

СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ, БЕОГРАД

ГОДИШЊАК

ISSN 1820-5461 (Штампано изд.) / ISSN 2956-1388 (Online)



Београд
2022.

**Годишњак
Српске академије
образовања и
Учитељској факултету**
налази се на листи
научних публикација
Министарства
просвете и науке
Републике Србије



2022

ГОДИШЊАК

ISSN 1820-5461 (Штампано изд.)

ISSN 2956-1388 (Online)

COBISS.SR-ID 140963340

Година: XII

**Главни и
одговорни уредник**
Академик Грозданка Гојков

САДРЖАЈ

Издавач
Српска академија образовања

За издавача
Академик Младен Вилотијевић

Редакциони одбор
Академик Младен Вилотијевић
Академик Бошко Влаховић
Академик Грозданка Гојков
Академик Јуриј
Григоријевић Волков
Acad. Păun Ion Otman

Лектор
др Ивана Ђорђевић

Графички уредник
Зоран Тошић

Тираж 300 примерака

Штампа
Центар за образовну
технологију, Београд

Први број изашао 2005. године

Звечанска 54, Београд
Тел. /фах 3691542
E-mail: vilotije35@gmail.com
Рукописи се не враћају

Prof. dr Milan Uzelac	
SUMRAK OBRAZOVANJA	3
Слободанка Гашић Павишић	
РОДИТЕЉСКО ТЕЛЕСНО КАЖЊАВАЊЕ ДЕЦЕ –	
ОТВОРЕНА ПИТАЊА	58
Проф. др Александар М. Петровић	
РЕФЛЕКСИВНО ИСТОРИЈСКО МИШЉЕЊЕ	
О ЗНАЧАЈУ СТИЦАНИХ ЗНАЊА:	
Хуманистичко образовање и епистемологије рационалности,	
према мери у којој важе рђава оправдавања	70
Проф. др Љупчо Кеверески, др Драган Ристески	
ЕМПАТИЈА КАО ПРИМАРНИ ЕКСТРАКТ	
ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ	84
Проф. др Јелисавета Шафрањ	
РАЗВИЈАЊЕ СТРАТЕШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА	
ПОТРЕБЕ УЧЕЊА И НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ	92
Проф. др Неџиб М. Прашевић	
МАКИЈАВЕЛИ О НЕЖНОСТИ И ОПРАВДАЊУ	119
Grozdanka Gojkov	
STANDARDI I KVALITET U VISOKOM OBRAZOVANJU	131
др Младен Вилотијевић, др Данимир Мандић	
МОДУЛАРНА НАСТАВА	180
Prof. dr Milorad Banjanin, Prof. dr Zoran Ćurguz	
Ma Aleksandar Đukić, doc. dr Mirko Stojić	
METODOLOŠKO-ISTRAŽIVAČKI ASPEKTI	
DIGITALNOG TRETMANA VELIKIH PODATAKA	
U NAUČNOJ KOMUNIKACIJI	209

SUMRAK OBRAZOVANJA

Postoji opasnost da se neobrazovane klase zaraze bacilom savremenog obrazovanja i da pseudoobrazovanje učine univerzalnim.

F. Niče (1873)

Резиме: У овом раду аутор темељише сјање савременог образовања на његове двовековне деградације. Говори се о смислу образовања након његовог деловања изв. болонских процеса на преобликовања система и смисла саме идеје образовања које својим несјајањем омогућује настајак новој варварској које потврђује општију кризу воље за образовањем јер се у њој потврђује општа криза културе која траје од краја XIX столећа.

Кључне речи: криза образовања, ново варварство, идеја универзитета, воља за образовањем.

Uvod

Uveliko vlada opšta saglasnost da su tzv. Bolonjski procesi izgubili svoj prvobitni entuzijastički potencijal, da je konačno sazrela svest o njihovoj antikvarnosti i pogubnosti po opšti nivo obrazovanja i da se o njihovoj promašenosti očekivanja može i javno govoriti. Enormna suma novca koja je na to potrošena završila je u džepovima aktera koji su se tiho i nekažnjeno povukli sa scene. Ostala su samo njihova imena. Zavesa pada.

Ako se želelo unapređenje sistema obrazovanja u tome se nije uspelo, ako se želelo njegovo srozavanje u tome se u velikoj meri uspelo. Da li će sada mnogi da odahnu oslobođeni tog bolonjskog pritiska to je mnogo verovatno; da li će konačno obogaćeni njegovi vatreni zagovornici umuknuti, to je još verovatnije. Za učinjena nedela naneta ovom nesmislenom reformom (koja je dve decenije bila dobrovoljna ali obavezujuća) nikom se neće suditi i to nije dobro, ali, da će oni koji će nastojati u vremenu budućem da spasu šta se spasti može, to jeste dobro¹.

1 O problemima i šteti koju su dugoročno a s dobrim, podsvesno podmuklim namerama činjeni, pisao sam još od početka nasilnog nametanja pomenutih tzv. Bolonjskih procesa, već 2003. i objavio niz tekstova u tri knjige [Metapedagogija I (2007), Metapedagogija II (2009), Priče iz Bolonjske šume (2009)], što je potom sabrano u knjizi *Filozofija obrazovanja* i objavljeno 1915. godine i odmah sahranjeno u podrumima Zavoda za izdavanje udžbenika Srbije u Beogradu, a iz svima poznatih razloga što će, kako vreme prolazi, biti sve jasnije; sad ta knjiga post festum, malo će kome biti interesantna. Nastupa novo, drugačije vreme.

Konstatovano je i u tome se sad svi slažu da je pomenutim procesima velikom delom snižen a u mnogim aspektima i teško oštećen raniji sistem obrazovanja u mnogim zemljama. To sam i konkretno pokušao da dokumentujem i da ova tendencija nije nova, da je ona samo rezultat procesa koji traje od sredine XIX stoleća kad se konstatovalo kako je Revolucija iz 1848. u velikoj meri delo učitelja i da se treba smanjiti nivo njihovog obrazovanja pošto su svoje učenike „preučili“ (ovde: 4.b).

U jednom trenutku, objašnjavajući da su tzv. Bolonjski procesi logička posledica opadanja obrazovanja u poslednja dva stoleća, rekao sam da kad ih ne bi bilo, trebalo bi ih izmisliti. Oni nisu samo osveta loših đaka već i izraz potrebe globalnih planera budućnosti na ovoj planeti koja je ljudima sve gušća i pameću sve gluplja.

Ovde se nalaze pet tekstova koje sam sada ponovo pregledao i neznatno redigovao jer tu se i nema šta dodati, možda tek ponešto oduzeti, da bi se izbegla ponavljanja, mada smatram da i ona imaju svoje duboko opravdanje, a koje sam napisao između 2009. i 2019. godine premda sam verovao da onom što sam ranije već napisao i nema se šta bitno dodati. U prilog tome da nisam bio u pravu, govori i kratak *Pogovor* koji sam za potrebe *Srpske akademije obrazovanja* napisao ovih dana. On nije pravdanje već potvrđivanje rečenog i ukazivanje na ono što će nas verovatno zateći u vremenu budućem, a što dolazi kao eho iz vremena prošlog kada je pre tačno 150 godina Niče upozoravao na simptome odumiranja obrazovanja usled atomizacije nauke, nacionalnih borbi za vlast i novčane privrede i zadovoljstva upravo obrazovanih klasa, i da „sve služi nadolazećem varvarstvu...“²

Ponekad mi se čini da smo mi poslednja generacija kojoj je još uvek dozvoljeno slobodno mišljenje i zato smatram da tu možda još kratkotrajnu privilegiju treba iskoristiti na što bolji i što odgovorniji način ne samo da bi iskazanim spasli dušu već da bi možda negde za sobom u umom opustelim predelima ostavili neki plamičak da tinja jer nikad se ne može znati da li će se vatra, ona prava, Prometejska jednom ponovo razgoreti.

1. Ideja univerziteta u svetlu bolonjske maštarije³

Kad se kaže da je: *ideja univerziteta u krizi*, odmah se otvaraju dva pitanja: (a) da li je *ideja* univerziteta u krizi, ili je (b) reč o tome da postoji ideja o tom da je *univerzitet u krizi*. Nisam sklon tome da apriorno branim tezu kako je *ideja* u krizi, jer ideja kao takva ne može biti u krizi već naš odnos spram nje. Da bi se pomenuto pitanje jasno ocenilo, neophodno je da se počne ne od pojma ideje, već od pojma krize, a tada se otvara niz složenih pitanja, budući da fenomen krize nije novog datuma, budući da na krizu vremena nailazimo na kraju antičke epohe, na kraju doba visoke sholastike i tokom perioda poznatog pod nazivom renesansa kao i na kraju XIX stoleća kada pojam krize postaje tema dana.

2 Löwith, K.: *Od Hegela do Nietzschea*, V. Masleša, Sarajevo 1988, str. 312-

3 Uvodno izlaganje na Tribini organizovanoj od strane Udruženja studenata Filozofskog fakulteta u Beogradu, na temu *Ideja univerziteta u krizi: zaboraviti, misliti, reagovati*, održano 2. novembra 2009. godine.

Sasvim je druga stvar kad je reč o univerzitetu. Univerzitet može biti u krizi, a kako stvari stoje, on može biti (kad se reč *krisis* misli u njenom prvobitnom, lekarskom značenju, koje podrazumeva takvo stanje bolesti iz kojeg su, obratom, moguća samo dva ishoda) ili na samrti ili u stanju s tendencijom mogućeg preporoda, odnosno prevođenja u nama još nepoznatu dimenziju, ali, u svakom slučaju, reč bi bila o stanju koje obećava daleko svetlije trenutke od ovih u kojima se mi sada nalazimo. No, i u ovom slučaju moramo znati šta zapravo mislimo pod univerzitetom: da li imamo u vidu njegovu dugu tradiciju četiri fakulteta od XII do sredine XIX stoleća, ili univerzitet mislimo kao konglomerat različitih fakulteta koji je izgubio onu bitnu humanističku osnovu na kojoj je vekovima počivao.

Nimalo slučajno, danas dospevamo u situaciju da se zapitamo šta može biti predmet krize: *ideja* univerziteta, ili sam *univerzitet*. Više je no jasno, da kad je reč o samoj ideji, kao što smo rekli, ona ne može biti ugrožena u svom supstancijanom smislu; ako joj bi on i bio osporen, bili bismo u situaciji da o njoj ne možemo govoriti, ali to ne bi značilo i njeno ontološko osporavanje. Međutim, kako stvari stoje, biće da je reč o nečem posve drugom: duboko sam uveren da nešto sa samim *univerzitetom* nije u redu.

U tom uverenju me učvršćuje i reč jednog od organizatora skupa koji mi je u pozivu za ovaj skup napisao: „pre svega nas interesuje sama ideja univerziteta, sprovedena bolonjska reforma i pitanje da li ona vodi u krizu“. Priznajem da ova rečenica ima u sebi nekoliko tema koje otvaraju posve različite prostore za razgovor. S jedne strane je (a) *ideja univerziteta*, s druge (b) *sprovedena bolonjska reforma* i kao treće, postavlja se pitanje (c) da li *sprovedena bolonjska reforma vodi u krizu*.

