanju? Pre bi se moglo reći da se radi o intenziviranju, što je moguće zaključiti i po tome što u državama koje su prešle na ovaj sistem raste broj studenata «bolonjskog» magistarskog stepena (koji nije moguće jednostavno izjednačiti sa dosadašnjom naučnom magistraturom).

Nekoliko stvari u vezi sa ovim pitanjem danas je veoma jasno. Ovo je jedna od najvećih promena visokoškolskih sistema, u kojoj su promene nacionalnih sistema, uslovljene međunarodnim trendovima, izraženije nego ikada do sada. Te promene ne obuhvataju samo opšte nivoe sistema, nego objektivno uslovljavaju i promene strukture i sadržaja u pojedinim studijskim oblastima, pa se sa njima neminovno suočava i oblast obrazovanja nastavnika. O izazovima koje donose ti globalni procesi i o mogućnostima koje nude moraju se osvestiti i na njih odgovoriti kako oni koji formiraju politiku i upravljaju sistemima obrazovanja na ovom ili onom nivou, tako i ustanove koje obrazuju nastavnike, a naravno i nastavnici sami.

Bolonjski proces sažima nekoliko ciljeva, među kojima je najčešći uvođenje «sistema lako prepoznatljivih i komparativnih diplomskih stepena, sa dva glavna studijska stepena, dodiplomskim i postdiplomskim. Većina evropskih država ima takav sistem a on postaje preovlađujući i u ostalom delu sveta, naročito na engleskom govornom području. Stvari na ovom nivou ne izgledaju posebno problematične. Problem bolonjske reforme, pre svega je u realitetu velike evropske raznolikosti, različitih kultura, obrazovnih politika i tradicija. U procesu ujednačavanja struktura (ulazak, stepeni, prelasci i sl), veoma je teško naći ravnotežu između načela očuvanja bogatstva razlika, tradicija i identiteta i načela uvođenja jedinstvanog evropskog sistema prepoznatljivih i komparativnih diplomskih stepena. Kakve izazove tu donosi obrazovanje nastavnika? Gotovo bez izuzetka u Evropi je važno pravilo da je nastavnička kvalifikacija bila tradicionalno vezana samo za jedan stepen. Sledeći stepen, koji je ujedno bio i retkost, u takvom sistemu je, po pravilu značio odustajanje od zanimanja nastavnika. Sve dok su zakonske odredbe određivale npr. višeskolosko obrazovanje (taj je slučaj bio i u našoj zemlji), na području razredne nastave kao odgovarajuću nacionalnu kvalifikaciju za predavanje na razrednom nivou, bilo koji drugi stepen bio je samo mogući «šlag na torti» u profesionalnom usavršavanju nastavnika, a ne potrebna

kvalifikacija. Jedno vreme je postojala specifična razlika i u Evropi i u našoj zemlji između višesškolskog i visokoškolskog stepena, kaja je bila povezana sa različitim stepenima kao kvalifikacijama za predavanje u različitim delovima školskog sistema (višesškolski za osnovnu, visokoškolski za srednju školu). Takav zahtev ni danas nije potpuno stvar prošlosti, pogotovo kod nas, iako nema nekih opravdanih sistemskih ili programskih argumenata, nego je više izraz mikro ili makropolitčkih pritisaka, u kojima sudeluju specifična sociokulturna i sa njima povezana vrednosna opredeljenja, hijerarhije, nastavnički sindikati i sl. Ovde smo možda kod jednog od važnijih izazova bolonjskog procesa. Ovako viđene dvostepene studije, pretpostavljaju da svaki od stepena ima svoje specifično mesto na evropskom tržištu rada, odnosno, svaki od njih treba da ima svoje mesto u sistematizaciji javnog vaspitno obrazovnog rada. To otvara bitno pitanje – šta takvo rešenje donosi (zaposlenim) nastavnicima i studentima budućim nastavnicima. U situaciji kada se različite struke probijaju do drugog stepena, kao priznate kvalifikacije ili čak do drugog stepena kao temeljne kvalifikacije u struci, radnici u struci obrazovanja ne smeju ostati izuzetak. U nekim naznakama postoje ideje da bi se problem mogao rešiti tako što bi na polju obrazovanja nastavnika prvi stepen bio posvećen «struci» a drugi «pedagogiji». Ideja laički može izgledati dobra, ali nakon iole temeljnijeg razmišljanja, veoma je problematična. Šta bi u tom slučaju bila «prva» kvalifikacija? Ako bi takvim rešenjem bila zadovoljna struka, da li bi bila zadovoljna i pedagogija? Uzimajući u obzir istinska nastojanja da se obrazovanje i usavršavanje nastavnika i istraživanja u toj oblasti postave kao ozbiljno interdisciplinarno polje i kao takvo institucionalizuje, takva ideja je prilično destruktivna. Da bi se izbeglo ovakvo banalizovanje ovog važnog pitanja, «bolonjski stepeni» nude nekoliko mogućnosti.

- nakon okončanja prvog stepena, nudi se mogućnost zaposlenja (izlazak na tržište rada)
- nakon okončanja prvog stepena moguć je vertikalni nastavak studija, sa prelaskom na više i zahtevnije stepene
- nakon okončanja prvog stepena moguće je nastaviti sa studijama u drugoj (više ili manje srodnoj) struci – dijagonalni nastavak studija.
- nakon okončanja prvog stepena moguće je nastaviti sa studijama na istom stepenu, ali u drugoj struci kao na prvom stepenu. Na primer, socijalno-pedagoška, specijalno-pedagoška i slične dokvalifikacije koje spadaju u horizontalnu ali ne i u vertikalnu dimenziju.

Izlazak na tržište rada. Visokoškolska kvalifikacija koju donosi prvi stepen sa svojim generičkim i predmetnospecifičnim kompetencijama u načelu omogućava obavljanje odedenog rada u struci. Na ovom mestu, današnja međunarodna diskusija upozorava na potencijalnu ograničenost ili uskost nekih kompetencija prvog stepena, a s tim povezane i teškoće prilikom zaposlenja. U bolonjskom procesu se prvi stepen, uzimajući u obzir akademske zahteve, priznaje kao u načelu opšti i nužan uslov za nastavak studija ili usavršavanja.

Vertikalni nastavak studija Ova mogućnost je najbliža dosadašnjem viđenju magistarskih studija. Studije na prethodnom stepenu su osnova za nastavak studija, ali «bolonjska reforma» premešta ciljeve ovih studija od čistog sticanja akademskih kompetencija (naučni rad, istraživanje i sl.) ka upotrebljivosti tih kompetencija. Šta to konkretno znači u usavršavanju nastavnika? Takve studije omogućavaju smislenije povezivanje aktivnosti vezanih za sticanje generičkih kompetencija (zajednički kursevi za više srodnih programa, što je veoma bitno kod ujednačavanja standarda) i sa druge strane, ovakve studije omogućavaju, kod uže stručnih tema mnogo više izbornosti nego do sada i samim tim pospešuju i mobilnost i u domaćim i u stranim ustanovama.

Dijagonalni nastavak studija u zajedničkom evropskom visokom školstvu više je pravilo, nego izuzetak. Kod nas to još uvek nije tako. Ovakav nastavak studija ne znači samo prelazak iz jednog uže odredivog usmerenja na drugo, nego i sa jednog zahtevnog stepena na drugi. Konkretno, određuje se udeo stečenih kompetencija, koje mogu biti zadovoljavajuće ili se daje mogućnost kursa koji premošćuje (bridging courses), koji kandidatima omogućava specifične kredite koji nedostaju. Takav nastavak studija veoma je pogodan za interdisciplinarne studijske oblasti, što obrazovanje i usavršavanje nastavnika nedvosmisleno i jeste. Tako na primer nastavnik razredne nastave (kvalifikacija na prvom stepenu) može nastaviti studije i vertikalno ali i na drugim, više ili manje udaljenim oblastima – dijagonalno (npr. menadžment u obrazovanju, obrazovna politika, psihologija i sl.). Tu su postavljena dva uslova: promišljeno, dovoljno fleksibilno formiranje studijskih programa i formalna regulacija sistema nastavničkih kvalifikacija. U našim uslovima, novim «bolonjskim» drugim stepenom, započeo je proces intenzivnijeg «omasovljenja» poslediplomskih studija. Ta proširenja ne smeju se uvoditi na račun dodiplomskih studija, ni na račun njihovog obima ni na račun njihovog kvaliteta.

Horizontalni nastavak studija Kao što je rečeno, pod ovim se podrazumeva nastavak studija na istom stepenu, usmeren prvenstveno sticanju novih predmetno-specifičnih kompetencija. U tom smislu imamo pred sobom dve mogućnosti i obe su povezane sa sticanjem novih licenci:

- Okončanje studija prvog stepena na novom smeru, gde se nudi prilika za jednostavniji ali kvalitetom zagarantovani put sticanja licence za podučavanje drugog, trećeg... predmeta. Tu visokoškolska institucija ocenjuje i priznaje kandidatu generičke ili specifične kompetencije koje je već stekao u prethodnim studijama. Nakon završenih studija individualno određenih modula i obavljanja obaveza koje su preostale, dodeljuje se novi stručni naziv.
- Okončanje studija u programu za usavršavanje. Ovakvi programi su se poslednjih desetak godina u Evropi razvili najčešće do obima jednog semestra. Sadržajno gledano, ti su programi usklađeni sa pojedinačnim kompetencijama koje su važne za obavljanje poslova u obrazovanju, posebno prilikom uvođenja sistemskih ili kurikularnih novina (nastava novouvedenih izbornih predmeta, rad sa decom sa posebnim potrebama, pedagoško-andragoško obrazovanje...) U oba ova slučaja ulaz je uslovljen okončanim prvim stepenom.

Studija *Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Evropi*, jedan je od glavnih oslonaca za promišljanja o ovoj tematici na početku ovog veka. U analizi sadašnjeg stanja u ovom području u Evropi, autori smatraju da je deklarativno postignut relativno visok stepen saglasnosti o tome da se na obrazovanje i usavršavanje nastavnika treba gledati kao na dinamičan i otvoren sistem, povezan sa različitim područjima društvenog života; kao što su škole, lokalna zajednica, visoko obrazovanje i sl. i koji uključuje različite aktere (univerzitetske nastavnike, studente, učitelje, stručne službe, administraciju). Istovremeno, to je kontinuiran proces koji započinje inicijalnim obrazovanjem, uvođenjem u posao, stručnim usavršavanjem, postdiplomskim oblicima obrazovanja i usavršavanja i povezan je sa obrazovnim inovacijama i obrazovnim istraživanjima. Iako su ovakva stanovišta deklarativno prihvaćena, praksa Evropske unije pokazuje da ipak, još uvek, dominira statički pristup obrazovanju i usavršavanju nastavnika, koji se prvenstveno ogleda u relativno kratkom i opterećenom inicijalnom obrazovanju, nesistematičnosti u području stručnog usavršavanja i još uvek relativno slaboj povezanosti pojedinih učesnika kao što su visokoškolske institucije, sama školska praksa i istraživačka praksa.

Modeli obrazovanja nastavnika temelje se uglavnom na shvatanjima o važnosti savladavanja akademskih disciplina, kao nužnom, ne retko i dovoljnom uslovu za kvalitetno poučavanje, u kombinaciji sa nastavničkim talentom kao nekom datošću. U ovoj studiji se ističe da reforme treba usmeriti ka profesionalizaciji nastavničkog zanimanja, što podrazumeva građenje široke baze naučno utemeljenih saznanja o učenju, poučavanju, istraživačkoj metodologiji i empirijski proverenim postupcima kojima se podstiču procesi učenja. Tradicionalni pristup, još uvek dominantan u oblikovanju kurikuluma i obrazovnoj praksi, prepoznaje se kao ograničavajući razvojni činilac u odnosu na prihvaćenu orijentaciju razvijenih društava prema uspostavljanju društva znanja i učenja. Ipak uočljive su promene u obrazovanju nastavnika u većini zemalja Evropske unije i ogledaju se u:

- redefinisanju svrhe i ciljeva obrazovnih programa nastavnika, koji su sada već usmereni prema sticanju ključnih kompetencija
- sadržajima kurikuluma, koji podrazumevaju tematski pristup, socijalnu odgovornost, usmerenost ka upravljanju znanjem umesto savladavanja akademskih struktura
- novim pristupima i metodama poučavanja i evaluacije ishoda, što podrazumeva usmerenost na učenika, metodologiju primerenu problemskom i projektnom poučavanju i evaluaciji sopstvenih postignuća
- premeštanju težišta na povezivanju visokoškolskih institucija i školske inovativne prakse
- zahtevima za profesionalnim usavršavanjem visokoškolskih nastavnika uključenih u proces obrazovanja nastavnika
- uvođenju spoljašnjih i unutrašnjih mehanizama osiguravanja kvaliteta studijskih programa za obrazovanje i usavršavanje nastavnika

Na kraju studije, autori iznose reformske ciljeve i sa njima povezane konkretne mere, kojima Evropska komisija treba da nastoji da podstakne sinhronizaciju reformi obrazovanja i usavršavanja nastavnika u Evropskoj Uniji. Ti predlozi su:

- osnivanje nacionalnih sekretarijata za sprovođenje reforme obrazovanja i usavršavanja nastavnika u kojima će biti zastupljeni predstavnici svih aktera uticajnih u tom području
- izrada konkretnih, celovitih reformskih projekata koji će imati jasnu podršku u materijalnim i ljudskim resursima a ujedno će

povećati autonomiju i odgovornost institucija u kreiranju programa obrazovanja i usavršavanja

- podrška razvojnim projektima na području obrazovanja i usavršavanja kao što su SOCRATES/ERASMUS (visoko obrazovanje), da VINCI (obrazovanje nastavnika strukovnih škola), COMENIUS (trajno usavršavanje nastavnika) EDIL (evropski doktorat u obrazovanju) i drugih
- razvoj strateških nacionalnih planova za stručno usavršavanje i pokretanje posleddiplomskih programa
- ostvarivanje realnog partnerstva između škola, stručnih službi i istraživačkih jedinica
- osnivanje sveobuhvatnih univerzitetskih centara za obrazovanje, usavršavanje i istraživanje na ovom području

Osnovni zaključci komparativne studije *SIGMA prijekat* koji se odnosi na obrazovanje nastavnika govore o pojavi sve veće univerzitacije i profesionalizacije obrazovanja. Posebna vrednost ove studije je u tome što nije obuhvatila samo podatke o organizacionim i strukturnim elementima obrazovanja nastavnika, već je pokušala da zahvati i procesne aspekte učenja i poučavanja. Jedan od ohrabrujućih zaključaka ovog istraživanja je da se krajem dvadesetog veka opaža znatno strožiji kriterijum za upis na institucije inicijalnog obrazovanja nastavnika. Trajanje inicijalnih programa se postupno produžava. Analizom dobijenih podataka došlo se do zaključka da su kurikulumi u većini zemalja Evrope u mnogo većoj meri nego ranije postali standardizovani, racionalizovani i formalizovani. To je posledica prenošenja inicijalnog obrazovanja na univerzitetski nivo, što je opet uslovljavalo kvalitetnije povezivanje akademskih i pedagoško, psihološko metodičkih predmeta. Međutim, obrazovanje kurikuluma, najčešće se temelji na uvidima u «dobru praksu» i političkoj filozofiji o obrazovanju, a mnogo ređe su odluke bazirane na mišljenjima stručnjaka i istraživača na području obrazovanja. Jedan od važnih zaključaka je i da su ostali učesnici sistema obrazovanja i usavršavanja (poslodavci, zaposleni nastavnici, studenti) zapostavljeni u raspravama o organizaciji i programima.

Ono što je naglašeno o strukturi programa, jeste da su u programima usavršavanja razrednih nastavnika čvršće povezani akademski, obrazovni i metodički predmeti, dok su za razliku od toga u obrazovanju i usavršavanju predmetnih nastavnika daleko više zastupljeni akademski sadržaji. Premošćivanje te nesrazmere u nekim zemljama regulisano je superviziranim pripravničkim stažom, najčešće u trajanju od jedne godine. Takav pristup i dalje vodi dualizmu, gde se obrazovanje stiče u akademskom području, dok je

sticanje nastavničkih vještina svedeno više na nivo treninga. Čak je i samo nastavničko obrazovanje neretko bilo nedovoljno povezano sa samom praktičnom nastavom, što kasnije rezultira nedovoljnom primenom teorijskih saznanja u planiranju i izvođenju nastave.

Sledeća sličnost uočena u većini zemalja je da je još uvek bio izražen jasno hijerarhijski odnos nastavnika ili trenera u odnosu na studente ili polaznike kurseva, sa naglašenom aktivnom ulogom nastavnika i pasivnim položajem studenata. Faktor koji izrazito inhibirajuće deluje na nastavnike je saznanje da studenti nisu dovoljno motivisani za postizanje visokih rezultata, jer izbor nastavničkog zanimanja u značajnom procentu nije bio njihov primarni izbor.

Dalje u evaluaciji postignuća, ocene su se mnogo više temeljile na rezultatima klasičnih ispita, koji su se najčešće odvijali van nastavnog konteksta, a premalo na praćenju napretka u nastavničkim kompetencijama tokom praktične nastave. U nekim zemljama provere postignuća su se odvijale kontinuirano (Belgija i Holandija) dok su drugima ustanovljeni ispiti na kraju školskih godina ili kurseva i konačna ocena se bazirala isključivo na njima (Nemačka), Procenat studenata koji uspešno završavaju studije je naravno veći u sistemima u kojima je praćanje uspeha kontinuirano. (TNTEE, 1995).

Uočene razlike su se odnosile najčešće na prostoru obrazovanja i usavršavanja u nastavničkim kompetencijama. Uočena su tri bazična modela vezana za sticanje akademskih i nastavničkih kompetencija: paralelni, sukcesivni i modularni. U Danskoj, na primer (TNTEE, 1995), sticanje i usavršavanje nastavničkih kompetencija deo je celovitih studija, dok su u Švedskoj i Finskoj (TNTEE, 1995) akademski sadržaji povezani sa teorijskim i praktičnim sticanjem i usavršavanjem nastavničkih vještina i kompetencija. Količina vremena posvećenog sticanju nastavničkih kompetencija varira i kreće se od nekih desetak do oko pedeset posto, gde su opet u prednosti skandinavske zemlje.

Rezultati ove studije veoma su značajni, jer su izmenili sliku veoma kvalitetnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika u Evropi i bili su neposredan podsticaj za donošenje važnih dokumenata i realizaciju velikih praktičnih koraka, koji su u Evropi doveli do kvalitetnih promena na ovom području.

*

*

*

„U Ženevi je 1996. godine, održana Međunarodna konferencija o obrazovanju (UNESCO) i...na samo jednu temu: „Nastavnik u svetu koji se menja“. Time je, već kroz izbor teme konferencije, na upečatljiv način uloga nastavnika i njegovog profesionalnog razvoja promovisana u najvažnije pitanje vaspitanja i obrazovanja na prelazu iz starog u novi milenijum“ (Đermanov, Kostović, Đukić, 2006, str. 55). Kada se govori o poboljšanju kvaliteta obrazovanja nastavnika, nipošto se ne misli samo na njihovo inicijalno visokoškolsko obrazovanje već je iz perspektive koncepta doživotnog učenja podjednako bitno i njihovo profesionalno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj. Oba ova oblika obrazovanja imaju za cilj doživotno usavršavanje i obnavljanje znanja i veština nastavnika, a sve to u funkciji podsticanja potrebe za celoživotnim učenjem kod svojih učenika.

Istraživanje profesionalnog usavršavanja u širem kontekstu, koje pojašnjava profesionalnu kompetenciju i objašnjava temelje uspešnog profesionalnog delovanja, pomaže u razumevanju i podsticanju profesionalnog rasta nastavnika i predstavlja podlogu za planiranje i izvođenje i inicijalnog i stalnog profesionalnog usavršavanja.

Zemlje, članice Saveta Evrope imaju za cilj stvaranje mreže školskih veza, kao oblika usavršavanja nastavnika. Taj oblik podrazumeva razmenu učenika i nastavnika koji bi razmenjivali korisna iskustva. Cilj ove mreže je trajno usavršavanje nastavnika uključenih u povezivanje škola i razmenu u okviru evropskih projekata.

LITERATURA:

Đermanov, J., Kostović, J., Đukić, M. (2006): *Obrazovanje u različitosti: dimenzije profesionalnog razvoja nastavnika*, U: *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*, Novi Sad, Filozofski fakultet, str. 51-68.

European Commision Common Euroipan Principles fot Teachers Competences and Qualifications
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles/_en.pdf

Eurydice presentation of education systems in Europe-31 countries
www.seeeducop.net/education_in/misc/reports/english/reports.htm#eury-presentation

Ivić, I.: *Obrazovanje u Srbiji-gde smo i kuda idemo* www.see-educoop.net/education_in/pdf/obraz-yug-ser-srb-to5.pdf

Kostović, S, (2008): *Pigmalion u razredu*, Novi Sad, Filozofski fakultet

OECD (2004): *International schooling for tumorow forum – Austria report*
www.oecd.org/dataoecd/40/47/32506315.pdf

Reforma Učiteljskog fakulteta u Jagodini, (2006) Jagodina, Učiteljski fakultet

Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Evropi
www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-srb-t02.pdf

Snežana Ritter, Pedagogy

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Novi Sad

PERSPECTIVES OF EDUCATION AND ADVANCED TRAINING OF TEACHERS

Abstract

Vocational advanced teacher training represents changing of an overall concept of the teacher's profession: what is his role in the education process, how we prepare it, what his job implies. It assumes a number of changes: different structure of working hours, different system of the success evaluation of teachers' work, different system of material rewards, different selection of candidates. All of this is necessary for the final effect which the instruction will have on pupils. High pupils' achievement has been directly related to the quality of teachers. To expect high achievement from pupils without qualitative teachers is beyond reality. Keeping qualitative teachers at schools implies realization of compatible social-material status of profession, improvement of working conditions, and creation of more favorable conditions for life-long learning. Hence, the life-long advanced training should not depend on the good-will of a teacher, but it is necessary to develop a system of vocation licensing, which would foreseen and provide conditions for optimal vocational advanced training.

Key words: *teachers, competencies, life-long advanced training*

Snežana Ritter, Pädagogin

Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik, Novi Sad

AUS - UND FORTBILDUNGSPERSPEKTIVEN DER LEHRER ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassung

Die berufliche Fortbildung der Lehrer ist gleichbedeutend mit einer Veränderung des Gesamtkonzepts des Lehrerberufs: welche Rolle kommt dem Lehrer im Bildungsprozess zu, wie werden künftige Lehrer auf ihren Beruf vorbereitet, was ist alles unter ihrer Arbeit zu verstehen? Dies hat wiederum eine Reihe weiterer Veränderungen zur Folge, so zum Beispiel eine andere Struktur der Arbeitszeit, ein anderes System für die Bewertung des Erfolgs der Lehrerarbeit, ein anderes System für die materielle Belohnung sowie eine andersartige Auswahl der Bewerber. All dies ist letztendlich wegen der Auswirkungen des Unterrichts auf den Schüler notwendig. Gute Erfolge der Schüler stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Qualität des Lehrers. Erfolgserwartungen, die an Schüler ohne gute Lehrer gestellt werden, grenzen ans Unmögliche. Um gute Lehrer in den Schulen halten zu können, bedarf es der Sicherstellung eines angemessenen gesellschaftlich-materiellen Berufsstatus, der Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Schaffung von günstigeren Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen. Dabei dürfte ein lebenslanges Lernen nicht vom guten Willen des Lehrers abhängen, sondern man müsste vielmehr ein Lizenzierungssystem innerhalb der Berufssparte entwickeln, welches Bedingungen für eine optimale berufliche Fortbildung vorsehen und sicherstellen würde.

Schlüsselwörter: Lehrer, Kompetenz, lebenslange Fortbildung

Снежана Риттер, педагог

Философский, Отделение педагогики, Нови Сад

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ И УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме

Профессиональное совершенствование преподавателей – это изменение совокупного концепта преподавательской профессии: какова его роль в процессе образования, как его подготовить, что подразумевается под его работой. Это влечёт за собой ряд изменений: другую структуру рабочего времени, иную систему оценки эффективности работы преподавателя, другую систему материального вознаграждения, другую селекцию кандидатов. Всё это нужно для крайнего эффекта, который преподавание должно оказать на учеников. Высокие ученические достижения прямо связаны с уровнем преподавателя. Ожидать высоких достижений учеников, без хороших преподавателей на грани невозможного. Удерживание хороших преподавателей в школах подразумевает осуществление соответствующего общественно-материального положения профессии, улучшение рабочих условий и создание благоприятных условий для пожизненного обучения. Мало того, пожизненное усовершенствование не должно зависеть от хорошего желания преподавателя, но нужно развивать систему лицензии в профессии, которая предполагает и обеспечивает условия для самого лучшего усовершенствования в отрасли.

Ключевые слова: преподаватели, компетенции, пожизненное усовершенствование

mr Biljana Maslovarić
Filozofski fakultet, Nikšić

ULOGA ŠKOLE U OBRAZOVANJU ZA DEMOKRATIJU

Rezime

U savremenoj pedagoškoj literaturi postoje različiti pristupi ulozi škole u obrazovanju za demokratiju, i tu se govori: o vaspitanju za demokratiju, vaspitanju u demokratiji, vaspitanju kroz demokratiju, demokratičnosti vaspitanja. Strategije edukacije nisu istovetne u zemljama u kojima već postoje demokratske ustanove i duže istorijsko-političko iskustvo ili u državama koje započinju ili obnavljaju svoj demokratski preobražaj. Strategija vaspitanja i obrazovanja za demokratiju nije jednosmeran proces u smislu: prilagoditi pojedinca demokratskim znanjima i vrednostima, treba naglasti da i demokratija trpi brojne društvene i kulturne uticaje, zbog toga se u ovom radu promišljaju fundamentalna pitanja vezana za ulogu škole u ostvarivanju ovog složenog zadatka vezanog za razvoj demokratske kulture kod učenika.

Ključne reči: vaspitanje za demokratiju, škola, demokratska kultura

UVOD

Demokratija nije statičan sistem institucija, već jedan nemiran društveni poredak u kome se stalno dešava nešto novo. Zato nije jednostavno odrediti ciljeve obrazovanja i vaspitanja za demokratiju. Treba razlikovati:

1. Obrazovanje i vaspitanje za institucije društva i države, ovaj cilj obuhvata usvajanje znanja o pravnim ustanovama i sistemu zakona, pravnoj državi, tržišnoj privredi, interesnom povezivanju grupa i pojedinaca. Odnos prema političkim partijama i vođama ključni je element obrazovanja za demokratsku državu i društvo.
2. Obrazovanje za javni i privatni život. Odnos prema javnim pitanjima i vrednostima privatnog života takođe je demokratsko pitanje. Kakav je odnos između javnih i pojedinačnih interesa? Da li pojedinac zna šta su njegovi najbolji interesi? Na taj način to bi mogla biti razlika između unutrašnje i spoljne slobode. Čovek teži slobodi udruživanja, kretanja, dogovaranja, ali isto ceni slobodu da misli, oseća, mašta itd.
3. Obrazovanje o nacionalnoj demokratskoj tradiciji i odnosu prema stranim demokratskim modelima. Čemu dati prednost? Pitanje je da li treba razvijati nasleđene vrednosti ili preuzimati rešenja koja postoje u drugim demokratskim državama?
4. Obrazovanje za demokratiju podrazumeva racionalni pristup problemima, ali u demokratskom mišljenju i ponašanju deluju i emocije i volja. Može li demokratija da obuzda strasti, s obzirom da se u demokratskim institucijama često opredeljujemo prema osećanjima a ne prema logičkom rasuđivanju.
5. Obrazovanje za demokratiju je usmereno prema demokratskoj obuci građana u veštinama (učesće u debati i raspravljanju) i u izboru vrednosti. Polazi se od ideje da je svaki pojedinac najbolji sudija u stvarima koje se tiču njegovih interesa i potreba. On zadovoljava svoje potrebe preko vlasti koju bira i udruživanjem sa drugim prema kriterijumu srodnih ideja i osećanja.

Sa stanovišta ciljeva vaspitanje označava ugrđivanje ideja, osećanja i navika u individualna mentalna i duhovna stanja. Razvoj demokratije ne podrazumeva samo promenu institucija već i promenu načina mišljenja i karaktera ličnosti, njenog načina komunikacije.

TOLERANCIJA KAO OSNOVNA PRETPOSTAVKA RAZVOJA DEMOKRATSKIH STAVOVA KOD UČENIKA

Istorija koncepcijalizacije tolerancije počinje sa verskim ratovima u Evropi u 17. veku, a kasnije se širi na etničke i političke odnose. Već tada se postavljalo pitanje: šta je izvor netolerancije i gde su granice tolerancije.

Argumenti u prilog toleranciji dati su u literaturi Loka, Spinoze, Mila, Popera. Toleranciju opravdava: pogrešivost ljudskog znanja; uslov uspešnog razvitka ljudskog duha je sloboda govora i mišljenja; silom se ne mogu nametati uverenja i osećanja; niko nema pravo da pojedincu određuje način života i osnovne vrednosti. Ipak, argumentacija za toleranciju nije otklonila pretnju od tiranije većine ili od arbitrarne političke vlasti.

Tolerancija je strukturni elemenat koncepta obrazovanja i vaspitanja za demokratiju. Ona treba da ispunji neke uslove. Ukoliko je suštinska odlika demokratske diskusije u uzajamnom razumevanju i poštovanju drugog, onda demokratska tolerancija treba da se karakteriše: strpljivošću u razgovoru, poštovanjem razlika u mišljenju i ponašanju, te odbacivanjem crno-bele slike sveta.

Konstitutivni činioci tolerancije su psihološki i institucionalni. Nema sumnje da psihološki razvoj ličnosti, osobito u ranom detinjstvu (emocionalni odnosi u porodici, atmosfera agresije u društvenoj okolini, podvrgavanje kaznama), mogu biti od presudnog značaja za način mišljenja i ponašanja. Institucionalne činioce tolerancije čine one ustanove koje omogućavaju raznovrsnost i slobodnu konkurenciju ideja. Istovremeno, ustanova treba da obezbedi demokratsku proceduru za raspravu, za korekciju i promenu normativne strukture društva.

Društveni uslovi tolerancije vezani su za porodične i profesionalne uloge. Ekonomska sigurnost porodice i pojedinca uslovljava viši stepen tolerancije kao i bavljenje stabilnim profesijama. Tolerancija je uslov bez koga ne može biti demokratije. Pošto se u društvenom životu različito postavljaju i na različite načine rešavaju problemi, demokratija treba da na opštem nivou zakonskim propisima uredi proceduru donošenja odluka. Svaka odluka treba da je u skladu sa propisima i da važi sve dok se ne izmeni na isti način.

Pitanje uloge škole u obrazovanju za demokratiju je vezano za uzrast. U osnovnoj školi učenici razvijaju mišljenje od konkretnog ka apstraktnom, dok srednjoškolci imaju već formirane apstraktne pojmove.

Škola i vaspitanje nisu podudarni pojmovi. U istorijskom iskustvu vaspitanje se odvijalo i pre, izvan i posle škole. Sa sociološkog stanovišta, škola je društvena institucija čiji je cilj da obezbedi saznanje, vrednosnu i kulturnu

reprodukciju društva, dok u pedagoškom značenju škola predstavlja institucionalizovanu formu vaspitanja.

Kada je reč o obrazovanju i vaspitanju za demokratiju, škola je u institucionalnoj mogućnosti, da prenosi teorijska i praktična znanja o demokratiji, pozitivna pravna dokumenta (ustav i zakon), razvija pozitivna osećanja prema demokratiji (stavovi i uverenja), ali i praktikovanje demokratije posredstvom rasprave o kolektivnom odlučivanju. Da bi ostvarila ove ciljeve škola mora da ima odgovarajući kurikulum i da reši osnovnu didaktičku dilemu: da li da sadržaje o demokratiji predaje diferencirano (kroz predmetne discipline) ili na problemski način. Bez obzira na to za koji se model kurikuluma opredelimo moramo konceptualizovati sve njegove elemente – nastavni program, metodiku, nastavu, nastavnika, učenika, udžbenik.

Osnovna ideja oko koje treba da se koncipira obrazovanje i vaspitanje za demokratiju u školi jeste navikavanje na toleranciju, a to podrazumeva da se kod učenika izgradi složen pogled na društvenu stvarnost, tj. da se pripremi za suočavanje sa složenim društvom.

Ključna ideja vaspitanja za demokratiju je izloženost pojedinaca i grupa unakrsnim i javnim uticajima. Pojam ukrštenih uticaja podrazumeva da se članovi jedne grupe opredeljuju u raznim pravcima (etičkim, umetničkim, političkim, religijskim), da prijatelji podržavaju različite političke partije, da postoje različiti izvori informisanja.

Tolerancija i izloženost unakrsnim uticajima treba da budu zvezde vodilje u vaspitanju za demokratiju. Danas se najtemeljnije radi na metodu "deliberative democracy". To je oblik zajedničkog razmišljanja o javnim problemima, u kome se gradi vrednosni izbor i sudi o njegovim dobrim i lošim stranama.

Demokratski sadržaji se pojavljuju u jeziku, društvenim i političkim delima, ustanovama, vrednostima, ličnostima, tradiciji i dr. U školi se uči demokratija, ali i praktikuje, pri čemu je učenje determinisano programom i metodom, a praktikovanje nastavnikom i učenicima.

Nastavni program obuhvata ciljeve i zadatke obrazovanja za demokratiju, metodološku zasnovanost i operacionalizaciju. Reč je o znanjima, vrednostima i činjenicama demokratije koje program obuhvata. Svi demokratski sadržaji mogu se realizovati na dva načina: kroz predavanje društveno-humanističkih nauka (sociologija, filozofija, ustav i pravo građana, istorija, geografija) ili kroz problemsku nastavu (deliberative democracy).

Znanja o demokratiji treba na valjan način preneti učenicima. Veština predavanja o demokratiji, ili najbolji način da se predaju znanja, stvar je

metodike. Ona je uslovljena koncepcijom nastave: tradicionalna nastava je planiranje sadržaja koje treba ostvariti, a moderna je problemsko usvajanje znanja.

Metodika nastave o demokratiji je u rukama nastavnika. Uspeh u učenju demokratiji direktno je povezan sa stručnom osposobljenošću i opštom kulturom nastavnika. Tako demokratija posredstvom nastavnika dolazi i do učenika, koji treba da nauči da na valjan način čita i razmišlja o demokratiji.

Cilj nastave nije samo predavanje i usvajanje pojmovnog znanja o demokratiji, obaveštenje o činjenicama, već i razvoj analitičkih sposobnosti učenika, podsticanje njegovog saznavno-doživljajnog poimanja sveta, uključivanje u tradiciju i savremenost. Proces učenja obuhvata sticanje znanja o demokratiji, usvajanje vrednosti, ali i učenje rasuđivanju – zapažanje, analiza i izlaganje činjenica. Učenikovo razumevanje demokratije započinje gledanjem i govorenjem o onim pojavama koje su predmet javne pažnje.

Učenje demokratije ne obuhvata samo znanja i vrednosti već i mišljenje i ponašanje prema nekim pravilima. U SAD se deca od malih nogu navikavaju da se oslone na samog sebe u borbi protiv životnih problema, npr. u školi se potčinjavaju pravilima koje su sami doneli i međusobno kažnjavaju prekršaje koje su sami definisali.

Dakle, u školi se stiču: (1) znanja o demokratiji i njenim institucijama, (2) iskustvo rasprave, (3) formira se slika čoveka i društva, (4) razvijaju sposobnosti i veštine za praktično delovanje i orijentaciju, (5) podstiče razvoj demokratskih osobina ličnosti.

Ovakvim programom demokratske edukacije škola osposobljava učenika da misli o stvarnosti i položaju čoveka u društvu, da zauzima stavove, da se orijentiše u mnoštvu podataka i da aktivno učestvuje u javnim poslovima društva i države. Istovremeno škola utiče i na formiranje nekih osobina ličnosti učenika koje podupiru vrednosti demokratije.

Ključna ideja demokratske nastave, ili obrazovanja i vaspitanja za demokratiju je formiranje demokratske ličnosti. Struktura nastave treba da je usmerena na razvijanje demokratskih osobina i sposobnosti učenika. S jedne strane, potrebno je podstaći razvoj onih saznavno-emocionalnih osobina i dispozicija koje će podupirati demokratsku orijentaciju učenika, a s druge strane, mora se usaditi navika poštovanja pravila po kojima se pojedinac i grupa odlučuju.

Pretpostavljamo da škola ima, pored svih klasičnih zadataka, i društvenu obavezu da vaspitava za demokratiju. U središtu ovog cilja nalazi se slika demokratskog učenika, ili slika budućeg građanina koji treba da razvije

demokratske veštine i da usvoji znanja o demokratiji, da bi se osposobio za učešće u javnom životu zajednice. Koje osobine i sposobnosti demokratskog učenika treba razvijati u nastavi?

“Demokratska ličnost učenika” treba da usvoji i razvije neke kognitivne, moralne i socijalne osobine. Za demokratski način mišljenja karakteristično je verovatno (mogućno) i kritičko mišljenje. Poperove teze o pogrešivosti ljudskog znanja upućuju na mišljenje učenika u pravcu diskusije, rasprave, sukoba argumenata iz čega sledi pouka da nema završenog i potpuno sigurnog znanja o društvenim problemima. Predmet o kome se razmišlja i raspravlja uvek treba razmotriti i sa stanovišta drugog u diskusiji, ili onog na koga se odnose odluke.

Druga odlika demokratskog mišljenja je kritičnost. Drugačije gledište uvek treba razmotriti sa stanovišta razloga na koje se poziva, kao što svako tumačenje događaja treba kritički preispitati. Kritičko mišljenje je drugo ime za kreativno mišljenje.

Emocionalni potencijali demokratske ličnosti koncentrišu se oko pojma o sebi ili ego-identiteta. Pitanje: Ko sam ja? Ima najdublji smisao u pojedinačnoj egzistenciji bilo o kom stupnju razvoja da se radi. U ličnosti učenika treba razvijati osećanja privrženosti demokratskim vrednostima, empatiju, veru u druge ljude.

Moralni aspekti demokratske ličnosti obuhvataju ideale dobra i pravde, vrednost istine, samokontrolu, odnos prema pravima i obavezama. Moralno ponašanje obuhvata nagradu i kaznu, ispunjavanje obaveza prema drugima i prema sebi. Ideal moralnog ponašanja je autonomija ličnosti.

Demokratija ne bi mogla da se ostvaruje i funkcioniše mimo socijalnih kvaliteta ličnosti. Pojedinaac je nagoni upućen na druge ljude, na zajednicu. Pripremajući se za socijalne uloge, učenik se priprema i za saradnju sa drugim članovima zajednice. Pojedinaac može zadovoljiti sopstvene interese samo ako služi i interesima drugih. U socijalnoj interakciji on formira stavove o demokratiji, kao i određene predrasude.

Demokratska ličnost se oblikuje oko onih znanja i vrednosti koje ga osposobljavaju da živi sa društvenim, političkim i kulturnim razlikama, da izbegava ekstremističke stavove i ponašanja i da samostalnim sudovima o realnim događajima preuzme odgovornost.

Škola snažno utiče na formiranje osobina ličnosti učenika: socijalizuje ponašanja, izgrađuje stavove o raznim aspektima stvarnosti, oblikuje osećanja (humanost, patriotizam), ugrađuje navike i izgrađuje etičke norme.

GRAĐANSKO OBRAZOVANJE ODRASLIH KAO BITAN ASPEKT OBRAZOVANJA ZA DEMOKRATIJU

U novijim andragoškim izvorima posvećuje se prilično pažnje problematiki građanskog obrazovanja odraslih. Iako postoje određene razlike u njegovom tumačenju savremeni autori se slažu da bi građansko obrazovanje moglo pomoći ne samo mladima, nego i odraslim građanima da razviju bolje i realnije razumevanje današnjeg sveta, tj. da postanu aktivni, delotvorni i odgovorni građani u skladu sa osnovnim principima demokratije i otvorenog i dinamičnog građanskog društva.

Vaspitno-obrazovni programi koji se ostvaruju u cilju pripreme aktivnog i odgovornog građanina u savremenom društvu najčešće se pominju pod nazivom «građansko obrazovanje». Kao sinonimi za ovo područje koriste se i termini: društveno obrazovanje, političko obrazovanje, obrazovanje i vaspitanje za demokratiju, i dr. U pojedinim izvorima ovo područje obrazovanja naziva se obrazovanjem za demokratiju i ljudska prava, što nije slučajno, jer su ljudska prava najznačajnija moralna snaga u savremenom svetu.