E, sad. Ako pođemo od poslednjeg, trećeg stava, mogli bismo potvrdno odgovoriti da bolonjska reforma vodi u krizu, pa bi zbog nje univerzitet mogao dospeti u krizu; ali, problem je u drugom stavu, gde se pominje *sprovedena bolonjska reforma*. Kako tzv. reforma nije sprovedena (niti to može biti), budući da se ne zna transparentno u čemu je njen istinski sadržaj, univerzitet ne bi trebalo da je u krizi. Ako jeste, biće da tzv. bolonjski procesi nisu tome direktni uzrok.

Iz onog što zasad nesporno znamo, sledi da je paket tzv. bolonjskih procesa dao pogubne rezultate i da je nesporno reč o urušavanju obrazovnog sistema, mada se polazilo od toga da bi on navodno trebalo biti „dorađivanjem“ unapređen; kako nije bila reč ni o kakvoj restrukturizaciji dotad postojećeg sistema, već se pristupilo „nalepljivanju“ novog sistema na njemu nekompatibilni ranije postojeći sistem, desilo se ono što se i dogodilo: sistem je došao do svog kolapsa koji još niko ne priznaje, mada svako može da ga konstatuje.

Neposredna posledica novonastalog stanja je da nastavnici na sve nižem nivou drže predavanja i sa sve manje entuzijazma (jer ih na to nagoni sistem koji traži prilagođavanje nastave neznanju studenata i ne napor studenata da određena znanja dostignu), a studenti nastalu situaciju koriste i sve manje uče, jer ne vide smisao tome da ulažu veliki intelektualni napor u nešto što neće odmah doneti praktičnu korist (u svetu novouspostavljenih „vrednosti“), a uz to osećaju da pretnjama o izlasku na ulicu i ucenama (duvanjem u pištaljke) mogu rešiti sve svoje probleme stečene u produženom infantilnom

periodu, jer nadležni državni organi nemaju ni viziju potrebnog obrazovanja a ni mehanizme kako bi se novonastala situacija prevazišla.

2.

Mi nijednog časa ne smemo izgubiti iz vida činjenicu da je univerzitet srednjovekovna tvorevina i da nas od njegovog nastanka deli čitav milenijum. S njegovom pojavom iz temelja su se promenili i suština i način obrazovanja kakvi su bili poznati još od antičkih vremena. Za razliku od antičkih škola (pitagorejska škola, Platonova akademija, stoička i epikurejska škola, atinska pozno-helenistička neoplatonistička škola) koje su u većini slučajeva bile škole života i pravog načina života, srednjovekovni univerzitet je svoje principe gradio na tragu Aristotelovog Likeja koji je u svoje vreme bio naučno-istraživačka ustanova s prvenstvenim ciljem koji se ogledao u sticanju znanja o svetu a ne u negovanju načina života u svetu.

2.1.

Bilo bi uveliko pogrešno verovati kako su ideja univerziteta i njegova funkcija tokom poslednjih deset stoleća ostali nepromenjeni. U prvo vreme, naročito tokom XIII stoleća, za vlast nad univerzitetom borile su se pape i kraljevi, crkvena i građanska vlast i to s opravdanim razlogom: u postojanju univerziteta oni su pre svega imali u vidu njegov ekonomski značaj, znajući da je on rasadnik koji gaji savetnike i činovnike te da je izvor prestiža. Na drugoj strani, shvatajući to, nastavnici su u rukama imali moćno oružje: obustavu rada i prelazak u drugi grad⁴.

Univerziteti u srednjem veku održavali su u sebi ravnotežu praktičnih i teorijskih znanja, i to iz prostog razloga što su pretendovali na celini znanja, koju nisu posedovali, ali su nastojali da je nađu i uspostave. To ni u kom slučaju ne znači da je srednjovekovnim univerzitetima vladala idealna harmonija. Naprotiv i njihovu strukturu su periodično potresale krize⁵. Pre svega misli se na velike sukobe XIII stoleća između teologa i filozofa (nastavnika fakulteta umetnosti - latinskih veroista).

Ono što je sve intelektualce srednjeg veka objedinjavalo, to beše usmena reč i knjiga koja beše temelj obrazovanja. Nije stoga nimalo slučajno što se danas vreme kri-

4 Гофф, Жак Ле. Интеллектуал в Средние века. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003, стр. 61

5 Reč je o sukobu sveštenika i monaha u XIII stoleću (posebno dominikanaca i franjevaca), potom o sukobu duhovnih i univerzitetskih vlasti. Posebno je veliki bio sukob u Parizu između 1252. i 1259. u kojem je učestvovalo pet grupacija (siromašni redovi i njihovi pariski učitelji, većina univerzitetskih učitelja-sveštenika, papski presto, kralj Francuske, studenti), a podstaknut knjigom Gijoma *Opasnosti novih vremena* u kojoj je ovaj oštro napadao siromašne monahe (franjevce). Franjevci su bili napadani da su narušavaju univerzitetski statut jer su dobijali teološka zvanja a da prethodno nisu bili magistri umetnosti. Monasi su mogli dobiti licencu (odlukom Pape 1250) i zaobišavši teološki fakultet, odlukom kancelara Notr-dam, kao što danas nastavnikom veronauke neko postaje blagoslovom vladike. Pored toga, franjevci nisu poštovali odluke univerziteta i držali su predavanja u vreme štrajka (koji je sam priznavan od strane Pape i bio unet u ustav univerziteta). Tako su monasi bili nelojalni i činili konkurenciju pravim članovima univerziteta, budući da su živeli od milostinje ne tražeći platu za predavanja i time podrivali materijalne zahteve ostalih kolega (Гофф, Жак Ле, *op. cit.*, str. 93). Tu je na delu kriza izazvana sukobom monaškog reda i korporacije. Ako neko nije dobio osnovno obrazovanje na fakultetu slobodnih umetnosti on ne može biti istinski intelektualac.

ze obrazovanja poklapa s vremenom krize knjige. Knjigu danas zamenjuju novi nosioci činjenica ali s njihovom pojavom dolazi i do promene samog znanja koje više ne seže u dubinu već klizi površinom. Potraga za znanjem sad se zamenjuje potragom za informacijom i njenim posedovanjem⁶. Zato današnje studente više ne nadahnjuje potraga za tajnom koju u sebi sadrži činjenica našeg postojanja, već prikupljanje informacija i manipulisanje njima na površini kakvu pruža mreža interneta.

2.2.

Za razliku od srednjeg veka, kada je univerzitet bio jedino mesto sticanja znanja i obrazovanja, u novom veku, s nastankom građanskog društva, univerzitet počinje da gubi svoj raniji povlašćen i uzvišen status svodeći se sve više na oruđe države u realizovanju njenih vitalnih projekata i izvor impulsa za njeno samoočuvanje (i potpuno je razumljivo da se upravo sa univerziteta, u većini ozbiljnih država regrutuje državna elita, te je prirodno da u administraciji američkog predsednika ne može se naći neko ko nije završio Harvard, Iton ili Jel, već neki trećerazredni sivi univerzitet u Teksasu).

2.3.

Univerzitet danas nije više organska zajednica nastavnika i studenata (kako je to bio u XIII stoleću), on nije više mesto gde su sabrani u jednom i nauka i pedagoška praksa (kako je to bilo tokom čitavog srednjeg veka), a najmanje je mesto sticanja najvišeg duhovnog obrazovanja kako je to bilo još početkom XIX stoleća u zlatno vreme nemačke klasične filozofije, a najmanje od svega univerzitet je danas škola u osnovnom značenju te reči, škola života, škola gde bi se učilo pravom načinu života – kako je to bilo u antičko doba.

Današnji univerzitet sve više postaje stecište omladine gde ona provodi deo vremena, mahom u jutarnje i prepodnevne sate (dok je još bunovna i dok se kafići i noćni klubovi užurbano dovode u red posle prošlonoćnog gluvarenja), a sve manje mesto sticanja fundamentalnih znanja koja bi bila u osnovi ne samo njihovog pogleda na svet već i u osnovi njihove životne delatnosti.

Pogrešno bi bilo misliti da su tome presudno doprineli studenti. Oni su u svemu tome najmanje krivi, jer samo adekvatno reaguju na socijalno neadekvatnu nastalu situaciju; kao i uvek najviše krivi su kreatori novih im nametnutih vrednosti ali i sami nastavnici nisu oslobođeni dela odgovornosti. Isto tako, pogrešno bi bilo misliti da se nalazimo u situaciji koja nas je nenadno snašla pa smo se obreli u svojoj iznenađenosti usled poimanja uvida u globalne promene u savremenom društvu.

3.

Današnje stanje je dugo pripremano i ono je logična posledica evolucije samog univerziteta kao i njegovih članova. Dovoljno je podsetiti se na konstatovanje Bodrijara iz 1977. u njegovom kratkom spisu Poslednji tango vrednosti (s jasnom aluzijom na po-

⁶ Od 12 studenata, koliko mi je bilo na uvodnom predavanju iz Srednjovekovne filozofije oktobra 2009, svih 12 koriste internet, ali niko ne čita knjige, niti se može setiti poslednje koju je pročitao.

znati film), o tome kako je danas sve simulacija: studenti simuliraju znanje, nastavnici simuliraju predavanja, fakulteti simuliraju diplome.

Pa ipak, tu je reč samo o konstatovanju nečeg što se počelo više no jasno ispoljavati. Da li to što se događa treba biti zaboravljeno, može li ono samo da se misli, ili je tu reč o nečem što zahteva reagovanje? Današnji univerzitet, izgubivši raniji značaj i veličinu, oslobođen iluzije da se bez njega ne može, sve više je predmet neodgovornih maštarija. Zato, tzv. „bolonjiste“ ne treba osuđivati, jer krivi su u svojoj nevinosti, nekritičnosti i razbarušenoj trapavosti.

Studente, posebno u poslednje vreme, više ne interesuje samo znanje kao znanje, oni ne teže tome da nešto saznaju, već da ma na koji način dobiju ocenu i steknu određene bodove. Zato, oni ne štrajkuju zbog loše opremljenosti biblioteka ili laboratorija, već zbog broja bodova i predmeta koje mogu preneti u narednu godinu.

U isto vreme ni nastavnici se ne trude, kao što su to činili njihovi prethodnici, pa danas niko od onih koji čine „najvišu vlast univerziteta“ ne govori o tome kako mu je najviša obaveza „*duhovno* vođstvo“ fakulteta ili univerziteta na čijem su čelu. Reč je tu o nekom novom duhu vremena koji počinje da zapljuskuje ne samo naše prostore, već uveliko podriva najdublje temelje zapadnoevropske kulture.

Konačno, sam bolonjski sistem obrazovanja, koji se poklapa s vremenom postmoderne, sa svojim tromesečnim predmetima u kojima su zbijena sva navodna znanja sveta, dobar je ako se studira menadžment ili savlađuju neka praktična, zanatska znanja, ali je apsolutno nepodoban za studij fundamentalnih disciplina kao što je recimo filozofija, kao i za studij hirurgije, oftalmologije, atomske fizike, teorijske matematike, ili umetničkih umetaka, budući da se umetnost ni njen predmet ne može kvantifikovati.

4.

Da sve ovo ima dužu svoju predistoriju, lako će se potvrditi ako imamo u vidu Šellingov spis *O metodi akademskog studija* gde nemački filozof piše:

Ljude koji su na univerzitetu samo zato da bi se na drugi način učinili važnim: rasipanjem, beskorisnim provođenjem vremena u bezduhovnim zadovoljstvima, jednom rečju privilegovane dokoličare, kakvih u građanskom društvu ima – a obično su oni ti koji po univerzitetu šire najviše sirovosti – ne treba na univerzitetu trpeti. Isto važi i za one koji svoju marljivost i predanost nauci ne mogu dokazati⁷.