Problematika građanskog obrazovanja ozbiljnije se počinje raspravljati krajem šezdesetih godina XX veka. Naročito se ističe da je glavni zadatak građanskog obrazovanja pomoć ljudima koji bi želeli osigurati svoje socijalno-političke, ekološke ili kulturne interese i potrebe. A osnovna pretpostavka za ostvarenje tog zadatka je da su odrasli spremni da prihvate učešće u različitim političkim aktivnostima i društvenim organizacijama, što se danas smatra nedovoljnim i zastarelim. U kasnijim pristupima građanskom obrazovanju odraslih suštinski se proširuju i produbljuju njegovi principi i sadržaji, što se iskazuje u sledećim elementima:

1. Veza sa različitim narodnim pokretima: Građansko obrazovanje trebalo bi integrisati sa relevantnim socijalnim pokretima, kao što su grupe za ljudska prava, sindikalne organizacije i politički forumi.
2. Sposobnost izgradnje: Građansko obrazovanje odraslih trebalo bi da osigura odraslima da razviju sposobnost efektivnog učestvovanja u socijalnim, ekonomskim i političkim institucijama.
3. Neutralnost nastavnika: Nastavnici koji rade sa odraslima trebalo bi da ostanu personalno neutralni, kako bi omogućili građanima da izgrade svoje sopstvene pozicije i sposobnost analiziranja.
4. Nacionalno-kulturne razlike: Programi građanskog obrazovanja moraju biti prilagođeni odraslima na bazi njihovih potreba i interesa, kako bi bili u potpunosti informisani i participativni građani.

5. Nastava i praksa: Obrazovno-nastavni rad u građanskom obrazovanju odraslih je neposredno povezan sa sticanjem veština potrebnih građanima za demokratsku participaciju i samoupravu.

U prethodnom razmatranju suštine i sadržaja građanskog obrazovanja odraslih, naglasak je na sticanju znanja i veština i građanskoj participaciji, koja je izvesna garancija za osnaživanje prava i odgovornosti pojedinca, u izgradnji otvorenog građanskog društva.

Pretpostavljamo da uz sadržaj pun informacija dobro građansko obrazovanje unapređuje saznanje o principima i vrednostima demokratije. To znanje je temeljno, jer je ono bitan preduslov za racionalnu i dobrovoljnu posvećenost građana demokratskim standardima, procedurama i rezultatima. Dakle, građanin koji razume osnove demokratije može lakše i brže prepoznati kolektivne interese, koji ponekad mogu biti i suprotni od njihovih individualnih potreba i želja. Taj građanin je posvećeniji proceduralnoj pravdi i spremniji da prihvati drugačija mišljenja, tj. da dozvoli drugima da izraze svoje interese i da se u demokratskom postupku zalažu za njihovo ostvarivanje.

Pojedini autori smatraju da su za ostvarivanje građanskog obrazovanja potrebna i specifična znanja i to: o demokratiji, ljudskim pravima, razvoju i miru, kao i poštovanje nekoliko bitnih principa vaspitno-obrazovnog delovanja – pluralizam, institucionalna celovitost, uvažavanje kulturnih razlika i dr.

U pripremi aktivnog i odgovornog građanina sticanje odgovarajućih znanja i veština je neophodno, ali ne i dovoljno. Građansko obrazovanje bi trebalo da doprinese formiranju takvog građanina koji će neposredno učestvovati u društvenom životu i lokalne i šire društvene zajednice, jer je građanska participacija temelj svakog demokratskog društvenog poretka.

Sve ovo pretpostavlja zasnivanje nove didaktike i metodike građanskog obrazovanja koja se u osnovi zasniva na četiri poznata principa, karakteristična za obrazovanje odraslih: učiti znati, učiti činiti, učiti živeti i učiti biti, kako bi se ostvario uticaj obrazovanja za demokratiju na sve tri komponente ličnosti: kognitivnu, afektivnu i konativnu.

Poznato je da građanin kao društveno biće postoji samo u demokratiji, ali isto tako neosporno je da su demokratije u mnogim delovima sveta krhke i nestabilne. U takvim okolnostima još više se oseća potreba za podsticanjem i afirmisanjem građanskog obrazovanja

ZAKLJUČAK

Svaki proces obrazovanja i vaspitanja za demokratiju suočava se sa brojnim teorijskim i praktičnim problemima. Polazeći od samog pojma demokratije, koji je težak za definisanje s obzirom da je višeznačan, preko utvrđivanja strategije obrazovanja za demokratiju koja ima svoju društvenu, političku i personalnu dimenziju, do definisanja ciljeva vaspitanja koji su uvek povezani sa društvenim potrebama. Institucije obrazovanja za demokratiju su različite i oblikuju se pod uticajem vrednosti i tradicije.

U našoj zemlji obrazovanje za demokratiju se najviše oslanja na školu, jer je ona i najvažniji posrednik u ostvarivanju postavljenog cilja. Škola kao ustanova može najviše da doprinese razvoju tolerancije u mišljenju i ponašanju, kao i praktičnom navikavanju na razlike među ljudima.

Pored razvoja i usvajanja pojmovnog mišljenja o demokratiji, obrazovanje za demokratiju treba da obuhvati znanja za život u državnim i društvenim institucijama, za javni i privatni život, za usvajanje nacionalnih vrednosti, za racionalno odlučivanje, za diskusiju.

Uvođenje predmeta građansko vaspitanje u osnovne i srednje škole samo je jedan korak u izgradnji demokratskog društva i realizovanju koncepta obrazovanja za demokratiju. S obzirom na složenost i širinu sadržaja obrazovanja za demokratiju trebalo bi njegove ciljeve integrisati u svaki nastavni predmet, uz obavezno obrazovanje nastavnika iz ove oblasti.

LITERATURA

Avramović, Z. (1997): *Demokratija, vaspitanje, ličnost*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Avramović, Z. (2002): *Pojam i institucije vaspitanja i obrazovanja za demokratiju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Avramović, Z. (2006): *Obrazovanje za građansko društvo ili demokratiju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

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

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

Demokratija kroz obrazovanje u Srbiji i regionu, prir. J. Pavlović, V. Džinović (2006) Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Joksimović, S. (2005): *Vaspitanje mladih za demokratiju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Pedagoški leksikon, (1996), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Kulić, R. (2005): *Smisao i značenje građanskog obrazovanja odraslih*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine

Biljana Maslovarić, M.A.

Faculty of Philosophy, Nikšić

A ROLE OF SCHOOL IN EDUCATION TO DEMOCRACY

Abstract

In the contemporary pedagogical literature there are different approaches to the role of school in education to democracy, as follows: on education to democracy, education in democracy, education through democracy, democracy in education. Education strategies are not identical in the countries which already have established democratic institutions and a long historical-political experience or in the countries which start or recover their democratic transformation. The strategy of education to democracy is not a unidirectional process in the sense to adjust an individual to democratic knowledge and values. It is necessary to point out that democracy suffers a number of social and cultural influences, what is the reason why this paper analyses fundamental issues related to the role of the school in the implementation of this complex task related to the development of democratic culture in pupils.

Key words: *Education to democracy, school, democratic culture*

Mag. Biljana Maslovarić,
Philosophische Fakultät, Nikšić

DIE ROLLE DER SCHULE BEI DER BILDUNG FÜR DIE DEMOKRATIE

Zusammenfassung

In der modernen pädagogischen Literatur existieren unterschiedliche Ansätze für die Bestimmung der Rolle der Schule bei der Bildung für die Demokratie. Dabei spricht man von der Erziehung zur Demokratie, der Erziehung in der Demokratie, der Erziehung durch Demokratie sowie von der Demokratie der Erziehung. In Ländern, in denen bereits demokratische Einrichtungen existieren und die eine größere historisch-politische Erfahrung besitzen, sind die Bildungsstrategien anders als in Ländern, die ihre Umwandlung zur Demokratie entweder erst begonnen, oder erneuert haben. Die Strategie der Erziehung und Bildung für die Demokratie ist kein Prozess, der lediglich in einer Richtung verläuft und bei dem der Einzelne an demokratisches Wissen und demokratische Werte anzupassen ist. Es gilt zu betonen, dass auch die Demokratie zahlreichen gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen ausgesetzt ist, so dass in dieser Arbeit fundamentale Fragen bezüglich der Rolle der Schule bei der Umsetzung dieser komplexen Aufgabe, bzw. der Entwicklung der Demokratiekultur bei den Schülern behandelt werden.

Schlüsselwörter: *Bildung für die Demokratie, Schule, Demokratiekultur*

Мр Биляна Масловарич
Философский факультет, Никшич

РОЛЬ ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИИ

Резюме

В современной педагогической литературе существуют различные подходы к роли школы в образовании для демократии и там речь идёт о: воспитании для демократии, воспитании в демократии, воспитании через демократию, демократичности воспитания. Стратегии образования не одинаковы в странах, в которых уже существуют демократические учреждения и демократическое общество имеющее историю, или в странах, в которых начинается или восстанавливается их демократическое преобразование. Стратегия воспитания и образования для демократии не является односторонним процессом в смысле: научить отдельного человека демократическим знаниям и ценностям. Нужно подчеркнуть, что и демократия терпит многочисленные общественные и культурные влияния, и поэтому в этой работе продумываются фундаментальные вопросы, касающиеся роли школы в осуществлении такой сложной задачи, связанной с развитием демократической культуры учеников.

Ключевые слова: *образование для демократии, школы, демократической культуры*

Prof. dr Zoroslav Spevak

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju

VITORINO RAMBOLDINI DA FELTRE – RENEŠANSNI UČITELJ NOVOG TIP

Rezime

U ovom radu autor osvetljava pedagoški rad humanističkog učitelja Vitorina da Feltrea u dvorcu markiza Frančeska Gonzage u Mantovi, u školi nazvanoj „Dom radosti“ zbog prijatne okoline u kojoj se nalazila i duha uvažavanja učenika i radosnog učenja kojim je bila prožeta. Na osnovu novog odnosa prema detetu, njegovoj individualnosti, sposobnostima i potrebama, kao i na osnovu inovativnosti u pogledu sadržaja i metoda u školi, autor da Feltrea sagledava kao pionira novog, na učenika usmerenog vaspitanja, te obrazovanja koje je orijentisano na materijalni, ovozemaljski život, iako je njegov krajnji cilj još uvek postizanje hrišćanskog ideala života. U dopuni hrišćanske antike grčko-rimskim klasičnim obrazovanjem, usmerenim i na duh i na telo, sa poštovanjem ličnosti deteta kao polaznom pedagoškom pretpostavkom, autor vidi izuzetan doprinos fa Feltrea oslobađanju pedagoške misli, dugi niz vekova ograničavanom od strane religije i karakteriše ga kao učitelja novog humanističkog tipa.

Ključne reči: *Vitorino da Feltre, Marko Fabije Kvintilijan, hrišćanstvo, humanizam, antika, oslobađanje*

Nakon perioda degeneracije sholastike i njenog pada u jalovi formalizam i lažnu učenost, u Evropi nastupa jedno od najuzbudljivijih razdoblja, koje će svojom dinamikom nagovestiti sam kraj Srednjeg i skorašnji nastup Novog veka, uz sve protivrečnosti raznih tendencija i pojava koje ovakvi kritični periodi uvek donose.

Nauka se sve više usmerava na prirodu, jača značaj *kvadriviuma*, koji po dubini i širini daleko prevazilazi svoje antičke i srednjevekovne okvire četiri realna predmeta. Ljudski razum i stvaralaštvo na svim poljima iskazuju svoju snagu, potvrdu i inspiraciju nalaze u ponovo otkrivenim sjajnim dostignućima grčko-rimske antike. Konstruisani su mikroskop i teleskop. Naravno, crkva nikad ne spava. Đordano Bruno (*Girodano*) biva spaljen kao jeretik godine 1600, pod optužbom da ruši osnovne principe hrišćanske religije. Ipak, već 1609. godine Galileo Galilei na vrhu zvonika crkve Svetog Marka u Veneciji instalira teleskop, čime otvara novo poglavlje u razvoju astronomije. Kroz „đavolju spravu“ vidi bezbroj zvezda od kojih je sastavljen Mlečni put, četiri meseca koji obleću oko Jupitera, Venerine faze, doline i bregove Meseca, pege na Suncu... Spaljivanje izbegava fiktivnim opozivom svog saznanja, držeći figu iza leđa (*eppur si muove*). Umesto beskonačnosti „duše“, otvara se beskonačnost materije: prema kosmosu, i prema subatomalnim predelima. Heliocentrični sistem, naizgled paradoksalno, ide ruka u ruci sa antropocentričnim. Čovek upoznaje kuglu na kojoj boravi (putovanja, velika geografska otkrića), stižući kontrolu i samopouzdanje (*Il mondo e poco* – svet je mali) u isti mah otkrinuvši vrata saznanju o njoj i svojoj sićušnosti u kosmičkom beskraju.

Radovolnost, istraživanje, prekoračivanje tabua i granica probijaju okvire srednjevekovnog hrišćanskog horizonta, zasnovanog na statičnosti, duštvenoj i svetonazornoj. Zabrane, kazne, zastrašivanje, ubistva, teror pokazuju se nesposobni da zaustave tragalačku energiju ljudskog uma.

Hrišćanskom shvatanju beznačajnosti života pred činjenicom umiranja i s njime povezanog odricanja od svega ovozemljskog, sadržanog u izreci *memento mori*, autor groteske „Gargantua i Pantagruel“ suprostavlja radostan, hedonistički poklič *memento vive* – ne zaboravi (da) živiti.

Kako ističe Alfred Rebl (*Reble*) „osnovna tendencija ove epohe je posvetljavanje života, žudnja za životom i radovanje svetu“ (s.57).

Ovakva tendencija nije mogla a da se snažno ne odrazi i na oblast vaspitanja i obrazovanja. „Jača svest o njegovom značaju, oživljava antička ideja vaspitanja, uticaj crkve se smanjuje, formira se novi odnos prema detetu (pridaje mu se veća vrednost, pristupa mu se sa više blagosti i poštovanja), unose se novi sadržaji i metode, usmereni na privlačnost nastave i buđenje

zanimanja dece za učenje". (Spevak, 2007, s.100). Godine 1416 otkrivena je knjiga Marka Fabija Kvintilijana (*Marcus Fabius Quintilianus*), sjajnog rimskog pedagoga iz I veka „O obrazovanju govornika“ (*De institutio oratoria*), osnivača „na dete usmerene pedagogije“ u istoriji pedagogije, poznavao i poštovaoca deteta i njemu primerenih pedagoških i didaktičkih metoda i postupaka. Taj moderni antički pedagog izvršio je snažan uticaj na pedagogiju humanizma i renesanse, ali i na konstruktora pedagoškog i školskog sistema reformacije Filipa Melanhtona (*Philipp Melanchton*), čak i na Jana Amosa Komenskog (*Komenský*)...

„Pedagogiju pruta i kruto, surovo srednjevekovno vaspitanje humanisti kritikuju sa pozicije pedagoškog oslobađanja, smisla za individualnost i zahteva za radosno, igrivo učenje uz akceptovanje dečje duše, pri čemu je Kvintilijan izvor autentične inspiracije“ (Spevak, 2008, s. 234). Najistaknutiji od humanističkih pedagoga, koji je u školskoj praksi sproveo Kvintilijanove stavove prema detetu i pedagoško-didaktičke zamisli, bio je Vitorino da Feltre (*Vittorino da Feltre*). Rođen je 1378. godine kao *Vittore dei Ramboldini*, u mestu Feltre na severu Italije. Otac Bruto dei Ramboldini (*Brutto*) bio je javni beležnik. Godine 1396, dakle sa 18 godina, Vitorino odlazi na studije na Univerzitet u Padovu, gde se ispomaže dajući časove gramatike mladićima. Posećuje kurseve Gasparina da Barica (*Barizzo*) i Đovanija da Ravene (*Giovanni da Ravenna*) iz gramatike i latinske književnosti a studira i filozofiju i možda teologiju. Posle sticanja doktorata studira matematiku kod Pelakanija da Parme (*Pelacani*), služeći u međuvremenu kao sekretar/pomoćnik u profesorskim domaćinstvima. Ubrzo je glas o njemu kao profesoru matematike nadmašio njegove profesore. U periodu 1415-1416 osamnaest meseci je studirao grčki sa svojim kolegom sa studija u Padovi Guarinom da Verone, najboljim znalцем grčkog u Italiji. Nakon toga Vitorino otvara privatnu školu u Padovi da bi, nakon povlačenja Barica, godine 1422 postao šef na studiju retorike na Univerzitetu. Bio je sitne, ali čvrste i graciozne građe, posvećen profesorskom pozivu, simpatizao je sa novim, revolucionarnim nastavnim metodama humanizma, iako je ostao odan svojim hrišćanskim ubeđenjima. Ipak, samo nakon godinu dana, pošto mu se smučio nemoralan život u gradu i nemogućnost da kontroliše svoje studente, rezignira na univerzitetsku fotelju i daje otkaz. Nije mogao da podnese lošu disciplinu, pijančenje i preteranu slobodu, datu studentima, često i 14-to godišnjacima, manjak morala. Njegov ideal bio je stara rimska disciplina, muževnost, skromnost, poštovanje starijih, uz hrišćanski duh i doktrinu. Zato godine 1423 otvara svoju školu u Veneciji. Iste godine međutim dobija poziv od Đan Frančeska Gonzage (*Gian Francesco*), markiza od Mantove, da preuzme obrazovanje njegove dece. Vitorino prihvata poziv, uz uslov da može da prima i druge učenike, te da škola bude izmeštena izvan dvora i izvan političkog uticaja. Tu će, u prijatnom

prirodnom okruženju, pored jezera, između polja i šume, u bivšem Gonzaginom dvorcu za rekreaciju i opuštanje otvoriti školu, u kojoj će vladati i prijatan duh, u kojoj će u narednih 25 godina ostvarivati svoju viziju antičkog obrazovnog ideala „telo + duh“, iako će to ipak videti kao put ka hrišćanskom životu. Zbog takve spoljašnje i unutrašnje atmosfere škola će dobiti ime *Casa giocosa* („Dom radosti“) i biće to ujedno verovatno prvi internat u istoriji, pošto će sva deca, i Gonzagina, i ona iz drugih prominentnih humanističkih porodica ali i siromašni a talentovani dečaci, biti svi zajedno stalno smešteni u dvorcu i tretirani istim aršinom. Od poznatih porodica tu su bili sinovi najvećih naučnika Italije, kao što su Filelfo, *Francesco*, Guarino da Verona, Pođo, *Poggio*, *Gian Francesco Bracolini* – on je 1416. godine u manastiru sv. Gala u Švajcarskoj pronašao celokupan rukopis Kvintilijanovog dela *Institutio oratoria*, te mladi Federigo da Montefeltro, potonji vojvoda grada Urbina, koji je tokom svoje vladavine doneo prosperitet i kulturni procvat ovom gradu.

Prostorije škole bile su prostrane, s puno svetla i vazduha. Zidove je da Feltre ukraasio freskama, na kojima su predstavljena deca u igri i raznim zanimanjima. Raskošan nameštaj i posluga bili su, međutim, na Feltreov zahtev uklonjeni, u skladu sa navedenim idealima umerenosti i skromnosti. U nastavi da Feltre se uvek služio najjednostavnijim i najdirektnijim jezikom, izbegavajući teatralnost i suvišnost. Imao je veliku moć ilustracije i predstavljanja svojih misli na puno različitih načina. Njegovo izražavanje bilo je jasno i pažljivo prilagođeno inteligenciji pojedinih učenika. Glas mu je bio muzikalan i dopirao je do svakog učenika.

Mnoge njegove metode bile su inovativne, čak revolucionarne a u njihovoj osnovi bila je usmerenost na dete. Uspostavljao je blizak odnos sa učenicima a nastavu prilagođavao njihovim sposobnostima i potrebama. Insistirao je na prijatnom okruženju, privlačnosti nastave i obraćao pažnju na individualne osobine pojedinaca. Prva znanja iz aritmetike deca su sticala kroz igru i zabavu a za učenje čitanja priredio je pokretna slova, u nastojanju da olakša neefikasnu metodu sricanja. Umesto učenja napamet koje je dominiralo u srednjem veku, insistirao je na učenju s razumevanjem, na svesnom i samostalnom radu učenika, što Štverák kakateriše kao „direktno revolucionaran čin“ (s. 67).

U odnosu na tradicionalni hrišćanski koncept vaspitanja posebno je inovativno bilo njegovo zalaganje za fizičko vežbanje, u skladu sa antičkom - Juvenalovom sentencom *mens sana in corpore sano* („u zdravom telu zdrav duh“). Deca su bila uključena u neke forme fizičkog vežbanja, odabirane prema njihovim potrebama, ali ponekad i prema sklonostima. Postojala je i neka vrsta opštih vežbi koja je bila obavezna za svu decu, u svim vremenskim uslovima. Kao i svugde i ovde je da Feltre davao svoj lični primer, učestvujući u igrama

napolju. Štverák navodi: „Telo je bilo čeličeno sportskim vežbama, igrama, pa čak i plivanjem, u to vreme osuđivanim od crkve“ (s. 67).

Deca su ga opisivala kao uspešnog učitelja, koji ih voli, brine o njihovom zdravlju i karakteru a metode prilagođava njihovim sposobnostima. Iz škole je odstranio fizičke kazne i uveo neku vrstu đачke samouprave.

Navedenim karakteristikama svog pedagoškog i didaktičkog rada, te odnosom prema detetu i njegovoj ličnosti, koji u praktičnom školskom radu kristališu bitne odlike humanističke pedagogije, ali i Kvintilijanovih uticaja, da Feltre se „ubrzo svojom školom proslavio kao ‘pater omnie humanitatis’ („otac velike humanosti“) i kao ‘prvi učitelj novog tipa’“ (Zaninović, 67).

Cilj Vitorina da Feltrea bio je da uobičajenom osnovnom hrišćanskom edukativnom repertoaru priroda antičku poduku i to je u narednih 25 godina i provodio. Centralni deo kurikuluma predstavljali su grčka i latinska književnost, ali daleko od toga da je tu bilo reči samo o literarnoj pripremi. Podučavane su tu i aritmetika, geometrija, algebra, logika, dijalektika, etika, astronomija, istorija, muzika i elokvencija, često od strane posebnih nastavnika, uz zahteve liberalnog obrazovanja u oblasti fizičkog i moralnog vaspitanja. Poduka je davana u skladu sa novim humanizmom, doduše još uvek u hrišćanskom duhu i s ciljem postizanja hrišćanskog ideala. Zapravo, može se reći da su se i ovde ocrtavali „aktuelni problemi pomirenja hrišćanskih vrednosti sa humanističkim entuzijazmom za jeretičku literaturu, čije su sekularne postavke postajale sve očiglednije kako je znanje o antici postajalo sve preciznije i kritičko istorijski sofisticiranije“ (Woodward, XIV). Humanisti su nudili za to vreme razumljivo rešenje: sintezu paganske i hrišćanske antike, antičkih paganskih pisaca i spisa crkvenih otaca (patristika). I humanistički pedagozi, poput da Feltrea, Verđerija (*Vergerio, Pietro Paolo*), Zabarele (*Zabarella, Giacomo*) „postavili su sebi zadatak pomirenja antičkog učenja sa hrišćanskim životom“ (Woodward, 10), kada, u svakom slučaju, zadatak više nije bio samo slepo reprodukovanje prošlosti. Verđerio je autor najuticajnije renesansne rasprave iz oblasti pedagogije, koja je do godine 1600 doživela preko 40 izdanja, „O plemićkim običajima i liberalnom studiranju“ (*De ingenius moribus et liberabilis studiis*), zatim prvog prevoda jednog italijanskog naučnika sa grčkog na latinski (Arijanove biografije Aleksandra Makedonskog), te prvog uvoda u Kvintilijana, i njegov rad je veoma uticao na Feltrea. Zabarela je bio najistaknutiji predstavnik italijanskog humanističkog aristotelizma, pristalica naturalističke filozofije, optužen za ateizam zbog poglavlja *De inventione aeterni motoris* („O pronalasku večnog motora“) u spisu *De rebus naturabilis libri XXX* („Trideset knjiga o prirodnim stvarima“).

U svojoj školi u Mantovi da Feltre je pripremao ne samo buduće italijanske lidere i profesionalce, nego i latinske i grčke naučnike, koji su dolazili sa Istoka. Gajio je prevođenje grčkih rukopisa, koji su dodatno inspirisali renesansu.

Izrazito je bio uspešan sa obrazovanjem Cecilije Gonzage, koja je postala jedna od najkulturnijih žena svoga vremena. Time su čitav vek pre Tomasa Mora i njegovog „porodičnog univerziteta“, na kome su se obrazovale njegove ćerke i druga supruga, a 16. vek je još uvek vreme kada se „sem spontanog vaspitanja u sopstvenoj ili tuđoj kući, u manastiru ili na dvoru, nije znalo za obrazovanje ženskog pola“ (Dunderski, s. 94), Đan Frančesko Gonzaga i da Feltre utirali put diskriminaciji žena u obrazovanju i društvu uopšte.

Vitorino da Feltre je živio je skromno i umro u siromaštvu. Iza sebe nije ostavio nikakve pedagoške spise, ili izveštaj o sopstvenom radu. Međutim, njegov primer i tragovi njegovog praktičnog rada na najbolji način su kristalizovali i otelotvorili ideje humanističke pedagogije, koja je posle više od hiljadu godina ponovo hvatala veze sa antikom, i nastavljala prirodan tok razvoja pedagoške misli, prekinute dugovekovnim monopolom hrišćanske crkve na tlu Evrope. Kvintilijan i njegova reaktualizacija u doba renesanse najizrazitije pokazuju koliko je vremena izgubljeno, i kojim putem je mogla da se razvija pedagoška misao da je ljudsko mišljenje u celini bilo slobodno.

Osnova te pedagoške misli, a kako drugačije, bila je usmerenost na dete Kvintilijanovog tipa. Vitorino da Feltre je višedecenijskim uspešnim praktičnim radom pokazao njenu civilizacijsku produktivnost. Zato se može smatrati pionir u obrazovanju, svojim grčko-rimski inspirisanom školom okretao je pramac pedagogije ka materijalističkom obrazovanju, povezanom sa ovim svetom a osuđenom tokom Srednjeg veka od hrišćanske crkve. Nakon više od hiljadu godina renesansa je, eto, uputila izazov religijski inspirisanom obrazovanju, uprkos tome što hrišćanstvo nije u potpunosti odbacila, i dala robustan doprinos ponovnom rođenju slobode ljudskog mišljenja i njegovom oslobađanju od okova religije.

LITERATURA:

Dunderski, S. (2001): *Tomas Mor i njegov porodični univerzitet*, Novi Sad: Zbornik filozofskog fakulteta, s. 87-96.

Spevak, Z. (2007): *Opšta istorija pedagogije I – od praistorije do XVI veka*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Spevak, Z. (2008): *Marko Fabije Kvintilijan – isijavanje antičke pedagoške modernosti*, Novi sad: Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Novi Sad: Filozofski fakultet, XXXIII-1, s. 231-236.

Štverák, V.(1983): *Stručné dejiny pedagogiky*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Zaninović, M. (1988): *Opća povijest pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.

Woodward, H.W. (1897): *Vitorino da Feltre and other Humanists Educators: Essays and Versions*, Cambridge: at the University Press.

www.archive.org/details/vittorinodafeltr00woodiala

www.bartleby.com/65vi/VittorinF.html

[www.westerncultureglobal.blogspot.com/2008/08/65 – vittorino-da-feltre.html](http://www.westerncultureglobal.blogspot.com/2008/08/65-vittorino-da-feltre.html)

Zoroslav Spevak
Faculty of Philosophy Novi Sad

VITTORINO RAMBOLDINI DA FELTRE – A RENAISSANCE TEACHER OF A NEW ERA

Abstract

This book sheds light on the humanist teacher Vittorino da Feltre and his pedagogical work at the castle of Marquess Francesco Gonzaga in Mantua, a school that became known as “The House of Joy” due to its pleasant surroundings and ideology of respecting the students as well as the atmosphere of joyful learning that permeated therein. On the basis of the new treatment of the child, its individuality, capabilities and needs but also innovation in regard to the study matter and educational methods the author perceives da Feltre as a pioneer of a new kind of education that focuses on the child and deals with the material world and down-to-earth matters even though his goal remains the achievement of the Christian life ideal. By supplementing Christian antiquity with Greco-Roman styles of education directed towards both spirit and body with respect of the child as a pedagogical starting point, the author acknowledges da Feltre’s outstanding contribution to the liberation of pedagogical thought that has been, for many centuries, inhibited by religion and characterizes him as an educator of the new humanistic breed.

Key words: *Vitorino da Feltre, Marcus Fabius Quintilianus, Christian, humanistic, antiquity, liberation*

Dr. Zoroslav Spevak

Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik, Novi Sad

VITORINO RAMBOLDINI DA FELTRE – RENAISSANCELEHRER NEUEN TYP

Zusammenfassung

In dieser Arbeit befassen wir uns mit der pädagogischen Arbeit von Vitorino da Feltre, einem italienischen Pädagogen aus dem 15. Jahrhundert. Wir haben versucht, seine Innovativität im Hinblick auf das mittelalterliche Bildungskonzept aufzuzeigen, und insbesondere im Hinblick auf die Achtung des Kindes sowie bezüglich der Bildungsinhalte und -methoden. In den Bemühungen da Feltre's, den Geist des Christentums mit antiken Inhalten und einer erzieherischen Liberalität zu verbinden, haben wir Argumente für die Behauptung zu finden versucht, dass die Pädagogik des Humanismus in ihrer theoretischen, aber auch praktischen Form die religiös inspirierte Bildung vor große Herausforderungen gestellt, den gerissenen Faden zur Antike und zu Marcus Quintilianus wieder geknüpft und auf diese Weise dazu beigetragen hat, dass sich der im Mittelalter eingeengte pädagogische Gedanke wieder entfalten konnte.

Schlüsselwörter: *Vitorino da Feltre, Marcus Fabius Quintilianus, Christentum, Humanismus, Antike, Befreiung*

д-р Зорослав Спевак

Философский факультет, Отделение педагогики, Нови Сад

VITORINO RAMBOLDINI DA FELTRE – РЕНЕССАНСНЫЙ УЧИТЕЛЬ НОВОГО ТИПА

Резюме

В этой работе занимаемся педагогической работой итальянского педагога 15. века Виторино да Фелтре. Мы постараемся показать его инновативность по отношению к средневековому концепту образования, прежде всего в отношении уважения к ребёнку, потом по отношению к содержанию и методам образования. В попытках да Фелтре прибавить христианскому духу античное содержание и воспитательную либеральность мы найдём аргументы для утверждения, что педагогика гуманизма, в своей теоретической и практической форме, сделала серьёзный вызов образованию, нашедшему вдохновение в религии и установила прерванную нить с антикой и Квинтилианом и таким способом внесла вклад в освобождение в ограниченной течение средних веков педагогической мысли.

Ключевые слова: *Виторино да Фелтре, Марко Фабие Квинтилян, христианство, гуманизм, антика, освобождение*

Doc. dr Jasmina Klemenović
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

RAZUMEVANJE SINTAGME „PREDŠKOLSKI PROGRAM“ U SVETLU KURIKULARNOG I INTEGRISANOG PRISTUPA

Rezime

Sintagma „predškolski program“ u radu se analizira kroz sažet prikaz promena u određenju pojmova „program“ vaspitano-obrazovnog rad i „kurikulum“, koje su se javile u odnosu na njihova prvobitna značenja u okviru pedagoške nauke. Zatim se određuje pojam „predškolski“ koji, iako u našoj naučno-stručnoj javnosti ne izaziva previše dilema u odnosu na uzrast o kome je reč, kada se analizira u međunarodnom kontekstu otvara brojna pitanja. U savremenim uslovima, međunarodna zajednica se zalaže za integrisani pristup nege, vaspitanja i obrazovanja dece od rođenja do 8. godine života (Early Childhood Care and Education - ECCE). Budući da sama pedagoška intervencija usmerena na dete često ne može da odgovori na specifične potrebe celokupne populacije, naročito onog dela koji je izložen visokom riziku usled uticaja različitih nepovoljnih okolnosti, u predškolske programe je pored nje potrebno integrisati i intervencije sa širom društveno-pedagoškom funkcijom kojima se obezbeđuje podrška porodici.

Ključne reči: *program, kurikulum, predškolski program, kurikulum predškolskog vaspitanja i obrazovanja, integrisani pristup nege, vaspitanja i obrazovanja.*

UVOD

Imajući u vidu da je vaspitanje i obrazovanje intencionalna delatnost koju nije moguće organizovati bez izvesnog planiranja, u zavisnosti od toga koliko se detaljno i na kom nivou ono obavlja (društvo, škola, odeljenje), kao i s obzirom na način na koji se procenjuju efekti ostvarenog, moguće je praviti razlike između klasičnog programa vaspitno-obrazovnog rada i kurikuluma. Otuda se, na samom početku rada, analiziraju pojmovi *vaspitno-obrazovni program* i *kurikulum* te razmatra njihov međusobni odnos. Naročita pažnja se pridaje činjenici da je određenje ovih pojmova danas u značajnoj meri evoluiralo u odnosu na njihova prvobitna značenja u okviru pedagoške nauke, te da su reforme sistema vaspitanja i obrazovanja, na ulazaku u treći milenijum, organizovane u duhu *kurikularnog pristupa*.

Nakon toga, u radu se analizuju uža i šira određenja pojma *preškolski* čijom se upotrebom naglašava specifičnost uzrasta dece na koju se program vaspitno-obrazovnog rada odnosi. Imajući u vidu da se *predškolski uzrast smatra najvažnijim za razvoj svih ljudskih sposobnosti*, te predstavlja osnovu čije postavljanje ne treba prepustiti stihiji, osmišljavaju se programi sa zadatkom da odgovore na aktuelne razvojne potrebe dece. U zavisnosti od toga u čijoj je nadležnosti organizovanje i praćenje vaspitno-obrazovnog rada institucija u kojima se ostvaruje predškolski program mogu se razlikovati *kurikulumi predškolskog vaspitanja i obrazovanja* od šire shvaćenih *predškolskih programa* koji, prema preporuci međunarodne zajednice, treba da počivaju na *intergrisanom pristupu* nege, vaspitanja i obrazovanja.

Geneza pojmova: program vaspitno-obrazovnog rada i kurikulum

Analizu pojmova *program vaspitno-obrazovnog rada* i *kurikulum* započinjemo sagledavanjem istorijskog konteksta u kojem se oni pojavljuju i pratimo njihov razvoj do današnjih dana. Karakteristično je da se tokom njihove evolucije u pojedinim periodima pojavljuju tendencije približavanja (pa čak i izjednačavanja) značenja, kao i razdoblja u kojima se ističe značaj njihovog međusobnog razlikovanja što je vodilo unapređivanju didaktičkih i pedagoških teorija.

Izvorno značenje termina kurikulum potiče iz latinskog jezika u kojem **curriculum** doslovno označava "stazu za trčanje", odnosno "trkalište" (Connelly & Lantz 1985, 1160). Složenica je nastala od pojmova kojima se zapravo označava: trčanje, trka, i krug (Makarović 1996, 108), sugerišući usmerenost pravca kretanja, utvrđenost cilja i određenost mesta. Najkraće, kurikulum predstavlja „**kurs ili plan učenja**“ (van den Akker 2003, 2). U obrazovni proces i vaspitno-obrazovne institucije ovaj pojam uvodi se sa

pojavom preciziranja sadržaja koji se u određenom vremenu i određenim redosledom prenose učenicima.

U neposrednoj terminologiji obrazovnih institucija pojam kurikulum ima dugu tradiciju koja seže u prošlost srednjevekovnih škola, u vreme kada učenje počinje da se raspoređuje po godinama, gde je *curriculum (artibus)* označavao *izvestan redosled učenja (obrazovnih) sadržaja po godištima* (Đorđević 2003, 32). U takvom osnovnom značenju termin se do naših dana održao na anglosaksonskog govornom području. Na tlu Evrope, krajem 16. i početkom 17. veka, u vreme reformskih uticaja Ratkea i Komenskog ovaj latinski izraz zamenjen je grčkim terminom **program** (Vilotijević 1999, 47) kojim se označava cilj, svrha, zamisao, namera, nacrt, odnosno **“raspored po kome će se nešto raditi”** (Vujaklija 1996, 748). U kontekstu školskog sistema pojam *program* vezuje se za organizovanje vaspitno-obrazovnog rada i predstavlja „dokument kojim se određuje *šta se i zašto* uči, a zatim *kako i čime*“ (Klafki prema Vilotijević 1999, 39). Njime se utvrđuju nastavni ciljevi i zadaci po nastavnim predmetima i razredima za jednu vrstu ili tip škola (Isto, 588).

Sredinom 20. veka u Nemačkoj otpočinje značajna rasprava o suštini i sadržini obrazovanja i nastave čije ovaplođenje predstavlja tzv. *kurikularni pokret* kojim se termin kurikulum vraća u Evropu na velika vrata (Isto, 47). Teoretičari ovog pokreta jasno su ukazali na potrebu *razlikovanja pojma kurikulum od tradicionalno shvaćenog nastavnog programa* (kao popisanih sadržaja učenja). Oni zameraju tradicionalnim programima što se naširoko bave uopštenim formulacijama, a poslednju, vrlo delikatnu i odgovornu, fazu planiranja prepuštaju nastavnicima.

Za razliku od toga pobornici pokreta predlažu da se neodređene formulacije zamene jasnim nastavnim zadacima koji se mogu lako razumeti i koji su prepoznatljiviji na nivou ponašanja a koji vode ostvarivanju određenih ciljeva učenja. Redosled tih ciljeva striktno je postavljen (u vidu taksonomija), a sadržani su i podaci o načinima za njihovu realizaciju. Nezaobilazan deo kurikulumu, za razliku od tradicionalnih programa, predstavlja kontrola, odnosno dobijanje povratnih informacija o rezultatu učenja koja je istovremeno i sredstvo za preispitivanje kurikulumu. Tako se, od sredine sedamdesetih godina prošlog veka, u određenjima termina “kurikulum” sve češće pored “tradicionalnih” elemenata (institucija, sadržaji, metodički postupci) ističu novi strukturni elementi u vidu ciljeva, sistematizacije i obavezne kontrole.

U Internacionalnoj enciklopediji obrazovanja (*The International Encyclopedia of education*, 1985), kao osnovne komponente kurikulumu predstavljaju se: (1) okvirne pretpostavke o onima koji uče i društvu; (2) ciljevi i zadaci; (3) odabrani sadržaji, teme, sekvence ili oblasti; (4) načini prenošenja znanja i metodičke odlike okruženja za učenje, i (5) evaluacija. Ove

komponente međusobno su zavisne i suštinski povezane tako da promene u jednoj povlače za sobom izmene i u svim ostalim dimenzijama (Eash 1985, 1147). Zapravo, kurikulum se može označiti kao jedna vrsta tehničkog plana za dostizanje unapred određenih i mernjivih ciljeva čije su ključne komponente: teorijske osnove (pedagoške, psihološke i filozofske) na kojima se temelji plan i program uz izbor i redosled sadržaja, ponuda određenih udžbenika i različitih materijala (kurikulumski paket), kao i potrebni uslovi za planiranje, izvođenje i evaluiranje rezultata (prema Miljak 1996, 17). U osnovi ovako postavljenog teorijskog modela kurikuluma stoje i sasvim određeni propisi koji uređuju vaspitno-obrazovnu delatnost, ali i pretpostavka o univerzalnosti teorije i njene primenljivosti na sve kontekste (u užem i širem smislu).

Kao najznačajniju odliku *klasičnog modela kurikuluma* Stenhaus (1975) izdava ja jasno definisane ciljeve i razrađene sadržaje. Procedura izrade ovog modela polazi od (1) dijagnostikovanja potreba iz kojih proizilaze (2) formulacije ciljeva, a zatim i (3) selekcija sadržaja kojima će ciljevi biti ostvareni. Potom se (4) biraju materijali za sticanje iskustva i znanja, i daju (5) uputstva za organizovanje takvih iskustava. Na kraju dolazi (6) evaluacija kojom se razrađenim psihometrijskim tehnikama proverava usvojenost predviđenih znanja (prema Miljak 1991, 68).

Osnovna postavka ovog modela jeste da najznačajniji korak predstavlja *programiranje*, odnosno jasno i precizno formulisanje ciljeva, zadataka i sadržaja. Na ovim poslovima se angažuje grupa stručnjaka koja razrađuje ono što će praktičari primenjivati u praksi. Praktičari se pak vide kao operativci koji apliciraju teoriju i teorijske principe u praksu, slično kao što tehničari u industriji izrađuju prema nacrtu. Naime, primenjujući dati program oni pristupaju *planiranju*, odnosno stalnoj adaptaciji programa na vaspitno-obrazovnu praksu i raspoređivanju programske građe u određene logičko-vremenske sekvence (Pavlovski 1993, 95). Otuda se rašavanje vaspitno-obrazovne problematike sagledava kao tehničko i materijalno pitanje koje obuhvata problematiku konstruisanja kurikuluma, osiguravanja materijalno-tehničke opremljenosti i usklađivanja kadrovskih škola za obučavanje u metodama i postupcima za obradu određenih tipova ili vrsta sadržaja. Takav model kurikuluma na vaspitno-obrazovnu praksu gleda kao na nešto jasno, određeno i nepromenljivo, zbog čega se naziva još i *inženjerskim* (Stenhouse 1975), *zanatskim* (Carr & Kemmis 1986), *tehnološkim* (Elliot 1988) (prema Miljak 1991, 68), odnosno *scijentističkim* modelom (Havelka 1999).

Predstavljeni klasičan model kurikuluma, odnosno tradicionalan pristup kreiranja programa, zaključuje T. Pavlovski (1993), počiva na linearnom i jednodimenzionalnom shvatanju vremena. U njemu se znanje vidi kao entit koji je deljiv i može se hijerarhijski urediti dok se obrazovanost izražava lako

merljivim efektima koji se mogu kvantitativno i sumativno izraziti. Upravo ovi aspekti podvrgnuti su kritici od strane predstavnika alternativnog pristupa koji tvrde: (a) da proces planiranja i programiranja ne može da se svede na doziranje informacija i organizaciju sadržaja; (b) da program predstavlja tek jedan model na osnovu kojeg se rekonstruiše vaspitno-obrazovni proces; (c) da jednostavan model planiranja ne daje praktičaru dovoljno relevantnih uputstava za rad; (d) da u vaspitno-obrazovnoj praksi deluju mnogi faktori (varijable konteksta i implicitnih programa osoblja) koji imaju veći uticaj od deklarativnog programa, kao i (e) da je prenebegnuto pitanje autentičnosti i validnosti znanja, odnosno ne uzima u obzir relevantnost koje znanje ima u određenim populacijam i kontekstima, kao ni konstruktivistički karakter saznanja (Isto, 95).

SAVREMENO SHVATANJE PROGRAMA/ KURIKULUMA

Poslednjih decenija prošlog veka razvile su se progresivne ideje prema kojima *program/kurikulum* nije samo dokument i smernica za organizovanje vaspitno-obrazovnog rada već se razumeva i kao *sveukupno iskustvo koje dete/učenik stiče pod rukovodstvom obrazovne institucije*. Otuda se kurikulum vidi kao realna supstanca vaspitno-obrazovnog procesa koja, pored predpostavljenih principa kao najvažnijih delova kurikularnih studija, obuhvata i sve one veoma suptilne delove kurikularnih promena i razvoja koji se događaju u celokupnoj racionalnoj osnovi vaspitno-obrazovnog programa institucije i svakog pojedinog vaspitača/nastavnika (Kelly prema Makarović 1996, 108).

Ovde dolazi do važne promene u procesu kreiranja kurikulumu budući da se *akcenat pomera sa teorijskog modelovanja na plan prakse i konteksta* - društvena zajednica, škola, razred, porodica. Potreba za ovim pomeranjem tumači se kao posledica saznanja da obrazovni i vaspitni učinci nastaju kao rezultat aktivne interakcije između vaspitača i dece, dece i simboličkih okvira njihovog života, vaspitno-obrazovne ustanove i između mnogih spoljnih elemenata koji utiču na organizaciju i izvođenje života u ustanovi, a ne kao posledica slabog planiranja, niti samo kao prodor ideoloških elemenata u obrazovanje i celokupan život institucije (Isto, 110). Otuda se kao posebno važno pitanje postavlja da li je zvanični program/kurikulum oblikovan tako, da omogućava ili koči sretanje svih pomenutih važnih aktivnosti obrazovne ustanove, odnosno koliko računa na stručne radnike u kreiranju konzistentnog vaspitno-obrazovnog koncepta koji je ostvariv u konkretnim uslovima obezbeđujući usklađeno delovanje činilaca skrivenog programa/kurikuluma.

Zbog toga se danas sve više zagovara stanovište prema kojem se *program/kurikulum ne donosi strogo određen i završen, već se gradi i razvija zajedničkom akcijom* praktičara, po potrebi i istraživača. Gradnja ili razvoj programa/kurikuluma znači prevođenje vaspitno-obrazovne koncepcije, njenih osnovnih ideja i načela u vaspitnu praksu. Na osnovu njihovog ispitivanja i proveravanja u praksi, zajedničke analize i rasprave, potvrđuju se, odbacuju, dograđuju i stvaraju novi, tj. dalje se dograđuje i usavršava kurikulum. Tako koncipiran program/kurikulum predstavlja proces koji je određen načelima postupanja s decom (u interakciji), strategijama učenja i poučavanja. Njime se naglasak stavlja na načine, postupke i metode rada s decom što ne znači da su programski sadržaji u potpunosti zanemareni (Miljak 1996, 23).

Ovo dovodi do drugačijeg pristupa u oblikovanju principa na kojima počiva kreiranje programa/kurikuluma, drugačijeg stava u pogledu na stepen strukturiranosti (od zatvorenog ka otvorenom kurikulumu) i u pogledu na tehnike planiranja programa/kurikuluma, razvijajući nove strategije planiranja - od nastavo-lekcijskog do nastavno-ciljnog i procesno-razvojnog planiranja. Tako se može tvrditi da svaki program/kurikulum (implicitno ili eksplicitno) sadrži komponente kao što su ciljevi, sadržaji, metode, postupci i evaluacija. Tahnike planiranja se razlikuju po tome koji od navedenih elementa predstavlja polazište u planiranju, tj. da li se unapred određuju ciljevi i sadržaji ili osnovni postupci i metode poučavanja, dok na obim najviše utiče odluka o otvorenoj, tj. zatvorenoj strukturi kurikuluma (Makarović 1996, 109).

U procesno-razvojnem modelu kurikuluma vaspitanje se objašnjava kao složen splet procesa pomoću kojih se biološka organizacija novorođene individue pretvara u više dimenzionalnu kompleksnu organizaciju ljudske ličnosti koja se izdvaja u živom svetu po svojoj subjektivnosti i "jastvu", svesti o prošlosti i budućnosti, kao i univerzalnoj sklonosti da donosi moralne i druge vrednosne sudove (Kamenov 1999a, 119). Vaspitno-obrazovni proces se ovde vidi kao proces kontinuiranog rasta i razvoja personalnih dispozicija individue koji se ostvaruje povezivanjem vaspitno-obrazovnih postupaka i konkretnih uslova prakse na jasno izraženim principima. I ovaj model podrazumeva određena znanja i iskustva ali prednost daje onim sadržajima i metodama podučavanja i učenja koje doprinose razvoju dečjih ličnih (kognitivnih i soci-emocionalnih) potencijala (Kelly prema Makarović 1996, 110). Ovako humanistički orijentisan model vaspitanja i obrazovanja zahteva i drugačiji pristup u izradi kurikuluma u vidu tzv. proces – modela.

Proces-model kurikulum redefiniše temeljne postavke izgrađivanja programa budući da vaspitno-obrazovne ciljeve ne vidi kao unapred određene, spolja postavljene, već kao unutrašnje uslovljene u vaspitno-obrazovni proces ugrađene principe. U procesnom planiranju dete predstavlja aktivanog člana

vaspitno-obrazovne komunikacije sa svim svojim razvojem potencijalima, mogućnostima, potrebama i interesovanjima za čije praćenje, prepoznavanje, podražvanje i razvijanje mora biti osposobljen vaspitački kadar. Ovim modelom kurikulumu vaspitno-obrazovni proces više nije instrument približavanja unapred kruto određenom ciljnom stanju, već postaje sam sebi cilj sa sebi svojstvenom unutrašnjom vrednošću (Kelly prema Makarović 1996, 115).

Za razliku od razrađenog klasičnog modela u kojem se "planiranje kurikuluma vidi kao najvažniji precizno određen entitet pedagoškog procesa" (Makarović 1996, 114), procesni model sadrži samo bitne ideje u vidu: (1) načela za selekciju određenog sadržaja i obrazovanih strategija, (2) principa evaluacije progressa svih učesnika obrazovanog procesa, (3) mogućnosti primene u različitim kontekstima i informacije o varijabilnosti efekata, kao i (4) mogućnosti kritičkog ispistivanja svrhe i ciljeva kojima je usmeren (Stenhouse prema Miljak 1991, 71). Bitna odrednica ovako modelovanog kurikuluma nisu propisani ciljevi, zadaci i sadržaji, već ključne intencije, principi koje praktičari prevode u hipoteze koje se verifikuju u vaspitno-obrazovnoj praksi. Predpostavlja se, dakle, da odnos vaspitača i prakse nije konstantan već da tzv. kontekstualne varijable (razlike u socio-kulturnom okruženju, opštim uslovima i organizacionim mogućnostima) ostvaruju važan uticaj na praksu. Kao ključ za razrešenje kompleksnog i dimaničnog fenomena postavlja se razumevanje od stane praktičara odnosa teorijskih postavki i situacije u kojoj se odvija konkretan vaspitno-obrazovni rad što dovodi do razvoja teorije utemeljene na praksi.

Osnovne postavke proces-model kurikuluma razradio je Stenhaus (1975) na osnovu kritike klasičnog modela, koje su dalje razrađivali sledbenici nastojeći da prevaziđu podvojenost teorije i prakse. Ovakav pristup modelovanju kurikuluma blizak je istraživačkom projektu koji ima za zadatak istraživanje prakse i stvaranje teorije vaspitanja i obrazovanja zasnovane na praksi. Osnovna mu je odlika, prema Eliotu, da praktičar razvija i usavršava program i sebe samoga cikličnim izvođenjem akcionih istraživanja koja se sastoje u posmatranju, izvođenju akcije, refleksiji o sprovedenoj akciji, generisanju novih akcionih hipoteza i ponovnom započinjanju ciklusa istraživanja. Jedini efikasan način usavršavanja praktičara, kako bi bili u stanju da razvijaju, usavršavaju i unapređuju kurikulum, smatra Stanhaus, predstavlja kritičko sagledavanje i procenjivanje svoje neposredne prakse o čemu se diskutuje s drugim praktičarima i stručnjacima (Isto, 70-71).

Predstavljene promene u razumevanju savremenih programa/kurikuluma snažno su uticale i na koncipiranje predškolskih programa vaspitno-obrazovnog rada. Međutim, pojmovni aparat na koji se oslanja predškolska pedagogija,

pored saznanja iz domena didaktičkih i pedagoških teorija, mora se uskladiti sa pristupima izraslim na polju socijalne zaštite i društvene brige i deci. Otuda, opredeljivanje za određene termine (program, kurikulum, osnove programa) počiva na proceni usklađenosti obima pojma sa brojnim funkcijama i poljima značenja koje on pokriva imajući u vidu razlike u stanovištima između kurikularnog i integrisanog pristupa vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta.

ODREĐENJA POJMA »PREDŠKOLSKI«

Uobičajena upotreba pojma **predškolski** se vezuje za sintagmu *predškolski uzrast* kojom se označava *razvojni period u ranom detinjstvu koji završava polaskom deteta u osnovnu školu*. Predstavljenim određenjem nije precizirano kada ovaj period razvoja otpočinje ali se ističe značaj psihofizičkih promena koje se u tom vremenu događaju i koje omogućavaju detetu ulazak u formani, obavezni sistem školovanja. Implicitno se izražava da je dete izlaskom iz tog perioda dostiglo nivo razvoja koji omogućava aktivnosti školskog učenja i obrazovanja. Iako dete od rođenja uči i razvija se kroz interakciju sa okolinom ono tek krajem predškolskog uzrasta postaje sposobno da ove aktivnosti obavlja voljno, planski i sistematski, što je osnova školskog učenja.

Rezultati brojnih istraživanja sredinom prošlog veka ukazali su na činjenicu da sticanje iskustva u ranom detinjstvu i razvoj bazičnih sposobnosti, koje omogućavaju uspešno učenje, može biti ometen delovanjem različitih nepovoljnih sredinskih uticaja. Istaknut je značaj angažovanja dece na izlasku iz predškolskog detinjstva, naročito one izložene visokom riziku, pažljivo odabranim aktivnostima i sadržajima koji doprinose razvoju opštih i specifičnih sposobnosti učenja. Na toj osnovi koncipirani su i brojni eksperimentalni *programi za rano obrazovanje (Early Childhood Intervention Programs)* koji su organizovani sa decom uoči polaska u školu, kao višenedeljna (tokom raspusta), češće višemesečna ili jednogodišnja obrazovana intervencija, koja može da doprinose ujednačavanju polaznih osnova za učenje i razvoj dece.

Predstavljeno značenje pojma i danas je najrasprostranjenije u savremenom svetu. Za označavanje vaspitno-obrazovnog rada u institucionalnim uslovima sa decom koja se pripremaju za ulazak u formalno obrazovanje koristi se izraz *preškolsko vaspitanje i obrazovanje, pre-school education, pre-primary education, pre-elementary education, preparatory education, дошкольное воспитание, предучи-лицно възпитание*. U zavisnosti od zakonskih okvira ovaj segment obrazovanja može biti obavezan (gotovo uvek kada je u nadležnosti ministarstva prosvete), odnosno dobrovoljan kada se

organizuje u različitim drugim formama (privatnoj ili kroz volonterski sektor) kako je to još uvek rešeno u značajnom broju zemalja izvan Evrope.

Iako se dostignuti nivo kognitivnog, govornog i socio-emocionalnog razvoja, izražen kroz veštine i znanja koja su temelj uspešnog učenja, javlja kao ključni kriterijum kada je dete spremno da se uključi u aktivnosti školskog tipa, u savremenoj vaspitno-obrazovnoj praksi retko se od njega polazi. Ovaj kriterijum danas se poštuje, na primer u američkoj državi Kentaki, gde se obrazovnom politikom želi naglasiti stanovište o značaju individualnih razlika u tempu dečjeg razvoja. Naime, u predškolske programe se uključuju deca sa pet i/ili šest godina koja u školu ulaze kada razvojno, a ne kalendarski, dosegnu odgovarajući nivo (Bertram & Pascal 2002, 6).

Međutim, mnogo češće, naročito u zemljama Zapadne Evrope i Zapadne Amerike, *početak formalnog obrazovanja izražava se kalendarskim uzrastom deteta*. Godina života u kojoj deca otpočinju sa predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem varira među zemljama budući da u Evropskoj uniji obavezno osnovno školovanje počinje u 5. godini (Velika Britanija, Holandija, Malta), češće 6. (Austrija, Belgija, Kipar, Češka, Francuska, Nemačka, Grčka, Mađarska, Island, Italija, Luksemburg, Norveška, Slovenija, Španija, Portugal, Slovačka), odnosno 7. godini života (Finska, Švedska, Bugarska, Poljska, Rumunija, i većina Baltičkih zemalja) prema navodu baze Euridika (*Key Data on Education in Europe 2005*, figure C6). Slična situacija je i u Kanadi, Australiji (izuzev Tasmanije), većini zemalja SAD-a, Novom Zelandu, Japanu, Koreji i Hong Kongu gde osnovna škola počinje u 6. godini života (Bertram & Pascal 2002, 9).

To znači da se *sa 4, češće 5 godina ili 5 godina i 6 meseci deca mogu (nije obavezno u svim zemljama) uključiti u predškolsko vaspitanje i obrazovanje* koje se ostvaruje pri školi ili u okviru predškolskih centara i ustanova. Ove programe sa decom ostvaruje kvalifikovan kadar, najčešće učitelji ili vaspitači koji organizuju stimulativno okruženje za raznovrsne igre i učeće aktivnosti kao vid pripreme dece za školu. U predstavljenom značenju pojam *predškolski* sužen je samo na *period od nekoliko meseci do najviše godinu dana pre polaska deteta u obaveznu osnovnu školu* kada se institucionalnim oblicima vaspitno-obrazovnog rada nastoje ujednačiti polazne osnove za učenje za svu decu. Za označavanje ovog segmenta vaspitno-obrazovnog rada koristi se, i u našim uslovima, sintagma *pripremni predškolski program*.

Drugo relativno rašireno značenje pojma „predškolski“, koje na izvestan način proizilazi iz predhodnog, nastaje njegovim *proširivanjem na čitav period tokom kojeg se organizuje institucionalno vaspitanje i obrazovanje predškolske dece u nadležnosti ministarstva prosvete*. Snaženje ovog značenja razvilo se naročito eksperimentisanjem u oblasti kompezatorskih programa koji

su pokazali da je potrebno osigurati trajniju (duže od jedne godine) i intenzivniju obrazovnu intervenciju ukoliko se želi omogućiti deci, naročito iz depriviranih sredina, da steknu neophodna iskustva i izgrade temeljnu osnovu za kasnije učenje školskog tipa. U zavisnosti od toga kako je sistem organizovan, i u čijoj je nadležnosti ovaj segment obrazovanja, ono započinje na različitim uzrastima, uglavnom, spuštajući se još za oko jednu do dve godine na dole.

Budući da je reč o deci koja imaju 4, češće, svega 3 godine života, obrazovna intervencija počiva na drugačijim osnovama u odnosu na programe rada sa starijom decom predškolskog uzrasta. Potreba za odmorom, češćom ishranom i rekreativnim pauzama sa dosta fizičke aktivnosti polazna je osnova u osmišljavanju programa vaspitno-obrazovnog rada koji se često kombinuje sa celodnevnom zbrinjavanjem dece. Time se omogućava trogodišnjacima da nekoliko sati dnevno borave u društvu vršnjaka u igrama i aktivnostima prilagođenim njegovom uzrastu (utemeljenim na spontanom učenju i intuitivnom mišljenju) koje priprema i usmerava kvalifikovana odrasla osoba prema određenom (nacionalnom ili alternativnom) programu. Ovakva situacija je u većini zemalja Evropske unije – kao što su Velika Britanija, Holandija, Malta, Austrija, Kipar, Češka, Nemačka, Grčka, Mađarska, Italija, Luksemburg, Norveška, Portugal, Slovačka, Finska, Bugarska, Poljska, Rumunija (*Key Data on Education in Europe 2005*, figure B2), i zemljama kao što su Japan, Novi Zeland, Koreja, i druge (Bertram & Pascal 2002, 9).

Prema određenju koje najviše proširuje obim pojma, *predškolskim se označava period od rođenja deteta do polaska u školu* preklapajući se većim delom sa danas preovlađujućim konceptom rane brige za razvoj i obrazovanje (*Early Childhood Care and Education - ECCE*). Na potrebu za integrisanim pristupom uslugama socijalno-zdravstvene brige i obrazovanja u ranom detinjstvu ukazano je između ostalog i na Konferenciji UNESCO u Amsterdamu 1998. godine gde su predstavljena i dostignuća u primeni ECCE programa. Ovaj koncept zalaže se za pružanje celokupne potrebne podrške svakom detetu, od rođenja do osme godine života, kako bi ono ostvarilo svoje pravo da živi, bude zaštićeno i zbrinuto, kao osnovnom preduslovu za optimalni razvoj i učenje. Stoga se posebna pažnja u ECCE programima fokusira na međuzavisne potrebe roditelja i deteta, odnosno na razvijanje i negovanje interakcije između dece, porodice i zajednice (Pearl 2001, 9-10). Iako je ovakvo modelovanje predškolskih programa ocenjeno je kao naročito podesno za zemlje u razvoju, poslednjih godina ono je prihvaćeno i među najrazvijenijim zemljama sveta. Tako se integrisani sistem brige o predškolskoj deci svih uzrasta danas može sresti u SAD, Brazilu, Jamajci, Keniji, Novom Zelandu, Norveškoj, Švedskoj, Španiji, Vijetnamu, Indiji, Jermeniji, Kazahstanu, Ukrajini, Rumuniji, Slovačkoj i drugim zemljama (Neuman 2007).

U najnovijim UNESCO dokumentima (UNESCO 2006) kojima se predstavljaju rezultati praćenja primene ECCE koncepta upozoravaju se vlade svih zemalja na oprez prilikom uključivanja predškolskih programa u obrazovni sistem, odnosno koncipiranja programa u svetlu kurikularnog pristupa. Ističe se da je potrebno uzeti u obzir sve mogućnosti i rizike ovakvog čina, imajući u vidu da on može da vodi ka višim standardima, ali isto tako i ka skolarizaciji rada sa decom predškolskog uzrasta. Ova ne tako retka pojava, vidi se kao posledica birokratizacije vrlo delikatnog pedagoškog rada sa decom ranih uzrasta, koji zahteva drugačije (u odnosu na školu) pripremljen kadar, specifičan kurikulum i usmerenost u vaspitno-obrazovnom radu na autentične potrebe dece.

Značajno je pomenuti da se institucionalni predškolski programi u velikom broju zemalja savremenog sveta pojavljuju za uzrast već od nekoliko meseci života (npr. u Singapuru od 2. meseca, u drugim od 6. ili 12. meseci) utemeljeni na nezi i vaspitanju dece sa kojima, uglavnom, radi osoblje sa nižim, nepedagoškim kvalifikacijama medicinskog usmerenja, a ispomoc pružaju i dobrovoljci. U jednom manjem broju zemalja i ovaj segment nege, vaspitanja i obrazovanja je regulisan programima u nadležnosti i Ministarstva prosvete - Švedska, Španija, Slovenija, Island, Belgija, Francuska, Severna Irska, Hong Kong, Singapur (Bertram & Pascal 2002, 9).

KURIKULUM PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA ILI PREDŠKOLSKI PROGRAM?

Iz predstavljene analize pojama „predškolski“ uviđaju se razlike usled kojih nije moguće jednoznačno odrediti sintagmu *predškolski program*. Kada se ima u vidu program vaspitno-obrazovnog rada čiji je osnovni smisao neposredna priprema dece za školu, i koji se često organizuje u okviru ove ustanove, ne predstavlja iznenađenje što i njegova struktura podseća na onu iz školskih programa. Otuda, *predškolski program* u tom najužem značenju, predstavlja spisak sadržaja i aktivnosti koji će se sa decom izučavati, uz ciljeve, zadatke i metodička uputstva za organizovanje aktivnosti koje najoptimalnije angažuju sposobnosti za učenje i razvoj dece koja se pripremaju za polazak u školu. No imajući u vidu da se u savremenim uslovima sve češće i za ovaj segment obrazovanja predviđa procenjivanje dostignutog nivoa u razvoju i učenju, kao nezaobilazan element strukture programa pojavljuje se *evaluacija*. Na taj način savremeni predškolski program se svojom strukturom približava postavkama kurikularnog pristupa predstavljenog na početku rada.

Prema mišljenju autora koji se zalažu za ovaj pristup, **kurikulum predškolskog vaspitanja i obrazovanja** treba da sadrži *vaspitno-obrazovne ciljeve*

koji određuju kuda vodi primena programa i šta treba postići u kognitivnom, afektivnom i psihomotornom pogledu dečjeg razvoja izraženo u terminima poželjnog ponašanja. Posle ciljeva moguće je navesti *sadržaje* kojima će se oni postizati. Slede, s jedne strane, *vaspitno-obrazovna iskustva, aktivnosti dece* ili *interakcija dece i vaspitača*, kojima se određuje šta deca treba da čine kako bi se ostvarivali predviđeni vaspitno-obrazovni ciljevi. S druge strane, navode se *vaspitno-obrazovne strategije, metode* ili *organizacija vaspitno-obrazovnog rada* kojima se precizira šta vaspitač treba da čini kako bi pomogao detetu u postizanju vaspitno-obrazovnih ciljeva. Sastavni deo organizacije predstavlja i *vremensko utvrđivanje* realizacije ciljeva, kao i navođenje *vaspitno-obrazovnih izvora*, odnosno *sredstava* putem kojih se dete upoznaje sa sadržajima. Sud o dostignutom nivou razvoja i učenja iskazuje se *povratnom informacijom, merenjem* ili *dijagnozom* u vidu (formativne i sumativne) *evaluacije* (Oberg prema Kamenov 1999, 130-131).

Kada se pod **predškolskim programom** ima u vidu *vaspitno-obrazovni rad sa decom u trajanju od dve do tri godine koji nije neposredno usmeren na pripremanje za formalno školovanje*, određenje pojma se donekle razlikuje. U ovom slučaju, *nezaobilazan element programske strukture predstavljaju polazne osnove* koje sadrže predstave o razvoju i učenju deteta, koncepciju predškolske ustanove i vrednosni sistem. To konkretno znači da se sažeto određuje kontekst i izlažu *pretpostavke o subjektima* na koje se program odnosi. Predstavlja se shvatanje deteta i detinjstva, kao i potencijalnih uloga roditelja. Zatim se navode teorije razvoja i učenja koje čine osnovu programa i objašnjava način njihovog povezivanja - tzv. *pretpostavke o vaspitno-obrazovnom procesu*. Određuje se uloga ustanove gde se precizira da li ona predstavlja samo mesto učenja deteta ili se vidi kao faktor socijalizacije, tzv. *pretpostavke o ustanovi*. Takođe, u polaznim osnovama programa preciziraju se i uloge vaspitača (tzv. *pretpostavke o vaspitaču*), koji može biti puki primenjivač programa ili donosilac najvažnijih odluka u njegovom oživljavanju (Isto, 131).

Nakon odođenja konteksta navode se podaci koji svojom strukturom podsećaju na kurikulum. Naime, navode se podaci o *svrsi*, odnosno dugoročnim *ciljevima programa* i kratkoročnim zadacima, pri čemu je posebno važan način njihovog određenja (u terminima uočljivog ponašanja ili drugačije). Sledi *sadržaj programa* u okviru kojeg se određuju dometi programa i njegova struktura, odnosno redosled gradiva koje se nalazi u njemu. Na sadržaje programa nadovezuju se *obrazovne strategije*, odnosno *metode* za njihovu primenu, koje se odnose na prirodu razmena između deteta i deteta, između deteta i vaspitača, kao i između deteta i materijala. Preporuke u vezi s ovim razmenama mogu biti date manje ili više neposredno i detaljno. U

nastavku se predstavlja stil i organizacija, odnosno *način povezivanja elemenata programa i podaci o uspešnosti* ukoliko je program ranije primenjivan. Na kraju se razrešava niz *praktičnih pitanja* kao što su cena primene programa, zahtevi u pogledu osoblja, prostora i opreme, itd. (Isto,132).

Kao što se može zapaziti, ova nešto kompleksnija struktura određuje predškolski program definišući u tančine mnoge njegove dimenzije. Iako, u njoj nije posebno izdvojen *proces evaluacije* on je sadržan ne samo u proceni uspešnosti programa (sumativna evaluacija) već, pre svega, u načinu na koji se određuju ciljevi i zadaci programa. Budući da oni sadrže ono što dete učenjem i razvojem treba da dostigne (izraženo terminima uočljivog ponašanja ili drugačije) neophodno je kontinuirano posmatranje i praćenje (formativna evaluacija). Otuda savremeni predškolski programi sve češće sadrže informacije o *načinima procenjivanja efekata* što podrazumeva određivanje vrste i kriterijum vrednovanja, odnosno preciziranje vaspitnih i obrazovnih fenomena koji se prate i načina na koji se to čini (Pavlovski 1993, 100). Svakako da u situaciji kada predškolski program počiva na integrisanom pristupu nege, vaspitanja i obrazovanja nije jednostavno postaviti kriterijume za procenu kvaliteta jer su ovi aspekti međusobno isprepleteni a njihovu ostvarenost često prate i procenjuju nezavisne (zdravstvene, socijalne i obrazovne) službe.

Predstavljeno određenje predškolskog programa najčešće je kada se njime obuhvata uzrast dece od 3. godine života. Pritom se, uglavnom, poštuje hronološki kriterijum što znači da se ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada grupišu prema oblastima razvoja usklađenim sa uzrastom dece. Retke su zemlje (npr. Nemačka, Švedska, do izvesne mere Mađarska i pojedine američke države) u kojima su kao princip organizovanja zastupljene uzrasno heterogene (tzv. mešovite) grupe dece (Bertram & Pascal 2002, 6). Prednost ovom tipu organizacije daje se jer omogućava harmonizaciju odnosa i stvaranje uslova za izgrađivanje atmosfere u vaspitnoj grupi koja je sličnija porodičnoj nego školskoj. To zahteva od vaspitača da vaspitno-obrazovni rad organizuje i planira prema razvojno postavljenim ciljevima, na više nivoa istovremeno uvažavajući individualne razlike među decom. Ovakav pristup vodi nešto drugačijem pristupu u razumevanju kurikuluma.

Kako nije moguće predvideti uslove sa kojima se vaspitač sreće, programi se danas sve češće pripremaju tako da „predstvaljaju jezgro kurikuluma razrađeno do onog stepena koji omogućava prilagođavanje svoj raznovrsnosti u tipovima ustanova, stilova rada vaspitača i, što je najvažnije, individualnim razlikama među decom predškolskog uzrasta“ (Kamenov 1999, 136). Ovakav tip predškolskog programa naziva se **osnove programa**. Njime se obezbeđuju poboljšanja u vaspitno-obrazovnom radu usled mogućnosti da se prilagođava

konkretnoj deci i specifičnom kontekstu, kao i kontinuiranom procesu praćenja i procenjivanja postignutog. Ovako shvaćen predškolski program omogućava da se u vaspitno-obrazovni rad unese više fleksibilnosti, kreativnosti i spontanosti i bitno pomera uloge vaspitača koji postaje kreator programa (Isto, 137-138). Imajući u vidu da se u tako shvaćenim predškolskim programima velika odgovornost poverava praktičarima koji su usmereni na istraživanje sopstvene prakse i kontinuiranu evaluaciju i samoevaluaciju, kao posebno značajan strukturni element se izdvaja i *način školovanja i usavršavanja kadra* (Pavlovski 1993, 100). To podrazumeva da se u programskoj strukturi definišu načini i mogući sadržaji stručnog usavršavanja, kao i preporuke za samostalno usavršavanje kojima se indukuju promene ne samo na planu repertoara vaspitnih postupaka već i u privatnom sistemu implicitne pedagogije pojedinca (Miljak 1996, 23)

Za razliku od strukture predškolskih programa za vaspitno-obrazovni rad sa decom od 3. godine života do polaska u školu, koji mogu biti projektovani uvažavajući kurikularni i/ili integrisani pristup, programi za decu mlađih uzrasta su labaviji. U značajnom broju zemalja za ovaj segment vaspitno-obrazovnog rada i ne postoje usvojeni programi već se praksa organizuje prema preporukama i smernicama za rad sa malom decom, bez striktno propisane centralizovane strukture (Bertram & Pascal 2002, 35). Iako još uvek dominira stanovište o neusklađenosti pojma "kurikulum" sa naučno-stručnim nasleđem u sferi nege i vaspitanja dece do treće godine života, jedan broj stručnjaka zastupa stanovište da značenje ovog pojma *samo treba osavremeniti*. Kurikulumom, ističu oni, treba obuhvatiti *sveukupno iskustvo koje dete stiče* pod rukovodstvom vaspitno-obrazovne institucije, bilo da je ono intencionalno ili ne. Pritom, kurikulum valja kreirati tako da se *nega i vaspitno-obrazovni rad sa decom organizuju uvek polazeći od individualnih potreba dece* a ne prema unapred propisanim centralizovanim normama. Važno je da kurikulum stvara dovoljno *fleksibilan okvir* koji bi omogućio deci iz različitih kulturnih zajednica da ostvare *kontinuitet u sticanju iskustva* kao osnovi za razvoj i učenje, pri čemu *socio-emocionalni aspekt razvoja na ovom uzrastu ima primarni značaj* (Isto, 35).

*

*

*

Generalna razlika u razumevanju sintagme „predškolskim program“ proističe iz dva različita pristupa u organizovanju vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta: kurikularnog i integrisanog pristupa. Prvi je rezultat savremenih pedagoških i didaktičkih saznanja o principima uspešnog učenja i obrazovanja u znaku kojih se, početkom novog veka, oblikuju reforme vaspitno-obrazovnih sistema čiji važan segment predstavlja i predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Drugi, počiva na osavremenjenoj klasičnoj postavci o neraskidivoj povezanosti socijane zaštite i društvene brige o deci sa vaspitanjem i obrazovanjem na ranim uzrastima, čime se stvaraju uslovi da svako dete (bez obriza na kulturno i socio-ekonomsko okruženje iz kojeg potiče) može da razvije svoje ukupne potencijale.

Danas se pojmovi program vaspitno-obrazovnog rada i kurikulum gotovo podudaraju, s tim što se za prvu varijantu odlučuju autori koji u prvi plan stavljaju procese decentralizovanja i otvaranje prema specifičnostima života određene zajednice koja zajedno sa roditeljima, decom i celokupnim osobljem vaspitno-obrazovne institucije uči da preuzme odgovornost za ostvareno. U drugom slučaju, pažnja je usmerena na odgovornost čitavog društva za ishode obrazovanog procesa od kojeg ne zavisi samo lično napredovanje pojedinaca već i prosperitet društva u celini. Više se obraća pažnja na uspostavljanje celovitog sistema u kojem postoji vertikalna i horizontalna povezanost uz pažljivo planiranje povezanosti sa lokalnom zajednicom. U prvom slučaju očekuje se participacija što većeg broja učesnika i razvoj namenskih specifičnih programa koji predstavljaju programske intervencije u kojima svi uče i menjaju se. Ovde se potencira rastakanje okvira institucije, što se ne vidi kao njena slabost. U drugom, akcenat je na što većem približavanju projektovanim nivoima razvoja sposobnosti i obrazovnih postignuća svih učesnika obrazovnog procesa, gde se potencira odgovornost institucije i u prvi plan stavlja obrazovna intervencija.

LITERATURA:

Akker, J. J.H. van den (2003) Curriculum perspectives: an introduction. In J. Van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.) *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bertram, T. & Pascal, C. (2002) *Early Years Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority. <http://www.qca.org.uk>

Connelly, F.M. & Lantz, O. (1985) Curriculum, Definitions of. In: Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.) *The Interantional Encyclopedia of Education - Research and Studies*. Vol.2. Oxford: New York: Toronto: Sydney: Paris: Frankfurt: Pergamon Press.

Đorđević, J. (2003) Shvatanja o kurikulumu i njegova uloga u nastavi. *Pedagoška stvarnost*. br.1-2. 31-46.

Eash, M. J. (1985) Curriculum Components. In: Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.) *The Interantional Encyclopedia of Education - Research and Studies*. Vol.2. Oxford: New York: Toronto: Sydney: Paris: Frankfurt: Pergamon Press.

Havelka, N. (1999) Konceptije obrazovanja i položaj učenika u obrazovnom procesu. *Pedagogija*. br.3. 19-33.

Kamenov, E. (1999) Kurikulumi (programi) vaspitno-obrazovanog rada. *Predškolska pedagogija* – knjiga 2. 115-158. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Key Data on Education in Europe (2005) European Commission, Eurydice, Eurostat Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByIndicator>

Makarovič, J. (1996) Nastavno-ciljno i procesno-razvojno planiranje kurikuluma. U: *Kurikularna obnova* - zbornik radova članova Nacionalnog kurikularnog savjeta. Slovenija. http://www.see-educoop.net/education_in/slovenia/curricular_documents.htm

Miljak, A. (1991) Osnovne odrednice predškolskog programa – curriculum. U: *Istraživanje procesa odgoja i njege u dečjim jaslicama*. 68-74. Zagreb: Školska knjiga.

Miljak, A. (1996) Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor. Velika Gorica: Persona.

Neuman, M. J. (2007) Good Governors of Early Childhood Care and Education. UNESCO Policy Briefs on Early Childhood No 40/ September-October 2007. Paris: UNESCO.<http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief>

Pavlovski, T. (1993) Tematsko planiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima. *Nastava i vaspitanje*. br.1-2. 94-103.

Pearl, J. (2001) Aktuelne teme u ECCE programu razvoja. U: *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji*. 9-13. Beograd: Čigoja štampa.

UNESCO (2006) EFA Global Monitoring Report 2007 - Strong Foundations: Early childhood care and education. Paris: UNESCO.

Vilotijević, M. (1999) *Organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga: Učiteljski fakultet u Beogradu.

Vujaklija, M. (1996) *Leksikon stranih reči i izraza* – 5. dopunjeni i redigovano izdanje. Beograd: Prosveta.

Dr Jasmina Klemenović
Faculty of Philosophy, Novi Sad

UNDERSTANDING OF A PHRASE 'PRE-SCHOOL CURRICULUM' IN LIGHT OF THE CURRICULAR AND INTEGRATED APPROACH

Abstract

A phrase 'pre-school curriculum' has been analyzed in the paper through a concise description of changes in the interpretation of notions, 'program' for 'educational work' and 'curriculum', which appear in relation to their original meanings within the educational science. There has been determined a notion 'pre-school', which opens a number of questions, in case when they are analyzed in the international context, although it does not rouse too many dilemmas in the national scientific-expert public concerning the age in question. In the contemporary situation, the international community supports the integrated approach of care and education of children from their birth until they are eight (Early Childhood Care and Education - ECCE). Since the educational intervention itself directed to a child often cannot answer to specific needs of the entire population, especially of a part of population which is exposed to a high risk due to influence of different unfavorable circumstances, it is necessary to integrate interventions with broader social-educational function into the pre-school curricula, in addition to the educational intervention, which would provide a support to a family.

Key words: *program, curriculum, pre-school curriculum, curriculum of pre-school education, integrated approach of care and education.*

Dr. Jasmina Klemenović,
Philosophische Fakultät, Novi Sad

DAS VERSTEHEN DES SYNTAGMAS "VORSCHULPROGRAMM" IM LICHT EINES CURRICULUM - UND INTERGRIERTEN ANSATZES

Zusammenfassung

Das Syntagma "Vorschulprogramm" wird in der Arbeit mit Hilfe einer komprimierten Darstellung der Veränderungen bei der Bestimmung der Begriffe "Programm" der Erziehungs- und Bildungsarbeit sowie "Curriculum" analysiert, zu denen es im Hinblick auf ihre ursprünglichen Bedeutungen im Rahmen der pädagogischen Wissenschaft gekommen ist. Danach wird der Begriff "vorschulisch" bestimmt, der trotz der Tatsache, dass er in unserer wissenschaftlich-fachlichen Öffentlichkeit keine allzu großen Dilemmas im Hinblick auf die Alterstufe hervorruft, von der die Rede ist, bei der Analyse im internationalen Kontext zahlreiche Fragen aufwirft. Unter den heute aktuellen Bedingungen setzt sich die internationale Gemeinschaft für einen integrierten Ansatz bei der Pflege, Erziehung und Bildung von Kindern von ihrer Geburt an bis zur Vollendung des 8. Lebensjahrs ein (Early Childhood Care and Education – ECCE). Da die auf das Kind ausgerichtete pädagogische Maßnahme oftmals nicht die spezifischen Bedürfnisse der gesamten Population befriedigen kann, und zwar insbesondere jenes ihren Teils, der wegen der Einflüsse unterschiedlicher ungünstiger Umstände großen Risiken ausgesetzt ist, müssen in die vorschulischen Programme auch Maßnahmen mit einer breiteren gesellschaftlich-pädagogischen Funktion eingebunden werden, die der Familie eine angemessene Unterstützung gewährleisten.

Schlüsselwörter: *Programm, Curriculum, vorschulisches Programm, Curriculum der vorschulischen Erziehung und Bildung, integrierter Ansatz bei der Pflege, Erziehung und Bildung*

Д-р Ясмина Клеменович

Философский факультет, Отделение педагогики, Нови Сад

ПОНИМАНИЕ СИНТАГМЫ «ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА» В СВЕТЕ КУРИКУЛЯРНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА

Резюме

Синтагма «подготовительная программа» в работе анализируется через сжатое описание изменений в определении понятия «программа» воспитательно-образовательной работы и «курикулум», которые появились по отношению на их первичные значения в рамках педагогической науки. Потом определяется понятие «подготовительный», хотя в нашей научно-педагогической общественности не вызывает больших размышлений то о каком возрасте идёт речь, анализирующееся в международном контексте открывает многочисленные вопросы. В современных условиях международное сообщество выступает за интегрированный подход ухода за детьми, воспитания и образования детей с рождения до восьмого года жизни (Early Childhood Care and Education - ECCE). Так как сама педагогическая интервенция направленная на ребёнка, она часто не в силах ответить на специфические нужды совокупной популяции, особенно части популяции, подверженной высокому риску вследствие различных плохих условий, в подготовительные программы нужно вместе интегрировать и интервенции с более широкой общественно-педагогической функцией, обеспечивающей поддержку семье.