Nešto dalje on piše:

ako na univerzitetima vlada sirovost, onda je to u velikoj meri krivica nastavnika ili onih kojima pripada nadzor nad duhom koji se od takvih sirovih ljudi širi⁸.

7 Schelling, F.W.J.: *O metodi akademijskoga studija*, u zborniku: *Ideja univerziteta* (priredio Branko Despot), Globus, Zagreb 1991, str. 123-241. *Op. cit.*, str. 148. Gde se poštuje ovaj princip tamo su deplasirani bilo kakvi bolonjski procesi; Šeling u nastavku ovog navoda jasno kaže: «Ako sama nauka vlada, ako su svi duhovi samo njom obuzeti, onda će se u zametku onemogućiti svako zavođenje plemenite omladine koja se hoće posvetiti velikim idejama».

8 *Op. cit.*, str. 148.

Njegov zaključak je:

Carstvo nauke nije demokratija, još manje ohlokratija, nego aristokratija u najplemenitijem smislu – piše u nastavku svog predavanja Šeling. Najbolji treba da vladaju, a nesposobne, nametljive brbljivce treba držati po strani, «u potpunoj pasivnosti»⁹. Obrazovanje za umno mišljenje jeste obrazovanje koje prodiere u samu bit čoveka; ono je jedino istinski naučno obrazovanje, jedino obrazovanje koje omogućuje umno delovanje.

Ova tri navoda iz, većini prisutnih, poznatog Šelingovog spisa imaju za cilj da ukažu i na drugu stranu medalje: glavni akteri tu nisu studenti, koji samo uče kako ih uče -; glavni akteri su „bezduhovni brbljivci, nametljivci, sirove osobe“ koje univerzitet nije uspeo da drži „u potpunoj pasivnosti“ već im je dozvolio da vode glavnu reč u reformi obrazovanja kroz samopromociju svog neobrazovanja.

5. Epilog 1

Prvi osnovni zaključak mogao bi da glasi: *kriza univerziteta nije rezultat spoljašnjih, već unutrašnjih faktora*. Za krizu univerziteta kriv je sam univerzitet, u prvom redu nastavnici na njemu. Pre svega, time što trpe oko sebe neradnike, sujetne neznalice i folirante, ali jednako i stoga što dozvoljavaju da budu poslušno oruđe u rukama poslednjih amatera koji su se dokopali tuđeg novca i vlasti.

Što se bolonjskih procesa tiče, oni su rezultat jedne neobavezujuće deklaracije koju je početkom devedesetih godina XX veka potpisala grupa ministara inostranih poslova zapadne Evrope. U njenom formulisanju nisu učestvovali ni profesori univerziteta ni ministri obrazovanja.

Reč je o skupu lepih želja, moglo bi se reći da tu imamo jednu savremenu utopiju grupe umnih ljudi. Iako znamo da u realizovanju svojih utopija nisu imali uspeha ni malo veći umovi, kao što su Platon, Kampanela ili Šarl Furiје, nesreća koja se ovde dogodila nije posledica same deklaracije, već činjenice da su se njenog sprovođenja dočepali ne-umni ljudi o kojima je govorio Šeling.

5.1. Zaključak

Svaka utopija je lepa maštarija, ali se pretvara u košmarni užas kad neko odluči da je realizuje nasilnim metodama.

5.2. Napomena o duhu vremena i življenju krize

Čitavo XX stoleće prošlo je u duhu krize i pojam *krize* nimalo slučajno beše jedan od najfrekventnijih njegovih pojmova.

Pitanje univerziteta je samo jedan aspekt situacije u kojoj se nalazimo i ono u sebi nosi tragove vremena koje ga određuje. O tom našem, specifično našem vremenu i situaciji u kojoj smo se zatekli, a koja se pokazuje i kao bezizlazna u svojoj klasifikaciji osnovnih sistema integrisane kulture piše poznati američki sociolog ruskog porekla Pitirim Sorokin u svom delu *Socijalna i kulturna dinamika*.

⁹ Op. cit., str. 148. Kako u tome uspeti? Jedino rešenje za koje znam jeste ono koje su u slučaju kvarenja omladine primenjivali stari Grci.

Naš kulturni život najbolje se može razumeti ako ga sagledamo kao formu neintegrisane pseudoideacione mentalnosti. Karakter realnosti tu nije potpuno određen ali se oseća pretežno kao čulni, dok potrebe i ciljevi imaju prvenstveno fizička svojstva i zadovoljavaju se veoma umereno i promena kulturne sredine nije uslovljena dobrovoljnim samousavršavanjem, hrljenjem za zadovoljstvima ili čak uspešnim licemerjem.

Rada se o tupom, pasivnom podnošenju nemaštine i nedaća do te granice dokle postoji kod ljudi fizička snaga. Takva minimizacija duhovnih i telesnih potreba nije izabrana dobrovoljno već je nametnuta nekom spoljašnjom silom. Sila je do te mere jaka da posle nekoliko bezuspešnih pokušaja da joj se suprotstavi, ugnjeteni nemaju više energije da bi se borili za slobodu i adaptirali fizički i duhovno jednom boljem društvenom uređenju.

To je svojstveno: robovima koji žive u neljudskim uslovima, zatvorenicima, ljudima koji žive pod surovim političkim režimom, prvobitnim plemenima koja žive u uslovima bede i nemaštine, kao i onima koji su preživeli neku užasnu katastrofu koja je bila praćena potpunim razaranjem¹⁰.

*

Sve ovo dobro nam je poznato. Živimo u senci katastrofe koju smo preživeli. Sistem obrazovanja se rastače i gubi se svest o visokom značaju fundamentalnih znanja. Sposobni smo samo za kratke kurseve s površnim znanjima. I iz ove situacije ne možemo nikud. Zato izvor nedaća koje nam se sada dešavaju nije u tzv. bolonjskim procesima; oni su simptom, znak koji ukazuje na ono drugo, bitno i osnovno.

A da nesreća bude još veća, reforme obrazovanja su se dočepali neobrazovani, neiskusni i za to nekompetentni ljudi. Da su makar dve rečenice pročitali kod Sorokina, oni bi znali da je svaka reforma, bilo to reforma obrazovanja ili reforma jezika, osuđena na propast, kad se narod od nevolje koja ga je zadesila nije oporavio i kad je prinuđen da se bori za golo preživljavanje, nalazeći se u mraku gde svetlo se ne nazire. Jer, u trenutku dok brod tone ka morskom dnu, niko se ne bavi ribanjem palube.

2. Pedagogija posle smrti obrazovanja¹¹

a. Smrt obrazovanja

Obrazovanje je u ranijim epohama bilo jedan od osnovnih stubova na kojima je počivala društvena građevina; ono je imalo za cilj da obrazuje, oblikuje i formira građanina tako što će mu vaspitanjem omogućiti da se uklopi u društveni sistem.

10 Сорочкин, П.А. Социальная и культурная динамика. – М.: Астрель, 2006. – С. 67-8.

11 Rad napisan kao odgovor na primedbu prof. dr N. Potkonjaka da je „nedopustivo i neprihvatljivo zane-marivanje i izostavljanje vaspitne komponente u strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji (SROS) do 2020. godine“ a izloženoj na međunarodnom naučnom skupu u Beogradu 22. novembra 2013.

S druge strane, sam društveni sistem imao je svoje posebne potrebe koje su uslovljavale sistem obrazovanja, te se ovaj menjao prateći društvene promene, ali ni u jednom času nije zapostavljao osnovne didaktičke principe saglasne ljudskome umu.

Obrazovanje koje je podrazumevalo sticanje znanja razvijanjem mišljenja i vaspitanja umrlo je u trenutku kad je razvoj nauke tehnike i tehnologije uzdigao društvo na nov tehnološki stadijum u kojem su glavnu reč dobile nove informacione tehnologije.

Na ovom novom stadijumu obrazovanje (i vaspitanje) više nije bilo potrebno. Na mesto znanja i obrazovanja tada se posebna pažnja počela pridavati stvaranju informacija i njihovom posedovanju koje se počelo smatrati tajnom i organonom moći. Počela se voditi i rasprava oko toga kome je potrebno to „novo obrazovanje“ za sticanje informacija: tvorcima informacija ili njihovim korisnicima.

To novo obrazovanje oslobođeno vaspitne dimenzije svelo se na puko *obučavanje*, ali je krajnje licemerno nastavljeno sa korišćenjem pojma *obrazovanje*. U isto vreme, na mesto *saznanja* počelo se govoriti o *dobijanju informacija*.¹²

Posledica toga je bilo sve raširenije shvatanje da u informativnom društvu osnovni kapital nisu prirodni resursi, već informacije. Međutim, informacije se menjaju, zastaravaju, i većina njih budući da ne pripada temeljima ljudske kulture, kao bezvredne ubrzo bivaju zaboravljene; naspram njih, prirodni resursi u svom materijalnom obliku, usled ograničenosti i neophodnosti dobijaju sve veću vrednost.

Ranije je proces obrazovanja podrazumevao određena svoja pravila uslovljena misaonom delatnošću. Obrazovni proces polazio je od zakona po kojima funkcioniše mišljenje, te je obrazovanje u prvom redu pretpostavljalo razvijanje mišljenja; do toga je dolazilo u neposrednom odnosu učenika s njegovim učiteljem¹³. Prvi simptomi krize mišljenja mogli su se nazreti kad se počelo govoriti „o potrebi razvijanja kritičkog mišljenja obrazovanjem“, kao da je obrazovanje za svoj cilj imalo razvijanje nekritičkog mišljenja. Istina, ovo poslednje počelo se razvijati tek nakon smrti obrazovanja i s pojavom obučavanja koje za cilj ima da glave učenika napuni informacijama koje su strogo u funkciji ishoda koji treba da obezbede uklapanje učenika u društveno korisne poslove¹⁴.

Šta je društveno korisno, a šta nije od posebnog interesa, to određuju vlasnici novca preko sebi potčinjenih poslodavaca; to što je za njih i uvećanje njihovog kapita-

12 O tome videti više: Uzelac, M.: *Filozofija obrazovanja I. Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*, [elektronsko izdanje], Visoka škola strukovnih studija, Vršac 2013, str. 268.

13 Treba imati u vidu da naše vreme nije ni vreme dijaloga, ni vreme razgovora. Već je, pre nekoliko decenija H.-Gadamer pisao o nesposobnosti ljudi za dijalog. Za dijalog ljudi su danas koliko nespremni, toliko i nesposobni. Ovo poslednje prikriva se cinizmom i odbijanjem da se uči. Mesto dijalektičkog uma (Sartr), odavno je zauzeo cinični um (Sloterdijk), ali ni njemu se ne piše dobro.

14 U tom procesu glave učenika se ne „pune“ mislima, jer za tako nešto neophodan je učitelj koji svojim dijaloškim metodom ponavlja dijalektički metod Sokrata i Platona. Rađanje misli je posve drugačiji proces od skupljanja informacija iz za njih pripremljenih resursa.