Ключевые слова: *программа, курикулум, подготовительная программа, курикулум подготовительных воспитания и образования, интегрированный подход ухода, воспитания и образования*

Doc. dr Stanko Cvjetićanin

Pedagoški fakultet, Sombor

Prof. dr Mirjana Segedinac

Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

mr Nataša Branković

Pedagoški fakultet, Sombor

PRIMENA MODELA UČENJA PUTEM IGRE U NASTAVI SVETA OKO NAS

Rezime

Učenici prvog i drugog razreda nastavne sadržaje o prirodi i društvu izučavaju kroz predmet Svet oko nas. Za uspešnu realizaciju postavljenih zadataka i ciljeva ovog predmeta neophodno je koristiti različite nastavne metode, sredstva i tehnike učenja. Metoda igre (koja u široj didaktičko-metodičkoj literaturi za nastavu sveta oko nas i prirodu i društvo ne egzistira kao zvanična nastavna metoda) ima vrlo značajnu ulogu u približavanju prirodnih i društvenih sadržaja učenicima, jer je igra sastavni deo njihovog života. Cilj rada je analiza primene modela učenja putem igre u nastavi poznavanja prirode. Odabrana je nastavna jedinica Biljke različitih staništa u okviru nastavne teme Živa i neživa priroda u prvom razredu. Predložene su različite vrste igara pomoću kojih učenici mogu uspešno da usvoje i utvrde znanja o biljkama, kao i da shvate odnos između biljaka i staništa kojem pripadaju. Za realizaciju ove metode potrebno je da učenici rade u manjim grupama (4 člana). Predložene igre su kreativne, imaju takmičarski duh i motivišu učenike za rad. Učenici usvajaju trajnija i kvalitetnija znanja, jer učenje za njih postaje kreativna igra.

Ključne reči: igra, model učenja, nastava sveta oko nas, razredna nastava

UVOD

Najlakše i najlepše je detetu prići kroz igru. Nenametljivo, ali smisleno lagano i taktično. Igra je za dete način komunikacije, način života. Ona je presudna za razvoj predispozicija. Dete kroz igru prihvata različite odnose. Igra se smatra osnovnim oblikom dečje stvaralačke delatnosti, pomoću koje dete svestrano razvija i istovremeno ispoljava svoju ličnost, svoje sposobnosti. Ona predstavlja jedan od najefektnijih načina učenja, ali nažalost još uvek nije zvanično definisana i nema svoje pravo mesto u nastavi i u sistemu nastavnih metoda.

Igra je povezana sa dečjim potrebama i predstavlja njihovo specifično zadovoljavanje. Deca (učenici) se sasvim drugačije odnose prema zadacima koji proističu iz nje, nego prema zahtevima koji im se postavljaju na neki drugi način.

Hoće li dete zastati pred teškoćama, odustati od akcije i krenuti nekom linijom manjeg otpora ili će ih shvatiti kao izazov i priliku za samopotvrđivanje, zavisi od stila čitavog vaspitnog postupka koji se primenjuje. Zato treba uvažiti princip da odrasli ne treba da obavljaju umesto deteta ono što je dete (pa bilo i uz napor i greške) sposobno i samo da uradi, jer bi ga time lišilo odgovornosti i prilika da rešava probleme.

Postoje različite teorije igre, od klasičnih teorija (teorija o višku energije *H. Spensera*, stavistička teorija *S. Hola*, teorija pretreninga *K. Grosa*), preko fenomenoloških teorija igre, psihoanalitičkih teorija, kognitivnih teorija, pa do strukturalističkih i marksističkih teorija igre. Klasične teorije su ukazivale na to da igra ima značajnu životnu funkciju, naročito u detinjstvu, bez obzira kako ona izgledala beskorisna. Fenomenološke teorije su igru videle kao put za uspostavljanje novih oblika organizacije ponašanja, neophodnih za složene životne uslove. Psihoanalitičke teorije su značajne zbog ukazivanja na vezu igre i emocija. Kognitivne teorije smatraju da igra ima veliku važnost u razvoju svesti, ona olakšava posledice interpersonalnih konflikata. Strukturalističke teorije posmatraju igru prvenstveno kao komunikaciju, kreativnu rekonstrukciju i sanjarenje. Marksističke teorije smatraju da je igra po svom nastanku, motivima, sadržajima i funkcijama društvena aktivnost. Svaka od teorija dala je svoj doprinos shvatanju značaja igre za razvoj deteta, dakle i učenika.

U pogledu fizičkog razvoja, igra je odlično sredstvo za razvijanje dečjeg organizma, jer dete u igri zadovoljava svoju osnovnu potrebu za kretanjem, ono trči, skače, penje se i slično. U igrama dete uči da koordiniše svojim nezgrapnim pokretima, da se savlađuje, što sve razvija i učvršćava mišiće koji postaju čvršći, elastičniji, gipkiji. Pored razvoja opštih pokreta i krupne motorike postoje i takve aktivnosti u kojima se prvenstveno razvija sitna

motorika ruku, prstiju. Za opšti fizički razvoj posebno su važne pokretne igre, i to na čistom vazduhu što podstiče rad žlezdi sa unutrašnjim lučenjem, ubrzava oksidaciju kiseonika u ćelijama i brže oslobađa organizam raznih otrovnih materija, pospešuje cirkulaciju i rad pluća kao i razvoj crvenih krvnih zrnaca.

S obzirom da je dete društveno biće, a igra društvena aktivnost, neophodno je istaći njenu ulogu u moralnom, socio-emocionalnom razvoju dece. Ono je posebno istaknuto u igrama s pravilima, igrama uloga ili imitacije u kojima je dete uključeno u manje grupe dece koja sarađuju da bi ostvarili zajednički cilj. Zajedničko savladavanje prepreka u igri, zajedničko preživljavanje tuge, ali i radosti, zbližava decu i uči ih da sarađuju. Dete u igri dolazi u dodir sa željama i potrebama drugih, uči da uzima u obzir tuđe mišljenje, kontroliše svoje postupke, navikava se na međusobnu kritiku, odnosno svoje postupke i lične interese potčinjava zajedničkim interesima. Tako je igra, po mišljenju mnogih pedagoga, prva i najbolja škola za vežbanje i navikavanje dečje volje (*Glorigijević, 1995*).

Igre razvijaju dečju inicijativu, stvaralaštvo, navikavaju ih na strpljenje i disciplinu.

Da bi se sve vaspitne vrednosti igre mogle dobro iskoristiti, potrebno je da se njom svestrano upravlja i rukovodi ne narušavajući njen smisao.

E. Herlok govori o sledećim karakteristikama dečje igre:

- igra se pridržava određenog tipa razvoja; ona je u početku prosta, a s vremenom postaje sve složenija;
- broj igračkih aktivnosti opada sa starošću;
- vreme koje se provodi u igri opada sa dobom starosti;
- vreme koje se provodi u specifičnim aktivnostima povećava se sa dobom;
- u detinjstvu je igra neformalna, a postepeno za igru je potreban pribor, uvode se pravila igre i sl.;
- kako dete raste igra zahteva sve manje fizičkih aktivnosti.

Igra može uticati povoljno na prihvatanje nove sredine od strane deteta, na nov kolektiv, na uklapanje u školsku sredinu. Igra je veoma dobar način učenja u školi, naročito za dete prvog i drugog razreda osnovne škole, ali i za starije dete. Igra razbija tradicionalizam klasičnog načina učenja u školi, jer je životna, fleksibilna i opuštena. Ona angažuje dete u procesu učenja u nastavi (zbog čega bi trebalo da dobije status nastavne metode), može se efikasno primenjivati u svim tipovima časova.

"Igra deteta nije obično sećanje na doživljeno, već i stvaralačka prerada doživljenih utisaka, njihovo kombinovanje i građenje od njih nove stvarnosti koja odgovara zahtevima i sklonostima samog deteta" (*Vigotski, 18, 1977*). Dete u igri upoređuje predmete, klasifikuje ih, svrstava u određene sisteme itd. U njoj mnoštvo pojedinačnih utisaka i činjenica povezuje u smislaone celine, jer igra stavlja naglasak na međusobne mogućnosti i kombinacije predmeta, materijala.

Igre poprimaju oblik ispitivanja i manipulisanja objektima da bi se izazvale promene, zbog čega se i određuju i kao oblik istraživanja ili sakupljanja informacija.

Jedan od osnovnih pokretača intelektualnog razvoja deteta u igri je način na koji ono misli. U igri ono prelazi sa plana konkretne misli, zasnovane pomoću stvari, na plan apstraktne, reprezentativne misli, zbog čega se kroz nju stiče funkcija reprezentacije koja omogućava da se ukloni prezentna situacija u korist jedne fiktivne situacije

Dečja igra je različito klasifikovana kod različitih autora. Najpoznatija klasifikacija je na:

- *stvaralačke igre* – to su igre koje dete samo izmišlja i izvodi i u kojima veliku ulogu ima mašta;
- *didaktičke* – ove igre podređene su obrazovno-vaspitnim zadacima; igra je data u obliku zadatka uz pravila kojih se treba držati; to su igre koje mogu često da se koriste u nastavi sveta oko nas i poznavanja prirode; npr. igra „*pronađi zakopano blago*” koja se osmišljava na taj način da učenici pomoću mape, razdeljeni u grupe, prelaze put do zakopanog blaga i to na taj način što rešavaju određene zadatke pomoću kojih ponavljaju nastavne sadržaje; blago pri tome mogu biti ocene, ali i druga prijatna iznenađenja za učenike;
- *logičke* – naročito su značajne jer decu osposobljavaju u poređenju, razlikovanju, dodavanju, oduzimanju, sređivanju, procenjivanju;
- *igre opažanja* – uočavanje promena na posmatranom, povezivanje sličnog i različitog, sastavljanje delova i sl.;
- *igre pogađanja* – „pogodi koji je predmet pao” „prepoznaј profesiju” i sl.;
- *jezičke igre* – slovni rebusi, igra „kaži reč suprotnog značenja” „dovrši rečenicu”...;

- *dramske igre* – razvija dečju maštu, koordinaciju pokreta, koncentraciju, deca se navikavaju na komunikaciju; npr. pozorište lutaka;
- *pokretne igre* – primarno su u vezi sa nastavom fizičke kulture. (Grdinić, 2005).

Igra kao nastavna metoda pruža mogućnost razvijanja različitih sposobnosti učenika u isto vreme. U igri se aktiviraju sve psihičke snage i načini funkcionisanja ljudske svesti kod deteta (pamćenje, zamišljanje, predstavljanje, saznavanje i dr.) kao i složene strukture koje objedinjuju ove funkcije (mašta, mišljenje), zbog čega pruža mogućnosti za njihov razvoj, usavršavanje i kultivisanje. Vigotski je ukazao na činjenicu da u igri prvi put, dolazi do razdvajanja misaonog i optičkog polja što je značajno za razvoj apstraktnog mišljenja.

U simboličkim igrama se posebno razvija simboličko mišljenje koje podrazumeva opažanje stvari, njihovo tumačenje i klasifikovanje kao i uopštavanje opaženog, što znači da se pored viđenja javlja i uviđanje. U igrama se dete uči da uopštava predmete i radnje, da se koristi rečima koje se ne odnose na realne predmete već na ono što oni predstavljaju. Dete postepeno sa rukovanja realnim predmetima, prelazi na operisanje njihovim značenjima. Tako se i igrama uloga može razvijati sposobnost delovanja na misaonom planu, a praktične radnje se interiorizuju i postaju umne radnje. U razvijanju kognitivne strane ličnosti od velikog značaja su i kontakti sa vršnjacima. U kontaktu sa njima dete se polako oslobađa svoje egocentričnosti uz razvijanje sposobnosti da se sasluša drugi i razmenjuje mišljenje sa njim. Tako društveni život deteta doprinosi da mentalni procesi postanu reverzibilni, čime se razvija logičko mišljenje i dečje akcije prenose sa verbalnog na misaoni plan i obrnuto.

Igra će angažovati dete u celini pod uslovom da se prilikom njene organizacije oslanja na dečja interesovanja, emocionalne sklonosti, želju za otkrićem, sposobnošću za rešavanjem problema, simboličko mišljenje, perceptivnu spretnost, stečena životna iskustva...Ona pruža mogućnost da dete isprobava sopstvene mogućnosti, da dokaže svoje sposobnosti u nadmetanju sa samim sobom ili sa drugima, u rešavanju igrovanih problema. Stoga možemo reći da igra poseduje motivaciju koja dolazi iz nje same - *samonagrađujuća motivacija* za razliku od onih koje dolaze spolja, od odraslog u vidu nagrade ili kazne.

Ono što takođe dete podstiče – motiviše na aktivnost jeste nailazak na prepreke kao i nedovoljno informacija, nepoznato područje da bi se iste prevazišle. Upravo konflikt između onoga što može i onoga čemu teži podstiče decu na akciju radi ostvarenja ciljeva.

Osnovni motiv za bavljenje određenom aktivnošću-igrom, treba da budu interesovanja za nešto, radoznalost, radost otkrića, sticanje osećanja

kompetentnosti, takmičarski duh, želja za isticanjem, ubiranjem nagrada i pohvala...

Još jedan važan činilac motivacije-podsticanja dece za igru, jeste takmičenje. Ono je vidljivo kod dece tek nakon treće godine života, znači uslovljeno je specifičnostima vaspitno- obrazovnog razvoja učenika. Deca posle treće godine tragaju za publikom jer ih ona podstiče da se dokažu i sagledaju svoje mogućnosti. Prisustvo drugih motiviše ih na inicijativu i postizanje što boljih rezultata. Svaka igra ima za cilj da se nadmaši protivnik, ali i da se sa njim sarađuje kako bi se ona lepo odvijala.

Kako igra ne bi izgubila svoju draž i smisao treba voditi računa da se ne pretvori u surevnjivost, težnju da se po svaku cenu pobedi i da takmičenje ne postane svrha samom sebi, a detetu jedina motivacija. Da bi se, prilikom igre očuvao fer-plej tj. duh igre potrebno je napraviti ravnotežu između težnje da se protivnik nadmaši i potrebe da se sa njim sarađuje. Svakom detetu treba omogućiti da se maksimalno angažuje i da razvija sportski duh saradnje, odnosno osećaj za fer-plej.

Važno je da voditelji igre budu deca, da određuju samostalno i spontano nadgledaju njen tok, intervenišu oko dečjih nesuglasica i predlažu izmene u njima. Nakon svakog takmičenja učitelj bi trebalo da prokomentariše sa decom tok igre, organizaciju i rezultate igre.

Jedna od grešaka pri upotrebi takmičenja u vaspitne svrhe je njegovo preterivanje što neminovno vodi surevnjivoj borbi igrača i rivalstvu-sukobu. Često postizanje cilja-poena ili pobede, dovodi do toga da se zanemare vredni vaspitni motivi. Inicijator takmičenja je uglavnom učitelj, što decu ne motiviše dovoljno da bi uložili očekivani napor i postigli predviđeni cilj. Greška može biti i nedovoljno jasan cilj, pravila i kriterijumi vrednovanja igre i postignuća, što kod dece dovodi do zabune i osećaja nepravde. Vrlo je " štetno" i lišavanje takmičenja njegove igrovne forme i svođenje samo na pobedu ili poraz. U fer-pleju je važnije učestvovati nego pobeđivati, a pobeđniku poraženi uvek treba da čestita uz napomenu da će drugi put uložiti više truda, znanja i spretnosti i potruditi se da ostvare bolji uspeh.

Nastava poznavanja prirode odnosno Sveta oko nas treba da se okrene primeni tzv.aktivnih metoda nastave koje deci omogućavaju neposredniji praktični kontakt sa materijalima, podstiču i unapređuju svestran razvoj ličnosti i bogate njena iskustva.

Postavlja se pitanje kako pokrenuti i razvijati date misaone operacije kod učenika prvih razreda osnovne škole kada se znaju specifičnosti i mogućnosti određenog stepena njihovog psiho-fizičkog razvoja? Kako im približiti teške

nastavne sadržaje i omogućiti im da ih uspešno savladaju na zanimljiv i što trajniji način? Odgovor se krije u upotrebi aktivnih metoda nastave koje su bliske učeniku, zbog kojih neće osećati strah, nesigurnost, koje će voleti, koje će ih misaono aktivirati, koje će doprineti njihovom svestranom razvoju, a sve to uz poštovanje karakteristika određenog stepena njihovog razvoja. Nastava Sveta oko nas treba da daje učenicima bazična, sistematska i trajna znanja koja je moguće formirati samo u uslovima takve nastavne organizacije koje će misaono podsticati učenike.

Koji bi metodski postupci i modeli nastave odgovarali i ostvarivali date ciljeve i zadatke savremene nastave? Jedna od mogućnosti je metoda igre koja u savremenom nastavnom sistemu zauzima važno mesto. Metoda igre, iako nova, svojim karakteristikama i mogućnostima, još od antičkog doba potvrđuje svoju svrhu i značaj u vaspitanju i obrazovanju dece. Danas se izgrađuju posebni sistemi igara koje posebno mobilizuju i razvijaju kognitivne sposobnosti dece, a među njima značajno mesto zauzimaju *didaktičke igre*.

Upravo način organizacije nastave putem metode igre - metode didaktičkih igara omogućuje lakše, zabavnije, efikasnije, brže i kvalitetnije savladavanje gradiva na način prilagođen deci od 6 -7 godina, nižeg osnovnoškolskog uzrasta.

"U modernoj nastavi poznavanja prirode treba da dominiraju samostalan rad učenika u sticanju novih saznanja iz različitih izvora, intelektualni napor u traganju i otkrivanju za učenike novog, rešavanje problema i praktična primena saznanog. Samo će tako nastava i učenje prethoditi razvoju i podsticati ukupan razvoj učenika" (*Bakovljević, 1982*). Samo takva nastava može da omogućiti osposobljavanje učenika u korišćenju raznovrsnih izvora znanja u nastavnom procesu, savladavanje racionalnih i efikasnih metoda učenja i aktivno učenje na časovima sveta oko nas. Upravo smo se zbog navedenih karakteristika nastavnih metoda, a koje poseduju i didaktičke igre, opredelili za pretpostavku da one mogu da budu jedna od najefikasnijih metoda za savladavanje sadržaja multidisciplinarnog predmeta kao što je Svet oko nas.

Najsloženije za učitelja je organizovati ceo proces obrade novog gradiva putem igre. To najčešće znači da bi trebalo tokom časa da se smenjuju različite kraće igre, kako bi učenici kroz njih došli do novih saznanja.

Cilj rada je da se ilustruje mogućnost primene igre u obradi nastavnih sadržaja o prirodi u predmetu Svet oko nas. Učenici ovaj predmet proučavaju u prvom i drugom razredu osnovne škole.

PRIMENA MODELA UČENJA PUTEM IGRE U NASTAVI SVETA OKO NAS

Na času koji prethodi času na kome će biti realizovana nastavna jedinica *Biljke moje okoline*, učitelj bi trebalo da organizuje igru za ponavljanje gradiva *potraži me po mirisu*.

Ova vrsta igre je pogodna da učenici ponove osnovne karakteristike biljaka sa kojima su se upoznali na časovima predmeta *Svet oko nas*, ali i kroz razne miniprojekte i domaće zadatke. Igra "potraži me po mirisu" predstavlja kombinaciju igre opažanja i pokretne igre, angažuje različita čula učenika i na taj način omogućava kvalitetnije i trajnije saznanje, a u isto vreme podstiče učeničku maštu.

Učitelj bi trebalo da na početku časa rasporedi učenike tako da sede u krugu. Učenici bi trebalo da zatvore oči i ispruže ruke. Zatim im učitelj u ruke stavi različite mirisne biljke (bosiljak, celer, pomorandžinu koru, limunovu koru, mirođiju i sl.). Učenici protrljaju dobijeni materijal, zatim pomirišu dlanove i još uvek zatvorenih očiju, spuste biljku u korpu koju im prinosi učitelj. Posle toga otvore oči, ponovo pomirišu svoje dlanove i u tišini, po istom mirisu, potraže svoje drugove. Na taj način se formiraju "grupe po mirisu". Svaka grupa dobija instruktivni listić sa pitanjima u vezi biljke koju su dobili. Pitanja bi trebalo da budu takva da navode učenike da međusobno diskutuju. Na osnovu diskusije učenici će doneti određene zaključke, o vrsti i karakteristikama biljke koju su dobili. Učitelj proverava njihov odgovor i zatim daje im biljku, koju oni crtaju na blok papiru i obeležavaju njenu građu. Svaka grupa bi trebalo da ostatku razreda predstavi svoju biljku, da nalepi njen crtež na tablu, a potom da jedan član grupe prođe kroz razred pokazujući biljku. Ostali učenici bi trebalo da komentarišu sa grupom koja izlaže o njihovoj biljci. Svaka grupa bi trebalo da svoje zaključke zapiše na tabli. Ovaj način rada ima karakteristiku problemske nastave.

Model nastavnog časa obrade primenom metode igre u nastavi sveta oko nas u prvom razredu.

Za primer je odabrana obrada nastavne jedinice *Biljke moje okoline*. Ova nastavna jedinica se nalazi u okviru nastavne teme *Živa i neživa priroda*, u prvom razredu osnovne škole.

Cilj časa je da učenici prepoznaju i imenuju biljke različitih staništa.

Obrazovni zadaci su:

- Upoznavanje biljaka predstavnika različitih staništa.
- Upoznavanje odlika različitih staništa i njihovo razlikovanje.

Vaspitni zadaci su:

- Razvijati ljubav prema biljkama i živoj prirodi uopšte.
- Razvijati saradnju i drugarstvo među učenicima.

Funkcionalni zadaci su:

- Osposobiti učenike da prepoznaju i imenuju biljke različitih staništa.
- Za obradu ove nastavne jedinice predlažemo sledeće nastavne metode:
- Verbalno-tekstualna (podgrupa usmene reči-dijalog i pisane reči – rad na tekstu
- Demonstrativno-ilustrativna (demonstracija biljaka i ilustracija crtanje biljaka u sveske)

Metoda didaktičke igre (igre rečenicama, igre stonim štampanim igračkama).

Nastavni oblici rada su frontalni, grupni rad i rad u paru. Nastavna sredstva neophodna za realizaciju ove nastavne jedinice su aplikacija-ukrštenica, sličice raznih biljaka, puzzle staništa, nastavni listovi za grupni rad, i stone štampane igre za rad u paru.

Ova nastavna jedinica se izvodi u korelaciji sa likovnom kulturom (razvijanje sposobnosti opažanja izgleda biljaka i samostalnom likovnom izražavanju pomoću tehnika koje su primerene uzrastu učenika) i srpskim jezikom (osposobljavanje učenika za usmeno i pričanje i opisivanje i formiranje navike za čitko i uredno pisanje).

Za realizacija ove nastavne jedinice bi trebalo 90 minuta, odnosno dva školska časa.

U **uvodnom** delu časa (traje 10 minuta) učitelj bi trebalo učenicima da predstavi ukrštenicu (primer 1), koju bi oni trebalo da reše. Pitanja su u obliku zagonetki čija su rešenja imena nekih vrsta biljaka, dok je konačno rešenje BILjKE. Rešenja upisuju učenici. Polja u kojima se krije rešenje ukrštenice učitelj bi trebalo da podvuče crvenom bojom, kako bi ga učenici lakše uočili.

Reši ukrštenicu odgovarajući na postavljena pitanja. Pronađi konačan odgovor ukrštenice.

Pitanja	Odgovori učenika
Puna škola đaka, ni otkuda vrata	LUB <u>ENICA</u>
Dok na glavi kapu imam, ljuljam se na grani, kad sa glave kapu skinem, valjam se po strani	Ž <u>IR</u>
Na vrh štapa crvenkapa	GL <u>I</u> VA
Mrko oko zlatne trepavice, gleda u sunce netremice.	SUNCOK <u>RET</u>
U zemlji mu glava bela kao sneg. Zelen kao trava napolju mu rep	PER <u>SUN</u>
Tvoj konačan odgovor je?	BIL <u>JKE</u>

Primer 1. Ukrštenica za uvodni deo časa za analizu znanja učenika o biljkama

Kao druga varijanta mogu da posluže pitanja kojima se proveravaju znanja učenika iz obrađenog gradiva iz sadržaja o prirodi i društvu (primer 2).

Reši ukrštenicu odgovarajući na postavljena pitanja. Pronađi konačan odgovor ukrštenice.

Pitanja	Odgovori učenika
Saobraćajno sredstvo za prevoz ljudi(oko 40) je?	AUTO <u>BUS</u>
Na kojoj strani sveta izlazi Sunce?	I <u>STOK</u>
Kad te neko povredi ti si.....?	L <u>J</u> UT-A
Ljudi se najčešće voze.....?	K <u>OLIMA</u>
Na nebu noću vidiš?	ME <u>SEC</u>
Tvoj konačan odgovor je?	BIL <u>JKE</u>

Primer 2. Ukrštenica za proveru znanja učenika o naučenim sadržajima iz poznavanja prirode i društva.

Kada su učenici otkrili rešenje zagonetke, učitelj bi trebalo da im postavi pitanja pomoću kojih će se učenici prisetiti osnovnih karakteristika biljaka, kao i mesta njihovog nalaženja. Nakon razgovora učitelj mora da istakne cilj časa i da zapiše na tablu naslov nastavne jedinice.

U **centralnom** delu časa učitelj bi trebalo da učenike podeli u grupe. Grupe se formiraju slučajnim izborom čime se želi postići veća povezanost članova grupe i socijalizacija celog odeljenja. Pretpostavka je da su učenici radili u grupama, odnosno da poznaju način i pravila grupnog rada. Međutim, ako nisu, učitelj je dužan da im objasni šta i kako se radi u grupi, kao i podelu rada unutar grupe. Svi učenici unutar grupe su ravnopravni u rešavanju zadataka i biraju vođu grupe. Vođa grupe je učenik koji će pročitati izveštaj rada grupe, paziti na "disciplinu" u radu, beležiti odgovore, nabavljati potrebnu

literaturu, meriti vreme rada grupe i slično. Pošto učenici u grupi rade na zajedničkom zadatku treba da se dogovore i podele aktivnosti, kako bi svi učestvovali.

Grupe se formiraju tako što učenici iz kutije izvlače kartončiće različitih boja. Svaka grupa ima svoju boju, zbog čega se učenici "traže" prema kartončiću sa istom bojom. Sedaju za sto na kom je zastavica u boji njihovog kartona, koja je ujedno i boja grupe. Kada se smeste dobijaju usmena uputstva za rad od učitelja. Zadaci bi trebalo da budu diferencirani po grupama i među članovima grupe. Učenici prvo imaju zadatak da sastave puzzle koje će im otkriti ime grupe. Ova deo centralnog dela časa bi trebalo da traje 10 minuta.

Posle ovog dela časa sledi didaktička igra štampanim materijalom, igra **puzle staništa**. U ovoj igri učenici imaju zadatak da od delova sastave celinu. Trajanje igre je oko 15 minuta. Svaka grupa prvo izvuče koverat iz učiteljeve ruke ili iz "čarobne" korpe. Kad sastave puzzle učenici treba da zalepe puzzle na papir boje svoje grupe, i da ga zalepe na tablu. Puzzle bi trebalo da su zalepljene jedna ispod druge zbog preglednosti (primer 3). Zatim neko iz grupe kratko saopštava koje je mesto (stanište) prikazano na slici i šta znaju o njemu. Učitelj im pomaže pitanjima, kao na primer: Da li kod nas postoji takvo mesto? Koje biljke žive u njemu? Po čemu ga prepoznajete? Da li su sva ova mesta ista? Da li u svim žive iste biljke?...

Kada sve grupe urade ovaj zadatak učitelj bi trebalo učenike da pita da li znaju kako se jednim imenom zovu mesta na kojima žive biljke i životinje. Pojam „stanište“ učitelj bi trebalo da napiše iznad kolone poređanih puzzle. Zatim jedan član iz svake grupe izlazi i ispod slike (puzzle) svog staništa zapisuje njegov naziv.

NAZIV STANIŠTA	BOJA GRUPE
ŠUMA	TAMNO ZELENA
LIVADA	ŽUTA
NjIVA	CRNA
VOĆNJAK	CRVENA
POVRTNJAK	BELA
REKA i BARA	PLAVA
SEOSKO DOMAĆINSTVO	NARANDŽASTA

Primer 3. Redosled puzzle na tabli

Posle ove igre sledi igra **nađi moje mesto**. U ovoj igri zadatak se rešava na osnovu uočavanja, procenjivanja ili pogađanja nekih kvaliteta naslikanih biljaka. Ova igra ne bi trebalo da traje više od 10 minuta..

Opis igre: Na stolu ispred učitelja stoje kartice biljaka okrenute licem prema gore tako da ih učenici mogu videti. Iz svake grupe izlazi po jedan učenik i izvlači po jednu karticu. Ona mora da pripada njihovom staništu što proveravaju svi članovi grupe. Ukoliko im kartica "ne pripada", učenik je vraća na mesto i uzima novu. Koja grupa će prva da izvlači kartice određuje se bacanjem kocke.

Kada su učenici završili sa ovom igrom sledi igra *završi rečenicu –pogodi reč*. U ovakvim igrama deca sistematizuju i primenjuju svoja saznanja o biljkama pogađajući o kojoj biljci je reč. Ova igra bi trebalo da traje 10 minuta.

Opis igre: Učitelj učenicima deli papiriće u kovertama koje opet izvlače nasumice. Na njima je zapisana rečenica koju učenici treba da dovrše pogađajući sređivanjem redosleda slova o kojoj biljci se radi. Ovaj zadatak rešavaju u grupama.

Zadatak-uputstvo je isto za sve učenike i glasi: „U rečenici je dat opis jednog povrća. Sredi taj izvnuti naziv i pomoću opisa pogodi o kojoj biljci se radi”.

Zadatak za prvu grupu:

Plod moj crven u salatu stavljaš i mada ličim na jabuku nisam jabuka da znaš. Ja sam ZADAJPRA.

Zadatak za drugu grupu:

Ako hoćeš da me jedeš iz zemlje me vadi, peci me kuvaj i samnom se sladi. Ja sam PRIMORK.

Zadatak za treću grupu:

Glavicu moju, beli cvetići krase. Kupus mi je najbliži rod. Deca nas baš ne vole, ali treba da znaju od naših vitamina tela će im biti zdrava i fina. Ja sam RAKFILO.

Zadatak za četvrtu grupu:

Glavu moju prekrivaju zeleni listovi. Kisele me i najviše jedu zimi, blago meni. Pogađate ja sam PUSUK.

Zadatak za petu grupu:

Zeleni list moj je omiljena Popajeva hrana. Lako ćeš pogoditi ja sam ČANSPA.

Zadatak za šestu grupu:

Stablo mi narandžasto raste u zemlji. Puno je soka fina i zdravih vitamina. vid ti čuvam kad me grickaš svežu. Pogodićeš ja sam GAREPAŠAR.

Posle uspešnog rešenja zadatka učenici prelaze na igru *ko mi pripada/ ne pripada*. Ova igra bi trebalo da traje 15 minuta. Učenici dobijaju zadatke u kojima od nekoliko biljaka na slici treba da isključe one koje tu ne pripadaju. U ovoj igri uopštava se neka zajednička osobina pojedinih biljaka. Učitelj deli zadatke na nastavnim listovima svakoj grupi. Učenici od predloženih biljaka "izbacuju" precrtavanjem one koje ne pripadaju datom staništu.

Kada završe zadatke učenici će, po grupama, da slike svojih biljaka zalepe kod odgovarajućeg staništa na tabli, da prokomentarišu rešenja svakog zadatka i uporede ih sa rešenjima drugih. Moraju pažljivo da slušaju ostale jer od toga zavisi dalji tok časa.

Posle ove igre sledi igra *ko će pre naći moje stanište-moju kuću* u kojoj se uočavanjem i prepoznavanjem biljaka pronalaze slike koje pripadaju jednoj celini tj. jednom staništu. Ova igra ima takmičarski duh. Za nju je neophodno 10 minuta. U njoj se prema istoj ili sličnoj osobini biljke svrstavaju u određenu grupu tj. stanište. Organizuje se malo takmičenje znanja, zapažanja i brzine. Kod učenika se već nalaze slike biljaka njihovog staništa.

A) Igra se tako što učitelj podiže sliku- karticu biljke, a učenici tj. predstavnici koga svi u grupi odaberu, karticu na kojoj je naziv staništa te biljke. Grupe dobijaju poene prema brzini kojom su podigli karticu - od 5 za najbrže sa najtačnijim odgovorom do 1 za najsporije.

B) Može se organizovati i obrnuto. Učitelj podiže karticu "staništa", a učenici karticu njemu odgovarajuće biljke koju su prethodno uzeli sa učiteljevog stola.

Nakon toga učenici gledaju ilustracije staništa iz udžbenika i odgovoravaju na učiteljeva pitanja, kao na primer: Koja staništa zapažate na slici? Koje biljke prepoznajete u njima?

Posle toga sledi didaktička igra biljke i njihova staništa po principima igre čik zapamti i crni Petar. Igra bi trebalo da traje 15 minuta.

Ovo je igra u kojoj se pronalaze parovi karata prema nekom svojstvu i odbacuju neodgovarajuće karte. Uputstva za igru daje učitelj pre početka igranja. Prvi put odigra se tako da svi učenici vide način igranja i shvate pravila igre. Potom svaka grupa dobija svoj štampani materijal i pristupa igri. Ova igra može da se uvede u bilo koji deo časa, ako se primeti da su učenici izgubili motivaciju za rad.

Opis igre: Pošto se igra igra prvi put treba je odigrati na tabli ili za stolom tako da svi učenici jasno vide i uoče pravila i način igranja. Za ovu igru odabrati 6 parova karata. Na karticama su predstavljene biljke i njihova staništa. Karte se poredaju u tri reda po četiri karte slikom okrenutom nadole. Prvi igrač podiže dve i ako su par zadržava ih, a zatim podiže nove dve. To čini sve dok ne podigne neparnu kartu koju pokazuje ostalim igračima i vraća je na mesto sa koga ju je podigao. Sledeći igrač, koji se trudi da zapamti gde stoji koja karta, takođe podiže dve karte tražeći par. Ovaj postupak se ponavlja naizmenično dok se ne pronađu svi parovi karata. Pobednik je igrač sa najviše parova koji mora i da imenuje datu biljku. Igra će se usložnjavati na kasnijim časovima sa povećanjem učeničkih znanja kada će pored imena biljke morati da kažu par rečenica o biljki (koje organe ima, šta čovek dobija od nje tj. za šta je koristi, kako se brine o njoj i slično).

Za to vreme učitelj namerno, da učenici ne opaze, promeni staništa nekim biljkama na tabli. Učenici bi trebalo nakon rada u radnom listu da uoče i zapaze ove promene i da isprave greške na tabli, govoreći učitelju gde bi trebalo koju biljku da stavi, u zavisnosti od njenog mesta nalaženja (staništa). Ovaj korak predstavlja sistematizaciju i proveru znanja učenika iz nove nastavne jedinice.

U ***završnom delu*** časa koji bi trebalo da traje 5 minuta učenici dobijaju domaći zadatak da pored naziva staništa nacrtaju dve do tri biljke koje žive u njemu. Takođe, bi trebalo da pročitaju o životu jedne biljke, po slobodnom izboru, iz neke dečje enciklopedije ili časopisa. Učitelj bi trebalo da im da uputstva za korišćenje enciklopedije, odnosno časopisa.

ZAKLJUČAK

Igra se smatra aktivnošću u kojoj deca provode najviše svog vremena. Skoro sve aktivnosti dece se odvijaju u igri ili kroz igru. Učenje kroz igru je deci veoma interesantno, jer se zabavljaju dok rešavaju postavljeni zadatak. Iako rade vrlo intenzivno i uporno, nemaju osećaj napora, jer su motivisani. Igra je značajna za konstituisanje i sređivanje znanja, jer se u njoj stalno vrši rekonstrukcija okolne stvarnosti na planu reprezentacije. Pomoću igre deca razvijaju razne misaone aktivnosti kao što su analiza, sinteza, odnosno postepeno izgrađuju složene naučne pojmove. Po pravilu igra je socijalna delatnost, zbog čega je skoro uvek prati osećaj zadovoljstva, vedrine, životnog optimizma. Pohvale i priznanja zbog postignutog uspeha u igri povećavaju učenikovo samopouzdanje i učvršćuju motive za dalje učešće i angažovanje u nastavi.

Igra podstiče učenike da pronalaze puteve do znanja, da stiču i usavršavaju prerađu iskustava, da slobodno eksperimentišu, da upoznaju sredstva rada i stvaralaštva kojima se služe odrasli i slično.

U nastavi Sveta oko nas, učenici kroz igru mogu relativno lako da shvate različite pojmove iz žive prirode kao što su: živa bića, biljke, životinje, čovek, njihov međusobni odnos, ali i nežive prirode kao što su: voda, vazduh, zemljište, stanja materije i slično. Oni tako lakše shvataju uzročno-posledične veze u prirodi, kao i važnost pravilnog odnosa prema životnoj sredini.

Kroz igru učenici lako mogu da shvate da su živa i neživa priroda u međusobnom odnosu, kao i da promene u neživoj prirodi utiču na živi svet.

Pomoću igre deca će zavoleti da izučavaju prirodu, oni će je shvatati kao „veliku mađioničarsku radnju“ u kojoj se dešavaju „čudni“ ali razumljivi procesi i pojave. Metoda igre će ih postepeno uvoditi i u "svet" eksperimenata, odnosno stvaraće osnove budućeg naučno istraživačkog rada.

LITERATURA

Bakovljević, M. (1982): *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Beograd, Prosveta.

Vigotski, navod Levin, V. A. (1977): *Vospitanie tvorčestva*, Moskva, Znanie.

Gligoričević, B. (1995): *Dečja igra i njena vaspitna vrednost*, Beograd, Rad.

Grdinić, B., Branković, N. (2005): *Metodika poznavanja prirode i sveta oko nas u nastavnoj praksi*, Bački Petrovac, Kultura.

Elkonjin, D. (1981): *Psihologija dečje igre*, ZUNS, Beograd.

Kamenov, E. (2000): *Priroda i društvo- igrovni listovi*, Novi Sad, Dragon.

Kamenov, E. (2000): *Upoznavanje okoline-igrovni listovi*, Novi Sad, Dragon.

Matić, R., i saradnici (1990): *Igre i aktivnosti dece*, Beograd, Nova prosveta.

Dr Stanko Cvjetićanin, Assistant Professor

Faculty of Education, Sombor

Dr Mirjana Segedinac, Full Professor

Faculty of Sciences, Novi Sad

Nataša Branković, M.A., Teaching Assistant

Faculty of Education, Sombor

APPLICATION OF A LEARNING-THROUGH-PLAYING MODEL IN THE NATURE AND SCIENCE CLASSES

Abstract

Pupils of the first and the second grade of elementary school learn the teaching contents on the nature and society within the course Nature and Science. For a successful implementation of the set tasks and aims of the course, it is necessary to use different teaching methods, teaching devices, and learning techniques. A method of playing (which does not exist as an official teaching method in the general didactical-methodical literature for the Nature and Science instruction) has a very important role in getting closer the scientific and social contents to pupils, since playing is a constituent part of their lives. The aim of the paper is to analyze the application of the learning-through-playing model in the nature and science instruction. The teaching unit Plants in different habitats has been selected within the teaching topic Living and Nonliving Nature in the first grade of elementary school. Different types of games have been proposed to help pupils to be able to successfully gain and establish knowledge on plants, as well as to understand the relationship between plants and habitats they belong to. For the implementation of the method, it is required from pupils to work in small groups (4 members). The suggested games are creative, with competitive spirit, motivating pupils to work. The pupils gain more solid and qualitative knowledge, since learning becomes a creative game for them.

Key words: *playing, learning model, the Nature and Science instruction, class-teaching*

Dr Stanko Cvjetićanin
Pädagogische Fakultät, Sombor

Dr Mirjana Segedinac
Naturwissenschaftlich – mathematische Fakultät, Novi Sad

Nataša Branković
Pädagogische Fakultät, Sombor

ANWENDUNG VON LERNSPIELMODELLEN IM UNTERRICHTSFACH "UNSERE WELT"

Zusammenfassung

Den Schülern der ersten und der zweiten Klasse der Grundschule werden die Unterrichtsinhalte über die Natur und die Gesellschaft im Rahmen des Faches "Unsere Welt" vermittelt. Für eine erfolgreiche Umsetzung der festgelegten Aufgaben und Zielsetzungen dieses Unterrichtsfachs ist es notwendig, unterschiedliche Unterrichtsmethoden und -mittel sowie Lerntechniken anzuwenden. Die Spielmethode (welche in der didaktisch-methodischen Literatur für das Unterrichten im Fach Unsere Welt sowie Natur- und Gesellschaftskunde nicht als offiziell anerkannte Unterrichtsmethode existiert) spielt eine überaus bedeutende Rolle bei der Vermittlung von natürlichen und gesellschaftlichen Inhalten, da für die Schüler das Spiel fester Bestandteil ihres Lebens ist. Die Zielsetzung der Arbeit ist die Analyse der Spielmethode beim Unterrichten des Fachs Naturkunde. Ausgewählt wurde die Unterrichtseinheit Pflanzen mit unterschiedlichen Standorten im Rahmen des Unterrichtsthemas Belebte und unbelebte Natur in der ersten Klasse der Grundschule. Vorgeschlagen wurden verschiedene Spiele, mit deren Hilfe die Schüler sich erfolgreich Kenntnisse über Pflanzen aneignen und diese vertiefen sowie verstehen können, wie die Beziehung zwischen der Pflanze und ihrem jeweiligen Standort aussieht. Um diese Methode anwenden zu können, müssen die Schüler in kleineren Gruppen arbeiten (4 Schüler). Die vorgeschlagenen Spiele sind kreativ, spornen die Schüler zum Wettbewerb an und motivieren sie zu arbeiten. Die Schüler eignen sich ein dauerhafteres und tiefgründigeres Wissen an, da das Lernen für sie auf diese Weise zum kreativen Spiel wird.

Schlüsselwörter: *Spiel, Lernmodell, Unterricht im Fach Unsere Welt, Klassenunterricht*

Д-р Станко Цвьетичанин
Педагогический факультет, Сомбор

Д-р Мирьяна Сегединац
Естественно-математического факультета, Нови Сад

М-р Наташа Бранкович
Педагогический факультет, Сомбор

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ УЧЁБЫ ИГРОЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «МИР ВОКРУГ НАС»

Резюме

Ученики первого и второго класса изучают природу и общество в рамках предмета «Мир вокруг нас». Для успешной реализации поставленных задач и целей предмета, необходимо пользоваться различными учебными методами, средствами и техниками обучения. Метод игры (не распространённый в ширей дидактическо-методической литературе для преподавания предмета «Мир, вокруг нас» и предмета «Природа и общество», как официальный метод обучения) играет значительную роль в познании естественных и общественных содержаний учениками, так как является составной частью их жизни. Выбрана учебная единица Растения различных мест произрастания в границах учебной темы «Живая и неживая природа» в первом классе. Предлогом являются различные игры, при помощи которых ученики успешно могут усвоить и закрепить знания о растениях и понять соотношение между растениями и местом их жительства. Для реализации этого метода нужно, чтобы работа учеников проводилась в маленьких группах (4 человека). Предложенные игры являются творческими, с духом соревнования, мобилизирующие учеников к работе. Ученики усваивают более прочные и более высокого качества знания, потому что учёба для них становится творческой игрой.

Ключевые слова: *игра, модель учения, преподавание «Мира, окружающего нас», классовая учеба*

Maria Buzaši Marganić
Pedagoški fakultet, Sombor, buzasi@sbb.rs

NASTAVNI MODELI KOMUNIKACIJE SA UMETNIČKIM DELOM

Rezime

Svrha ovog rada je da ukaže na važnost kreativnog pristupa u vizuelnom opismenjavanju učenika. U pedagoškom radu treba posebnu pažnju posvetiti opažajnoj osetljivosti dece. Estetski senzibilitet učenika se postepeno izgrađuje kroz brižljivo odabrane sadržaje. Učinkovito razvijanje vizuelne pismenosti učenika će dovesti do duhovnog dobitka i izbeći će se digitalni jaz i društvena isključenost pojedinaca. Autor u radu ukazuje na važnost komunikacije sa umetničkim delom. Shodno tome iznosi nekoliko nastavnih modela koji kroz kreativnu igru usmeravaju dečju pažnju na umetničko delo.

Ključne reči: vizuelna pismenost, likovna kultura, nastavni model, komunikacija, umetničko delo

UVOD

U svim sferama čovekovog života su se dogodile promene. U postmoder-
nom svetu se većina informacija prenosi kanalima masovnih medija i
nedopustiva je medijska i digitalna nepismenost, jer dovodi do digitalnog jaza i
društvene isključenosti. Doba informacionih tehnologija karakteriše brz protok
informacija¹⁹. U savremenoj jurnjavi i pojačanom osećanju da će nas neki
sadržaj, prilika, doživljaj ili informacija zaobići, formalno obrazovanje deluje
poput izgubljenog ostrva usred informacionog okeana. Obrazovni sistem je
poput neke druge realnosti zarobljene u nekom minulom vremenu.

Za decu mlađeg školskog uzrasta je karakteristična opažajna osetljivost.
Deca umeju da se oduševе sa neskrivenim čuđenjem nečim što je novo,
interesantno, lepo. Dečja mašta je živa i originalna, neživim predmetima
udahnuje život. Dete ume lako da povezuje i stvara nove pojmovne strukture na
osnovu svoje fantazije.²⁰

Karakteristika naše školske prakse je autoritativnost u kojem su učenici
pasivni primaoci učiteljevih informacija. Škola u frontalnom obliku rada²¹ ne
priprema učenike na diskusiju, u odlučnom zauzimanju sopstvenog stava,
toleranciju prema drugima, kao ni kritičkom mišljenju. Isto tako škola ne
usmerava učenike ka prepoznavanju problema i učenju putem rešavanja
problema, formiranju vrednosnog sistema i ne podstiče u dovoljnoj meri dečji
kognitivni razvoj. Postoji antagonizam između školske prakse i kreativnosti. Po
Aleksandru Baucalu polovina đaka u Srbiji je „po kriterijumu Evropske unije
funkcionalno nepismeno“. Rezultati bi bili još nepovoljniji kada bi se merila
vizuelna pismenost učenika²². Nacionalni standardi obrazovanja još uvek
razmišljaju u okviru predmetne nastave, te zanemaruju interdisciplinarnost iako
su problemi sa kojima se pojedinac susreće u svakodnevnom životu
interdisciplinarni²³. Neophodno je povezivati nastavne sadržaje pojedinih
predmeta, tako naprimer nastavne sadržaje likovne kulture povezivati sa

¹⁹ informacije se svaka dva meseca udvostručuju što dovodi do informacione zasićenosti

²⁰ Podsetimno se samo opisa kako dete „čita“ crtež slona u delu Mali princ od San
Eksiperija(Antoine de Saint Exuperie): ovo nije slon, već zmija koja je progutala šešir

²¹ Frontalna metoda se koristi kada se predaje novo gradivo. Učitelj projektuje slike, filmove,
šeme, piktograme uz objašnjenje, a jedina aktivnost dece se iscrpljuje u pamćenju i beleženju
učiteljevih reči.

²² Autorka je ispitivala vizuelnu inteligenciju mladih na manjem uzorku. Dosad obrađeni podaci
ukazuju na veoma loše rezultate. Prilično dobre rezultate su ostvarili omladinci koji su kroz
obrazovanje stekli znanja iz vizuelne komunikacije i dizajna. I ovo ispitivanje je potvrdilo tezu
da se vizuelna inteligencija može razvijati dobro osmišljenim pedagoškim radom.

²³ M. Buzaši, Teze za uvođenje interdisciplinarnog kursa u obrazovanju učitelja, Zbornik radova
međunarodne konferencije – Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika,
Pedagoški fakultet u Jagodini, 2006.

sadržajima drugih nastavnih predmeta u razrednoj nastavi, kao što su sadržaji poznavanja prirode (Cvjetičanin, 2007.).

Osavremenjivanje obrazovanja podrazumeva edukovanje pojedinaca za moderno društvo. U slučaju da se ne promeni paradigma obrazovanja posledice će biti nesagledive. Osnovni zadatak savremene škole bi trebao biti izgrađivanje kreativne i stvaralačke ličnosti učenika na principu njihovog aktivno-produktivnog učešća u nastavnom procesu. Planiranje učeničkih i učiteljevih aktivnosti treba da je u uzajamnoj vezi sa ciljevima, zadacima i nastavnim gradivom. Po Bruneru: „cilj obrazovanja nije u transferu što širih, već što dubljih znanja.“ Izazovi širine i dubine znanja su najaktuelnija pitanja pedagogije u izboru i strukturisanju nastavnih sadržaja.

SAVREMENA VIZUELNOST

XXI vek karakteriše obilje vizuelnih informacija. Na internetu, računarskim igricama i interaktivnim web stranicama je do početka ovog veka odrasla čitava generacija. Postavlja se pitanje da li je ta generacija samo pasivna žrtva digitalno generisane iluzije ili je kreator i konzument takve virtuelne stvarnosti koja ume na dosad još neviđeni način da osposobi pojedinca na rešavanje životnih problema? Kakav će biti odgovor umnogome će zavisiti od vizuelne i medijske pismenosti pojedinaca. Ogromna količina vizuelne informacije ima, nažalost, više negativno, nego pozitivno dejstvo. U toj ekspanziji vizuelnih informacija čovek se teško snalazi.

Osnovna karakteristika nove vizuelnosti je brzina, što označava ubrzani tempo vizuelnih impulsa i skraćivanje vremena za njenu percepciju putem čula. Slika je naše najmoćnije oružje. Kad neko zamišlja kako nešto izgleda, slika je logičan izbor. Pomoću slika obrađuje impresije o svom okruženju. Naš mozak stvaranjem unutrašnje vizije obrađuje doživljaje, književne opise. Vizuelnim putem zamišlja neshvatljive prirodne pojave. Ali predozirano gledanje televizije, šarenlaža vizuelnih informacija koji nas preplavljaju preko reklama, medija i sl. blokiraju mozak svojim intenzivnim obrađivanjem spoljašnjih vizuelnih impulsa, ne ostavljajući vreme i mesto za ispoljavanje unutrašnjih vizija, mašte. Potrebno je sistematično razvijati vizuelnu pismenost. Razumevanje vizuelnih poruka je po Jadranki Damjanov na najrazličitim stupnjevima, bilo da se radi o slikarstvu ili slici u izlogu, crkvi ili videoklipu. “Od jednostavnog opažanja do profinjenog ukusa». (P. Bourdieu)²⁴.

²⁴ Damjanov, J. (1991) Vizualni jezik i likovna umjetnost/ Visual Language and Art, Školska knjiga, Zagreb.

Kroz dugu istoriju su se putem pisma materijalizovale ljudske misli. Materijalizacija misli je moguća i pomoću slika. Ali ako napravimo istorijsku digresiju, možemo primetiti dok je alfabetsko pismo imalo podsticajnu snagu na razvoj ljudske misli, dotle razvoj tehnologija reprodukcije slika dugo vreme nije ispoljavala željeni efekat sve do razvoja novih interaktivnih medija. Savremena vizuelnost označava komunikaciju putem mreže²⁵.

Vizuelna pismenost je neophodna u učenju, kulturi kao i u svakodnevici. „Nerazumevanje slika će rezultirati u formama osiromašenu okolinu. Slike mogu poprimiti semiotičke funkcije: nosioci su značenja i mogu saopštiti relevantne informacije. Svet vizuelnih komunikacija ne trpi nesigurnost: poruka govori nekom određenom čoveku, iz nekog određenog razloga i nosi obeležje neke određene namere. Primljenu informaciju ćemo obraditi na osnovu stečenog kulturnog, tradicionalnog iskustva, vaspitanja, običaja, naučenih konvencija. Pri tome ne sme se zanemariti činjenica da kulturno aktivne društvene grupe imaju, po svojoj estetskoj osetljivosti, nadmoć u tumačenju i razumevanju vizuelnih poruka. I neobrađena informacija deluje, pomislimo samo na uticaj televizije. Nekritičko primanje produkata masovne kulture negativno utiče na kvalitet življenja, pojačava privlačnost kiča.“²⁶ Za prebrođenje negativnog uticaja vizuelnog okruženja potrebno je istovremeno delovanje sa više strana: kroz nadglednje programa elektronskih medija, edukovanjem roditelja, a najviše pomoću umetničkog, vizuelnog i medijskog opismenjavanja učenika.

UMETNIČKIH DELA KAO NASTAVNA SREDSTVA

“Videti, to je već stvaralački postupak koji iziskuje napor. Zašto napor? Napor traži neku hrabrost, a ta hrabrost je nužna za umetnika, koji mora videti svaku stvar kao da je vidi prvi put.” Anri Matis (Henri Matisse)

Dete pojave vidi uvek spontano, intenzivno, „kao da ih vidi prvi put.” Kroz obrazovanje je potrebno dete usmeravati na emocionalno doživljavanje viđenih sadržaja i vođenje dijaloga sa vidljivim. Nikad nije bila preča potreba za umetničko-vizuelnim vaspitanjem kroz razvijanje vizuelne komunikacije, sposobnosti prepoznavanja vrednosti i donošenja estetskog suda. Sastavni deo opšte kulture je da pojedinac ume prepoznati estetske vrednosti, bilo kao primaoc (posmatrač, kupac) ili stvaraoc (fotograf, pri uređenju svog doma, u

²⁵ Merlin Donald, *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*

²⁶ Buzaši (2005) Vizuelno opismenjavanje učenika pomoću novih medija, Zbornik radova Druge međunarodne konferencije informatike – Obrazovna tehnologija i novi mediji u obrazovanju, Učiteljski fakultet u Somboru

aranžiranju cveća i sl.). Kompetencija za prepoznavanje vrednosti se može stvoriti samo kroz estetska dela.

Umetnička dela predstavljaju trajne i bezvremenske vrednosti, otkrivaju gledaocu prečišćene istine i doživljaje. Polazeći od činjenice da je svako umetničko delo koje je stvorio čovek odraz njegovog unutrašnjeg sveta, estetsko delo s jedne strane nam saopštava duhovno stanje umetnika, a s druge strane pojačava samosvest i sigurnost receptienta umetničkog dela.

Metodski put vođenja dece ka usvajanju likovne kulture pomoću umetničkih impulsa označava stalni kontakt sa umetničkim delima, originalima i reprodukcijama koji izoštravaju estetski sud i ukus. Samo učestalim druženjem, iskustvom, gledanjem i analizom umetničkih dela, dakle postepenim opismenjavanjem se mogu stvoriti uslovi za estetski užitek u visokokvalitetnom umetničkom delu. Likovni pedagog (učitelj) treba da izgradi odnose koji najstimulativnije deluju na dalji razvoj dece (mogućnosti i želje, znanja i osećanja, tehnička spretnost i doživljaj). Umetnička dela isto tako omogućavaju kognitivni i emocionalni razvoj deteta:

- u razvijanju sposobnosti analize (od intuicije do estetskog doživljaja i donošenja estetskog suda) i primanja estetskih impulsa
- u tumačenju i upoređivanju predmetnih i pismenih dokumenata
- u elementarnom otkrivanju stilskih karakteristika
- u izgradnji celovitog pogleda na svet

Prilikom estetske analize nekog umetničkog dela uobičajena praksa je da učenici pokažu izvesnu dozu nesigurnosti zbog oskudnog prethodnog znanja. To se događa ako analizu vršimo u frontalnom obliku rada. U radu sa umetničkim delom se mogu pored frontalne koristiti i interaktivne metode. U interaktivnoj metodi uloga učitelja će se promeniti i svesti na moderatora nastavnog procesa²⁷ dok će učenici rešavati postavljene zadatke u manjim grupama ili individualno.

Cilj svake analize je da se usmeri i zadrži pažnja na određenom umetničkom delu. Svrishodno tome treba pronalaziti što raznovrsnije modele rada sa umetničkim delom. Kreativnost učitelja igra značajnu ulogu u pronalaženju alternativnih metoda rada. Dečja kreativnost kroz komunikaciju sa umetničkim delom se može razvijati i putem igre. Za dečji razvoj je naprimer poučno modelovanje umetničkih scena i prizora kroz kreativnu igru metakomunikacije. Iz tog domena se može naprimer učenik ili grupa učenika da iyvede performans

²⁷ učitelj treba da bude fleksibilan edukator i tutor svojim učenicima, da vrši kontrolu i da osigurava kvalitetu, stvara uslove za timski rad i neguje timski duh kod svojih učenika

inspirisan scenom, tj. da se obuku i zauzmu pozu sa prizora poznate slike. Ako uporedimo umetničke slike i učenike koji su ih oživali možemo primetiti uloženi trud dece da do najsitnijih detalja opišu i prikažu naslikani prizor.



Slika 1, Goya, Treći maj



Slika 2, Performans učenika

Dobar oblik usmeravanja dečje pažnje na umetničko delo je i igra otkrivanja razlika između dve slike. Primer:

Pogledaj pažljivo ove dve slike i otkrij detalje po kome se one razlikuju.



Slika 3, Van Gogh, Drvo



Slika 4, Slika sa izmenama

U estetskoj analizi je moguće povezivanje i sa nastavom srpskog jezika. Učenici pismeno opisuju jednu sliku, a na osnovu njihovog opisa drugi učenici naslikaju svoj rad. Primeri opisa slike "Carstvo svetlosti" R. Magrita (Rene Magritte): "U gornjem delu slike se vidi svetlo plavo nebo sa belim oblacima. Na polovini se vidi zamak ispred kojeg je lampion koji obasjava ulaz u dvorac. Dva prozora dvorca su osvetljena Iza dvorca je gusta šuma, a sa leve strane stoji visoka jela. Ispred drvoreda i lampiona vidimo jezerce u kome se oslikava dvorac i lampion."

Ekspanzijom onlajn komunikacije se možemo susresti sa raznim metodama sa tendencijom da se deci približe umetnička dela. Postoji nekoliko izvrsnih sajtova koji multimedijalnim sadržajima probuđuju dečje interesovanje za umetnost. U tome prednjače poznati svetski muzeji kao što su Nacionalna galerija lepih umetnosti u Vašingtonu, Metropoliten muzej u New Yorku ili Muzej Moderne umetnosti u New Yorku. Oni su prepoznali problematiku i daju dobar primer kreativnog pristupa u razvijanju vizuelne pismenosti dece.

NASTAVNI MODELI KOMUNIKACIJE SA UMETNIČKIM DELOM

Detektiv umetnosti 1.	
Preporučena uzrast	7-9 godina
Model časa	Model samostalnog istraživanja
Objekti učenja	Učenici: - su već prilikom estetske analize upoznali određeno umetničko delo, - će odrediti sa koje slike je detalj, - će shvatiti umetničko delo u kontekstu istorije i kulture, - reprodukcije.
Aktivnosti	Svaki učenik dobija fotokopiju detalja sa neke određene slike. Zadatak je da pronađu sa koje slike je detalj (koja se nalazi u udžbeniku, na obrazovnom kompakt disku ili u enciklopediji). Učenici mogu opisati šta vide na fotokopiji. Svaki učenik obrazlaže verbalno na osnovu čega je prepoznao određeno umetničko delo.
Motivacija	Motivacija učenika na usmeravanje pažnje i uočavanje detalja
Likovni pojmovi	Deo – celina Kompozicija
Napomena	Izbor umetničkih dela se vrši u zavisnosti od uzrasta po unapred predviđenim kriterijima. Ako je npr. likovni problem kompozicija linija, treba odabrati crteže ili grafike na kojima do izražaja dolazi bogatstvo linija, što ne isključuje ni izbor slikarskih dela (npr. kompozicije V.. Kandijskog, ili P. Mondriana) U okviru odeljenja se može izvesti i takmičenje u brzini pronalaženja odgovarajućeg umetničkog dela

NASTAVNI MODELI KOMUNIKACIJE SA UMETNIČKIM DELOM

Detektiv umetnosti 2.	
Preporučena uzrast	8-10 godina
Model časa	Model samostalnog istraživanja
Objekti učenja	Učenici će: - razgovorati o emocijama i izrazima lica, - otkriti određene prikaze emocija na umetničkim delima, - shvatiti umetničko delo u kontekstu istorije i kulture, - reprodukcije
Aktivnosti	Razgovor o vrstama emocija i kako se one izražavaju uz pomoć mimike. Igra u otkrivanju neke određene emocije (jedan učenik mimikom pokazuje emociju, dok ostali otkrivaju koja je emocija predstavljena) Zadatak učenika je da pronađu i imenuju emocije na umetničkim delima u udžbeniku (na obrazovnom kompakt disku ili u enciklopediji) Svaki učenik verbalno opisuje na osnovu čega je uočio određenu emociju na umetničkom delu, i koji su delovi kompozicije pomogli u detekciji.
Motivacija	Motivacija učenika na usmeravanje pažnje i uočavanje
Likovni pojmovi	Emocije, mimika, ekspresija, likovni izraz
Napomena	Figurativne reprodukcije umetničkih dela. U okviru odeljenja se može izvesti i takmičenje u pronalaženju što više emocija U višim razredima je moguće modifikovati model npr. sa kriterijom izraz emocija pomoću određenog kolorita
Tajne radionice	
Preporučena uzrast	7-10 godina
Model časa	Model komparacije
Objekti učenja	Učenici će: - upoređivanjem dva umetnička dela iste tematike otkriti sličnosti i razlike među njima, - elementarno shvatiti stilske razlike, - shvatiti umetničko delo u kontekstu istorije i kulture, - reprodukcije
Aktivnosti	Frontalno se postavljaju poster i umetničkih dela sa istim likovnim motivom (mrtva priroda, predeo i sl). Zadatak je da učenici pažljivo posmatraju i otkriju koje su sličnosti (razlike) među njima. Analizu vrše usmeno, pismeno ili kroz vizuelne zabeleške
Motivacija	Motivacija učenika na usmeravanje pažnje i uočavanje
Likovni pojmovi	Kolorit, umetnikov rukopis, umetnički stil, stil umetnika
Napomena	Izbor umetničkih dela se vrši po brižljivo odabranim kriterijima (npr. po likovnom motivu) i prema razvojnem stupnju učenika U kasnijoj fazi učenici sami mogu postavljati nove kriterije za upoređivanje

Virtuelno putovanje	
Preporučena uzrast	Svi uzrasti
Model časa	Model timskog rada
Objekti učenja	Učenici će: - upoznati timski rad na konkretnom zadatku, - upoznati dela, npr. umetnosti Afrike - putem projekta istraživati i rešavati konkretne probleme
Aktivnosti	Učenici će timski izraditi projekat zamišljenog putovanja. Uz predhodne instrukcije učitelja pronalaze dela afričke umetnosti u enciklopedijama, na obrazovnom kompakt disku ili onlajn. Uz pomoć učitelja klasifikuju dela po medijima (skulpture, maske, rezbarije, grnčarija i sl.). Viši razredi na geografskoj karti obeležavaju nalazišta tih dela, a mogu povezivati i sa nastavnim sadržajima iz poznavanja prirode. Aranžiraju pano na hodniku škole.
Motivacija	Motivacija učenika na usmeravanje pažnje i uočavanje
Likovni pojmovi	Likovni mediji, stil umetnika
Napomena	Uz pomoć likovnog pedagoga viši razredi mogu pronalaziti dela inspirisana afričkom umetnošću (npr. Pikaso, H. Ruso)

ZAKLJUČAK

Prikazani modeli mogu da budu polazna osnova učiteljima da na kreativan način pronalaze za decu interesantne načine druženja sa umetničkim delom. Kako će učitelj osmisliti i implementirati umetničko delo u praksu zavisi od njegove kreativnosti, inventivnosti i senzibiliteta. Krenimo dakle snažno trasiranim putem ka predvidljivoj budućnosti u kojoj će vizuelna pismenost mladih biti uobičajena kao i tablica množenja.

LITERATURA

Buzaši Marganić, M. (2005) Vizuelno opismenjavanje učenika pomoću novih medija Zbornik radova Druge međunarodne konferencije informatike – Obrazovna tehnologija i novi mediji u obrazovanju, Učiteljski fakultet u Somboru

Buzaši Marganić, M. (2006) Teze za uvođenje interdisciplinarnog kursa u obrazovanju učitelja, Zbornik radova međunarodne konferencije – Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika, Pedagoški fakultet u Jagodini

Buzaši Marganić, M., Buzaši, Z. (2008), Magritte's Images, but what hides behind the mirror?, The 2nd International Conference on »Educational Models In Global Societies«, Ljubljana

Cvjetićanin, S., Segedinac, M. (2007): Kategorizacija i primena različitih vrsta pitanja u postupku vrednovanja znanja učenika u nastavi poznavanja prirode, Pedagoška stvarnost, broj 7-8, 622-634, Novi Sad

Damjanov, J. (1991) Vizualni jezik i likovna umjetnost/ Visual Language and Art, Školska knjiga, Zagreb.

Gombrich, E. H. (2000) Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation, Millennium Edition

<http://www.freeworldgroup.com/games/tangram/index.html>

<http://moma.org/momalearning/artsafari/index.html>

<http://www.nga.gov/kids/kids.htm>

<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem08b.html> - Daniel Chandler, Semiotics for Beginners

Maria Buzaši Marganić

Faculty of Education, Sombor, buzasi@sbb.rs

TEACHING MODELS OF COMMUNICATION WITH A PIECE OF ART

Abstract

The aim of the paper is to point to a significance of a creative approach in the visual learning of pupils how to read and write. In the educational work, it is necessary to pay a special attention to children's perception sensitivity. An aesthetic sensitivity of pupils has been gradually developed through carefully selected contents. An efficient development of a visual literacy of pupils will take them to a spiritual profit, avoiding a digital gap and social involvements of an individual. The author of the paper points to the significance of communication with the piece of art. Accordingly, there have been presented several teaching models where the children's attention is directed to the piece of art through the creative playing..

Key words: *visual literacy, art classes, teaching model, communication, piece of art*

Maria Buzaši Marganić

Pädagogische Fakultät, Sombor, buzasi@sbb.rs

UNTERRICHTSMODELLE FÜR DIE KOMMUNIKATION MIT KUNSTWERKEN

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, auf die Bedeutung des kreativen Ansatzes bei der Förderung des "visuellen Alphabetismus" unter den Schülern hinzuweisen. Im Rahmen der pädagogischen Arbeit gilt es, der sinnlichen Empfindsamkeit der Schüler besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die ästhetische Sensibilität der Schüler wird allmählich mit Hilfe von sorgfältig ausgewählten Inhalten entwickelt. Eine erfolgreiche Entwicklung des visuellen Alphabetismus bei den Schülern wird einen geistigen Gewinn zur Folge haben, man wird aber auch gleichzeitig die Entstehung einer digitalen Kluft und den gesellschaftlichen Ausschluss von Individuen vermeiden können. Der Autor weist in der Arbeit auf die Bedeutung der Kommunikation mit dem Kunstwerk hin. In diesem Zusammenhang werden einige Unterrichtsmodelle angeführt, die durch kreative Spiele die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Kunstwerk lenken.

Schlüsselwörter: visueller Alphabetismus, bildende Kultur, Unterrichtsmodell, Kommunikation, Kunstwerk

Мариа Бузаши Марганич

Педагогический факультет, Сомбор, buzasi@sbb.rs

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЕ МОДЕЛИ В КОММУНИКАЦИИ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

Резюме

Цель этой работы показать значительность творческого подхода в зрительном обучении учеников. В педагогической работе особое внимание нужно посвятить детям, чувствительным к восприятию. Эстетическая восприимчивость учеников постепенно складывается при помощи старательно выбранных материалов. Эффективным развитием зрительной грамотности ученик обогащается в духовном смысле, и таким способом можно уменьшить цифровую пропасть и общественное исключение отдельного человека. Автор в работе показывает важность коммуникации с художественным произведением. В соответствии с этим предлагает несколько учебных методов, направляющих при помощи игры внимание детей к художественному произведению.

Ключевые слова: *зрительная грамотность, изобразительная культура, учебная модель, коммуникация, художественное произведение.*

Prof. dr Milica Andevski, Prof. dr Svetozar Dunderski

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

MENADŽMENT SEMINARA I KURSEVA ZA RAD SA ODRASLIMA²⁸

Rezime

U radu se navode didaktički postupci u radu sa odraslima u okviru kurseva, seminara dakle u okviru stručnog i profesionalnog daljeg obrazovanja i usavršavanja. Analiziraju se: tekstovi najave programa za usavršavanje (tekstovi, stil, metafore), planska čeklista (aktivnosti, učesnici, organizatori, voditelji), vreme i trajanje aktivnosti (ciljevi učenja, vreme i ciljna grupa), mesto učenja i prostorije za učenje (socijalna estetika, potreba za zabavom i komunikacijom), dogovori u vezi učenja i poučavanja (međusobni pregovori, zajednički interesi voditelja i učesnika), dramaturgija (insceniranje seminara, smenjivanje akcionih i socijalnih formi, vizualiziranje obrazovnih aktivnosti), didaktička redukcija i rekonstrukcija (prilagođavanje gradiva učesnicima, povezivanje sa postojećim kognitivnim šemama i šablonima tumačenja).

Ključne reči: menadžment seminara, profesionalno usavršavanje odraslih

²⁸ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru **Projekta** pod naslovom **Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji** (Projekat **br.149009**), koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i zaštitu životne sredine Republike Srbije.

UVOD

Kako organizovati obrazovni rad sa odraslima u okviru kurseva, seminara, kako uobličiti rad u specifičnim grupama gde se ukrštaju pitanja moći, uticaja, prestiža, zastupanja ličnih interesa. Kakav odnos može da se uspostavi između članova grupe i voditelja kursa, šta se očekuje od voditelja, a šta od učesnika na seminaru. Didaktičko- metodičke odluke prepuštaju se voditeljima kursa koji treba da usaglasе rad dominantnih, elokventnih učesnika kao i onih koji su pasivni ili se osećaju neprihvaćenim. Voditelji kursa i učesnici imaju svaki svoju glavu, svaki ima svoja lična iskustva, svaki ima svojevoljna očekivanja u vezi seminara. Da bi na nekom seminaru zajedno nešto naučili, potrebno je postići saglasnost u vezi toga šta već znamo i umemo i o tome šta želimo da naučimo. Ono što nas ovde zanima odnosi se na mogućnost uspostavljanja međusobne saglasnosti koja se obično postiže samo parcijalno zbog toga što su želje učesnika difuzne, a međusobno razumevanje samo uslovno.



Slika 1: Didaktička polja delovanja u obrazovanju odraslih putem seminara i kurseva

1 Tekstovi najave – 2 Planska čeklista – 3 Ugovori za poučavanje i učenje – 4 Mesta i prostorije za učenje – 5 Vreme za učenje i brzina učenja - 6 Zahtev, dramaturgija – 7 Redukcija, rekonstrukcija – 8 Popularisanje nauke – 9 Ključne kvalifikacije – 10 Dijagnoza učenja – 11 Grupna dinamika – 12 Diferenciranje – 13 Teamteaching – 14 Rituali, pravila – 15 Menadžment konflikata – 16 Ekološki bilans – 17 Tajni nastavi plan – 18 Prekid kursa – 19 Obuka – 20 Menadžment znanja – 21 Razvoj kvaliteta

1. TEKSTOVI NAJAVE - OGLASI

Planovi rada, programi predavanja, tekstovi najave - oglasi su zaštitni znaci i bilansi uspeha mnogih obrazovnih ustanova, oni sami predstavljaju instituciju i pružaju informacije zainteresovanima, reflektuju duh vremena i političku kulturu neke epohe i nekog regiona, sadrže podatke o „hot topics“ određene generacije. Da bi se ustanovio razvoj ponuda obrazovanja, planovi rada su do sada pretežno kvantitativno procenjivani, dok su kvalitativna sadržinsko-analiitička procenjivanja veoma retka.

Jezik programa sadrži podatke o mentalitetu i motivima, o estetskim stilovima u svakodnevi, o šablonima tumačenja tipičnim za određeni milje, kao i o „očekivanjima očekivanja“ (tj. pretpostavkama onog, koji izosi ponudu [ponuđivač] o očekivanjima adresata vezanim za ponudu): Ovi tekstovi najave sadrže indirektno signale i latentne poruke o čijim efektima, kod različitih ciljnih grupa, mi ništa pouzdano ne znamo. U svakom slučaju mi dejstvo ovih tekstova ne smemo posmatrati po linearnoj šemi pošiljalac – primalac. Ophođenje i reakcija čitaoca na seminarski tekst je uglavnom konstruktivistička, uslovljena ranijim iskustvima, predrasudama i procenama. Predpostavlja se da na čitaoca ne utiče samo tematika i vid aktivnosti koji su uslovljeni specifičnim miljeom, nego i stil, metafore i „estetika svakodnevice“. Ti tekstovi se ni u kom slučaju ne recipiraju onako, kako je to zamislio onaj, koji ih nudi, odnosno mnogi tekstovi provociraju reakcije izbegavanja i bumerang-effekte.

Čak i sami naslovi su stručno-promišljeni („Uvod u...“), delom misaono-obojeni, delom lagano-provokativni. Neki naslovi su sadržinski jasni, dok su neki drugi tajenstveni ohrabrujući za dalje čitanje teksta („Životni snovi / prostor“, „Normalnost i čežnja“). U jednoj te istoj ustanovi najavljivanje jedne teme veoma često sadrži različite poruke (npr. „Savlađivanje stresa kao put ka uspehu“ i: „Ne nerviram se / ne nerviraj me!“). Seminari retorike se različito prezentuju, npr.: „Retorika razgovora“, „Govor pred grupom i govor u grupi“, „Žene uzimaju reč“, „Prava reč u pravo vreme“.

Tajne poruke sadrže i razna oslovljavanja. Neki tekstovi su pisani u pasivu, formulisani neutralno, sa distancom: „U ovom seminaru će se obrađivati...“. Pre svega voditelji seminara veoma rado koriste komunikativno-kolektivne formulacije: „Na ovom seminaru ćemo naučiti...“. U tradicionalnim ustanovama dominira persiranje, dok se u ustanovama „novih socijalnih pokreta“ i u programima oslovljavaju sa „ti“: „Očekuje vas bogat jelovnik“. U nekim programima voditelji seminara i učesnici su navedeni samo po imenu (bez prezimena).

Zanimljivi su podaci i o poželjnim predznanjima ili iskustvima mada ponekad takva saopštenja više zbune, nego što razjasne, npr: „Seminari je namenjen zainteresovanima sa predznanjem i bez predznanja u oblasti međuljudske komunikacije.“ Neka upozorenja imaju kontraincionalan efekat, tj. pruzrokuju suprotnost od nameravanog, npr.: „Seminari treba obogatiti ličnim iskustvima, ali terapijska očekivanja ne mogu biti ipunjena.“

Različitošć signala može se primetiti i u narednim rečenicama, koje predstavljaju uvodne rečenice dva seminara retorike:

A: „Javni i politički život je uvek usmeren na usmeno izražavanje mišljenja i formiranje mišljenja...“

B: „Ko ovo nije već doživio? Sedim zajedno sa ljudima za stolom. Oko mene se vodi neki razgovor...“

Tekstovi najave ne treba da sadrže preterana obećanja, niti da bude nerealna očekivanja – ovo je zahtev „diskusije u vezi osiguranja kvaliteta“, a samo upozorenje je naročito korisno za seminare u vezi vođenja ljudi, retorike, samokompetencije i ezoterike.

Ne samo kod školovanja žena, već i kod obuke rukovodilaca „formiranje ličnosti“ igra sve veću ulogu. „Menadžeri uče da svoje resurse što bolje iskoriste za svoju karijeru i za napredak njihovog preduzeća; oni dodatno izučavaju psihološki zanat, da bi efikasnije razumeli i postavili radnike i strukture“ (Coprav 1995, s. 62). Evaluacijom ovih ponuda vezanih za psihološka usavršavanja došlo se do rezultata: „Seriozne ponude stoje pored dubioznih / sumjivih ponuda, trezveni konkursi pored praznih hvalisanja... Ponude su zvučne, ali veoma često se ne može prepoznati kakvim metodama se radi, gde su ponuđivači / voditelji stekli svoje znanje, koja je pozadina do sada nepoznate kombinacije različitih metoda... Zbog toga se rukovodiocima veoma često banalnosti prodaju kao psihološke mudrosti“ (Ibidem).

Titgens je analizirao tekstove najave sa psihološkim temama u ponudama večernjeg visokog obrazovanja. „Doduše, ponude večernjih seminara se ne približavaju preteranom reklamnom stilu, ali ponekad se ipak može primetiti da adresate oslovljavaju posebnim tonom nadajući se rezonancijom“ (Titgens 1994, s. 11). Titgens je takođe uočio opasnost da se najavljuju odgovori na životna pitanja, koje ni psihologija ne može da pruži.

Mnogi tekstovi u vezi političkih, kulturoloških i psiholoških tema sadrže opširne podatke o sadržaju, ali veoma malo uputstava o tome, šta očekuje učesnike i šta se od njih očekuje. Tako su studenti evaluirali seminarske tekstove na temu mržnja stranaca, izbeglice, vanevropske kulture pri čemu ih je

najviše zanimalo pitanje, da li se tekst obraća i strancima. Ali takve informacije se nisu mogle pronaći.

Neke najave seminara obećavaju da je učenje zabavno, pre svega kada su u pitanju kursevi stranih jezika. „Faktor zabave ne treba da bude zapostavljen, u prijatnoj atmosferi u grupnom i partnerskom radu ćemo uvežbavati što realnije situacije.“ Na taj način se očigledno žele otkloniti strahovi, ali veoma retko se ukazuje na to, da se za ovakve aktivnosti treba pripremati i obrađivati kod kuće, da se mora izdvojiti dodatno vreme za vežbe.

2. PLANSKA ČEKLISTA

Planiranje seminara za obrazovanje odraslih povezano je sa mnogim nepoznanicama. Veoma često nije sigurno ni da li će se seminar zaista održati. Voditelji se tokom pripremanja moraju pomiriti sa situacijom da će uslediti mnoga iznenađenja i anticipacija neizvesnosti može se podstaći pomoću sledeće čekliste.

1. Većina aktivnosti se održava u nekoj obrazovnoj ustanovi koja snosi pravnu i pedagošku odgovornost i sa vodicima sklapa ugovor. Zbog toga voditelji moraju da razmisle o sledećem:
 - Da li data ustanova ima sopstveni identitet, tradiciju, jasne ciljeve?
 - Šta povezuje mene kao voditelja sa tom ustanovom?
 - Šta ta ustanova očekuje od mene?
 - Da li je u toj ustanovi neko zadužen kao moj savetnik?
 - Kakav imidž ima ta ustanova u javnosti, kojem miljeu se obraća?
2. Obrazovni rad mora da bude orijentisan ka učesnicima i ka klijentima. Voditelji (oni, koji poučavaju) imaju određene pretpostavke o grupi, imaju očekivanja prema učesnicima i imaju „očekivanja očekivanja“ (to znači da oni postavljaju hipoteze, šta bi učesnici mogli očekivati od njih).
 - Kojim adresatima nudim seminar (šta stoji u tekstu najave)?
 - Koje predinformacije imam o grupi (npr. iz prijave ili predhodnih sličnih seminara)?
 - Na kakvu motivisanost mogu računati?

- Kolika bi trebala da bude optimalna grupa, šta ću uraditi ako bude veća ili manja nego što je planirano?
 - Koliko je grupa homogena / heterogena na osnovu pretpostavke (npr. u pogledu nivoa zahteva)?
 - Koji tip učesnika tražim, a kojeg tipa učenika se plašim?
 - Šta ja želim da naučim od učesnika?
 - Kako ću se ophoditi prema, po mom mišljenju, teškim učesnicima?
 - Kako ja utičem (pretpostavka) na učesnike?
 - Na koje jezičke kodove treba računati?
3. Obrazovni rad predstavlja raspravu o određenoj temi. Voditelji imaju zadatak da olakšaju usvajanje određene tematike.
- Koliko je meni važna data tema?
 - Koja iskustva sam ja stekao u vezi sa datom temom?
 - Čime dobro vladam, a u čemu sam nesiguran?
 - Šta još želim da naučim u vezi date teme?
 - Da li postoje novi razvoji tematike i saznanja, da li sam upućen u najnovije stanje?
 - Da li su dovoljni postojeći materijali / udžbenici i da li odgovaraju grupi?
 - Koji stručni termini su neizostavni / neizbežni?
 - Koja iskustva imaju učesnici i kojim svakodnevnim znanjem raspolazu (pretpostavka)?
 - Koje sposobnosti učesnici treba da steknu na osnovu datog predmeta učenja?
 - U kojoj meri se u obzir mogu uzeti želje učesnika?
 - Da li se očekuju određene teškoće pri učenju?
 - Kako ću podeliti gradivo, da li ima dovoljno vremena?
 - Sa kim mogu porazgovarati o svom konceptu?

4. Obrazovanje odraslih osoba uvek treba da posreduje i ključne kvalifikacije, izvan-stručne sposobnosti.
 - Kako se može podržati samostalan izbor i samostalno usvajanje gradiva?
 - Da li postoje centralni ključni pojmovi, centralna ključna pitanja u vezi ove tematike?
 - Da li ova tematika zahteva vladanje određenim metodama (npr. interpretiranje statistika, tekstova masovnih medija, transfer teorije-prakse)?
 - Da li se na osnovu ove tematike mogu uvežbati neke formalne sposobnosti (npr. apstrahovano, pojmovno razmišljanje, umreženo razmišljanje, kreativno razmišljanje)?
 - Da li se mogu unapređivati komunikativne sposobnosti (npr. aktivno slušanje, pro i contra debata) ?
 - Kako mogu da podržim samostalno dalje učenje (usavršavanje)?
5. Deo didaktičkog zanata je i upotreba metoda učenja i poučavanja, koje su adekvatne/prilagođene cilju, situaciji i učesnicima.
 - Da li postoje proverene metode u vezi date tematike?
 - Da li se može naslutiti koje su metode naročito pogodne za datu grupu?
 - Sa kojim metodam sam stekao dobra/loša iskutva?
 - Koliko promena metoda je dopustivo?
 - Za koje metode su povoljni / nepovoljni okvirni uslovi (prostor, vreme, mediji...)?
 - Koje metode su posebno povoljne za aktiviranje i motivisanje?
6. Seminar uvek predstavlja vid socijalne interakcije, neki društveni događaj. Obuka zbog toga zahteva i određene socijalne kompetencije. Socijalni, grupno- dinamički procesi se najmanje mogu predvideti, ali ipak se treba razmisliti o sledećem:
 - Sa kojim konfliktima se možemo susresti u ovoj grupi uz ovu tematiku?