Zato je danas na delu i drugačija provera „znanja“ (zapravo kvaliteta stečenih informacija): u modi su testovi, obuka na daljinu, nastava *online*, interaktivna nastava; sve te metode usmerene su na blokiranje misaonog procesa kod učenika i njihova jedina sposobnost jeste prepisivanje i obmanjivanje na ispitu. Dovoljno je obratiti pažnju na aparate koji se primenjuju za blokiranje i zaglušivanje uređaja za prenos informacija na ispitu, ili na nesposobnost studenata da samostalno sroče rečenicu, ili prepričaju svojim rečima fragment nekog teksta.

la korisno vlasnici novca proglašavaju društvenim interesom. Zato više nema značajnih književnih, likovnih ili muzičkih dela, jer za njih niko nije zainteresovan na način kako je to bilo u vreme renesanse kada su kulturna dobra, pre svega dela umetnosti, imala najvišu vrednost i bila predmet bespoštedne borbe za njihovo posedovanje¹⁵.

Pred savremeno nazovi „obrazovanje“, zapravo, **obučavanje za život na tržištu rada**, danas je postavljen nov i sasvim konkretan zadatak sa već imanentno postavljenim ishodima: zadovoljavanje zahteva koje postavlja sfera usluga. Ako je *stari sistem* obrazovanja **vaspitavao**, *novi sistem* (sistem obuke), ima jedan jedini cilj: **pružanje usluge**. Takav sistem po svojoj formi, unutrašnjoj logici i metodologiji najviše nalikuje tradicionalnom sistemu prostitucije, gde koliko se plati, toliko se i dobije.

Uslove novom sistemu tzv. obrazovanja zadaje poslodavac¹⁶ – on određuje sadržaj nastavnog procesa¹⁷ i metodologiju¹⁸; i jedno i drugo uslovljeno je strogo pragmatičnim potrebama poslodavca koji nastupa u ime internacionalnih kompanija proglašavajući njihove parcijalne interese za opšte, za interese društva u celini.

U ovoj novoj igri škole i fakulteti samo su lukavi podvođači; u školama se ne uči kako bi trebalo smisleno da se provede sopstveni život u zajednici s drugima, već obučava osnovnim funkcijama kojima će se nekom drugom omogućiti bolji život.

Sistem obučavanja ne služi ekonomiji koja bi služila društvu, već biznisu, čiji je jedini smisao u uvećanju profita. Bit kapitala je u njegovom samoproizvođenju i njegova osnova je ugrožena tek kad su dosegnute njegove granice; to njegovo svojstvo proizvodnje sebe iz samoga sebe, prepoznao je već Marks i složeno no precizno opisao *igru kapitala* – način na koji kapital proizvodi sebe iz samoga sebe.

Kapital ne zna za ljude, njihove emocije, želje i potrebe za smislom; on je bezličan i bezdušan; strogo funkcionalan. Zato biznis nije u funkciji ljudske zajednice i razvoja društva, budući da je sposoban samo da na društvu parazitira umnožavajući se po logici svojih unutrašnjih interesa (zakona). Kapital ne vidi ništa izvan sebe; on je potpuni svet za sebe. To mu omogućuje da bude egoističan, ne-nacionalan, da ne znajući za granice, bude transnacionalan. Njegovo svojstvo je da uništava sve prepreke koje mu sprečavaju uvećavanje; svi njegovi delovi su u jednakoj meri maligni.

Kapital ne interesuje kultura, mišljenje, humanitet – njega interesuje samo on sam, njegovo narastanje – profit; u tom smislu, za njega su od interesa samo oni koji mu

15 Treba se setiti papa, kardinala i bankara italijanskih i svih onih koji u vreme Renesanse nisu štedeli novac da dođu u posed najvećih umetničkih dela, svih, spremnih da angažuju umetnike ne pitajući za cenu: ali treba se setiti i humanista koji su godišnje zarađivali više no Mikelandelo za oslikavanje Sikstinske kapele.

16 U XIX veku to bi bio *kapitalista* kao vlasnik kapitala, danas je to *poslodavac* koji je posrednik između kapitala (svetskih banaka), koji nastupa kao kapitalista, ali nije vlasnik kapitala i *izvršilaca poslova* (nekad, radne snage tj. *radničke klase*). Današnja terminologija se promenila u odnosu na onu u XIX veku, postala je suptilnija, ideološki više zamagljena, ali je logika sistema ostala ista. Nije tu reč o zastarelosti terminologije, već o preformulaciji pojmova.

17 Ovde se ima u vidu nastavnim programom određen skup činjenica koje se sad nazivaju informacijama i koje imaju strogo neutralni vrednosni karakter. Isključena je svaka mogućnost postavljanja pitanja smisla činjenica i njihove unutrašnje povezanosti.

18 Metodologija ovde podrazumeva nalaženje najjevtinijeg i najprofitabilnijeg puta za postizanje postavljene noga cilja.

mogu obezbediti egzistenciju, a to su ljudi manipulatori, izvršioci određenih funkcija, ljudi s programiranim, predvidivim, unapred određenim ponašanjem. Kapitalizam, ma kakav bio, ne trpi iznenađenja.

Stoga zadatak savremenog obučavanja nije obrazovanje za služenje interesima države i nacije, a još je manje vaspitanje za život u zajednici koja ima svoj *telos* u beskonačnosti (što je bio cilj i smisao klasičnog obrazovanja), već stvaranje čoveka koji će funkcionisati po programu što je u njega ugrađen, stvaranje čoveka koji nije sposoban da misli, pa se ni u jednom trenutku neće ni pobuniti protiv uslova u kojima živi, jer nije sposoban da shvati da bi ti uslovi mogli biti i drugačiji.

Takav čovek - izvršilac usluga na tržištu rada, ne može ugroziti ni centre ekonomske, ni centre političke moći; on je idealan za manipulisanje njim, zadovoljan sobom i s ono malo hleba i igara koji su mu obezbeđeni radi preživljavanja.

Osvajajući vlast u jednoj zemlji, kapital (sada se kaže biznis) sebi potčinjava njen ekonomski u duhovni suverenitet, a da bi sopstvenu nadmoć učvrstio, prilagođava i celokupni sistem obrazovanja, pretvarajući ga u sistem obučavanja za ono što je njemu neophodno za nesmetano funkcionisanje, pa to i strogo kontrolisano finansira.

I sad, neko će da pita: zašto se ne pominje vaspitanje u dugoročnim planovima obrazovanja, a neko će i da se srdi. Pa, nema ga, zato što nema obrazovanja, jer je ono većom manipulacijom od strane tzv. *Bolonjista* zamenjeno obučavanjem za potrebe stranih nalogodavaca koji su se „altruistički“ umešali u reformu obrazovanja.

Kod starih Grka za one koji loše obrazuju i kvare omladinu bila je predviđena smrtna kazna. Poznat nam je primer Sokrata.

b. Smrt vaspitanja

Danas se sve učestalije čuje kako je sistem vaspitanja u krizi, kako nema vaspitanosti (pa ne bi trebalo da začuđuje što se vaspitanje više ne pominje čak ni u dugoročnim programima obrazovanja), kako je uvažavanje i poštovanje starijih zamenjeno cinizmom i podsmehom; uprkos očiglednosti promena koje su se desile za samo nekoliko decenija, pojedinci, posebno oni koji pripadaju starijim generacijama, svesni da sve može biti i drugačije, ne prestaju da se pitaju *zašto* je to tako, i, u onom čega nema, nastoje da istraže ne samo praktični već i teorijski interes.

Vaspitanja nema. I svako upućen u filozofiju zna zašto je to tako. Savremeni sistem „vaspitanja“, izgubivši svoj pređašnji smisao, kao bitni momenat obrazovanja, nema više svoju suštastvenu osnovu, svog supstancijalnog nosioca: *porodicu*. Porodice (koja je po Hegelu bila stub obrazovanja, pa tako i države¹⁹), nema, jer se pod uticajem savremenih postmodernih strujanja izgubio princip odgovornosti (koji je kao ključni momenat nadolazećeg XXI stoleća, video poznati nemački filozof Hans Jonas²⁰).

19 O porodici kao običajnosnom korenu države, videti: Hegel, G.V.F.: *Osnovne crte filozofije prava*, V. Mašleša, Sarajevo, 1989, str. 368 (§ 255).

20 Jonas, H.: *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt/Main: Insel Verlag

Nepostojanje odgovornosti ima za posledicu gubitak odgovornosti pred nadolazećim pokolenjem i u isto vreme gubi se odgovornost spram celokupne tradicije koja je podrazumevala odgovornost kao uslov opstanka društvene zajednice. Svaka društvena grupa podrazumevala je postojanje određenih znanja i sistem njihovog usvajanja, održavanja i prenošenja koji se ogledao u vaspitanju pojedinaca za život u zajednici.

Jedina sredina u kojoj se može odvijati vaspitanje jeste porodica; jedino u porodici može se realizovati vaspitanje. Upravo zato, danas smo svedoci tolikih nastojanja da se sruši tradicionalna porodica i sa njom sistem vrednosti koji je domaćim vaspitanjem negovala.

O promeni koja se dešava danas, svedoče nam, već na praktičnom planu i dečije igre; u igrama današnje dece više nema tradicionalnih porodičnih uloga: deca se ne uživljavaju u uloge roditelja, ne igraju porodične situacije i time više ne stvaraju sliku svog života u budućnosti. Deca danas nesvesno, no potpuno ispravno potvrđuju odsustvo svoje sopstvene budućnosti; ona se više ne uživljavaju ni u igre borbi dobra i zla koje bi pored osećaja za pravdu i istinu negovale i patriotski duh.

Kako je u društvu redukovana svaka odgovornost, budući da niko više ne odgovara ni za ono što je nedvosmisleno kriv, pa čak ni na nivou države i zaštite njene suverenosti i teritorijalnog integriteta, jasno je da se izgubila odgovornost i na individualnom planu, pa i kad su u pitanju deca i njihov životni svet. Funkcija roditelja je smanjena i svodi se na to da detetu obezbedi hranu i odeću, da ga upiše u školu i potom eventualno na fakultet. U većini današnjih porodičnih zajednica deca se nalaze na istoj ravni gde i kućni ljubimci i mnogi „roditelji“ osećaju veću obavezu prema psu ili mački nego prema detetu.

Aдекватni opis današnje situacije ogleda se u tome što se u nekim zemljama na mesto termina *otac* i *majka*, uvode pojmovi *roditelj 1* i *roditelj 2*. Ovo ne treba da čudi, jer verno odražava stanje stvari: u savremenom društvu više nema porodice, pa ne mogu postojati ni roditelji.

Iz teorijskog aspekta posebno je značajna činjenica da se stvari počinju nazivati pravim imenima. Ono što se danas zbiva ne može se više opisivati starim, zastarelim, današnjem duhu vremena neadekvatnim pojmovima.

U poslednjih nekoliko decenija, vekovima osuđivane nastranosti, priznate su za normu²¹ i iskorišćene za mentalno terorisanje većine kako bi se ovoj oslabila i relativizovala vekovima ustanovljena tradicionalna matrica mišljenja.

Iz ovoga sledi antikvarnost pojmova kao što su porodica, dete, roditelj (pa time i pojma vaspitanje); no, to je tek početak: uskoro će i pojam roditelj biti neadekvatan²², pa

21 Današnji homoseksualci svoju pedofilnost više ne skrivaju, jer je svima jasno da iza dozvole o homoseksualnim brakovima stoji legalizovanje pedofilije. Ali ni tu zlu nije kraj. U svetu se dozvoljavaju brakovi svih vrsta, i sve je više brakova i sa životinjama, peglama, mašinama za pranje sudova i drugim upotrebnim predmetima. Relativizovanjem svega, masovni mediji doprineli su normalizaciji ovakvih i svih drugih perversnih odnosa. Mada je savremena medicina već uspela da u genetskom kodu pronađe grešku koja je uzročnik perversnog ponašanja (a što omogućuje otvorene perspektive uspešnog lečenja devijantnih pojedinaca koji zasad uspešno terorišu svojim psihozama zdravu većinu savremenog društva), na društvenom planu još vlada teror perversnih pojedinaca udruženih u zločinačke interesne grupe.

22 Izrazi Roditelj 1 i Roditelj 2 su takođe „diskriminirajući“ jer se i tu zadržao odnos nadređenog i podređenog.

će se verovatno govoriti subjekt 1 i subjekt 2. No i to neće biti kraj započetog i nepovratnog samoubilačkog procesa: postmoderna već poodavno govori o smrti subjekta i neće proći mnogo vremena pa će se govoriti o X^1 i X^2 , a i ovi će onda biti verovatno zamenjeni radi ravnopravnosti nasumično generisanim brojevima.

U bliskoj budućnosti stvari i sva bića do kraja će biti digitalizovani i biće označeni slovima i brojevima – kao u zatvorima i logorima. (A zar je za većinu ljudi ovaj svet u kom se nalazimo nešto drugo?) Već početkom prošlog stoleća mnogi su počeli govoriti o dehumanizaciji; među njima je prednjačio Ortega-i-Gaset. Danas je taj projekat u punom zamahu svoje realizacije.

Sve ovo adekvatno odražava savremeno stanje stvari; nekome od pripadnika starijih generacija ovi redovi mogu se činiti neopravdano apokaliptičnim, strašnim i nezamislivim; no, gde je zapisano da budućnost mora biti lepa i vesela? Zašto budućnost treba da bude pozitivna, ako mi ništa ne činimo da ona takva bude? Danas se svi trude da što duže ostanu u sadašnjosti jer prošlosti se sve više stide, a budućnosti bezumno plaše. Svi prosvetiteljski i humanistički snovi već davno su odsanjeni, da bi u naše vreme bili izvrgnuti ruglu kao i njihovi autori.

c. Perspektive pedagogije

Pedagogija, kao teorija obrazovanja i umeće uvida u smisao rezultata obrazovne prakse, danas se našla, koliko na raskršću, toliko i u teorijskom bespuću.

Ovo naše vreme ima još jednu karakterističnu odliku: nesposobnost stvaranja bilo čega novog. Ako su ranije epohe bile „gladne“ za novim, nepoznatim, neistraženim, ako je svako nastojao da u umetnosti stvori nešto drugo i drugačije, nešto čime bi se razlikovao od svih ostalih, a što je podsticala nova svest o istoričnosti koja se javila u vreme Hegela, danas se svi okreću prošlosti, ne stideći se da budu *retro* -, da ponavljajući poznato i odavno znano ubeđuju sebe kako su *sa*-vremeni i kako žive u duhu vremena.

Međutim, nemoguć je povratak na staro; čovek se ne može vratiti u mladost sem da podetinja, pisao je Marks. Čovek je danas osuđen na to da nešto staro, što smatra dobrim, pokuša da u najboljoj mogućoj meri samore-interpretira. Da i tako nešto nije moguće, potvrđuje nam iskustvo epohe renesanse kada su se bez uspeha pokušale obnoviti visoke vrednosti i ideali antičke epohe. Za razliku od našeg vremena, u doba renesanse postojala je i želja i nastojanje da se stvori nešto novo i veliko na tragu starog tako što bi se ovo nadvisilo i prevladalo. Pa ipak, stvorilo se samo nešto drugo, premda jednako veliko, ali drugačije i ne više od uzora koje je stvorila antika.

Problem pred kojim se mi nalazimo ogleda se u tome što sve pedagoške teorije koje nam dolaze danas sa trulog zapada počivaju na protestantskoj tradiciji čije shvatanje porodice ostaje nespojivo s katoličkom i pravoslavnom tradicijom od kojih obe imaju iste grčko-rimske i judejsko-hrišćanske korene od kojih u ovom drugom slučaju zna se za mit o Adamu i Evi, a ne o Adamu i Stevi²³.

23 “God made Adam and Eve, not Adam and Steve” (Jerry Falwell). Clarke, Victoria (September–October 2001). “What about the children? arguments against lesbian and gay parenting”, *Women’s Studies International Forums* 24 (5): 555–570.

Rečeno je da nijedno vreme nije znalo za toliko pedagoških teorija i toliko pedagoških metoda kao što ih poznaje naše; ali ni u jednom od njih nije bilo manje sporna sama ideja obrazovanja no što je to danas.

Svođenjem procesa obrazovanja na puko obučavanje, mnoge su od pedagoških metoda postale izlišne, budući da su u svom obzorju imale i dimenziju vaspitanja koje je danas isključeno iz obrazovanja, pošto više ne postoje ciljevi kojima bi ono vodilo. Kako je vaspitna komponenta namerno i s umišljajem od strane „bolonjista“ i njihovih poslušnika izbrisana iz današnjih obrazovnih programa, pedagogija je zadobila jedan redukovani oblik u kojem sebe više ne može da prepozna.

Pedagozi više i ne znaju da li se pedagogija nalazi na stranputici, ili u bespuću: u oba slučaja oni su ispunjeni beznađem; svesni su da njihova znanja više ne služe ničemu, da u utilitarnom društvu determinisanom isključivo zakonima profita, njihove priče o estetskom vaspitanju, o humanizmu kao idealu, o slobodi ličnosti u čovečnom društvu - samo su isprazne maštarije koje ne mogu naići na odziv, već samo na cinični podsmeh.

U ciničnom svetu kakav je ovaj naš, ozbiljnost i odgovornost mogu biti samo izvrgnuti poruzi. Zato je pedagogija izgubila svoj raniji uticaj i ugled jer joj je izmaknut temelj koji je doskora nalazila u filozofiji. Savremena filozofija još se nije oporavila od razornih napada kojima je bila izložena od strane pozitivizma i postmodernizma. Ako joj je prvi od ova dva antifilozofska pravca osporavao pravo na apodiktičnost, drugi je, osporavajući filozofiji njeno pravo na zasnovanost, filozofiju gurao u relativizam svojim suprotstavljanjem mogućnosti postojanja bilo kakve supstancijalnosti.

Antimetafizičke filozofske tendencije svodile su okvire pedagogije na razvijanje skupa praktičnih operacija i zatvaranje u granice didaktike, ne prezajući od toga da joj ospore pravo da kritički razmatra svoje osnovne principe.

Ako se pedagogiji oduzme pravo da misli samu sebe, ukida joj se mogućnost odgovornog suđenja o zadacima i ciljevima obrazovanja i vaspitanja.

Ono što je filozofskom mišljenju svojstveno, pa tako i pedagogiji, dok nastupa kao stroga teorija, jeste da može analizirati i razmatrati svoj predmet čak i u njegovom odsustvu. Kao što se teorija umetnosti može razvijati nezavisno od umetničke prakse, isto tako i pedagogija, ostajući u sferi teorije, može misliti obrazovanje i vaspitanje čak i u slučaju kada ovih u pojavnom svetu više nema.

3. Na putu dokrajčivanja obrazovanja u Srbiji

(Destrukcija obrazovanja kroz prividnu njegovu dekonstrukciju)

Doskorašnji sistem obrazovanja u Srbiji, kao i u mnogim evropskim zemljama, od vremena fon Humbolta i Hegela, dakle, od druge decenije XIX stoleća, počivao je na nacionalnoj i patriotskoj ideji. Zadatak univerziteta i obrazovnih institucija bio je da mlade ljude, buduće odgovorne građane svoje države, obrazuju za funkcionere i građane države u kojoj žive i za to je njihovo temeljno obrazovanje finansirala sama država u kojoj žive.

Stvari su se radikalno počele menjati početkom devedesetih godina prošlog stoleća, s početkom tzv. Bolonjskih procesa (mada su pripreme na društvenom i ekonomskom planu tekle već trideset godina, dakle, od početka pedesetih, a sa sve izrazitijim jačanjem multinacionalnih kompanija i osporavanjem prava na suverenitet zvanično priznatim državama).

Tzv. Bolonjski procesi, najavljeni kao neobavezna preporuka za usklađivanje obrazovnih sistema, za kratko vreme dobili su ni od koga ne potvrđen obavezujući karakter, i iz temelja počeli da iznutra menjaju postojeće obrazovne sisteme u evropskim državama, posebno u onima čije je obrazovanje označeno kao sivo. Osnovna ideja, na koju su se svi pozivali, bila je u izjednačavanju obrazovanja na prostorima čitave Evrope, što je u prvom planu imalo u vidu zemlje članice Evropske ekonomske unije, ali i one zemlje koje tu nisu pripadale. Drugim rečima, pomenuti procesi proširili su se po geografskom principu na svu Evropu i njenu periferiju; ne treba posebno naglašavati da ideološka komponenta čitavog tog projekta, kao i kad su sve reforme obrazovanja u pitanju, nije posebno isticana.

Pomenutim procesima zahvaćeni su svi sistemi obrazovanja u Evropi, bez obzira na to što su među njima postojale znatne razlike. Neke zemlje nisu odmah hrlile u reforme, već su mudro odugovlačile kako bi videle kuda sve to vodi, dok druge, mahom sitne, sa lošijim nivoom obrazovanja i nisu imale nikakav prostor da odstup pred agresijom bolonjista i njihovih domaćih amalina.

Kada je reč o velikim zemljama s dugom obrazovnom tradicijom i temeljno izgrađenim sistemom obrazovanja, pomenuta reforma se mogla svesti samo na snižavanje nivoa i kvaliteta obrazovanja, ali, ta nova, mada negativna tendencija, pravdana je potrebama novog „igrača na terenu“, potrebama tržišta rada koje su diktirale multinacionalne kompanije, kojima je bila potrebna relativno jevtina radna snaga, no bez visokih kompetencija i bez velikih pretenzija.

U isto vreme, došlo je do još jedne bitne promene: na mesto ranijih država, koje su obrazovanje videle kao bitan momenat očuvanja svog suvereniteta i nezavisnosti, sada su kao „finansijeri“ novog obrazovanja nastupile velike međunarodne korporacije i banke koje su kao jedini posednik novca diktirale spisak neophodnih reformi.

Tako se za samo nekoliko decenija iz temelja promenio sistem obrazovanja. Mladi ljudi prestali su da teže znanju kao znanju, koje će im biti jedna od ključnih komponenti u napredovanju na društvenoj lestvici, a znanje više nije bilo znak raspoznavanja u društvu, mada je u svom redukovanom obliku ostalo mesto susreta različitih društvenih i ekonomskih interesa.

Socijalno i ekonomski marginalizovano, ostavljeno bez osnovnog nacionalnog i patriotskog motiva, obrazovanje je počelo da gubi svoja ranija svojstva i svoju dominantnu ulogu; zahtevi se pred njim nažalost nisu smanjivali i mnoge manje ekonomski razvijene zemlje nisu mogle u potpunosti da ga i dalje održavaju na prethodnom nivou. Izdvajanja za obrazovanje su postepeno smanjivana, a raspoloživ novac sve neracionalnije trošen na razne akreditacione komisije, nacionalne savete, komisije za praćenje reformi i kvaliteta obrazovanja, a s obrazloženjem da „reforme mnogo koštaju“.