- Kako mogu reagovati na moguće strukture konkurencije i stvaranje Clique?
- Kako ću postupati sa ćutalicama, a kako sa pričalicama?
- Kada su pogodne koje forme metakomunikacije?
- Na šta ja reagujem iznervirano / nestrpljivo / agresivno?
- Koju ulogu ću ja zauzeti u grupi (moderator, animator, stručnjak...)?
- Koliko će socijalno-emotivne bliskosti ili distance učesnici verovatno želeti i da li mislim da je to prikladno?

3. VREME I TRAJANJE PRIPREME

Saznanje, da je mlado stanovništvo sa sela u zimskim mesecima „besposleno“, navelo je danca N. F. Gruntviga na to, da koncipira večernje narodne škole sa dugoročnom zimskom nastavom. Vreme za organizovanu obuku i usavršavanje je u nekom pogledu uključeno u životni vek, a samo trajanje predavanja/aktivnosti je okvir, koji značajno utiče na to, šta smo i kako naučili.

Vreme i trajanje pripreme (aktivnosti) primarno su uslovljeni organizatorskim okvirnim uslovima: od školskog raspusta i raspolaganja prostorijama, od zakonom regulisane finansijske pomoći, od vremenskih kapaciteta vanrednih nastavnika, od troškova (npr. za smeštaj i hranu) itd. Od posebnog didaktičkog značaja je veza između *trajanja priprema i ciljeva učenja* i *veza između vremena i ciljne grupe*.

Trajanje pripreme i ciljevi učenja

Univerzitet u Getingenu otvorio je 50-tih godina „Centralni biro za spoljne seminare i kurseve“ pod vođstvom Willy-a Strzelewicz-a. Tada je utvrđeno da naučni seminari i kursevi izvan Univerziteta moraju da traju najmanje 20 duplih časova. Obrazovni rad koji ima naučne težnje, a koji traje kraće vremena činio se didaktički neodgovornim. Sa naučno-didaktičkog stanovišta ova pozicija je opravdana, ali je praktično neizvodiva bez određenih odstupanja, jer ukoliko neki kurs ne služi neposredno poslovnoj kvalifikaciji, mali broj odraslih osoba će biti spreman da na to „žrtvuje“ 20 večeri obrazovanja „bez svrhe“.

Trajanje priprema se ne može utvrditi izolovano od ciljeva učenja i didaktičke redukcije gradiva. Postoji razlika između toga da li treba da se

posređuje opširan pregled određene temetike ili učesnike treba, na osnovu nekog primera, osposobiti da se u budućnosti samostalno bave datom tematikom. Organizatori i voditelji veoma često žele da animiraju učesnike da u sledećem semestru učestvuju u produženom kursu. Ali cilj može biti, kao u slučaju osposobljavanja za samostalno učenje, da učesnici ne trebaju (ne moraju) više da dolaze.

Za planiranje vremena takođe je važno pitanje, koliko „gradiva“ se može premestiti na pripremu učesnika kod kuće. Tako npr. mnogi kursevi stranih jezika zahtevaju da se kod kuće vežba i uči napamet; blok-nastava je pogodnija za časove konverzacije. U tekstovima najave se najčešće prećuti, da uspeh ne zavisi samo od kontinuiranog posećivanja kursa, već i od uloženog truda (kod kuće) između časova. Da učenje zahteva više vremena, nego što se ponekad naslućuje, da su „ubrzani kursevi“ ponekad uzalud utrošeno vreme, da tačno treba da razmislimo o tome koliko vremena trebamo i možemo „uzeti“, izdvojiti za neku temu – to su veoma važna pitanja prilikom savetovanja vezanog za učenje, za koje bi voditelji na početku seminara trebali da izdvoje dovoljno vremena. Ukoliko učesnici onda odluče da ne učestvuju na seminaru, to može biti povoljnije za sve, nego da nakon nekoliko časova razočarano napuste seminar.

Pojedinačne pripreme od 70-tih godina nisu bile baš andragoški aktuelne, ali se ipak moglo primetiti rehabilitovanje u pogledu predavanja, jer sa jedne strane predavanje može da pruži impuls, da aktivira, da intenzivno deluje na proces učenja, a sa druge strane predavanje može da posluži kao varnica za intenzivnije bavljenje nekom temom. Zbog toga bi svaka pojedinačna priprema trebala da sadrži pomoćna sredstva za učenje i određene impulse za učenje.

Poslednjih godina može se primetiti zamena večernjih kurseva dnevnim kursovima, odnosno „večernje ustanove“ kao što su npr. radnički univerziteti prerastaju sve više u celodnevne škole. Postoje različiti uzroci za to. Kursevi poslovnog usavršavanja se pretežno odvijaju danju i to za vreme radnog vremena, osim toga ponuda obrazovanja je proširena – obrazovaje nezaposlenih, obrazovanje seniora, obrazovanje nezaposlenih žena. Obrazovanje tokom godišnjeg odmora takođe se održava celodnevno. Osim toga sve više ljudi izbegava da u jesenjim i zimskim mesecima uveče koristi javni saobraćajni prevoz, a i televizijski program često pravi konkurenciju obrazovnim aktivnostima.

Ova promena u vremenu ponekad izaziva nove vidove aktivnosti, te tako npr. jedna gradska narodna škola pre podne nudi nedeljne seminare, pa najveći broj učesnika/ica isplanira npr. „utorak prepodne“ kao redovan „termin za obrazovanje“.

Vreme i ciljna grupa

Između vremena aktivnosti i ciljne grupe postoji uska povezanost. Neke majke, čija deca idu u školu, preferiraju prepodnevne kurseve; singels (oni, koji nemaju dečka / devojku, koji su neudati, neoženjeni) su više zainteresovani za vikend-seminare; stariji ljudi izbegavaju večernje kurseve posle 20h; zemljoradnici su zainteresovani više za zimski period; menadžeri retko učestvuju na onim seminarima, koji traju duže od tri dana...

Ali utrošak vremena zavisi pre svega od motivacije i to od intenziteta motivacije i od raznolikosti motivacije (npr. poslovne i komunikativne prednosti). U slučaju slabe ili ekstrinzičke motivisanosti (koja je izazvana spolja, na silu ili je rezultat neke kazne) veoma je česta pojava prevremenog prekidanja kursa. Što se više uspeju zadovoljiti društveno-emocionalne potrebe putem jedne prijatne atmosfere za učenje, to je po pravilu manja „kvota prekidanja kursa“.

Mogućnost fleksibilizovanja učešća u obrazovanju do sada je nedovoljna. U normalnom slučaju polazi se od toga da seminar treba svi da prate od početka do kraja. Naročito u slučaju dugoročnih kurseva trebalo bi poveriti, da li je fleksibilno dolaženje i odlaženje uopšte moguće ili u takvim slučajevima sledi prekidanje/napuštanje kursa (npr. da li je moguće da se na nekom kursu stručne škole u večernjoj školi polažu samo pojedini predmeti). Takvi sistemi slagalice veoma često propadnu zbog organizatorskih teškoća. Suprotni pol prevremenog prekidanja kursa je izbegavanje rastanka. Veoma često grupa želi da u neizmenjenom stanju i sa istim voditeljima/voditeljem seminara ostane do kraja, znači seminarska grupa postaje takoreći trajna ustanova. Problem ovakvog vida vezivanja je težnja da se seminar zaštiti od novajlija. Iz didaktičkih razloga bilo bi poželjno nakon određenog vremena upoznati i druge voditelje.

Učesnici/ice nekog seminara raspolažu različitim vremenski resursima, neki su stalno u „cajtnotu“, dok drugi mogu da izdvoje dosta vremena za seminar; neki se žure zbog drugih obaveza, a neki su zainteresovani za dodatni informativni razgovor. Nekima je data tema toliko važna, da žele da joj se posveti više vremena, a drugi ne žele da troše vreme na detaljnije posvećivanje toj temi. Zbog toga je veoma poželjno da se na seminarima tematizuje vreme radi postizanja saglasnosti.

4. MESTO ZA UČENJE I PROSTORIJE ZA UČENJE

Veliki broj odraslih osoba svoju odluku o učestvovanju na seminaru donosi na osnovu mesta gde se on održava. Značajnu ulogu pri tom bez sumnje igraju očekivanja u pogledu provoda i odmora. Ali i sa didaktičke strane mesta održavanja sadrže potencijal za učenje, tj. mogu biti stimulatori, izazovi i prilika za učenje. To je očigledno kod studijskih ekskurzija, ali u suštini ne postoji ni jedna tema za koju nije značajno mesto održavanja.

Mesto na kome se učenje održava

Neosporiv cilj javne politike usavršavanja je bio i ostaće „celokupna (potpuna) briga“, tj. otklanjanje regionalnih deficita, naročito korišćenje seoskog prostora sa obrazovnom ponudom. Ali sporno je pitanje, koje bi se obrazovne aktivnosti trebale odvijati u blizini mesta stanovanja. W. Schulenberg u svom „planu strukture usavršavanja“ (1975) predlaže da se kao merna jedinica uzme gustina usavršavanja. Ova gustina ponude računa se na osnovu godišnjih nastavnih jedinica na 1000 stanovnika. Navedena merna vrednost pokazuje razliku u regionalnoj zastupljenosti, ali ne govori ništa o sadržinskom aspektu.

Osamdesetih godina se mogao primetiti trend ka decentralizaciji i to ne samo u slabije naseljenim regionima, već i u gradskim centrima, npr. tako što su radnički univerziteti podelili rad po delovima grada. Takvi spoljni ogranci su se delom orijentisali prema adresatima, a delom su bili tematski orijentisani. U određenim delovima grada trebalo se obratiti obrazovno ugroženim grupama i ukloniti njihove barijere učestvovanja uz pomoć poznatog okruženja. Ova strategija je u dosta slučajeva bila uspešna, ali bilo je i suprotnih slučajeva. Tko je npr. jedan radnički univerzitet utvrdio, da je većina učesnika /ica stanovala na drugom (udalnom) delu grada, iako su i tamo takođe postojale slične ponude. To pokazuje da mnogi učesnici/ice preferiraju određenu anonimnost: npr. neki nisu hteli da kurs engleskog slušaju u blizini komšinice. Dodatna opasnost obrazovnog rada u blizini stanovanja je apolitizacija (Nuissl 1992). Tako je npr. u interkulturalnom obrazovnom radu favorizovano tzv. „lokalno polazište“, npr. problemi „Trećeg sveta“ trabali su se tematizovati na osnovu cena banana u supermarketima. Ali slično kao i kod mnogih gradskih ekoloških projekata pokazalo se da je veoma teško uspostaviti vezu između lokalnih dešavanja i globalnih struktura.

Rad po delovima grada ne obećava samo prostornu, već i socijalnu bliskost, poverenje i naviku. Ali za obrazovanje odraslih važi i jedan, ovome suprotan, princip: Ono treba da obezbedi prostornu i vremensku distancu od svakodnevice i okova svakodnevnih poslova.

Nekada su tzv. Narodni (radnički) univerziteti, koji se danas nazivaju Otvoreni univerziteti shvatali sebe kao mesto za odmor, kao mesto za razmišljanje o sebi i životu, kao „pauzu od svakodnevnih misli“. Takav moratorijum se olakšava pomoću novog okruženja i mogućnosti sticanja neobičnog „iskustva kontrasta“ (daljina i blizina, poznato i nepoznato nisu suprotnosti, već se međusobno uslovljavaju).

Decentralizacija nije svrha sama sebi, već je pogodna, ukoliko 1) tematika ima lokalnu povezanost i ukoliko se 2) na osnovu blizine mesta stanovanja dobijaju nove ciljne grupe. Kada je reč o decentralizaciji nije reč o „diverzifikaciji obrazovnih filijala, već o mestima za učenje na kojima se i koncepcijski i sadržinski uslovi reflektuju na licu mesta“ (Nussl 1992, s. 99).

Ova maksima važi i za „spoljna“ mesta za učenje, npr. za seminare za obrazovanje na godišnjem odmoru. Ukoliko se uzimaju javna sredstva, mora se obrazložiti zašto se seminar održava na Kopaoniku, na ostrvu Severnog mora ili u Toskani. Ne može se poricati činjenica, da atraktivnost predela, u kom se održava seminar, utiče na povećanje zainteresovanosti učesnika, ali motivacija učesnika nije bezuslovno identična motivaciji za učenje.

Veoma često biva zapostavljen kriterijum *ekološkog* učenja, odnosno slaganje/ podudaranje samog obrazovnog rada sa putovanjem do mesta seminara. I dobronameran obrazovni rad može da bude kontraproduktivan, nenameravane posledice mogu biti negativnije, nego pozitivni efekti učenja.

Postorije za učenje

Udobnost pri učenju i intenzitet učenja ne predstavljaju suprotnosti, ali se i ne poklapaju potpuno. To iskustvo su imale radne grupe, koje su svoje sastanke održavale u svojim privatnim stanovima, gde od previše udobnosti nisu ni stigli do učenja. Prostorije za seminar i njihova oprema imaju specifičan zapovedni karakter: stolovi sadrže apel da pravimo beleške ili da čitamo neki tekst; ruke možemo staviti na sto, sto nam posreduje zaštitu od drugih. U krugu sedimo „nezaštićeno“ jedni naspram drugih, osećamo se pozvanim da „otvoreno“ razgovaramo jedni sa drugima i da iznesemo svoj lični stav.

Prostorije za seminar predstavljaju „tajni nastavni plan“. Zidovi mogu biti natovareni slikama, koje – ukoliko ne odgovaraju temi – skreću pažnju. Za koncentrisano razmišljanje može da bude pogodnija „skromna“ prostorija, nego neka šareno obojena prostorija. Važi pravilo: prostorije za seminar, u kojima se neka grupa zadržava duže vreme, treba opremiti eksponatima, koje je grupa sama napravila (npr. zidne novine). Jedne takve zidne novine stvaraju drugačiju atmosferu za rad/učenje nego npr. Overhead-projektor, opremljen perfektnim folijama.

I kod opremanja prostorije važi ekološki princip učenja – štedljivost: što manja potrošnja energije i papira. Kopije ni u kom slučaju nisu baš uvek korisnije pri učenju od beležaka ili odlomaka iz teksta.

Prostorije za učenje su takođe društvene (socijalne) prostorije što se reflektuje odnosom veličine prostorije naspram broja učesnika ali takođe i sastavom grupe. U vezi toga su stečena brojna iskustva kod obrazovanja žena. Kod interkulturalnih tema su šanse učenja u velikoj meri zavisile od toga, da li su bili prisutni i pripadnici stranih kultura.

Pre svega školske prostorije kod velikog broja odraslih osoba bude traumatična sećanja i reakcije izbegavanja. „Novi socijalni pokreti“ su podržavali senzibilitet ekologije učenja, tj. okruženja u kom se uči: U tom smislu interesantan je komentar Beyerdorfa koji kaže „Prostorije za učenje poučavaju na osnovu njihove građe, njihove opreme sa ovakvim ili onakvim stolovima i stolicama, izborom boja i materijala. One poučavaju kroz vrata i prozore, koji kao i pragovi spolja i iznutra ograničavaju. One poučavaju pomoću materijala, od kojeg su napravljeni zidovi ili podovi... Milje učešća koji sa ekološkim pokretom simpatizira šareno-crveno-zeleni i akademizirani srednji sloj otkriva „ekološki“ više nečiste situacije učenja, koje su razgraničene jedne od drugih, u biografski novim povezanim iskustvima, kao produktivne za sopstveni napredak u učenju“ (1994 s.3).

U prošlosti su trgovi bili javna intenzivna mesta za učenje. Tamo je takoreći „en passant“ učeno i strano i novo (Reischmann 1995 s. 200). I danas mnogi ljudi uče u hobi-prodavicama i u supermarketima više nego u prostorijama za seminar. Inovativni voditelji za obrazovanje odraslih su zbog toga u potrazi za „neobičnim“ mestima i prostorijama za učenje, npr. mobilni busevi za obrazovanje, u tržnim centrima, kasete za obrazovanje namenjene vozačima, eko-pedagoške informacije na železničkim stanicama. Takvi projekti nailaze na pozitivne reakcije, zbog toga što mogu da predstavljaju „duhovite“ trenutke u našem izkomercijalizovanom svetu. U najboljem slučaju oni privlače pažnju, ali ne izazivaju održive procese obrazovanja. Hol železničke stanice poseduje drugačije stimulanse i programe ponašanja nego neka institucija

obrazovanja. Stoga, tako neobična mesta za učenje služe samo kao dopuna, ali ne predstavljaju alternativu uobičajnim prostorijama za seminar.

Socijalna estetika

Socijalne grupe imaju različita obrazovno-estetska preferiranja. Tako su npr. stariji skloni da na umetničko-kulturološkim seminarima prave red i da „pospremaju“, dok se mlađi bolje osećaju u kreativnom neredu. Novija istraživanja miljea usmerila su pažnju na društveno-estetske stilove učenja i na svakodnevne-estetske stilove učenja (tako je npr. SINUS-Institut po nalogu Friedrich-Ebert fondacije istraživao „milje“ političkog obrazovnog rada). Ovi miljei razlikuju se po očekivanjima usmerenim prema mestima i prostorijama za učenje. Evo nekoliko primera:

- „Novi milje posloprimaca“ preferira „solidan i moderan dizajn“, „opuštenu eleganciju“, vikend-seminare u „lepom okruženju“, moderne nastavne medije.
- „Aktivni novi stari“ očekuju „zasebnu sobu sa kuhinjom / WC-om“ i mogućnost sportske rekreacije.
- U „tehnokratsko-liberalnom miljeu“ su zastupljeni „estetski non-konformizam“ i „stilski avangardizam“ „poželjne su „jasne geometrijske forme, klasično-jednostavne linije“.
- „Tradicionalni radnički milje“ ne postavlja „preterane stilske zahteve“, već preferira „konvencionalnu udobnost“.
- „Alternativni milje“ polaže značaj ekološkom okruženju u kom se uči, odbija „industrijsku potrošačku kulturu“, plastiku, beton, silose i parkirališta smatra „ružnim“.

U komparaciji sa interesom za temu i cilj učenja, kod većine grupa rastu potrebe za komunikacijom i zabavom kao i „estetsko-stilskim zahtevima“, koji su takođe u porastu.

Izgleda da „ambijent“ posaje važniji od didaktičkog kvaliteta, „doživljaji“ se mnogo više procenjuju od rezultata učenja. Generalno posmatrano trend od „neposrednog korišćenja ponuđene usluge obrazovanja ka Lifestyle-Benefit, i zahtevima sve manje usmerenim na čist uspeh u učenju, a više na kompletno zadovoljenje potreba... Političko obrazovanje po svom sadašnjem, čisto racionalnom shvatanju, koje se posreduje, sigurno zaobilazi životni stil i životni osećaj našeg vremena“ (Ueltzhöffer / Kandel 1993 s. 103).

Problematično postaje kada se orijentisanje ka doživljaju spoji sa luksuznim standardom, koje doprinosi nepotrebnoj potrošnji resursa. Obrazovni rad, koji se subvencira iz javnog budžeta, treba da bude humano, društveno i ekološki prihvatljiv. Nisu „kuhinja i WC“ „slag na torti“ obrazovanja odraslih, već onaj zvučni Aha-doživljaj. Ipak ne treba ignorisati da se aranžmanu poučavanje-učenje, ekološkom „Setting-u“ pridaje sve veći značaj. Dosadašnji pojam didaktike, koji se koncentrisao na izbor ciljeva, sadržaja i metoda treba dopuniti.

Mesta za učenje su takođe konstrukti: odlučujuće je to, kako se ta mesta i te prostorije shvataju, koja sećanja bude, koji značaj im mi pridajemo.

- Da li su mesta za učenje i prostorije pogodne za temu?
- Da li prostorije odgovaraju željama ciljane grupe?
- Da li se do tih mesta može doći javnim prevozom?

5 SPORAZUMI (UGOVORI) U VEZI UČENJA/POUČAVANJA

Organizatori, oni koji poučavaju ali i oni koji uče imaju različita očekivanja. Što je više podudaranja i dogovora oko tih očekivanja, to je manja opasnost od razočaranja. Takvi dogovori zahtevaju *slaganje* persepektiva „onog, koji nudi uslugu/iznosi ponudu“ sa perspektivama „onog, koji koristi uslugu“.

Ponekad se učesnici/ice moraju ohrabriti, da koriste svoja prava i da artikulšu svoje potrebe. Tako je Heiner Lotze direktor Radničkog univerziteta u Hannoveru, u planu rada za 1948. godinu odštampao „10 saveta za slušaoce Radničkog univerziteta“, koji govore o očekivanjima te ustanove, ali koji učesnike ohrabruje za učenje uz samopouzdanje, npr.:

1. „... zacrtaj sebi da ono što započneš i završiš...“
2. Nemoj „svako veče da posećuješ drugu radnu grupu ili čak i dve“.
3. „Ako si izabrao neku oblast..., nemoj je menjati već narednog tromesečja...“
4. „Seti se toga, da ne treba samo da slušaš, već treba i da učestvuješ u radu“.
5. „Ali nemoj misliti, da moraš uvek i pod svim uslovima nešto reći.“
6. „Ukoliko trenutno nemaš šta da kažeš, niko te neće primoravati da nešto kažeš...“

7. „Ukoliko si spretniji od nekih tvojih kolega, nemoj se izdizati...”
8. Poštuj „suprotne stavove“.
9. „Nemoj sve, što ti se nudi, da usvajaš bez daljnjeg, za tačno“.
10. Misli na to da „nisi zbog spoljnih uticaja i prednosti došao na Radnički univerzitet, već da... stigneš do bogatijeg čovečanstva“.

Gerd Doerry 1981. godine relativizuje zahtev za „grupom, koja sama sebe vodi“, a umesto toga predlaže – zajedno sa Herbert Gerlom – „koncept podeljene odgovornosti“ i predlaže ugovor, u kom se razjašjava „koliko svaki učesnik može, da očekuje i zahteva kritiku, razmišljanja, otvorenost i kreativnost, ali i samokontrolu i tolerisanje frustracije, od strane drugih učesnika i voditelja kursa, a koliko, sa druge strane, voditelj kursa to može da očekuje i zahteva od grupe“ (Doerry 1981 s.55).

Karlheinz Geißler preporučuje da se pre početka seminara donese kontrakt (pismeni ugovor) o učenju / poučavanju. Preporučljivo je „da se u svim tim pravilima... tematizuje ono, šta je za datu grupu učesnika sa velikom verovatnoćom novo, neobično i upadljivo.“ Jedan takav kontrakt je obavezan i za predavača/docenta: „On mora najpre tokom pripreme seminara da sam sebi konkretno razjasni, šta zapravo tačno hoće od učesnika, šta tačno namerava da radi i najzad za koju kulturu učenja je on spreman da snosi odgovornost“ (1994 s. 19).

Najdetaljniji predlozi za takve ugovore poučavanja i učenja potiču od Erharda Meulera. Takav ugovor ozbiljno shvata punoletstvo odraslih i treba da spreči, da se on/ ona vrata u ulogu učenika. Ali treba voditi računa i o tome da interes učenja ne bude već na početku difuzan i da učesnici ne mogu odlučivati o svim didaktičkim pitanjima. Osim toga mora se osigurati da svi učesnici mogu učestvovati u tom „pregovoru“, a ne da nadjača neka dominantna manjina.

„Sporazumi se uglavnom tiču sledećih pitanja:

- Šta zajednički smatramo problemima i situacijama, koje treba da savladamo, na koja pitanja želimo da pronađemo odgovor?
- Koji se objektivni zahtevi nameću odgovorom na prvo pitanje?
- Koje subjektivne želje i potrebe za učenjem su učesnici/ice doneli/e sa sobom?
- Na koji način se problemi i situacije, što je navedeno u odgovoru na prvo pitanje, mogu savladati (ciljevi)?

- Na koji način to želimo da pokušamo (metode)?
- Sa čim želimo početi, a šta sledi kao drugo, šta kao treće (struktura seminara, vremenski plan)?
- Ko će za to biti odgovoran (podela uloga)?“ (Meueler 1994 s.26).

E. Meueler predlaže korak po korak postupak. Tako se npr. na početku seminara može razgovarati o interesima pomoću intervju u dvoje. Predlozi u vezi sa sadržajem i metodama se mogu sakupiti i npr. pomoću metaplane – grupisati. Takođe i „kognitivne mape“ (mind-map) mogu doprineti razjašnjenju i razumevanju.

Ovi postupci se naravno moraju modifikovati u zavisnosti od ciljne grupe i teme. U kursovima koji kvalifikuju za posao ili kurevima stranih jezika voditelji seminara moraće više unapred da strukturiraju, nego voditelji seminara, koji su orijentisani ka iskustvima i problemima. Takvi vidovi participacije zahtevaju i očekuju od voditelja stručni suverenitet i fleksibilnost, oni bi trebali da saopšte ono, šta je njima važno i za šta su kompetentni. Treba voditi računa o tome, da li su ugovoreni ciljevi i zahtevi zaista realni.

Na osnovu ovakvih ugovora treba da se usaglase dve različite potrebe: sa jedne strane zainteresovanost za pravo odlučivanja i uzimanja u obzir ličnih potreba, a sa druge strane želja za strukturisanjem zadataka, koji olakšavaju orijentaciju i koji takođe imaju funkciju rasterećenja. Uprkos ili možda upravo zbog ekspanzije prava participacije u našem društvu treba jačati didaktičku (sa)odgovornost onih koji uče.

6. DRAMATURGIJA

Pripreme za obrazovanje mogu se porediti sa insceniranjem pozorišnih komada. Seminari se takođe insceniraju, pišu se skripte, dele se uloge: Intendanti, režiseri, glavni glumci, sporedni glumci, svetlo-majstori... Kao i u pozorištu pokazuju se procesi obrazovanja: „sa dušom i telom učestvujemo u tome“, zainteresovanost i nezainteresovanost, oduševljenje i dosada saopštavaju se neverbalno pomoću mimike i gestike. Insceniranja zahtevaju dramaturgiju, strukturu sa početkom i krajem, uz napetost i opuštanje, sa Aha-doživljajima i pauzama, sa promenama scena i kulisa.

Ništa više ne demotiviše nego povratak uvek istog. Bez efekta iznenađenja, bez nade za nešto novo, bez nečeg neočekivanog opada želja da sutra dođemo ponovo. Svaki seminar, ali i svaka sekvenca od 90 minuta zahteva veliku napetost. Dramaturgija između ostalog nastaje smenjivanjem akcionih i socijalnih formi.

Akcione forme sadrže u sebi aktivnosti učenja, npr.

- koncentrisano slušanje i vođenje protokola,
- diskutovanje sa ostalima,
- čitanje i razumevaje tekstova,
- nešto vežbati, isprobati, odglumiti / odigrati,
- intervjuisanje drugih ljudi,
- posmatranje neke slike,
- razmišljanje, meditiranje.

Ove aktivnosti se odvijaju na različitim „kanalima učenja“, koji su različito razvijeni u toku biografije učenja i poslovne socijalizacije.

Onaj, ko na poslu primarno radi „sa stvarima“, ima problema da se na predavanjima koncentriše na duže vreme. Onaj, ko na poslu ima kontakt „sa ljudima“, po pravilu će se moći aktivno uključiti u diskusije. Onaj, ko se na poslu bavi „simbolima“, npr. ko radi sa pismenim materijalima, na seminaru neće imati problema sa čitanjem.

Nezavisno od individualnih stilova učenja, preporučuje se aktiviranje više „kanala“. Nepisano pravilo glasi: menjanje akcionih formi nakon 20 minuta.

Socijalne forme govore o tome, sa kim se uči, npr.

- pojedinačni rad, pod vođstvom neke osobe, koja nas poučava (npr. na radnom mestu),
- partnerske vežbe (npr. „učenje“ stranog jezika „u tandemu“),
- homogene ili heterogene male grupe,
- plenum.

I socijalne forme treba varirati, jer je ustanovljeno, da starijima treba više vremena da se naviknu na novu socijalnu formu (npr. rad u malim grupama).

Promena akcionih i socijalnih formi može pozitivno da utiče na *diferenciranje* razlika u uspehu i razlika u interesima. Tako npr. neka manja grupa može još uvek da vežba, dok neka druga izrađuje već dopunski tekst. U partnerskom radu „napredan učesnik“ može da posavetuje „početnika“.

Deo dramaturgije je i didaktički opravdana i zanimljiva upotreba *audio-vizuelnih medija*. Ali i u pogledu ovaga su se promenila vremena. Sedamdesetih godina je film o pčelama bio vrhunac časova biologije, devedesetih godina je upotreba video-kamere u nekom seminaru za obrazovanje nastavnika bila „non plus ultra“ moderne didaktike visokog obrazovanja. Danas je mogim turistima kamera sasvim normalan pojam.

Ali ipak: neke obrazovne aktivnosti danas skoro da se ne mogu odreći vizualiziranja (najčešće pomoću tehničkih medija). Čak i u političkom obrazovanju je prisutna „primena estetike“, a interpretacija slika kao ključna kvalifikacija je istovetna sa tradicionalnim „razumevanjem teksta“.

Dramaturgiji pripada i *interpunkcija*, npr. prikazivanjem ciljeva učenja (samo) kontrole učenja, posredovanjem znanja i pauza za razmišljanje, posredovanjem „brze komunikacije“ i metakomunikacije, posredovajem koncentrisanih faza i opuštanja.

Klaus Döring predlaže četiri „budilnika“ da bi se proces učenja-poučavanja aktivirao

- „slobodno-kontrolisano ponašanje“, tj. isplanirano pružanje slobodnog prostora, u kom učesnici mogu aktivnije da agiraju i odlučuju (Döring 1983 s. 74),
- „ponašanje prepuno energije“, tj. angažman i oduševljenje onih koji uče,
- „svadljivo ponašanje“, tj. podrška živahnih kontraverzi,
- „duhovito ponašanje“, pomoću iznenadnih pitanja, slika, primera, anegdota (Schmidt, 1994).

Motivacione krize i „platforme učenja“ (tj. povremene stagnacije napretka u učenju) nisu nikakvi izuzeci, već pravilo. Ponekad može biti veoma korisno, da se takvi usponi i padovi motivacije za učenje (takođe i kod onih koji poučavaju) tematizuju u grupi i da se zajednički potraži rešenje (pomoć).

Deo dramaturgije su i vrhunci, npr. ekskurzije, pozivanje nekog stručnjaka/eksperta, prezentacija rezultata učenja na nekoj maloj izložbi, izveštaj sa seminara u dnevnoj štampi... Dramaturgija se najčešće planira aditivno, kao sled raznih tema, a veoma retko se planira kvalitativno, kao sticanje/nadogradnja sposobnosti učenja. Napredak u učenju ne bi trebao da se definiše samo kao sticanje znanja, već i kao sticanje kompetencija, tako da su učesnici na kraju seminara u stanju da samostalno nastave učenje.

Ni kod mnogih seminara, kojima sledi nastavak, nije sasvim prepoznatljivo da je porastao nivo zahteva i kognitivni stepen teškoća. Učesnici/ice registruju da više toga znaju, ali ne i da nešto bolje umeju. Deo didaktičke dramaturgije je i „dozirana diskrepancija (uočljiva razlika)“ zahteva i teškoća. Takva lagana preopterećenost po pravilu deluje motivišuće, kada je isprekidana manje napornim fazama. Nije preopterećenje, već nedovoljno opterećenje veoma čest uzrok za prekidanje kursa.

7. DIDAKTIČKA REDUKCIJA I REKONSTRUKCIJA

Na osnovu eksplozije znanja i komplikovanosti problema sa jedne strane i ograničenog vremena, kojim raspolažemo za organizovano učenje sa druge strane, redukcija gradiva postaje ključno didaktičko pitanje. „Pod pojmom didaktičke redukcije podrazumeva se postupak, koji se sastoji od toga da se iz dosta obimnog štiva izdvoji/ odabere štivo, koje je potrebno za poučavanje i učenje“ (Weinberg 1991 s. 130).

Istraživanja u nastavi pokazuju da su obimnost gradiva i uspeh u učenju u obrnutom odnosu. Na seminarima, kod kojih je gradivo bilo manjeg obima, učesnice/ici su u većoj meri imali utisak „da su dosta toga naučili“, nego na seminarima u kojima je posredovano mnogo informacija.

Moguće su različite strategije redukovanja gradiva, koje se međusobno može i dopunjavati, npr.:

- *Elementarno*: Komplikovane teme kao što su genska tehnika, promena klime i slično svode se (redukuju) na osnovne strukture, zakonitosti, pojmove. Najpre se izostavljaju detalji i varijacije.
- U društvenim naukama se svođenje na elementarne podatke ne bi trebalo brkati sa nedopustivim *pojednostavljenjem* i monokauzalnim objašnjenjima, iako je dosta proširena sklonost da se kompleksnost stvarnosti redukuje na dualne šeme procenjivanja (počinilac-žrtva, domaći-stranci, korisno-štetno, civilizovano-primitivno). Nedopustivim redukovanjem složenosti i kompleksnosti dolazi se do učvršćenja dogmatičnih predrasuda, ukoliko se ne ukaže na neophodnost „opreza pri donošenju presuda“.
- Dodatna opasnost svođenja na elementarne podatke je *trivijalizovanje*. Pokušaj, npr. da se neka društveno-naučna teorija opšte pojasni i „elementarno“ prikaže u vidu „interakcionizma pomoću simbola“, veoma često izaziva utisak: „To je tako jednostavno! Nema tu ništa komplikovano!“ Ali u suštini „jednostavna“ je

samo ključna izjava, ali ne i objašnjenje i posledice, teorijskog i empirijskog obrazloženja.

- *Ključni pojmovi:* Oblasti kao što su ekonomija, ekologija, književnost, slikarstvo, psihoanaliza se mogu „obuhvatiti“ pomoću ključnih pojmova.
- Npr.: tekst najave seminara „Uvod u psihoanalitičku teoriju“ počinje ovako: „Ime Sigmund Freud je opšte poznato, isto tako deo opšteg obrazovanja je da ste makar nekad čuli nekoliko pojmova psihoanalize kao npr. Edipov kompleks, libido, nagoni, ego, id i super-ego.“
- Hermann Giesecke je kao ključne pojmove politike naveo: konflikt, konkretnost, moć, pravo, uzajamna povezanost funkcija, interes / korist, pravo odlučivanja, solidarnost, ideologija, istorijat, postati čovek (1968 s.99). Ovi pojmovi se u osnovnim pitanjima pri političkom odlučivanju i kontroverzama mogu menjati (npr.: Ko ima koristi od ove odluke, ko od toga profitira, a kome ide na štetu?)
- *Situacije upotrebe:* Kod mnogih tema, koje se odnose na svet života, izbor sadržaja se može uraditi na osnovu situacija upotrebe učesnika/ica. Na seminaru o vaspitanju učesnici navode i odmeravaju svoja najvažnija pitanja vezana za vaspitanje i na osnovu (lepljivih) tačnica se može odlučiti, koja pitanja će se prvenstveno obrađivati. Slično važi i za profesionalno usavršavanje: situacije upotrebe, koje su relevantne za sve, imaju prednost u odnosu na one, koje su korisne samo pojedincima.
- *Izbor egzemplara:* Veoma često je moguća egzemplarna analiza nekog slučaja, na osnovu koje se mogu pokazati opštevažne strukture. Naročito se umreženja i konflikti interesa mogu prikazati na osnovu političkih ili ekoloških primera i slučajeva. Saznanja do kojih se dođe na osnovu pojedinačnog slučaja, moraju se preneti na slične slučajve. Preduslov za ovu metodu je da su svi učesnici zainteresovani za taj jedan slučaj.

K.W. Döring preporučuje četiri „spleta pitanja“ u vezi didaktičke redukcije (1983 s. 27):

1. Osobitosti teme / gradiva: npr.

- „Da li postoji stepen apstrakcije?
- Da li je to gradivo u opštem obliku značajno za život učesnicima?

- Da li prosečan građanin poznaje osnovni problem i možda čak i neke sadržinske delove?“
2. Vreme: npr.
- „Kako će vreme, kojim raspoložemo, biti raspodeljeno na tu temu, na to gradivo?
 - Za šta mi je potrebno više, za šta manje vremena?
 - Da li se moj izbor gradiva vremenski posmatrano uopšte može realizovati ili ipak moram da obrišem sadržaj?“
3. Osobine učesnika: npr.
- „Da li ću imati posla više sa praktičarima, ili više sa teoretičarima?
 - Da li moram da polazim od primera?“
4. Institucionalni uslovi: npr.
- „Koje interese ima institucija, koja je zadužena za organizaciju od moje nastave i date teme?
 - Koje posledice će moja nastava imati na učesnike/ce (npr. ispit)?“

Isto toliko važna kao i redukcija je i didaktička rekonstrukcija. „Pod pojmom didaktičke rekonstrukcije podrazumeva se postupak, koji se sastoji u tome da izabrani sadržaji budu poređani tako da odgovaraju učenju i poučavanju“ (Weinberg 1991 s. 130). Drugačije rečeno: Redukovano gradivo se priprema i obogaćuje tako, da bude prilagođeno učesnicima, npr. pomoću primera, vežbi, ličnih iskustava. Rekonstrukcija menja „gradivo“ u sadržaje za učenja onima koji uče, gradivo se povezuje sa postojećim kognitivnim šemama i šablonima tumčenja.

J. Weinberg govori o „sposobnosti postupanja“: Oni, koji uče (učesnici) postupaju sa gradivom, pri čemu oni, koji poučavaju (voditelji) moraju da vode računa o verodostojnosti te asimilacije.

Rekonstrukcija može takođe da znači: potvrđivanje, rekonstruisanje procesa saznanja i istraživanja. Zbog toga što su sve kulturne uspehe postigli ljudi, mi možemo, u ulozi onih, koji uče, da „ponovimo“ motive i operacije tih dostignuća. To ne znači da se u obraznom radu ponovno mora izmisliti struja, ali to može pomoći da shvatimo smisao, korist i granice uspeha ljudskih dostignuća i saznanja (Wiater 1993 s. 223).

Dok kod redukcije u prvom planu stoji sadržinski-logička tačka gledišta predmeta učenja, kod rekonstrukcije u centru pažnje stoje učesnici i ciljna grupa. Rekonstrukcija pokreće didaktičko postupanje, ali je u suštini konstruktivan i individualan rezultat.

Povezivanje redukcije (na centralne ključne pojmove) i rekonstrukcije (pomoću konkretnih realnih povezanosti sa učesnicima) omogućava Sokratovski razgovor, i to pomoću „*regresivne apstrakcije*“. Ta apstrakcija se ne udaljava od ličnih iskustava učesnika, već se zasniva na konkretnom slučaju. Detlef Horstef demonstrira ovaj postupak na temi „Moć“.

„U jednom takvom razgovoru – u kom treba razjasniti, *šta* moć predstavlja u svojoj *suštini* – počinje se sa konkretnim primerom, u kom se pojavljuje primena moći. Pronalaze se osobine moći u tom primeru. Pojavljuju se drugi konkretni primeri, sa kojima se isto tako postupa. Ukoliko su prema mišljenju učesnika/ica sakupljene sve osobine, onda se odvajaju neophodne od nedovoljnih osobina...“ (Horster 1995 s.224).

ZAKLJUČAK

Porastom naučnog znanja nije da se smanjuje neznanje, neizvesnost, nepreglednost, naprotiv, ono postaje veće. Previše informacija ponekad povoljnije utiče na dezorijentaciju i zamaranje, nego na samu orijentaciju.

U ovakvom okruženju raste i težnja za obrazovanjem odraslih umnožavanjem znanja. Ostvarivanje principa permanentnog obrazovanja uslovalo je omasovljavanje učenja i nastojanje da znanje ne bude dostupno samo privilegovanoj manjini. Popularisanje nauke postalo je paralelno sa demokratskim programom reforme. Parola V. Libknehta „Znanje je moć“ postala je motiv radničkog pokreta, a liberalno-gradansko „Društvo za širenje naučnih saznanja“ razvilo se u poslednjoj trećini veka u masovnu organizaciju. Novi pravac obrazovanja odraslih kritikovao je ekstenzivno popularisanje, koje širi znanje i pledirao temeljne promene naučnih sadržaja sa orijentacijom ka životu.