U nizu zemalja unifikacija obrazovanja na jednom, zapadnoj Evropi, zajedničkom nivou, svodila se na snižavanju nivoa opšteg obrazovanja (koje se pokazalo pragmatičnim poslodavcima nepotrebno visokim i temeljnim), na obrazovanje za izvršioce jevtinih i jednostavnih operacija, na obučavanje poslušnih potrošača i u radno vreme atomizovanih jedinki, a ne na ličnosti koje bi bile nosioci progressa, na one koji će svoje mogućnosti mišljenja usmeriti na kreiranje prvenstveno onog će se u budućnosti pokazati neophodnim.

Tako su u poslednje vreme, počele da se paralelno s već postojećem državnim organizacijama formiraju njima neprijateljske organizacije (pod plaštom nekog nevladinstva) i lako su pomoću novca našle izvršioce svojih destruktivnih planova u strukturama vlasti (ministarstvo obrazovanja, državne agencije) kao i na samim univerzitetima.

Kao i u mnogim drugim slučajevima, Srbija kao suviše mala zemlja, nije mogla ostati samostalna, uporna u odbrani svojih interesa i vitalnih principa koali opstanak. Ponajviše, ne stoga što ni u njoj, ljudi u vlasti nisu otporni na novac sumnjivog porekla, već i stoga što su se na mestima odlučivanja našle neostvarene osobe u naučnom i duhovnom smislu, osobe bez nekog posebnog kvaliteta i digniteta, produkt višegodišnje negativne selekcije.

Ako govorimo o državama kao što su Nemačka ili Rusija, koje su krajem XIX veka imale sličan sistem obrazovanja, jasno je da je za njih primena tzv. Bolonjskih procesa nedvosmisleno značila snižavanje kvaliteta obrazovanja i njegovo urušavanje na svim nivoima. U isto vreme, to je sasvim razumljivo, jer novi „sponzori“ obrazovanja, već od svog prvog javnog nastupa, nemaju interes za visoko i kvalitetno obrazovanim kadrovima, već za poluobrazovanim izvršiocima jednostavnih radnji.

Zato se na krajnje perfidan način, kroz tzv. Bolonjske procese i zahtev za ujednačavanjem znanja u raznim zemljama, uništeno obrazovanje kao obrazovanje da bi na njegovo mesto bilo nastupilo obučavanje. Mlade ljude je trebalo osposobljavati za jednostavne operacije i postupno uklapanje u sistem življenja koji ne traži kritičko promišljanje situacije u kojoj se neko nalazi, već samo pasivni konzumentni, potrošački mentalitet.

Ne treba zanemarivati ni ukupnu socijalnu i društvenu situaciju kraja XX i početka XXI veka. Na prelazu dva stoleća došlo je do takvih promena koje nemaju uzor u ranijim epohama razvoja čovečanstva. S nastankom i naglim napretkom digitalnih tehnologija, s novim mogućnostima opštenja i posve novim oblicima komunikacije nije se samo izmenilo društvo, već se u osnovi izmenila percepcija i način shvatanja sveta kod ljudi, a posebno kod novih mladih generacija. Sredinom devedesetih godina prošlog stoleća knjige i pojmovno mišljenje počeli su da smenjuju spotovi i mišljenje u slikama.

Pred starim, iskusnim pedagogima sad su se pojavili novi naraštaji bez trago-va iskustva koje se vekovima formiralo pre njih i bilo deo njihove kulture; sposobnosti nove generacije počele su se ograničavati osnovnim operacijama na mobilnim telefonima, smanjila im se sposobnost koncentracije a duhovna orijentacija im je bila svedena samo na dimenziju sadašnjosti, na reagovanje na neposredne impulse, te su sve više postajali nesposobni da se koriste i onim što su čuli nekoliko trenutaka ranije. Tako se, uvođenjem nove virtualne realnosti, promenila i sama funkcija pamćenja i zapamćivanja i

pred starim nastavnicima pojavili su se novi učenici koji stare priče više nisu ni razumeli niti su videli bilo kakav smisao tradicionalnih metoda učenja.

Može se reći da je ovo jedna opšta tendencija, pa, normalno, važi i za Srbiju, samo što u nju sve dolazi sa izvesnim zakašnjenjem. Ako je to zakašnjenje početkom, pa i sredinom, XX stoleća bilo po nekoliko decenija, sada se svodi na nekoliko godina. Neko bi rekao da se razlika smanjuje, ali s obzirom na ubrzanje vremena, zaostajanje je i dalje jednako.

U svakom slučaju, Srbija je osuđena na prevaziđene, zaostale tehnologije. Dobar primer je automobilska industrija u poslednjih pedeset godina, ali izuzetak nije ni sistem obrazovanja. Tako je u poslednjih nekoliko godina izgledalo da sa „Bolonjom“ imamo i završni stadijum urušavanja obrazovanja, činilo se da su se već svi s tim pomirili, i „dobitnici“ i gubitnici (svi mi) i obrazovanje u celini, ali, pokazalo se da to nije do kraja tako.

Ne sme se gubiti iz vida da se tzv. Bolonjski procesi odnose na više i visoko obrazovanje, a osnovno i srednje obrazovanje ostalo je po strani, i da se sve što se u njemu dešava odvija i dalje po inerciji (mada je otvoreno pitanje koliko je sve to sada uspešno).

Istina, programi u osnovnim i srednjim školama bili su možda pomalo i stari, a deca nova i za mnoge stvari i nezainteresovana, ali, u svemu tome i dalje je postojala nada da se deca neće izroditi u bića strana duhu i tradiciji svoga naroda.

Sve uočljiviji počeo je da biva kvalitativan nesklad kao i priroda pristupa između osnovnog i srednjeg obrazovanja, s jedne strane, i, predškolskog i višeg i visokog obrazovanja, sa druge.

Za to vreme, ohrabrivši se time da svet ide dalje i bez temeljnog obrazovanja koje bi mu bilo u osnovi, a koje je nekad bilo u funkciji države, kao i da se i samo vaspitanje kao njegov bitan momenat može relativizovati, novi, post-bolonjski reformatori u Srbiji, našavši se na mestima gde se donose odluke, zaključili su da je nastupio momenat za naredni, odlučujući korak: destrukciju osnovnog i srednjeg obrazovanja. Razume se tako nešto *ad hoc* nije moglo biti izvedeno. Bilo je neophodno da se nova reforma urušavanja dotadašnjeg obrazovanja započne postepeno, mada strogo planski. Projekat je došao zajedno sa novcem od onih koji nikom sem sebi ne žele dobro – i to opet, iz inostranih izvora.

Započelo sa nečim mnogima malo razumljivim ali, navodno, veoma učenim i naučno potkrepljenim: sa izradom predmetnih ishoda. I to je tema naših dana. Dakle na mesto znanja, umenja i navika, sad su stupile kompetencije i ishodi.

1. Novi početak kraja

Danas, upravo ovih meseci, svedoci smo započinjanja jednog novog, ali po svojoj prirodi, završnog procesa, i moglo bi se s mnogo razloga reći da je tu reč o „Bolonji posle Bolonje“. Kako se pokazalo da sa tzv. Bolonjskim procesima obrazovanje ipak nije bilo uništeno u celini, postalo je jasno i da je neophodno načiniti još jedan korak, da je neophodno načiniti još jednu sveopštu reformu onog što je od obrazovanja (svođenjem njega na obuku) ostalo neobuhvaćeno.

Drugim rečima, radi se o dokrajčivanju obrazovanja, budući da se „reformatori-
ma“ pokazalo da ono nije do kraja ugaženo i uništeno, i da bi se ono moglo možda još i
pridici, u nastojanju da se vaspostave vrednosti koje su stolicima obezbeđivale napredak
i prosperitet zapadnoj kulturi, koja u grčko-rimskoj tradiciji ima svoje kulturne korene, a
moralne, u judeo-hrišćanskoj tradiciji.

U Srbiji se potreba za ti daljim „reformama“ počela iskazivati u sporadičnim, po-
luglasnim konstatacijama o tome kako narod nije dovoljno dobar i kako mu treba me-
njati svest. Tu je zapravo u prvi plan izbila misao iz duboke pozadine: neophodno je pro-
meniti svest naroda, odnosno, treba ukinuti narod kao takav kakav je sada, preobraziti
njegove dominantne crte, dovesti ga u podanički položaj zombiranjem putem svih ras-
položivih medija (od radija i televizije, do interneta i sistema HARP čiji rad ni u jednom
momentu, uprkos smenama raznih partija i vlada na vlasti nije zaustavljen i stavljen van
funkcije) – stvoriti novi narod koji neće imati poreklo u svojoj tradiciji već u onom što će
mu novo obrazovanje dati.

Namera je ovde posve jasna: uništavanje nacije, društva i tradicionalnih vredno-
sti! Smatram da se tu ne radi ni o kakvoj omašci, ili skrivenoj zaveri. Istina, potuljenost i
neprincipijelnost spadaju u svojstva ljudi sklonih korumpiranosti, no, ničeg tu skrivenog
nema, i to iz prostog razloga što u našem vremenu stvari nemaju više nikakvu većini ne-
poznatu pozadinu, budući da je vešt看 manipulacijama stvarima ukinuta svaka supstan-
cijalnost, da sve postoji samo u jednoj jedinoj, površinskoj dimenziji, pod kojom je ništa
a nad njim opet jednako veliko zjapeće ništa.

Sve je dato neposredno, u prvom planu, sve je na površini, sve je na dohvat ruke,
ali, toga je toliko mnogo, da se u tome niko ne može razabrati. Ljudi su izgubili sposob-
nost da razaznaju bitnosti i da ostaju u njihovoj blizini. A to je bio i osnovni cilj reformi
o kojima ovde govorimo. Reč je o „reformama“ koje čak i po nekim ranijim „reformato-
rima“, koji nisu izgubili svu savest, „nisu dobre, ali koje su nužnost“.

Nakon kratkog vremena, iz jedne drugačije perspektive, potvrdilo se po ko zna
koji put da um definitivno ne vlada državom, kao ni kosmosom (a biće da njim nikad
nije ni vladao), a da su filozofi poput Platona i Anaksagore samo igrom slučaja zalutali u
jednu od pogrešnih kosmičkih mogućnosti; um (koji je danas sveden na računajući um)
sada se nalazi u posedu onih koji su spremni da finansiraju svaku promenu svesti ako će
od nje imati neposrednu i konkretnu korist. Zapravo to nije um, to je samo agresivna re-
alizacija vlasti koja sebe vidi kao poslednju svrhu kolabirajuće egzistencije pre početka
kosmičkog kolapsa.

Međutim, i za najnovije reforme koje će kroz koji mesec započeti, ako ih zdrav
razum ne zaustavi, morali su se naći izvršioc i spremni da pregaze svoju savest i podrže
projekt transformacije svesti sopstvenog naroda finansiran od strane bezobzirnih stranih
sponzora; dobar deo njih našao se već među onima koji su se pozitivno pokazali u pret-
hodnoj fazi destrukcije obrazovanja; dobro, možda je za tako nešto trebalo izdvojiti i više
sredstava ovog puta, makar kroz za mnoge mističan naziv projekta (IPA011), ali, biće da
vredi sve staviti na dobitnu kartu. Možda tako i neće biti; ali, zasad tako stvari vide stra-
ni sponzori.

Kada se radi o rušenju obrazovanja, ponavljam to još jednom, izvršio se uvek nađu; nema ih među filozofima koji su vekovima bili lučonoše antičke *paideie* i njeni verni branitelji; nema ih ovog puta čak ni među pedagogima, jer mnogi od njih su i dalje časnici i odgovorni, opterećeni viševjekovnom tradicijom pred kojom osećaju znatnu odgovornost i teško mogu prihvatiti da je u poslednje vreme došlo do smrti obrazovanja i vaspitanja, na čije mesto je stupila obuka i propaganda života u neformalnim atavističkim formama iz vremena pre prvobitne zajednice.

No, ako su među tzv. Bolonjistima prednjačili i pedagozi sada su se, među izvršiocima „milosrdne“ agresije na svest i obrazovanost srpskog naroda, na njegova patriotiska i nacionalna osećanja (koja se u Srbiji permanentno izvrgavaju ruglu i podsmehu), a koja su poslednja odbrana duhovnog bića naroda, našli i oni koji su u mladosti zalutali na studij psihologije.

Ne shvatajući da je psihologija zapravo filozofija duše, kako je govorio Aristotel, i da je ona moguća samo kao transcendentalna fenomenologija (Huserl), savremeni „psiholozi“, ne shvativši da im se „nauka“ nalazi već čitavo stoleće u scijentističkom ćorsokaku, nastavljajući da uporno žvaću sto puta već prežvakane bihejviorističke floskule i nebuloze, a sad su, dokopavši se administrativne vlasti i s autoritetom novca, uz pomoć odnekud iskopane (i uvaljene im) nekakve „Blumove taksonomije“ (jedne više od pola stoleća stare, preživljene metodologije), počeli da preobraćaju one koji će potom preobraćati one koji dolaze.

Do nedavno, postojao je, u normalnim zemljama, obrazovni državni standard kojim su bile jasno određene granice obrazovanja, njegovi sadržaji i temeljni principi. U Srbiji toga nije bilo, ali, postojali su planovi i programi za pojedine discipline, odnosno predmete, koji su se izučavali u osnovnoj i srednjoj školi.

E, to sad treba razrušiti, i to tako što će se u prvom koraku načiniti nekakvi ishodi za sve predmete, ishodi koji podrazumevaju ono što svi učenici treba da znaju na kraju školske godine iz određenog predmeta. Ti ishodi navodno nisu vezani za predmete već bi trebalo da ih nadvisuju, ili povezuju. Kad to čovek sa strane posmatra ne može se oteti utisku da tu nije reč o nekoj mističnoj supstanciji, o nekoj nebulozi koja magično zvuči i to samo stoga kako se ne bi videlo kuda sve ovo vodi.

Polazeći s pozicija zdravog razuma, svaka reforma obrazovanja morala bi prethodno biti osmišljena, svestrano proanalizirana, i s obzirom na njen značaj, bez rokova koji se danas utvrđuju za juče, pa tek potom sprovedena (kako se to radilo u ranijim epohama). Ali, to nije princip, kad je o Srbiji reč: tu se uvek prvo nešto uradi, a potom se počinje raspravljati da li je to trebalo činiti, ako i da, onda da li ovako ili onako.

Kako je po svemu sudeći, novac za ovu poslednju reformu dobijen (i već razdeljen), predloženo je da se eksperimentalno s tim novim pristupom, koji u prvi plan stavlja ishode obrazovanja, sprovede navodno eksperiment u desetak najboljih i najopremljenijih škola u Srbiji, a gde bi se u stvari, učilo po dosadašnjim planovima i programima. Pitanje je čemu ishodi? Ti famozni ishodi, već sam na to ukazao, ali nije na odmet ponešto i više puta ponoviti, namenjeni su nastavnicima, i to stoga da bi se njima promenila svest i odnos prema materiji koju predaju, odnos prema predmetima i disciplinama. Dakle, reč je o mentalnoj destrukciji prosvetnog kadra, u prvoj fazi.

Navodno, eksperiment u desetak škola počinje u jesen 2014. godine, da bi se, u narednom koraku, nakon dve godine, taj pristup primenio u svim školama, a gde uspeh, po prirodi stvari, nije garantovan, jer ostale škole nisu na nivou ovih u kojima će se eksperiment prvo provoditi u prvih dve godine. No, u isto vreme, kroz dve godine, i na to treba obratiti posebnu pažnju, pristupiće se promeni svih zastarelih planova i programa sa stanovišta pomenutih ishoda, a koji nisu bili ograničeni njihovim ranijim okvirima. Drugim rečima: pričamo o ishodima, a na mala vrata najavljujemo promenu planova i programa (koja će potom ići po inerciji, jer je više niko neće moći ni zaustaviti ni kontrolisati).

Za one koji vole postmodernističku terminologiju, reč je o potpunoj destrukciji obrazovanja kroz njegovu prividnu dekonstrukciju, kako bi se dobila nekakva mutljivina znanja ili kvazi-znanja koja bi bila po meri novih poslodavaca u funkciji vlasnika inostranog kapitala. Srbija je tu samo mesto odakle se povlači moždana masa preoblikovana za potrebe naručilaca ovog projekta.

Drugim rečima, na delu je pretvaranje naroda, odnosno nadolazećih mladih generacija u jednu nekritičnu potrošačku masu, relativno neobrazovanu ali savršeno podložnu manipulacijama od strane poslodavaca i vlasti koje su u njihovoj funkciji. Ta nova simbioza vlasti i poslodavaca javiće se kao garant pasivizacije naroda i njegovog konačnog duhovnog ukidanja. Na taj način obrazovanje, svedeno na obuku doseglo je svoj krajnji cilj: ubijanje naroda psihičkim sredstvima (i tu su psiholozi pozvani da održe završnu reč).

Mora se reći i da se ovde radi o projektu koji se sprovodi u cilju uništavanja nacionalne svesti naroda, ali, u cilju definitivnog odricanja naroda od prava na samoopredelenje i očuvanje svog istorijskog bića shvaćenog kao poziv na opstanak i postojanje u vremenu budućem (pod pretpostavkom da će ga biti). Tako je ovim projektom duhovni identitet srpskog naroda doveden u pitanje na naizgled bezazlen način, kao, „igramo se projektima i nekakvim ishodima koje pravimo na brzinu“, ali s takvim posledicama čija se pogubnost ne da sagledati.

2. Realizacija kraja

Reforma predškolskog obrazovanja po nekim sumanutim finskim modelima od pre petnaestak godina već daje pogubne rezultate i oni koji su u pedagoškom kontaktu sa decom to veoma dobro uočavaju. Sada se priprema dalji korak, kako bi se ta nastupajuća nova generacija sistematično odvela u nedodiju i definitivno izgubila sa horizonta koji je činio narodnost. Ne treba gubiti iz vida da su na nivou visokoškolskog obrazovanja već obavljani svi potrebni poslovi (pod plaštom tzv. Bolonjskih procesa). Ostalo je još samo srednje i osnovno obrazovanje.

Najpogubnije u svemu je što novi „reformatori“, uopšte nisu svesni promena koje su se dogodile u poslednjih nekoliko decenije, niti vide promene kod dece i učenika, promene u njihovoj svesti i percepciji, jer se time uopšte ne bave, iako sebe smatraju vajnim psiholozima.

Naši psiholozi, zarobljeni statistikama i brojanjem brojanja, pokazali su se potpuno nesposobnim da vide kako današnja omladina uopšte nije nalik onoj od pre nekoliko decenija; kako novi naraštaji žive u potpuno promenjenim uslovima i s potpuno drugačijim pogledima na svet. Nema više nikakvih dodirnih tačaka između njih i njihovih nastavnika, koji još uvek pripadaju prethodnom vremenu i ostaju zarobljenici, ali i baštinici, dosadašnje evropske kulturne tradicije, koja savremenoj omladini (ograničenoj tviterom, fejsbukom, instagramom i drugim formama socijalne komunikacije) ne znači apsolutno ništa.

Omladini kojoj se pojmovi herojstva, čojstva i junaštva, iz dana u dan relativizuju, pa često i izjednačuju s izdajom i besmislenom žrtvom, govoriti na časovima istorije o podvizima jednog Leonide, o poslednjim satima rimskog pretora Katona mlađeg, ili o smernosti Ovidija – smešno je i deplasirano, sa stanovišta novih reformatora i njihovih nevladinih sponzora.

Nažalost, poznato je da oni koji nemaju iskustvo prošlog, osuđeni su na sadašnjost koju niti razumeju, niti shvataju, a najmanje su sposobni da u njoj izdvoje retke vrednosti koje zaslužuju trajno poštovanje. Upravo zato neophodno je revidirati istoriju i to se danas sistematski čini u Srbiji, te se i ne zna ko čini više – vladine ili ne-vladine inostrane organizacije, a cilj im je jedan: izbrisati primere veličanja ljudskih vrednosti (o čemu govori srpski narodni ep), relativizovati sve istorijske uspehe u borbi naroda za slobodu, s prezirom govoriti o svim žrtvama i svima herojima i velikanima koji su ostavili dubok trag u istoriji srpskog naroda. Jedino što se danas omladini nudi jeste veličanje praznine i čekanja materijalnog blagostanja koje nikad doći neće, jer lako se dospeva samo do sira u mišolovci.

3. Razlog neuspeha ove nove „reforme“

Od sredine devedesetih godina prošlog veka mnogi teoretičari ukazuju na smenu paradigme koja se odvija pred našim očima u poslednjih nekoliko decenija a koju je već nagovestio kanadski filozof Maršal Maklun, autor svima poznatog bestseleru Gutenbergova galaksija.

O čemu se tu radi? Pravolinijski pojmovni način mišljenja kakav je odlikovao ljude koji su svoje obrazovanje sticali čitanjem knjiga i analizom tekstova i koji je bio dominantan te je na njemu počivao i sistem obrazovanja još od srednjega veka, od sredine proteklog stoleća počinje da se zamenjuje difuznim, slikovnim „mišljenjem“ koje se stiče pred ekranima televizora, kompjutera, ili displejima planšeta i mobilnih telefona.

Ako su prethodne generacije bile sposobne da prate dug sled misli koja se razvija u vremenu, sa novim generacijama to više nije slučaj; one više i ne čitaju knjige, pa se tako završilo i vreme velikih romana koje su smenile antologije fragmenata i dajdzesti, kao što su izvoženja opera sada zamenila izvođenja spletova operских arija. Odavno su duge tekstove smenili kratki, prvo u knjigama, potom u časopisima i novinama gde na mesto doskora ozbiljnih analitičkih tekstova sada imamo samo kratke vesti od nekoliko rečenica. Odavno se svet ne saznaje prodiranjem u njegovu dubinu već kliženjem po njegovoj površini.

Odavno su znatiželju počeli zadovoljavati ne životi velikih ličnosti već privatni život junaka ulice i polusveta sa društvene margine a što ima za cilj da niveliše svakodnevicu i svemu podari istu vrednost, odnosno bez-vrednost. Već čitavo stoleće ljudi se zaspajaju sa sve većom količinom informacija koje dolaze iz sve više savršenih i sofisticiranih medija. U poslednje vreme izgubila se potpuno moć selekcije informacija, sposobnost da se izdvoji ono bitno i odbaci ili makar neutrališe ono nebitno i nepotrebno. Postmoderna nam je donela svest o tome kako nema velikih i malih dela, kako sva dela imaju istu vrednost. To jeste pogubno za umetnost koja je time dovedena do svoga kraja, ali je daleko pogubnije za samo mišljenje.

U situaciji kad se ubrzao tempo života došlo je do povećanog priliva informacija; hteli ili ne, ljudi su postali prinuđeni da ih na neki način filtriraju, ili da ih skraćuju (što je nemoguće s tradicionalnim romanima), i sve veću popularnost imaju kratke vesti, skice, rezime i sažeci. Čak se i studije (koje su često samo kratak nacrt obimnog istraživanja) sve manje čitaju i sve se svodi na informisanje uvidom u rezime.