Pored rada, zemlje i kapitala znanje je samostalna produktivna snaga – što se danas oblikovalo u krilaticu „*društvo znanja*“, „*društvo učenja*“. Osobine društva znanja su rapidne brzine zastarevanja naučnih saznanja, ubrzano tehničko sprovođenje osnovnih istraživanja, širenje naučnog znanja pomoću novih i „starih“ medija, svakodnevni proizvodi i životne namirnice „zasnovane na znanju“, porast zanimanja, koja proizvode i šire znanje, zavisnost laika ali i političara od naučnog znanja stručnjaka.

Ovaj uzajamni odnos čini gradivo naučno-zasnovanog obrazovanja odraslih, nastala komplementarnost predstavlja osnovu za naučno usavršavanje u vidu *obrazovnih* projekata i otvoreno-refleksivno ophođenje odraslih sa naučnim znanjem putem didaktički osmišljenih seminara i kurseva koji se razlikuju od tradicionalnih (u smislu „Uvod u preduzetničko poslovanje“). Reč je više o prepoznavanju mogućnosti i granica, racionalnosti, metoda i struktura modernih nauka.

LITERATURA:

- Andevski, M. (2007): *Menadžment obrazovanja*, CEKOM books, Novi Sad.
- Beyersdorf, M. (1994) LernOrte, LernRäume, LernÖkologie. In: *forum der bildungsini- tiven in niedersachsen*, 2, S. 2 ff.
- Copray, R. (1995): Psychologische Weiterbildung für Führungskräfte. In: *Psychologie heute*, 9, S. 62 ff.
- Dorrry, G. u.a. (1981): *Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig.
- Döring, K. (1983): *Lehren in der Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- Geißler, K. (1994): Über soziale Probleme zu Beginn von Veranstaltungen. In: Müller Ka.a.(Hg) *Kurs und Seminargestaltung*., S. 12 ff. Weinheim, 5.Aufl.
- Giesecke, H. (1968): *Didaktik der politischen Bildung*. München.
- Horster, D. (1995): „Der Apfel fällt nicht weit von Stamm“. Frankfurt.
- Meueler, E. (1994): *Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung*. Hg.: hiba, Heidelberg.
- Nuissl, E. (1992): *Bildungszeit*. In:Faulstich u.a., *Erwachsenenbildung*,Weinheim,S.111.
- Nuissl, E. (1992): *Lernökologie*. In: Faulstich u.a., *Erwachsenenbildung*,Weinheim,S.92.
- Reischmann, J.(1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 4, S. 200 ff.
- Schmidt, M. (1994): Methoden als helfende Verfahren... In: Siebert, H., / Schmidt, M., *Gestaltung von Erwachsenenbildung*. S. 75 ff. Frankfurt.
- Schulenberg, W. u.a. (1975): *Strukturplan Weiterbildung*. Köln.

Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Hg.: *DIE des DVV*. Frankfurt.

Ultzhöffer, J., Kandel, J. (1993): Milieustruktur und politische Bildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Jahrbuch 1993*, S. 78 ff, Bonn.

Weinberg, J. (1991): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hg.) *Studienbibliothek für Erwachsenenbildung*. S. 130 ff., 5 Bde. Frankfurt.

Wiater, W. (1993): Unterrichten und lernen in der Schule. Donauwörth

Dr Milica Andevski, Dr Svetozar Dunderski

Faculty of Philosophy, Novi Sad

MANAGEMENT OF SEMINARS AND COURSES FOR ADULT EDUCATION

Abstract

The paper explains didactical techniques in the adult education within courses, seminars, i.e. within specialized and professional further education and training. There have been analyzed texts of the further education program announcement (texts, stile, metaphors), plan checklist (activities, participants, organizers, moderators), time and duration of activities (learning objectives, time and target group), place of learning and premises for learning (social aesthetics, a need for entertainment and communication), arrangements concerning learning and teaching (mutual negotiations, common interests of moderators and participants), a role-play (mocking seminar, exchange of action and social forms, visualization of educational activities), didactic reduction and reconstruction (adjusting the contents to participants, connection with existing cognitive schemes and stereotypes of interpretations).

Key words: *seminar management, professional advanced training of adults*

Dr. Milica Andevski, Dr. Svetozar Dundjerski

Philosophische Fakultät, Novi Sad

SEMINAR- UND KURS MANAGEMENT FÜR DIE ARBEIT MIT ERWACHSENEN²⁹

Zusammenfassung

In der Arbeit werden die didaktischen Verfahren für die Arbeit mit Erwachsenen angeführt, die im Rahmen der Kurse und Seminare, d.h. im Rahmen der fachlichen und beruflichen Weiter- und Fortbildung zur Anwendung kommen. Analysiert werden Texte für die Ankündigung von Fortbildungsprogrammen (Text, Stil, Metaphern), Plan-Checklisten (Aktivitäten, Teilnehmer, Organisatoren, Kursleiter), Termin und Dauer der Aktivitäten (Lernziele, Dauer und Zielgruppe), Veranstaltungsort und Veranstaltungsräume (soziale Ästhetik, Unterhaltungs- und Kommunikationsbedarf), Absprachen in Zusammenhang mit dem Lernen und Lehren (gegenseitige Absprachen, gemeinsame Interessen der Kursleiter und -teilnehmer), Dramaturgie (Inszenierung der Seminare, Wechsel von Aktions- und sozialen Formen, Visualisierung der Bildungsaktivitäten), didaktische Reduktion und Rekonstruktion (Anpassung des Lehrstoffes an die Teilnehmer, Anbindung an die existierenden kognitiven Schemata und Deutungsschablonen).

Schlüsselwörter: *Management-Seminare, fachlichen und beruflichen Weiter- und Fortbildung mit Erwachsenen*

²⁹ Die Arbeit ist als Ergebnis der Forschungsarbeit im Rahmen des Projekts mit dem Titel "Europäische Dimensionen der Veränderungen des Bildungssystems in Serbien" (Nr. 149009) entstanden, welches vom Ministerium für Wissenschaft und Umweltschutz der Republik Serbien finanziert wird.

д-р Милица Андевски, д-р Светозар Дунджерски
Отделение педагогики, Философский факультет, Нови Сад

МЕНЕДЖМЕНТ СЕМИНАРОВ И КУРСОВ ДЛЯ РАБОТЫ СО ВЗРОСЛЫМИ

Резюме

В работе перечисляются методы при работе со взрослыми на курсах, семинарах, т.е. в течение специализированного и профессионального дополнительного образования и усовершенствования. Анализируются: тексты сообщения о программе усовершенствования (тексты, стиль, метафора), контрольный список (активности, участники, организаторы, руководители), время и продолжительность активностей (цели обучения, время и целевая группа), место обучения и аудитории (социальная эстетика, необходимость в играх и коммуникации), договоры в связи с учением и преподаванием (взаимные переговоры, общие интересы руководителя и участников), драматургия (инсценировка семинара, перемена деятельностиных и социальных форм, визуализация образовательной деятельности), дидактическая редукция и реконструкция (адаптация материала участникам, связывание с уже существующими когнитивными схемами и шаблонами толкования).

Ключевые слова: менеджмент семинара, профессиональное усовершенствование взрослых

Tamara Borovica

Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad

VRŠNJAČKO OBRAZOVANJE – OD PRAKTIČNOG MODELA KA TEORIJSKOM UTEMELJENJU

Rezime

Vršnjačko obrazovanje podrazumeva kontinuiran, sistematizovan i planski vođen proces prenošenja određenih obrazovnih poruka vršnjačkim grupama, usmeren na izazivanje promena na individualnom i na grupnom nivou. Odgovarajući na izazove promovisanja zdravog i odgovornog ponašanja, razvijanja veština i razbijanja mitova i predrasuda, među adolescentskom populacijom, vršnjačko obrazovanje koristi moć i uticaj mladih da sami među sobom ohrabre informisanu i podržavajuću vršnjačku interakciju, koja će rezultirati odgovornim donošenjem odluka i odgovornim ponašanjem.

Iako ono u svom konstituisanju nije zasnovano na određenim teorijskim principima i konceptima, jer je kao konkretan model prevencije, vršnjačko obrazovanje kreirano od strane praktičara, a na osnovu njihovih prethodnih znanja, iskustava, akcionih istraživanja. Dakle empirijski pre nego teorijski zasnovano. Ipak, u određenom momentu rađa se potreba postavljanja modela u šire i objektivnije konstituisan prostor, odnosno potreba za nalaženjem teorijskih osnova funkcionalnosti modela.

Ključne reči: vršnjački pristup, vršnjačko obrazovanje, preventivni programi, teorijsko utemeljenje vršnjačkog obrazovanja.

POJMOVNO ODREĐENJE

Pojam vršnjačko obrazovanje odnosi se na obrazovanje koje se realizuje posredstvom predstavnika vršnjačkih grupa, obučenih i pripremljenih za prenošenje znanja iz različitih oblasti života. Definicija koju daje Kancelarija za Narkotike i Kriminal Ujedinjenih Nacija glasi:

«Vršnjačko obrazovanje je korišćenje osoba sličnih godina ili sličnih karakterističnih osobina, za prenošenje edukativnih poruka ciljnoj grupi... Vršnjački edukatori deluju tako što prenose «norme zdravog življenja», uverenja i ponašanja u krugu svoje vršnjačke grupe ili zajednice i izazivaju one koji te norme ne poštuju»

Slično tome UNAIDS određuje vršnjačko obrazovanje kao:

«pristup, kanal komunikacije, metodologiju, filozofiju i strategiju».

Vršnjačko obrazovanje podrazumeva kontinuiran, sistematizovan i planski vođen proces prenošenja određenih obrazovnih poruka vršnjačkim grupama, usmeren na izazivanje promena na individualnom i na grupnom nivou. Promene na individualnom nivou odnose se na menjanje stavova, znanja, uverenja ili ponašanja osoba, dok su promene na društvenom nivou usmerene na modifikaciju normi društva i stimulisanje šire društvene akcije.

Obrazovanje, u kontekstu ovog rada, razumemo kao pedagoški proces u kome se stiču i usvajaju znanja, sistemi znanja, vrednosti i sistemi vrednosti, izgrađuju navike i umenja, razvijaju saznavne sposobnosti, osposobljava za samoobrazovanje i stvara osnova za formiranje sopstvenog pogleda na svet. Kao takvo, obrazovanje čini osnovu vaspitanja (Pedagoški leksikon, 1996).

Iako se programi vršnjačkog obrazovanja uglavnom kreiraju za mlade, gde mladi rade za mlade, ne možemo reći da je vršnjačko obrazovanje uzrasno definisano. Osnovna karakteristika vršnjačkog pristupa je da upravo pripadnici jedne grupe, tj socijalne kategorije, rade sa članovima svoje grupe, dakle «isti sa istim». Dok same grupe mogu biti definisane na osnovu različitih kriterijuma, prema uzrastu, polu, rodnom opredeljenju, interesovanjima, profesiji, socio-ekonomskom ili zdravstvenom statusu i td.. Tako imamo programe gde mladi rade sa mladima, sportisti sa sportistima, lekari sa lekarima, osobe inficirane HIV-om sa drugim osobama inficiranim HIV-om, žrtve nasilja sa drugim osobama preživelim nasilje.

U radu «Nacionalni standardi u vršnjačkoj edukaciji» (2006), grupa autora sistematično određuje značenje pojmova vršnjak, vršnjački pristup, a potom pravi razliku između pojmova vršnjačko obrazovanje, vršnjačko savetovanje i vršnjačko informisanje.

U tom kontekstu, **vršnjak (peer)** je osoba koja pripada istoj socijalnoj grupi kao i ostale osobe iz grupe (bazirano na godištu, polu, seksualnoj orijentaciji i sl.).

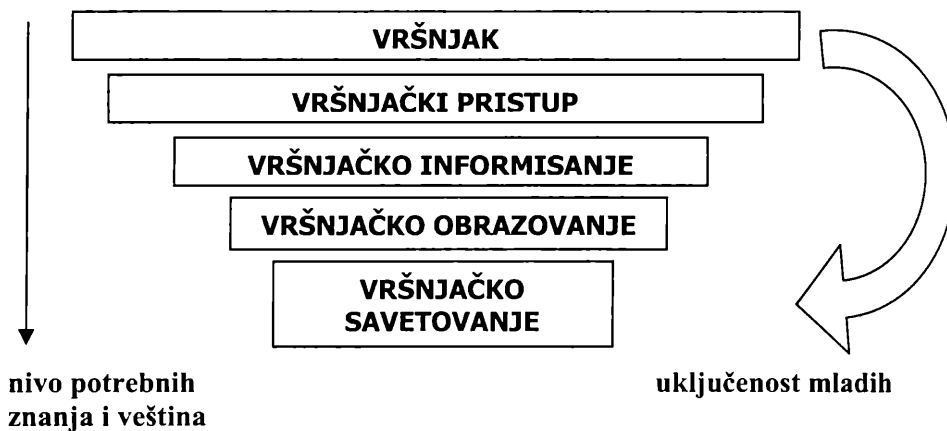
Vršnjački pristup (*peer-to-peer approach*), posmatran u kontekstu preventivnih programa za mlade, označava skup različitih aktivnosti koje osmišljavaju, implementiraju i čiju uspešnost procenjuju obučeni mladi ljudi, među svojim vršnjacima. Među tim aktivnostima izdvajaju se:

Vršnjačko obrazovanje (*peer education*) kao proces tokom kojeg trenirani i motivisani mladi ljudi organizuju različite aktivnosti sa svojim vršnjacima, pomažući im da steknu osnovna znanja i veštine, kao i da usvoje pozitivne vrednosti i stavove prema svom zdravlju.

Za razliku od vršnjačkog obrazovanja, **vršnjačko savetovanje** predstavlja proces tokom kojeg vršnjak vršnjaku pomaže da se izbori sa stresom i sagleda moguća rešenja problemske situacije (identifikovanje problema i analiza mogućih rešenja). Ono je individualno i poverljivo. Iako nije terapija, vršnjačko savetovanje ipak zahteva od vršnjaka određene, specifičnije veštine i tehnike rada, te podrazumeva rad vršnjačkog savetnika na sopstvenom razvoju.

I na kraju, **vršnjačko informisanje** podrazumeva sve promotivne aktivnosti, usmerene ka široj publici, koje organizuju mladi za mlade, a cilj im je prenošenje informacija i podizanje svesti o problemu (Nacionalni standardi u vršnjačkoj edukaciji, 2006).

Shematski prikazani pojmovi izvedeni iz i vezani za vršnjački pristup izgledali bi ovako:



Shema broj 1.: Shematski prikaz pojmova u okviru vršnjačkog pristupa.

Ovakav varijetet olakšava izbor metoda odgovarajućih postavljenim ciljevima programa i ciljnoj grupi, pa se za potrebe drugačijih ciljnih grupa kreiraju programi zasnovani na vršnjačkom informisanju od programa zasnovanih na vršnjačkom savetovanju. Takođe, uključenost mladih, na svim nivoima, je visoka, ipak razlike postoje u traženim specifičnim znanjima i veštinama potrebnim za angažman na različitim nivoima, u okviru vršnjačkog pristupa.

Navedena shema ne uključuje sve oblike vršnjačkog angažmana. Nedostaju vršnjačka medijacija, vršnjački asistiranje učenje, mentorstvo, grupe podrške itd., ipak ona fokusira metode primenjivane u preventivnim programima, kojima se ovde bavimo.

Dakle, odgovarajući na izazove promovisanja zdravog i odgovornog ponašanja, razvijanja veština i razbijanja mitova i predrasuda, među adolescentskom populacijom, vršnjačko obrazovanje koristi moć i uticaj mladih da sami među sobom ohrabre informisanu i podržavajuću vršnjačku interakciju, koja će rezultirati odgovornim donošenjem odluka i odgovornim ponašanjem.

Samo po sebi vršnjačko obrazovanje je način osnaživanja mladih jer osigurava njihovo učešće u životu društvene zajednice, njihovo učešće u pitanjima važnim za populaciju mladih, u kreiranju odgovora na ta pitanja, implementiranju strategija. Ono mladima pruža priliku da sami za sebe stiču znanja, veštine, stavove, neophodne za zdravo i odgovorno življenje. Ovim vršnjačko obrazovanje postaje alat ne samo preventivnih programa već uopšte programa usmerenih na mlade i njihov razvoj. Posmatrajući mlade vršnjačke edukatore kao edukatore, tj prenosiocce zdravih stilova života, zatim kao i same pripadnike ciljne grupe, koji svojim angažmanom na polju prevencije razvijaju brojne važne životne veštine (veštine komunikacije, asertacije, donošenja odluka, rešavanja problema, kritičkog razmišljanja, upravljanja stresom, odolevanja pritiscima,...), vršnjački pristup počinjemo doživljavati ujedno i kao metod i kao cilj preventivnih delovanja. Ovakav dvostruki pogled zahteva i drugačiji pristup praćenju razvoja programa, procenjivanju efekata, pa i zaključivanju o efikasnosti samog pristupa.

U istraživanjima koja se bave procenom efekata vršnjačkog pristupa jedan od važnijih praćenih efekata je upravo efekat na same vršnjačke edukatore, koji radom na ličnim veštinama i kapacitetima, kako bi bili kompetentniji u prenošenju normi zdravog i odgovornog ponašanja svojim vršnjacima, postaju model ponašanja i ustvari najjači preventivni efekat doživljavaju sami.

MESTO VRŠNJAČKOG OBRAZOVANJA U PREVENTIVNIM PROGRAMIMA

Činjenica da se ljudi koji pripadaju istoj grupi (bilo po godinama, interesovanjima, profesiji, socio-ekonomskoj pripadnosti...), koji dele slične stavove, sisteme vrednosti, iskustva ili životne stilove, bolje razumeju i lakše komuniciraju jedni sa drugima, ne predstavlja nešto novo. Na ovoj osnovi bazirani oblici rada postojali su još od Antičke Grčke i Starog Rima. Njihova primena danas je specifična u tome što su programi vršnjačkog pristupa usmereni na obrazovanje za kompetentnije življenje. Dakle, ne toliko na prenošenje „*znanja šta*“, nego „*znanja kako*“. Usvajanje veština odgovornog življenja, informisanog donošenja odluka, svesnog upravljanja sopstvenom sudbinom, kao važnog segmenta zdravstvenog vaspitanja, odvija se pretežno modelovanjem vršnjačkog uticaja.

Mnogo pre nego što se vršnjački pristup počeo primenjivati u oblasti zaštite zdravlja, postojale su inicijative koje su se oslanjale na uticaj vršnjaka. U pedagogiji je poznat «sistem monitora» Dž.Lankastera (J.Lancaster), kreiran početkom XIX veka u Velikoj Britaniji, u kome su učenici pripremani da rade sa drugim učenicima na nastavnim oblastima koje su sami savladali. Osnovni razlog uvođenja ovakve nastavne inovacije bila je ekonomičnost tj mogućnost korišćenja znanja i veština samih učenika, umesto angažovanja većeg broja nastavnika. Potom, 60-tih godina XX veka, u Americi se razvija sistem «vršnjačkog tutorstva», u kome talentovaniji učenici pomažu pri savlađivanju školskih obaveza svojim manje uspešnim vršnjacima. Efekti ovako osmišljenog rada traženi su na obe strane, i kod tutora i kod tutorisanog učenika. U to vreme, već su postojale psihološko-razvojne teorije Pijažea, Vigotskog, Salivana i td., koje su pomogle razumevanje interakcije među decom, učenja kroz interakciju, formiranja mentalnih radnji učešćem u aktivnostima sa starijim i veštijim vršnjacima, učenja u zoni narednog razvoja... Naučno potkrepljenje uzrokovalo je sve učestalije uključivanje dece i mladih kako bi se stimulisalo učenje druge dece i mladih. 70-tih godina, takođe u Americi, ovaj put Severnoj, nastaju prvi programi bazirani na vršnjačkom savetovanju. Fokus vršnjačkog uticaja pomera se sa učenja i akademskog postignuća, na lični i socijalni razvoj učešnika (razvoj veština komunikacije, asertacije, rešavanja problema, podrška pri identifikovanju alternativa i rešavanju problema,...). Mladi- vršnjački savetnici su, ili prolazili kroz posebne treninge osnaživanja za učešće u programu, ili regrutovani iz redova mladih koji su iskusili određeni problem o kome sada savetuju. Vršnjačko savetovanje i danas postoji i koristi se kao metod rada na rešavanju problema vezanih za rizična ponašanja mladih. Potom, ranih 1990-tih godina, kreiraju se prvi namenski programi vršnjačkog obrazovanja i informisanja u oblasti zaštite zdravlja. Ekspanzija koja je potom

zahvatila ovaj metod i učinila ga najpopularnijim oblikom prevencije, u početku nije bila zasnovana na činjenicama niti rezultatima evaluacija koji bi potkrepili tu popularnost. Vrlo je verovatno da ni danas nemamo dovoljno empirijskih podataka koji bi pokazali kakve i koliko uticaja ima vršnjačko obrazovanje. Većina empirijskih podataka zasniva se na percepcijama mladih o preferiranom načinu učenja o zdravlju, te na procenama učinka vršnjačkog uticaja uopšte u adolescentnoj populaciji. Ipak, korpus znanja i činjenica o vršnjačkom pristupu i njegovim efektima polako raste. Promene koje je oblast prevencije prošla, u vidu pomeranja sa medicinskog modela na psiho-socio-pedagoški model prevencije, dovele su do kreiranja dinamičnije i senzitivnije prevencije. Ovakav model zahteva razvoj veština koliko i znanja, osetljivost na kulturološke, vrednosne i druge implicitne norme određene ciljne grupe, prilagođavanje obrazovnih poruka svakoj posebnoj grupi, značaj tih poruka za svakodnevni život ciljne grupe, upotrebu jezika određene grupe, a sve to ostvarljivo je pravilnom primenom vršnjačkog pristupa.

Adolescentna populacija, kao posebna subkulturna grupa, ljudi koji dele slične stavove, uverenja, strahove, očekivanja, načine izražavanja, odevanja, plodno je tlo za obrazovno delovanje. Mladi se često bolje razumeju nego u kontaktu sa odraslima. Oni govore sličnim jezikom, često razumljivim samo mladima tog vremena i mesta, i imaju zajedničku kulturu- kulturu mladih. Kao prednost koju ova populacija ima, u odnosu na odrasle-eksperte, izdvaja se i dostupnost mladih na različitim mestima, u različitim prilikama, vremenima, kao i mogućnost dosezanja i uključivanja najteže dostupnih «osetljivih grupa» mladih. Ono što se često pokazuje kao nemoguće za različite eksperte, uključivanje teško dostupnih grupa mladih u preventivne programe (mladi beskućnici, mladi Romi, osobe ugrožene siromaštvom, mladi zaraženi HIV-om, mlade majke, maloletne seksualne radnice...), često je moguće jedino angažovanjem i osnaživanjem predstavnika ciljnih grupa za dalji obrazovni i preventivni rad.

Upravo na ovim osnovama kreirani su različiti programi poput vršnjačkog informisanja o zaštiti reproduktivnog zdravlja, preventivni programi gde osobe koje žive sa HIV-om rade sa drugim osobama koje žive pogođene HIV-om, programi u kojima lečeni zavisnici rade na prevenciji sa mladim zavisnicima, programi u kojima obučene seksualne radnice rade na zaštiti reproduktivnog zdravlja drugih seksualnih radnica. Potom programi vršnjačkog posredovanja ili medijacije (mirno posredovanje pri rešavanju konflikata), programi vršnjačkog savetovanja (gde ili obučeni i motivisani vršnjak ili osoba koja je proživela slično iskustvo, rade na rešavanju problema), programi vršnjačkog informisanja (različite javne akcije, tribine, performansi, teatar, koncerti, sa ciljem prenošenja informacija i promene stavova i ponašanja). Ono što je

zajedničko za sve navedene programe jeste izbor kanala komunikacije koji najviše odgovara određenoj grupi tj ima najbolje šanse da prenese željene preventivne poruke. Sami programi se međusobno razlikuju, imaju drugačije ciljeve, koriste različite metode i, između ostalog, odvijaju se na različitim mestima.

Vršnjačka grupa ima značajan uticaj na oblikovanje stavova i uverenja, pa i na ponašanje mlade osobe. To se odnosi kako na pozitivna ponašanja tako i na negativna. U istraživanjima koja su rađena sa ciljem utvrđivanja najznačajnijeg izvora informacija o zdravlju, prevenciji, rizicima, među populacijom mladih, vršnjačka grupa se iznenađujuće velik broj puta pokazala kao osnovni ili najvažniji izvor informacija, potom mediji (TV, internet,...), a tek zatim porodica, prvo siblizi pa onda roditelji, škola i td.. Istraživanje Stivena (Stevens J.) iz 1997., pokazuje da je u donošenju odluke o praktikovanju sigurnih, zaštićenih seksualnih odnosa (u odnosu na nezaštićene odnose), najvažnija adolescentska procena da i njihovi vršnjaci to rade. Takođe, informacija o reproduktivnom zdravlju i polno prenosivim bolestima, kada je prenesena od strane vršnjaka, doživljava se kao nešto realnije, aktuelnije («što može i meni da se desi»), o čemu se razgovara, diskutuje, nego kada je ta ista informacija plasirana od strane odraslih (Stevens, J. 1997, u *Advocates for Youth, Guide to implementing TAP*, 2002). Što je pitanje o kome se želi saznati osetljivije, više doživljeno kao kulturološki taboo, to su veće šanse da će se baš u krugu vršnjaka tražiti odgovor. U studiji *Vršnjaci kao promoteri zdravlja među adolescentima*, Kar i Talbot (Kar S.& Talbot J.) pokazuju razliku u efektima programa prevencije adolescentne trudnoće, kada je isti program realizovan pomoću vršnjačkih savetnika i pomoću odraslih-eksperata. Rezultati govore da je između dve posete vršnjačkom savetniku, upotreba sredstava zaštite kod mladih-klijenata porasla za 40%, dok je između dve posete ekspertu porasla samo za 10% (Kar S.& Talbot J, et al., u *Advocates for Youth, Guide to implementing TAP*, 2002). U tom kontekstu, vršnjačko obrazovanje predstavlja upotrebu vršnjačkog uticaja u pozitivnom smeru. Za postizanje ciljeva koji se inače žele postići a to su informisani i odgovorni mladi ljudi.

U savremenom društvu, gde rad na prevenciji i zaštiti zdravlja podrazumeva i zadiranje u privatne živote, u navike, uverenja i stavove vrlo intimne prirode, kao što su stavovi o ljubavi, partnerstvu, apstinenciji, upotrebi zaštitnih sredstava, konzumiranju ili nekonzumiranju alkohola i drugih droga, pojedini autori snagu vršnjačkog pristupa vide upravo u njegovoj prilagodljivosti lokalnom kontekstu, tj. kulturološkim vrednostima i normama jedne zajednice (Svenson, 1998).

Ipak, postoje razlike i među programima vršnjačkog obrazovanja. Svenson je jedan od autora koji je pokušao vrlo različite programe zasnovane na vršnjačkom modelu podeliti u nekoliko osnovnih kategorija. Prema njegovoj sistematizaciji, to su:

- Pedagoški zasnovan model;
- «Outreach» model;
- Difuzni model;
- I model vršnjački facilitirane akcije lokalne zajednice.

Pedagoški zasnovan model odlikuje vršnjačko prenošenje informacija unutar formalnog, školskog okruženja. Tipičan program se zasniva na jedno ili dvočasovnim predavanjima, vođenim od strane vršnjačkih edukatora, koji koristeći različite didaktičke, interaktivne metode prenose znanja, podstiču razvoj veština i facilitiraju diskusije. Odrasli mogu biti prisutni ili ne. Takođe, same sesije mogu biti kreirane od strane odraslih, uz njihovu pomoć ili samostalnim radom vršnjačkih edukatora. Osnovna specifičnost ovakvog modela, u odnosu na predavanja koja drže odrasli, nalazi se u prilagođenosti jezika i nastupa vršnjačkoj grupi. Očekivanje je da će se mladi ipak pre otvoriti i angažovati u diskusiji i učenju ukoliko je facilitira nego njima blizak. Pedagoški zasnovan model kod nas je još uvek i najpopularniji model vršnjačkog obrazovanja, iako, videćemo u nastavku rada, diskutabilno je koliko rezultata daje u poređenju sa drugim modelima vršnjačkog pristupa.

«Outreach» model karakteriše izbor vršnjačkih edukatora koji nisu pripadnici iste vršnjačke grupe kao i ciljna grupa, ali imaju zajedničke određene karakteristike (jezik, interesovanja, etničku pripadnost, seksualno opredeljenje, problem,...). Zbog toga, očekuje se lakše identifikovanje sa vršnjačkim edukatorom, bolje razumevanje, uspostavljanje poverenja, kao i česti neformalni kontakti. Aktivnosti variraju od didaktički oblikovanih do spontanijih, neformalnih susreta. Ovakvi programi regrutuju vršnjačke edukatore posebno za sve ciljane grupe na koje su usmereni, radi lakšeg uključivanja različitih «teško dostupnih» i «osetljivih grupa mladih».

Difuzni programi uključuju predstavnike ciljnih grupa kao vršnjačke edukatore. Između ostalog, kriterijum izbora vršnjačkih edukatora je i njihov kredibilitet i liderski uticaj koji imaju unutar svoje grupe. Očekuje se da će oni spontanim kontaktima sa vršnjacima, razgovorom, pokazivanjem drugačijih, socijalno poželjnih ponašanja, uticati na stavove i ponašanja unutar vršnjačke grupe vezana za zdravlje. Uglavnom se implementiraju unutar rizičnih grupa mladih, tj grupa mladih koji već pokazuju određena rizična ponašanja ili trpe posledice istih (prevencija HIV/AIDSa u populaciji intravenskih korisnika droga).

Model vršnjački facilitirane lokalne akcije podrazumeva učešće svih segmenata života jedne lokalne zajednice i njihovu koordinisanu akciju, a zasnovan je na modelu prevencije javnog zdravlja. Uloga vršnjačkih edukatora i ovde je uglavnom u sprovođenju konkretnih preventivnih aktivnosti, s tim što je to sada deo celokupnog, sveobuhvatnog pristupa u kome različiti akteri imaju različite, prilagođene uloge. Ovaj metod u suštini predstavlja kombinaciju tri prethodno opisana metoda (Svenson, 1998).

U daljim pokušajima sistematizacije na polju vršnjačkog obrazovanja, autori Tarner i Šepard (Turner&Sheperd, 1999) bavili su se utvrđivanjem činilaca efikasnosti vršnjačkog pristupa. Analizom dostupne literature, rezultata istraživanja, evaluativnih izveštaja, priručnika i drugih materijala, oslanjajući se na radove brojnih drugih istraživača, oni sastavljaju listu deset osnovnih, u literaturi najčešće korišćenih temelja efikasnosti vršnjačkog pristupa. Kasnije će istu listu iskoristiti u pokušaju konstituisanja teorijskih osnova vršnjačkog obrazovanja, kao kriterijume na osnovu kojih se primenljivost odabranih teorija testira. Time ćemo se baviti u nastavku rada.

Lista činilaca efikasnosti vršnjačkog obrazovanja, prema Tarneru i Šepardu, izgleda ovako:

1. vršnjački pristup je efikasniji od drugih metoda (štedi vreme i novac);
2. vršnjaci su pouzdan izvor informacija mladima;
3. vršnjački pristup osnažuje sve uključene (ne samo mlade na koje je ciljano dejstvo već i same vršnjačke edukatore, njihove prijatelje,...);
4. vršnjački pristup koristi već utvrđene puteve komunikacije i podrške (druženje, odmori, različite vannastavne aktivnosti, ostavlja prostor za potrebe školskog kurikulum);
5. vršnjaci su uspešniji u širenju informacija nego stručnjaci, jer mladi mogu lako da se identifikuju sa svojim vršnjacima;
6. vršnjački edukatori su ujedno i pozitivni modeli ponašanja (role models);
7. vršnjački pristup je veoma koristan i za same vršnjačke edukatore (u smislu razvoja njihovih veština, kompetenci, stavova prema zdravlju i navika ponašanja);
8. obrazovanje nuđeno putem vršnjaka može biti prihvatljivo kada drugi vidovi obrazovanja nisu;
9. vršnjački pristup može biti uspešniji u uključivanju «osetljivih grupa» (hard-to-reach) od drugih, konvencionalnih metoda;
10. vršnjaci mogu podsticati učenje stalnim kontaktom i druženjem (Turner& Shepherd, 1999).

INTERDISCIPLINARNI POGLED NA TEORIJSKE PRETPOSTAVKE ZA EFIKASNOST MODELA VRŠNJAČKOG OBRAZOVANJA

Brojni istraživači zdravstvenog obrazovanja i u okviru njega, vršnjačkog pristupa, smatraju da je vršnjačko obrazovanje dobilo na popularnosti poslednjih decenija, mnogo više nego što je to bilo očekivano, i mnogo više nego što su to rezultati istraživanja potkrepljivali. Iako postoje podaci koji govore u prilog ostvarenim efektima vršnjačko-obrazovnih programa, oni još uvek ne opravdavaju veliko poverenje koje je ovom modelu dodelila stručna javnost i praktičari na polju. Postavlja se pitanje, *šta je uzrok tom poverenju? Zašto brojni stručnjaci veruju da vršnjački pristup može doneti rezultate koje drugi pristupi ne mogu? Zašto baš vršnjački pristup? Šta je toliko specifično u ovom modelu da mu se veruje i kada nema dokaza?*

Razmišljajući o ovom problemu, istraživači su se dosetili da bi odgovor mogao biti skriven u modelu, u samom vršnjačkom pristupu, nezvano za njegovu primenu na određeni način, u određenoj ciljnoj grupi, u određenom vremenu i prostoru. Tu počinje potraga za teorijskim pristupima i modelima koji bi mogli podržati model vršnjačkog obrazovanja. Kako Tarner i Šefild (1999) kažu, vršnjačko obrazovanje postaje model u potrazi za teorijom, pre nego praktična provera teorijskih koncepata. Iako donekle obrnut ovakav put doneo je rezultate.

Jedan od odgovora na pitanje zašto obrnut put, kako to da vršnjačko obrazovanje u svom konstituisanju nije zasnovano na određenim teorijskim principima i konceptima, nalazi se u činjenici da, kao konkretan model prevencije, vršnjačko obrazovanje kreirano je od strane praktičara, na osnovu njihovih prethodnih znanja, iskustava, akcionih istraživanja, stoga empirijski pre nego teorijski zasnovano. Ipak, u određenom momentu rodila se potreba postavljanja ovog modela u nekakav šire i objektivnije konstituisan prostor. Rodila se potreba za nalaženjem teorijskih osnova funkcionalnosti modela.

Među prvim teorijama primenjivanim u oblasti zaštite zdravlja nalazi se **Model zdravstvenih uverenja** (Health Belief Model- HBM), kreiran od strane socijalnih psihologa Rozenstoka (Irwin Rosenstock) i Kegelsa (Stephen Kegels), sredinom 1950-tih godina. Predstavlja primenu bihejvioralne teorije o ponašanju individue na oblast zdravlja, i u skladu sa tim pokušava da predvidi i objasni kako se formiraju ponašanja vezana za zdravlje.

Sledeći koncepti su ključni u modelu:

Tabela br. 1 – Koncepti HB modela.

Koncept	Definicija	Primena
Uočena sumnja	Uverenje da je osoba podložna obolevanju usled rizičnog ponašanja	Definisati populaciju u riziku, nivoe rizika, procena individualnog rizika bazirana na proceni ponašanja.
Pripisana ozbiljnost	Uverenje o ozbiljnosti eventualnog obolevanja I posledicama koje ostavlja	Precizirati rizike I posledice rizika I obolevanja.
Procenjena korist	Uverenje o efikasnosti preporučenih ponašanja kako bi se rizik smanjio	Definisati ponašanje: kako, gde, kada; definisati pozitivne ishode.
Uočene barijere	Procena psiholoških barijera za promenu ponašanja (promena navika, odricanje od željenih ponašanja, koristi)	Identifikovati I smanjiti barijere kroz razuveravanje, podsticanje, podršku.
Koraci ka akciji	Osmišljavanje strategija za promenu rizičnog ponašanja	Promovisati informacije o tome kako promeniti ponašanje, na koji način, šta učiniti, koji su koraci.
Samo - efikasnost	Poverenje u sopstvene kapacitete, u sposobnost za preuzimanje akcije	Obezbediti trening, vođstvo I podršku u izvođenju akcije tj promeni rizičnog ponašanja.

Pokrenuti pitanjem zašto ljudi, i kada imaju priliku da preduzmu preventivne mere i zaštite svoje zdravlje, to ne čine, ovi autori, u pokušaju da nađu odgovor, dotakli su se motivacije za zaštitu zdravlja. HB model zasniva se na uverenju da će osoba doneti racionalnu odluku i promeniti svoje stavove i ponašanje, kako ne bi oštetila svoje zdravlje ukoliko *proceni da postoji rizik i poznaje načine da ga smanji*

Dakle, kreiranjem odgovarajućih akcija (prvenstveno usmerenih na procenu rizika i uočavanje koristi od promene ponašanja), moguće je voditi ka promeni rizičnih u korist zdravih i odgovornih ponašanja. U suštini ovaj model fokusira motivaciju za promenu i u tom kontekstu dobra je osnova za kreiranje kratkoročnih i dugoročnih programa sa ciljem iniciranja promene rizičnih ponašanja. Iako baziran na individualnoj (personalnoj) motivaciji, aspekti

interpersonalne i socijalne motivacije za promenu utiču na to kako će akcije koje model predlaže biti vođene (porodica kao faktor promene, škola, lokalna zajednica, institucije, zakoni i zdravstvene i obrazovne politike).

Iako jednim delom nudi objašnjenje zašto, HB model daje dosta ograničen doprinos razumevanju modela vršnjačkog obrazovanja u njegovoj celini. Posmatran u kontekstu vršnjačkog obrazovanja, HB model doprinosi osvetljavanju motivacije za promenu ponašanja, fokusira važnost uočavanja rizika i procene o mogućnosti promene. Jedan od empirijski potvrđenih argumenata za primenu vršnjačkog obrazovanja, jeste doživljavanje informacija koje se plasiraju kao aktuelnih, realnih, kao «nešto što i meni može da se desi» (Stevens, 1997), što bi, prema HB modelu, bila osnova za buduću, moguću promenu ponašanja. Dalji koraci mogu biti kreirani na osnovu modela. Ipak, ovim se iscrpljuje njegova primena na našu oblast interesovanja.

Sledeća, jednako popularna teorija u oblasti zdravstvenog obrazovanja, je *teorija planirane odnosno teorija smislene akcije* (theory of planned/reasoned action- TRA). Njeni autori su takođe psiholozi Ejzen (Ajzen) i Fišbajn (Fishbein), koji su tragajući za razlozima nepodudaranja stavova i ponašanja kod ljudi, formulisali teoriju spontanog (nenamernog) ponašanja, a potom, uočivši razliku u motivima između spontanog i planiranog ponašanja, dopunili je i teorijom o planiranom ponašanju. TRA smatra da je ponašanje osobe determinisano njenom namerom da se ponaša na određeni način, opet, ta namera, determinisana je ličnim uverenjima, subjektivnim normama i kontrolom ponašanja. Namera je ovde shvaćena kao kognitivni pokazatelj spremnosti za određena ponašanja, i kao direktni prethodnik tih ponašanja. Kontrola ponašanja se odnosi na ličnu procenu o sposobnosti praktikovanja određenog ponašanja, kada je već odluka doneta. Subjektivne norme su shvaćene kao doživljaji o percepciji samog ponašanja od strane drugih, važnih osoba («šta ja mislim da ćeš ti misliti ako ja uradim to»). Dakle, ako osoba veruje da je određeno ponašanje pozitivno procenjeno u socijalnoj mreži u kojoj se kreće, veća je verovatnoća da će se i sama odlučiti da praktikuje to ponašanje. Sa druge strane, da bismo predvideli nečije ponašanje važno nam je da razumemo, koliko lična uverenja, toliko i socijalne norme.

Teorija smislene akcije govori u prilog našim stavovima o uticaju grupe tj vršnjaka na ponašanje adolescenata. Ona potkrepljuje tvrdnju o uticaju socijalnih normi i uverenja na ponašanje pojedinca (norme vezane za seksualno ponašanje adolescenata, vezane za upotrebu droga i alkohola, za ishranu i izgled i td.). U kontekstu ove teorije, očekivanje od vršnjačkog obrazovanja, kao i od drugih preventivnih strategija, ide u smeru uticanja na grupne vrednosti, norme i uverenja. Kako je to jedan od dva osnovna nivoa delovanja vršnjačkog obrazovanja (delovanje na društvenom nivou), ova teorija nudi

korisne koncepte za osmišljavanje kompleksnije akcije sa ciljem promene društvenih normi ponašanja. Jedan od kojih je uticanje od strane "uglednog" vršnjačkog edukatora (lidera mišljenja) unutar vršnjačke grupe. Individualni nivo delovanje je taj koji, u kontekstu TRA, ostaje neobjašnjen i neshvaćen.

Naredni teorijski pristup kojim ćemo se baviti pokušava da naglasi da bilo koja preventivna strategija, usmerena samo na jedan nivo delovanja-individualni, interpersonalni ili društveni, ne može imati sveobuhvatne i dugoročne efekte, jer su odluke i ponašanja vezana za zdravlje uslovljena mnogim, međusobno povezanim, isprepletanim i uslovljenim faktorima. Ne samo odlukom individue, već i kulturom organizacija i institucija, fizičkom i socijalnom sredinom, politikama, društvenim normama, i td.. Teorijski model koji nudi odgovor na ovu potrebu za pristupom na više nivoa, pronađen je u socijalno ekološkom modelu. Prema *socijalno ekološkom modelu* Mekliroja (McLeroy), ponašanje individue određeno je:

- Intrapersonalnim faktorima- znanjem, stavovima, uverenjima, veštinama, self-konceptom;
- Interpersonalnim faktorima- formalnim i neformalnim socijalnim mrežama, porodicom, radnim okruženjem, prijateljima;
- Institucionalnim faktorima- institucije sa svojim formalnim i neformalnim pravilima i načinima funkcionisanja;
- Društvenim faktorima- odnosi među organizacijama, institucijama, neformalne mreže sa svojim dometima i ograničenjima;
- Javnim politikama- lokalnim, regionalnim i nacionalnim zakonima i politikama.

Ovaj model naglašava povezanost i uslovljenost svih nivoa uticaja pri donošenju odluka vezano za zdravlje i zdravo ponašanje. Dva ključna koncepta provlače se kroz model: prvi, koji objašnjava kako ponašanje ujedno, i utiče na, i usmereno je, od strane višestrukih nivoa uticaja, drugi, koji kaže da ponašanje jedne osobe oblikuje i, ujedno, oblikovano je, od strane socijalnog okruženja (recipročna kauzalnost). Ovo ukazuje na moguću efikasnost intervencija koje kombinuju individualne i sredinske komponente. Npr. program prevencije pušenja koji kombinuje uticaje više nivoa podrazumeva: stroge politike zabrane pušenja na javnim mestima (radna okruženja, škole, bolnice, javne ustanove, restorani sa odeljenim sekcijama,...), obezbeđivanje sredine za boravak i rad koja je zdrava, neugrožena i nezagađena za sve; promovisanje nepušenja među adolescentskom populacijom (nepušenje kao norma, kao "cool" odgovorno ponašanje), medijske promocije, javne kampanje, stimulacije za prekidanje pušenja i apstinenciju i td..

Ovakav pristup sve jednu preventivnu strategiju posmatra kao “deo slagalice”, celine, pa tako i vršnjačko obrazovanje. Iz toga, ishodi koje očekuje od pojedinačne strategije skromniji su i realniji. U tom kontekstu, vršnjačko obrazovanje može da utiče na intrapersonalni i interpersonalni nivo, donekle i na društveni nivo ali bez kompleksne akcije koja utiče i na nivo institucija i javnih politika, efekti će biti nepotpuni.

Tri opisana teorijska modela, prva su našla svoje mesto u oblasti promovi-sanja i zaštite zdravlja. Njihovim konstituisanjem način razmišljanja o preventivnim strategijama promenjen je, i sa smišljanja konkretnih praktičnih intervencija, usmeren na traženje kontrukata koji bi usmerili buduće intervencije. Ovim je praktično polje delovanja dobilo naučne obrise i istraživački karakter. Za proučavanja vršnjačkog obrazovanja, tri prethodna teorijska modela, nisu ključno važna. Njihovu važnost pronalazimo u otvaranju za naredna proučavanja i usmeravanju ka utemeljivanju praktičnog modela u teoriji. Vršnjačko obrazovanje postaje “model u potrazi za teorijom” (Tarner i Šepard, 1999).

U nastavku rada posvetićemo pažnju istraživanju Tamera i Šeparda o teorijskim osnovama modela vršnjačkog obrazovanja. Ova, moguće najkompleksnija i potpunija, analiza modela vršnjačkog obrazovanja i njegovih naučnih utemeljenja započeta je formulisanjem najčešće citiranih kriterijuma efikasnosti vršnjačkog obrazovanja. Opsežnom analizom literature i urađenih istraživanja autori su došli do deset ključnih kriterijuma zašto bi vršnjačko obrazovanje bilo efikasno. Ove kriterije izložili smo u prethodnom poglavlju, o mestu vršnjačkog obrazovanja u preventivnim programima, kao argumente efikasnosti.

U nastavku istraživanja autori su utvrdili šest teorija, posmatranih interdisciplinarno, sa potencijalnom moći da pomognu razumevanje vršnjačkog modela. Teorije su potom testirali primenjivošću ili neprimenjivošću kriterijuma na njihove postulate. Ovakav kreativan istraživački pristup pomogao je utvrđivanje eksplanatorne moći, ili širine, svake od navedenih teorija, odnosno primenjivosti njihovih osnovnih koncepata, tvrdnji, postulata na model vršnjačkog obrazovanja.

Teorija od koje su krenuli je ***teorija socijalnog učenja ili učenja po modelu***, zasnovana na radu Bandure i njegovih saradnika. Osnovna postavka ove teorije je da je učenje po modelu (imitiranjem, identifikacijom) važna komponenta procesa učenja uopšte, dakle ljudi uče ne samo iz svog iskustva već i posmatranjem i imitiranjem ponašanja drugih ljudi. Imitiranje određenih ponašanja može dovesti do trajnog usvajanja takvih ponašanja. Da bi ovakvo učenje bilo pozitivno potreban je pozitivan model i podrška pri usvajanju ponašanja. Koliko će neko biti podstaknut na promenu samim modelom

ponašanja zavisi od karakteristika osobe, karakteristika modela, «ugleda» modela (dopadanja i želje da se bude kao model) i procenjenih posledica promene ponašanja (pozitivnih i negativnih). Ova teorija koncipirana je na osnovu čuvenih Bandurinih eksperimenata sa imitiranjem agresivnih ponašanja kod dece predškolskog uzrasta (Bandura et al, 1963, u Turner & Shepherd, 1999). Kako su ovo veoma poznati eksperimenti nećemo se zadržavati na detaljnijem objašnjavanju, pozabavićemo se doprinosom koji je ova teorija dala razumevanju modela vršnjačkog obrazovanja. Ukrštanjem naše liste kriterijuma i osnovnih postavki ove teorije uočavamo da ona daje doprinos razumevanju: vršnjaka kao pouzdanog izvora informacija (kredibilitet vršnjačkog edukatora), osnaživanja aktera, učenja po modelu i učenja kroz kontinuirani kontakt i druženje.

Iako pojedini autori smatraju da vršnjački edukatori apriori imaju kredibilitet unutar svoje vršnjačke grupe, teorija učenja po modelu ukazuje na nužnost targetovanja vršnjačkih edukatora koji imaju izražen visok status unutar vršnjačke grupe. Uključivanje mladih koji su prepoznati kao «lideri mišljenja» unutar vršnjačke mreže, u preventivne programe, može doprineti boljim rezultatima usled sklonosti ka imitiranju ponašanja čiji ishodi se opažaju kao korisni a izvori kao primamljivi. U vezi sa tim vršnjački edukatori se doživljavaju prevashodno kao modeli ponašanja (više nego izvori informacija). Njihova uloga se ogleda u pružanju modela pozitivnog, poželjnog ponašanja, dostupnosti tog modela vršnjačkoj grupi i podstičaju da se model ponašanja usvoji (odolevanje pritisku vršnjaka, kako reći Ne, usvajanje zdravih navika i odgovornih ponašanja). Pojedini autori smatraju da je ovo teško ostvarljivo kada su određene teme zdravstvenog obrazovanja, poput reproduktivnog zdravlja, u pitanju, jer vrlo intimna pitanja u vezi seksualnog ponašanja, teško se demonstriraju unutar grupe. Postavlja se pitanje da li promovisanje normi zdravog, odgovornog ponašanja i plasiranje takvih ponašanja uopšte, u svakodnevnom kontaktu sa vršnjacima, može usloviti transfer i na teme koje nisu pojedinačno obrađene.

Ipak, potvrda za ovu tvrdnju u literaturi ima malo i većinom se kreću u smeru, moguće je da model ponašanja vršnjačkog edukatora utiče na vršnjačku grupu, bez konkretnih potkrepljenja. Posebno su sporna istraživanja koja govore o izvesnoj promeni zdravstvenih ponašanja kod vršnjačkih edukatora, dakle o situacijama u kojima ni svi edukatori nisu usvojili promovisana ponašanja, a očekuje se od njih da budu modeli. Pošto, prema teoriji, model može delovati samo kada kompetentno i uspešno prikazuje željena ponašanja, usvajanje promovisanih ponašanja postaje zahtev za sve vršnjačke edukatore. Što nas vraća do krilatice «Practice what you preach».

Sledeća tvrdnja koju teorija učenja po modelu podržava jeste tvrdnja da vršnjaci, kroz kontinuiran kontakt i druženje, mogu podsticati učenje i usvajanje željenog ponašanja. Prema teoriji, prvi uslov da bi se usvajanje ponašanja desilo jeste postojanje adekvatnog modela, drugi uslov je podsticaj za promenu ponašanja. Taj podsticaj se dešava kroz kontakt, spontano i namerno usmeravanje, uočavanje posledica ponašanja, slobodne razgovore o temi itd.. Grupa vršnjaka je posebno važna u adolescenciji, mladi sa vršnjacima provode mnogo vremena (što u školi, što u slobodno vreme) i njihovom mišljenju pridaju važnost drugačiju nego na ranijim uzrastima. Ova količina vremena već je sama po sebi dobra prilika za obrazovne uticaje. Poruka koja se konstantno plasira i ponavlja, vrlo verovatno imaće više uticaja od jednom održanog predavanja. Isto tako, poruka u vidu ponašanja, koja je konstantno prisutna i koja se ponavlja, lakše će usloviti promenu ponašanja i željenom smeru.

Dakle, prema teoriji socijalnog učenja, uslov da bi vršnjačko obrazovanje bilo efikasno jeste usvajanje poželjnih ponašanja od strane edukatora i konstantno plasiranje tih ponašanja u vršnjačkoj grupi. Ovakva praksa nesumljivo mora biti od koristi za same vršnjačke edukatore. Ona garantuje njihovo osnaživanje, učenje, razvoj. Ona podrazumeva rad na njihovim veštinama jednako koliko i na znanjima. Da bi ponašanja vezana za zdravlje bila kompetentno izvedena, i time opažena kao poželjna, nužno je vladanje životnim veštinama (komunikacije, rešavanja problema, upravljanja konfliktima,...). Još jednom, vršnjačke edukatore posmatramo i kao sredstvo na putu do cilja i kao sam cilj.

Ovu analizu Tarner i Šepard sumiraju konstatacijom da je teorija socijalnog učenja donekle uspešna u objašnjavanju kriterijuma efikasnosti vršnjačkog obrazovanja. Teme za koje pruža adekvatne argumente su kredibilitet vršnjaka, osnaživanje aktera i kontinuirana podrška učenju. Takođe, iako je učenje ponašanja po modelu edukatora razmatrano u kontekstu teorije, ovi autori smatraju da postoji malo dokaza koji bi ga potkrepili.

Sledeća analizirana teorija je *teorija socijalne inokulacije* (Social Inoculation Theory), autora Durvaja i Mekgvira (Duryea & McGuire). Pojam inokulacija podrazumeva aktivnosti koje činimo kako bismo sprečili buduća ugrožavanja, pripremom u vidu sistematičnog, kontrolisanog izlaganja radi izgradnje odbrambenog sistema. Najbolja je analogija sa vakcinacijom, gde se malom količinom virusa unetom u organizam, ojačava odbrambeni sistem-imunitet organizma, kako bi se on u budućnosti bolje nosio sa istim virusom. Teorija je nastala kao pokušaj da se bolje razumeju različita ponašanja u situacijama nagovaranja, pritiska.

Na tome zasnovano, mladi se doživljavaju kao socijalno nevešti da bi odoleli pritisku vršnjaka, i ostalim pritiscima, i izbegli rizična ponašanja. Kao odgovor na ovo, teorija nudi spektar metoda i tehnika kojima se može uticati na razvoj socijalnih veština (posebno veština komunikacije, asertacije) radi odolevanja pritisku vršnjaka. Praktično prikazana implementacija postavki teorije inokulacije vidi se u aktivnostima posvećenim vežbanju odbijanja pritiska vršnjaka, poznatim kao vežbe kako reći NE. Voditelji aktivnosti kreiraju veštačke situacije pritiska (nagovaranje da se zapali cigareta, proba marihuana, imaju seksualni odnosi kada osoba nije spremna ili sa neželjenim partnerom), a onda usmeravaju učesnike u osmišljavanju različitih strategija odbijanja (reći ne kreativno, odlučno, duhovito, ozbiljno, pridikujući, oklevajući,...), koje zajedno odigravaju. Analiziranjem ishoda različitih strategija, učesnici dobijaju priliku da uoče ishode različitih strategija i da za sebe izaberu strategiju odolevanja pritisku koja njima najviše odgovara, a sve sa ciljem pripreme za buduće situacije pritiska.

U odnosu na naše kriterijume efikasnosti, ova teorija nudi argumente za razumevanje tri kriterijuma: vršnjake kao pouzdan izvor informacija, vršnjake kao pozitivan model ponašanja i vršnjačko obrazovanje kao prihvatljivo i kada drugi vidovi obrazovanja nisu.

Morgan i Eser (Morgan&Eiser, 1990, u Tarner&Shepherd, 1999) kažu da, da bi vršnjačko obrazovanje bilo efikasno, poruke koje se njime šalju moraju biti usmerene na sadašnjost, pre nego na budućnost, i moraju biti prilagođene vrednostima i uverenjima ciljne grupe. Poštujući to, vršnjaci jesu adekvatan izvor informacija jer kao pripadnici jedne grupe dele njenu kulturu.

Sa druge strane, tvrdnja da je pritisak vršnjaka jedini odgovoran za rizična ponašanja, teško može biti prihvaćena. Proces donošenja odluke i izbor ponašanja (a na osnovu znanja, veština, stavova, iskustava), odgovornost za ponašanje ponovo vraća samoj osobi. Sa tim u vezi pojedini autori smatraju da bi bilo prilično ironično koristiti se pritiskom vršnjaka za usvajanje normi zdravog ponašanja, kada je upravo odolevanje pritisku vršnjaka makar deo preventivne poruke (Regis, 1996, u Turner&Shepherd, 1999).

Da zaključimo, teorija socijalne inokulacija, iako daje ideje za strategije nošenja sa pritiscima ka rizičnom ponašanju, daje vrlo ograničen doprinos boljem razumevanju vršnjačkog obrazovanja. Jednostavan koncept prevencije koji nudi teško može biti primenljiv na sve specifične, kompleksne uzročnike i faktore rizičnih ponašanja.

Teorija socijalnih uloga, i učenja kroz socijalne uloge (Sarbin, Allen), odnosi se na usvajanje očekivanja od određene uloge koju osoba uzima, i iz toga promenu ponašanja kako bi se zadovoljila ta očekivanja. Zasniva se na sledećim postulatima:

1. ljudi provode značaj deo svog vremena u određenim grupama;
2. u okviru tih grupa, ljudi često zauzimaju specifične pozicije;
3. svaka od ovih pozicija može se shvatiti i kao uloga, oblikovana očekivanjima drugih;
4. formalizovana očekivanja postaju norme ponašanja, kada se dovoljno ljudi oseća komforno pri pohvaljivanju očekivanog ponašanja ili kažnjavanju kada ono izostane;
5. ljudi su generalno konformisti, i u meri u kojoj je to istina, konformiraju se ulogama;
6. očekivanje nagrade i kazne potkrepljuje ovaj konformizam.
7. Socijalne uloge su shvaćene kao univerzalna prava i obaveze ljudi u određenim pozicijama, situacijama (npr. učitelj, majka, direktor), a u vezi su sa očekivanjima, normama i ponašanjima koja osoba mora da prihvati.

Dakle, vršnjački edukator je osoba na određenoj poziciji tj u određenoj ulozi. Ta uloga je oblikovana očekivanjima drugih ljudi (tutora, koordinatora, eksperata, roditelja, nastavnika, vršnjaka). Da bi zadovoljio očekivanja vršnjački edukator, konformirajući im se, menja svoja ponašanja i usvaja zdrava, odgovorna ponašanja. Vremenom ova ponašanja postaju prirodna, spontana i dugoročna. Postavlja se pitanje, da li konformiranjem vršnjački edukator usvaja samo ponašanja vezana za zdravlje ili se i neka druga ponašanja očekuju od njega/nje?

Prema postavkama ove teorije takođe, komunikacija između učitelja/nastavnika i učenika inhibirana je kulturološkim razlikama (interesovanja, odevanje, muzika, aktuelne teme). Vršnjački edukatori, koji sami pripadaju kulturi mladih, imaju otvorenije kanale komunikacije i mogu lakše plasirati poruke koje žele i podstaći učenje.

Ponovo vraćajući se na kriterijume, možemo uočiti da teorija socijalnih uloga daje argumente za tvrdnje da su vršnjaci pouzdan izvor informacije, da je vršnjačko obrazovanje prihvatljivo i kada drugi vidovi obrazovanja nisu, i da je ono korisno za same vršnjačke edukatore.

Spornom smatramo postavku ove teorije po kojoj vršnjaci u ulozi edukatora usvajaju ulogu odraslih (učitelja, nastavnika) i tome konformiraju svoja ponašanja. Očekivana snaga vršnjačkog pristupa je baš u tome da jednaki

komuniciraju sa jednakima, da dele kulturološke norme, vrednosti isl.. To je i prednost koja se pripisuje vršnjačkom pristupu. Nameće nam se pitanje, ako je vršnjački pristup efikasan baš zbog jednakosti između aktera, zašto bi se vršnjački edukatori trebali konformirati ulogama odraslih (i izgubiti tu jednakost)? Gde su granice konformiranja? Da li preuzimanje uloge edukatora znači da ovi mladi postaju pseudo učitelji, pseudonastavnici, odrasli?

Iako teorija socijalnih uloga to donekle implicira, ne možemo se složiti sa ovakvim shvatanjem. U krajnjoj liniji, ono se može razumeti jedino u kontekstu pedagoški koncipiranih programa koji se odvijaju u formalnom, školskom kontekstu, dok zaista nema nikavog značaja za druge modele vršnjačkog obrazovanja (difuzni, «outreach» i model vršnjački facilitirane lokalne akcije).

Teorija diferencijalne asocijacije, zasnovana na radu Saterlenda (Sutherland) 60-tih godina, bazična je teorija nauke o kriminalitetu, kriminologije. Polazna osnova ove suštinski sociološke teorije jeste da je kriminal pre naučeno ponašanje, nego rezultat bioloških ili psiholoških poremećaja. Saterlend smatra da se kriminalno ponašanje uči u kontaktima sa onima koji ga praktikuju, znaju i mogu podučavati sticanje potrebnih veština i tehnika. Osnovni postulati teorije ove teorije su: kriminalno ponašanje je naučeno ponašanje; kriminalno ponašanje naučeno je u procesu komunikacije sa drugim ljudima; ključni segmenti ovog učenja dešavaju se u okviru bliskih, intimnih grupa; učenje o kriminalnom ponašanju sastoji se od učenja specifičnih tehnika izvršavanja kriminalnih radnji (nekad vrlo jednostavnih, nekad komplikovanih) i od usvajanja određenih ideja, motiva, stavova i racionalizacija; usvajanje motiva zasniva se na definisanju zakonskih normi i pravila kao prihvatljivih ili neprihvatljivih; mlada osoba postaje delikvent usled izloženosti definisanjima zakona kao neprihvatljivog (ograničavajućeg); diferencijalna asocijacija varira u frekvenciji, trajanju, prioritetu, intenzitetu i td.; proces učenja kriminalnih ponašanja asocijacijom sa vršnjacima koji ga praktikuju uključuje mehanizme učenja zajedničke za sva druga učenja (Sutherland& Cressey, 1978, dostupno na www.wikipedia.org).

Prema ovome, mladi uče rizična ponašanja, poput uzimanja droga, pušenja, izgladnjivanja, krađe, jedni od drugih. Kontaktima sa vršnjacima koji praktikuju kriminalna ponašanja i umeju da ih podučavaju, prenose se modeli kriminalnih ponašanja. Ovakav stav je uslovio, nekoliko decenija prisutno, tumačenje vršnjačkog uticaja kao negativnog. Morgan i Eser jednostavno obrću ovu teoriju, i kažu da ona u zdravstvenom obrazovanju pruža osnovu za usmeravanje drugačijeg, pozitivnog vršnjačkog pritiska i učenja (Morgan&Eiser, 1990, u Turner&Shepherd,1999). Ako su vršnjaci tako dobar izvor učenja o negativnim, rizičnim ponašanjima, zašto ne bi bili dobar izvor i za učenje o zdravim ponašanjima? Ukoliko umeju da pokažu ponašanje i da

podučavaju usvajanje istog, zašto se isti model asociranja ne bi mogao primeniti?

Proučavanja rizičnih ponašanja mladih, poslednjih nekoliko decenija, donela su dosta potkrepljujućih dokaza za izložene stavove. Nekoliko istraživača sasvim sigurno tvrdi da je vršnjačka grupa najvažniji i najčešći razlog za prihvatanje rizičnih ponašanja, poput korišćenja droga, alkohola, pušenja. Dal (Dull, 1983, u Turner&Spehherd, 1999), u istraživanju upotrebe alkohola i droga među mladom američkom populacijom, kao ključni faktor nalazi asociranje sa vršnjacima koji koriste droge i alkohol. Iako ovakva istraživanja jesu, sasvim sigurno, inspirisala upotrebu vršnjačkog uticaja i u kontra smeru, u smeru usvajanja pozitivnih, zdravih ponašanja, ne možemo se složiti sa redukcionističkim stavom koji «otpisuje» ličnu odgovornost za donete odluke i ponašanja.

Primenom teorije diferencijalne asocijacije na naše polje istraživanja, možemo uočiti da ona ipak daje određen broj argumenata u smeru priznavanja vršnjaka kao pouzdanog izvora informacija, vršnjačkog obrazovanja kao modela koji koristi već utvrđene puteve komunikacije i podrške, zatim kao prihvatljivog i kada drugi vidovi obrazovanja nisu i kao efikasnog kada želimo uključiti teško dostupne «osetljive grupe mladih». Možda mnogo više nego druge, ova teorija daje argumente za razumevanje puteva uključivanja «rizičnih», teško dostupnih grupa mladih. Sa druge strane, njena primena podrazumevala bi zasnivanje vršnjačkog pristupa na korišćenju prijateljskih, intimnih veza, što nije uvek slučaj. Zapravo, osim ponekad u «out-reach» programima, nije nikad slučaj.

Eksplanatorna širina teorije diferencijalne asocijacije, iscrpljuje se na modelima difuznih i «out-reach» programa, usmerenih na rizične grupe mladih. Iako ne dotiče pedagoški model, značajna je upravo zbog nuđenja okvira za uključivanje teško dostupnih grupa mladih i razumevanje načina uticanja na njihova ponašanja.

Teorija subkultura sledeći je pokušaj da se vršnjačko obrazovanje smesti u kontekst teorije. Ovo je jedna takođe socološka teorija, autora Kohena (Cohen) i Milera (Miller), nastala daljim razvijanjem Saterlendovih ideja, koja uključuje razumevanje grupe u kontekstu zajedničkih normi, vrednosti, uverenja odnosno subkulture koju definiše. Krenuvši od određenja kulture kao svega onoga što se generacijama prenosi sociološki, ne biološki, gde spadaju norme, običaji, vrednosti, a u odnosu na koje se ponašanje pojedinca procenjuje. Potom subkulture kao specifične kulture unutar kulture, sa donekle specifičnim normama, vrednostima, običajima, ali ne nužno isključujućim. Kohen smatra da mladi delikventi konstruišu svoju subkulturu koja podrazumeva različite norme, vrednost i promoviše drugačija ponašanja,

razumljiva i prihvatljiva samo unutar njihove subkulture. Miler ovome dodaje tumačenja subkultura kao uslovljenih pripadništvom određenoj socijalnoj klasi. U tom kontekstu, on subkulturu delikvencije vidi kao deo kulture radničke klase, i jedino tako želi da je prihvati i razume. On smatra da dok roditelji srednje klase tokom adolescencije njihove dece brinu o obrazovanju, socijalnim uspesima i ciljevima, roditelji radničke klase brinu da im deca «ne upadnu u nevolju». Oba ova autora stvarala su tokom perioda u kome se još nije desila kulturalna ekspanzija, pre kulturološkog pluralizma kraja XX i početka XXI veka, pa su njihove postavke delom ograničene na period u kom su stvarali. Ipak, primenjene na kulturu mladih i specifične subkulture unutar nje, mogu pomoći razumevanje načina promovisanja određenih oblika ponašanja.

Kako nisu svi modeli vršnjačkog pristupa fokusirani na posebne subkulture, van konteksta kulture mladih, pomenuta argumentacija ograničeno je primenljiva na brojne druge modele. Osim ako kulturu mladih posmatramo kao jedinstvenu kulturu, sa jedinstvenim normama, običajima, uverenjima, unutar koje bilo koja vršnjačka intervencija prirodno mora biti kulturno zasnovana. Kako god gledali, zaključak koji se nameće je potreba za aktivnim uključivanjem mladih (pripadnika opšte ili specifičnih grupa mladih) u sve faze kreiranja preventivnih strategija (priprema, osmišljavanje, implementiranje, evaluiranje). Kako bismo osigurali prilagođenost preventivnih poruka specifičnim subkulturnim normama, uverenjima i sl., a istovremeno ove norme iskoristili kao pokretače željenih promena.

Ponovo analizirajući temelje efikasnosti vršnjačkog pristupa, u okviru teorije subkultura nalazimo argumente za četiri temelja: za vršnjačke edukatore kao pouzdan izvor informacija, za korišćenje već utvrđenih puteva komunikacije i podrške, za prihvatljivost vršnjačkog obrazovanja kada drugi vidovi obrazovanja to nisu i za adekvatan način dosezanja «osetljivih» grupa mladih. Kao i teorija diferencirane asocijacije, teorija subkultura ima ograničenu eksplanatornu moć primenljivu samo na određene oblike vršnjačkog obrazovanja, uglavnom «out-reach» modele ciljane na rizične grupe.

Poslednja od šest teorija koje analiziraju Tarner i Šepard, jeste **teorija difuzije informacija**. Još jedna sociološka teorija, za razliku od prethodne dve, usmerena na proučavanje komunikacije i načina komuniciranja inovacija (faktora koji određuju brzinu i domet usvajanja inovacija). Ključni elementi koje teorija proučava su karakteristike onih koji usvajaju inovacije, prirodu inovacija, prirodu socijalnog sistema, karakteristike činilaca promene. Najpoznatiji autori su Rodžers (Rogers) i Šumejker (Shoemaker). Dufuziju posmatraju kao proces u kome se inovacije komuniciraju određenim kanalima, kroz period vremena, a posredstvom samih članova socijalnog sistema (grupe).

Inovacija je «ideja, praksa, objekat koji je procenjen kao nov od strane individue ili drugog subjekta posmatranja». Komunikacija je «proces u kome učesnici kreiraju i dele informacije radi postizanja zajedničkog razumevanja» (Rogers, 1995, dostupno na www.tcw.utwente.nl).

Ova dva autora slažu se u tvrdnji da se sve inovacije komuniciraju sledećim redom, prvi ih usvajaju «inovatori», neposredno po njihovom primanju, potom «rani usvajači», «rana većina», zatim «kasna većina», i na kraju «tradicionalisti» od kojih neki neće nikada usvojiti komuniciranu promenu. Posmatrano grafički linija inovacije formira standardnu Gausovu krivu u kojoj mali broj inovatora odmah na početku prihvata inovaciju, 2,5%, potom «rani usvajači» u procentu do 13,5%, kratko za njima «rana većina» 34%, potom «kasna većina» isto 34%, i na kraju «tradicionalisti» do 16%.

Za oblast zaštite zdravlja i zdravstvenog obrazovanja to znači da je adekvatna strategija prenošenja poruka, ako ih posmatramo kao inovacije (što one i jesu), uključivanje «inovatora» ili kako ih često u literaturi nazivamo «lidera mišljenja» jedne grupe, u program, kao prenosioca inovacije. Ovi «lideri mišljenja» su ustvari prirodni vršnjački edukatori. Angažovanjem njih, koristimo već utvrđene kanale komunikacije i koristimo se vršnjacima kao pouzdanim izvorom informacija i dobrim modelom ponašanja (temelji efikasnosti v.o.). Programi o kojima smo malopre pisali, namenjeni homoseksualnih populacijama, koristili su upravo ovu strategiju prenošenja promena unutar grupe, kako bi podstakli usvajanje zdravih navika.

U kontekstu ove teorije, posebna pažnja posvećuje se «liderima mišljenja» ili vršnjačkim edukatorima, odnosno njihovoj proceni od strane članova grupe. Način da neka inovacija (promena) bude usvojena jeste da bude prenet na lidere mišljenja, koji će je dalje prenositi utvrđenim kanalima kroz socijalnu mrežu. Za naše programe postavlja se pitanje, kako da utvrdimo ko su adekvatni lideri mišljenja? Ili, kakve osobe su najbolji lideri mišljenja? Prema teoriji difuzije inovacija, lideri mišljenja su članovi grupe sa najvećom sklonošću ka promenama, kreativni, inovativni, i sa višim statusom u grupu od ostalih članova. Da bi članovi grupe imali poverenja u lidera, on mora biti obrazovaniji od njih, emancipovaniji, kosmopolita, inovativan i sa višim socijalnim statusom. Rodžers tvrdi, da bi inovacije bile efikasno komunicirane, lider mora imati malo viši socijalni status u grupi, ali ne previše, u tom slučaju kanali komunikacije se prekidaju. Snaga ovakvog uticaja je u mogućnosti da se prenesu informacije ali i modeluje ponašanje (učenjem po modelu), da se uključe teško dostupne, rizične grupe, i da se vode efikasni programi bazirani na volonterizmu (cost-effective).

I za teoriju difuzije inovacija možemo reći da svojim postavkama argumentuje difuzni i «out-reach» model vršnjačkog obrazovanja, dok se samo

relativno posmatrano može koristiti za razumevanje pedagoškog modela. Iako potkrepljuje najviše kriterijuma efikasnosti, vršnjake kao pouzdan izvor informacija, kao efikasan vid prevencije, kao modele ponašanja, zatim vršnjačko obrazovanje kao adekvatan vid obrazovanja, koji koristi već utvrđene kanale komunikacije, sa kapacitetom za uključivanje rizičnih grupa mladih, i sa mogućnošću da podstiče učenje stalnim kontaktom i druženjem.

U zaključku možemo reći da, iako većina izloženih teorija donekle obrazlaže postavke vršnjačkog obrazovanja, i daje im naučne obrise, ni jedna u tome ne uspeva u potpunosti. To implicira tezu po kojoj vršnjačko obrazovanje, kao multidisciplinarna i interdisciplinarna oblast, ne može biti zasnovano na koncepcijama jedne određene teorije. Isto tako, implicira i potrebu za daljim istraživanjima ove oblasti i testiranjem nekih drugih, novih teorija.

Još jedan mogući zaključak ukazuje da su tvrdnje analiziranih teorija bile plodonosne u davanju argumenata u prilog difuznih i «out-reach» modela vršnjačkog pristupa. Pedagoški model, iako u praksi brojniji, nije dobio značajnijih potvrda iznetom teorijskom analizom. Da li smo analizu usmerili u pogrešnom smeru? Ili ipak model vršnjačke prevencije baziran na školskom, formalnom kontekstu, iako koristi vršnjake kao medij, moguće nema dobro teorijsko utemeljenje?

LITERATURA:

Advocates for Youth (2002): Guide to Implementing TAP: A Peer Education program to Prevent HIV and STI, Washington D.C.

Backett- Milburn, K., Wilson, S. (2000): Understanding peer education: insights from a process evaluation, in Health Education Research vol. 15, Oxford: Oxford University Press;

Berne, L., Huberman, B., (1999): European Approach to Adolescent Sexual Behaviour and Responsibility, Washington: Advocates for Youth;

Nacionalni standardi u vršnjačkoj edukaciji za mlade (2006): Grupa autora, Beograd: YuMSIC;

NIDA (2003): Preventing Drug Use among Children and Adolescents, A Research-Based Guide for Parents, Educators and Community Leaders, New York: National Health Promotion Associates;

Oetting, E. R., & Lynch, R. S. (2003): Peers and the prevention of adolescent drug use; in Z. Sloboda & W. J. Bukoski (Eds.), *Handbook of drug abuse prevention: Theory, science, and practise*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Pedagoški leksikon (1996), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;

Polis, J., Upenieks, R. (2003): Peer Education Guidelines: HIV/AIDS and Reproductive Health, Riga: UNAIDS;

Population Council (1999): Peer Education and HIV/AIDS: Past Experience, Future Directions, Horizons;

Rašević, M. (2006): Obrazovanje mladih za zaštitu reproduktivnog zdravlja, u Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br.2, godina 38, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja;

Rejk B., Edkok K. (1978): Vrednosti, stavovi i promena ponašanja, Beograd: Nolit;

Rimer, B., Glanz K. (1995): *Theory at a Glance: A Guide for Health Promotion Practice*, Washington D.C.: National Institute of Health;

Svenson, G. et al (1998): *European guidelines for Youth AIDS peer education*, Lund: Lund University, Department of Community Medicine;

Turner G., Sheperd J.(1999): *A method in search of a theory: peer education and health promotion*, in *Health Education Research* no. 14, Oxford: Oxford University Press;

Wolf, C., Tawfik, L., Bond, K. (2000): *Peer Promotion Programs and Social Networks in Ghana: Methods for Monitoring and Evaluating AIDS Prevention and Reproductive Health Programs among Adolescents and Young Adults*, in *Journal of Health Communications* vol. 5, Philadelphia: Taylor & Francis;

<http://mzu.sbnet.hr/index.php>

<http://www.ltscotland.org.uk/healthpromotingschools>

Tamara Borovica

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

COEVAL EDUCATION – FROM THE PRACTICAL MODEL TOWARDS A THEORETICAL BASE

Abstract

Coeval education represents a continuous, systematized, and plan-directed process of transferring particular educational messages to the coeval groups, rousing changes both in an individual and group level. Reacting on challenges to promote healthy and responsible behavior, development of skills and demystification of myths and prejudices among adolescent population, the coeval education uses power and influence of the youth to encourage among themselves informed and supporting coeval interaction, which will result in responsible decision-making and an appropriate behavior.

Although it has not been based on particular theoretical principles and concepts in its constitution, the coeval education has been created by the practitioners as a concrete prevention model, on the basis of their previous knowledge, experiences and action researches. Therefore, it is more empirically than theoretically based. However, in certain moment, a need to place the model in broader and more objectively constituted space, actually a need to find theoretical bases of the model functionality..

Key words: *coeval approach, coeval education, preventive programs, theoretical base of coeval education.*

Tamara Borovica

Philosophische Fakultät Institut für Pädagogik, Novi Sad

GLEICHALTRIGENBILDUNG – VOM PRAKTISCHEN MODELL HIN ZUR THEORETISCHEN FUNDIERUNG

Zusammenfassung

Die Gleichaltrigenbildung stellt einen kontinuierlichen, systematisierten und planmäßig vollzogenen Prozess der Vermittlung bestimmter Bildungsbotschaften an Gleichaltrigengruppen, der auf die Auslösung von Veränderungen auf der individuellen und der Gruppenebene ausgerichtet ist. Als Antwort auf die Herausforderungen der Förderung von gesunden und verantwortungsvollen Verhaltensweisen, der Entwicklung von Fertigkeiten sowie des Abbaus von Mythen und Vorurteilen bei den Adoleszenten greift die Gleichaltrigenbildung auf die Macht und den Einfluss der Jugendlichen zurück, untereinander eine Informations- und Förderungsinteraktion der Gleichaltrigen aufzubauen, die wiederum in einer verantwortungsbewussten Entscheidungsfindung und Verhaltensweise resultieren wird.

Die Gleichaltrigenbildung basiert im Rahmen ihrer Konstituierung nicht auf bestimmten theoretischen Prinzipien und Konzepten, da sie ja ein konkretes Präventionsmodell darstellt und da sie von Praktikern kreiert wurde, und zwar ausgehend von ihrem bereits erworbenen Wissen, ihren Erfahrungen und Aktionsforschungen. Sie ist also eher empirisch als theoretisch begründet. Und dennoch entsteht zu einem bestimmten Zeitpunkt die Notwendigkeit, ein Modell innerhalb eines breiteren und objektiver konstituierten Raums aufzustellen, bzw. die Notwendigkeit, theoretische Grundlagen für die Funktionalität des Modells aufzustellen.

Schlüsselwörter: Gleichaltrigenansatz, Gleichaltrigenbildung, Präventionsprogramm, theoretische Begründung der Gleichaltrigenbildung

Тамара Боровица

Философский факультет, Отделение педагогики, Нови Сад

РОВЕСНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ОТ ПРАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ ОБОСНОВАНИЮ

Резюме

Образование ровесниками подразумевает непрерывный, систематический планомерно ведущийся процесс передачи определённых сообщений группам ровесников, направленный на изменение индивидуального и группового уровня ровесников. Отвечая вызовам промоции здорового и ответственного поведения, развитие умений и развенчание мифов и предрассудков между подростками, образование ровесниками пользуется силой и влиянием молодых, чтобы между собой ободрить информированную и поддерживающую ровесническую интеракцию, результатом которой является ответственное принятие решений и ответственное поведение.

Хотя в своём формировании не обосновывается на определённых теоретических принципах и концептах так как образование ровесниками, как конкретная модель превенции, сформировано практиками, на основании их знаний, опыта и активных исследований. Это значит, что оно в большей степени обосновано практически, чем теоретически. Однако, в определённый момент появляется необходимость в поставлении модели в более широкий и более объективно сформированный простор т.е. необходимость поиска теоретических основ функциональности модели.

Ключевые слова: *ровеснический подход, ровесническое образование, превентивные программы, теоретическое оформление ровеснического образования*

Iz recenzije:

„...Naučna i pedagoška vrijednost tekstova ogleda se, prije svega, u aktuelnosti sadržaja, tematici, te načinu elaboracije, primjenom najboljih metodoloških rješenja u njihovom nastajanju.

Analizirajući pojedinačno tekstove Zbornika, u pogledu tematike, sadržaja i naučne vrijednosti poruka, evidentno je da su okrenuti 'novom vremenu', vremenu promjena, koje, osim svijetle strane produkuje i neka svoja naličja, zbunjujuća i konfuzna, za praksu vrlo obeshrabrujuća. Ponuđeni tekstovi Zbornika okrenuti su jasnim konceptijskim i strateškim ciljevima promjena, oni se jasno opredjeljuju za fleksibilniji stvaralački duh u pedagogiji i vaspitno-obrazovnoj praksi. U njima mogu prepoznati kao konstante 'nuđenje' jasnih promjena, pa će, samim tim, pedagoška teorija i vaspitno-obrazovna praksa biti obogaćeni naročito korisnim raspravama o fundamentalnim pitanjima jednako kao i o sasvim praktičnim modelima rada, proizvođenja, inoviranja postojećih operativnih modela, njihovog kritičkog preispitivanja, nužnosti njihovog konstantnog evaluiranja i zasnivanja nove statusne i didaktičke pozicije subjekata učenja tokom vaspitno-obrazovnog procesa.

Budući da je čovjekovo saznavanje o svijetu, bez aktivnog odnosa prema njemu od strane onih koji uče, skoro nemoguće, te da je vrijeme 'knjiškog i akademskog poučavanja', zasnovanog na 'prisiljavanju na učenje', poodavno pedagoška prošlost, vrijednosti poruka u radovima Zbornika su, prije svega, u njihovoj usmjerenosti ka savremenijim pedagoškim koncepcijama i pitanjima koja imaju svoju posebnost, jednako kao i univerzalnost, u pogledu refleksija na teoriju i praksu pedagogije. S tim u vezi, svako bavljenje univerzalnim 'životnim problemima' škole, hod prema 'aktivnoj orijentaciji njenih subjekata' dobar su odgovor nauke za teškoće koje mogu proizići iz strateških grešaka reforme ili njenih nedovoljno osvijetljenih vrijednosnih orijentacija...“

dr Pero Spasojević