Ubrzani tempo života, podstiče ostajanje samo pri onom što je novo i aktuelno, a i to u svom sažetom obliku, jer vesti i činjenica je toliko mnogo da za njihovu interpretaciju, kao i njihovo razumevanje, odnosno, njihovu smislaonu povezanost sa drugim činjenicama – nema više vremena. Samo vreme je postalo do te mere zgusnuto da u sebe više ništa ne prima, niti dozvoljava da se unutar njega ono što je uspeo da se nakupi, dalje prerađuje i sistematizuje.

Kako je prošlo vreme uskih specijalnosti, ljudi se sve više počinju misaono kretati u više različitih smerova koji su ponekad paralelni, ponekad unakrsni, pri čemu svaka nova grupa činjenica zahteva nove činjenice iz najrazličitijih oblasti sa kojima bi se povezala, te je svako sve više prinuđen da po nekoliko stvari radi istovremeno. Sve je manje onih koji sebi mogu dozvoliti da se bave samo jednim problemom u miru i tišini, ili, drugačije rečeno, sve je manje onih koji su „finansijski nezavisni, slobodni i dobrog zdravlja, da bi se mogli baviti onim što hoće“, kako je to govorio Hemingvej.

Tako se došlo do toga da više nemamo rad na nekom delu, već rad na projektu, a najčešće na nekoliko projekata u isto vreme, koji su često vremenski veoma ograničeni da bi mogli biti misaono iscrpljeni, i što je najgore – to su projekti koji su po tematici i metodskom pristupu međusobno krajnje raznorodni. Razni projekti podrazumevaju različite tokove informacija i tako različite činjenične svetove s kojima se pojedinac u isto vreme mora nositi. Sve to vodi tome da više nemamo pravolinijski smer mišljenja već se mišljenje ukršta s drugim mišljenjima i svoj sadržaj razbija na nepovezane i po svojoj prirodi nepovezive fragmente.

Posledica toga je neophodnost prelaska s fragmenta na fragment, s činjenice na njoj stranu činjenicu, stalno preskakanja s jedne na drugu stvar, pri čemu nema vremena da se na bilo čemu duže zadržimo, da ga ugradimo u sistem svojih ranijih znanja i iskustava.

Ako je sve tako na kraju ere Gutenberga, kako stoji stvar sa današnjim učenicima? Šta od njih očekuju oni koji predaju, a kako na to odgovaraju sami učenici?

Kako stvari stoje, nastavnici, po inerciji, nastavljaju da čine ono što su i dosad činili, jer kao što smo istakli u više navrata, škola je konzervativna institucija i ima nameru

da uz pomoć niza pedagoških procedura obrazuje učenika po već izgrađenim modelima za koje nastavnici znaju da su funkcionisali decenijama, a posebno u vreme kad su i oni sami bili učenici. A u tome i jeste stvar. Nastava ne funkcioniše, nastavnici i dalje gube deo svog vremena nad izradom nekakvih kompetencija, a danas i ishoda koji u prezentu navodno treba da ukažu na to sa čim svaki učenik izlazi iz škole.

E, stvar je u tome, što današnji učenici s tim ishodima neće izaći iz škole, jer su ti ishodi projekcija „reformatora“ obrazovanja koji se ni časa nisu zapitali ko su oni kojima je danas to navodno obrazovanje namenjeno i hoće li oni to uopšte. A silom im se to teško može nametnuti!

Kritično pitanje koje se ovde postavlja, moralo bi da glasi: ko se danas obrazuje i koje su njegove mogućnosti? Empirijski se neprestano dokazuje da 90% učenika ne uspeva da postigne planirane, programima zacrtane rezultate. I to, ne zato što neće, već stoga što ne mogu.

Dok pedagozi i dalje žive u zbirkama citata svojih prethodnika iz vremena epohe prosvetljenosti i kliču o univerzalnosti obrazovanja i vaspitanja, uvereni da će svi završiti u Utopiji i biti univerzalno obrazovani, vaspitani, sretni i veseli, dok psiholozi još uvek prebiraju po crevima Bluma i njegovih sledbenika i ne žele da vide šta je zapravo njihov posao, a u isto vreme i jedne i druge povezuje misao da su oslobođeni bilo kakve odgovornosti, jer sprovode „reformu“ koje je smislila tamo daleko nekakva Sveta Evropska Komisija (sa velikim K), niko ne udeljuje ni delić pažnje onima zbog kojih se reforme sprovode – učenicima.

Današnji učenici žive u svetu spotova. Reč je o malim skupovima stavova bez određenog konteksta, jer se za kontekst proglašava sama njih okružujuća neposredna stvarnost u svojoj ogoljenoj i redukovanoj jedinstvenosti. Događaji o kojima govori spot čine se povezani s drugim događajima i činjenicama jer ih vezuje isto vreme, ali ne i neka unutrašnja veza, budući da im ništa nije zajedničko sem toga da se izdvajaju iz mase informacija.

Nakon ranijih generacija koje je odlikovalo linearno, pojmovno mišljenje, sada su u škole došle nove generacije koje misle u slikama, koje svet ne shvataju u njegovoj celini već u fragmentima, generacije koje su nesposobne da povežu činjenice i događaje. Nove generacije nisu u stanju da analiziraju događaje, jer se na njima ne zadržavaju, budući da im se pred licem i u njihovoj svesti neprestano menjaju slike i informacije kojima oni ne mogu da utvrde ni smisao ni značenje(i zato će u takvoj situaciji prva da odumre logika).

Mišljenje nove generacije je a-logično, budući da su neprestano izloženi tokovima najrazličitijih informacija koje se velikom brzinom međusobno preklapaju, i svojom fragmentarnošću ne dozvoljavaju izgradnju celovite slike bilo kojeg segmenta sveta koji ih okružuje, a kamo li sveta u celini.

U ovome treba videti razlog što savremeni učenici više ne mogu da se skoncentrišu na jedan problem i da ga imaju za predmet svog promišljanja. Zato je besmisleno „reformatorski“ govoriti o potrebi razvoja kritičkog mišljenja kod učenika, jer je to samo zaostatak iz ranije stečenih shvatanja o smislu i funkcijama obrazovanja.

Savremeni učenici su sposobni samo da velikom brzinom, trenutno, prelaze s informacije na informaciju, ne nastojeći da među njima uspostave bilo kakvu vezu jer za to prosto nemaju vremena; informacije su stalno nove, kao voda u reci, ali i međusobno raznorodne, za razliku od vode jednake sebi koja teče. Tako je došlo vreme da je nama bliži ekstremni Kratil od mudrog Heraklita.

Svako obnavljanje informacije postaje besmisleno, jer je ona već u narednom času zastarela. Ne mogu, a da se ovde ne setim mog Vrščanina Aleksandra Krona koji mi je početkom sedamdesetih godina prošlog veka govorio kako ne čita ništa što je starije od šest meseci. Ali, za razliku od današnjih naraštaja on je i tada, još uvek pripadao starom svetu, svetu pojmovnog mišljenja i svetu knjige. Sada su se tih šest meseci sveli na nekoliko trenutaka u kojima se smenjuju slike lišene pojmova.

Sve to ima za posledicu neskoncentrisanost učenika na času i nesposobnost da razumeju ono o čemu im nastavnik govori: oni u isto vreme slušaju nastavnika (mada, nesposobni da povežu stavove koje on izlaže u celinu), prepisuju beleške s prethodnog časa, međusobno razgovaraju, šalju sms-poruke, surfuju po internetu i socijalnim mrežama... Oni žive u svetu prepunom mnoštva informacija koje nisu sposobni da sistematizuju, a koje kroz njih prolaze velikim brzinama stvarajući im iluziju punine života. Učenici nisu sposobni da se zaustave na jednom problemu. Surfovanje je način njihove egzistencije i esencija njihovog mišljenja.

Razume se, takvih učenika bilo je i ranije, ali oni su bili manjina i njih su nastavnici ili uspevali da uklope u sistem ili su ih usmeravali na neka druga sporedna zanimanja koja bi odgovarala njihovom navodnom „temperamentu“. Treba još jednom reći da tu nije reč o nekim „lošim“ učenicima, već o „drugačijim“ učenicima.

Isto tako, treba još jednom ponoviti da je i u ranijim epohama bilo ljudi koje je odlikovalo mišljenje u slikama i istovremeno kretanje u više misaonih pravaca. Takvi su bili i Cezar i Leonardo, i Napoleon. Takvo mišljenje bilo je svojstvo i svih velikih dirigenta, ali s tom razlikom što je to njihovo „mišljenje“ bilo nadgrađeno nad pojmovno, linear-no knjižno mišljenje. Konačno, u naše vreme to je bitna odlika uspešnih top-menadžera (ali, ne mogu svi biti menadžeri).

Posve je jasno da je problem o kojem je ovde reč nastao tek u poslednje vreme – kada je manjina (ili tek njeni retki pojedinci) postala većina - kad su učenici sa spot-mišljenjem postali većina, koja usled fragmentarnog, difuznog spot-mišljenja u slikama, krećući se istovremeno u više informacionih pravaca, više nema i ne može imati sistem vrednosti koji bi sadržao bitne konstante ili prioritete, te kojima, tamo nekakvi ishodi „koje bi trebalo da poseduju na kraju učenja i obučavanja“ na kraju školske godine, nisu potrebni, jer im ne znače ništa, budući da oni u njima ne mogu prepoznati bilo kakvu vrednost.

Zato ostaje sasvim razumljivim pitanje koje zasad nema odgovora: na osnovu čega novi „reformatori“ očekuju da učenici na kraju školske godine imaju određene kompetencije ako sve to što oni trpaju u svoje programe njih apsolutno ne interesuje, ako oni ne vide zašto bi baš to trebalo da znaju, ako u tome ne vide te algoritme koji njih interesuju?

Danas se može konstatovati negacija znanja na svim nivoima. Svima se s televizijskih ekrana smeju u lice neznalice i amateri koje se nalaze na najvišim državnim dužnostima. Zašto u takvoj situaciji učiti, s pravom se pitaju deca? Shvataju da im budućnost ne zavisi od znanja, jer im pokroviteljsku pomoć pružiti ili neka stranka na vlasti ili podzemlje.

Zahtev za sveopštim obrazovanjem definitivno je uništio ideju znanja i obrazovanja, budući da je uništen sistem selekcije pa su i oni manje sposobni dobili pristup znanju, ali stoga što se ne mogu uzdići na nivo znanja, naši „reformatori“ (sadašnji i prethodni), spuštaju nivo znanja na nivo manje sposobnih učenika. To vodi degradiranju znanja kao takvog. Tako se nalazimo na putu u srednji vek, ali i srednji vek je samo usputna stanica na putu.

Svakako, koliko je sva ova poslednja reforma lišena smisla najbolje svedoči poglavlje o nekakvoj Estetičkoj kompetenciji u Standardima opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja (str. 14) a koje je 2013, doneo već pominjani Zavod. Ovaj spisak lepih želja, koliko neostvariv, toliko apsurdan i besmislen, vredi navesti u celini ne samo zbog njegove grotesknosti kojom izaziva osećaj otužnosti, već i kao dokument o vremenu koje je u dubokom nesporazumu sa samim sobom:

Estetička kompetencija

Učenik je upoznat sa kulturnim nasleđem ljudske zajednice, ima svest o vrednosti umetničkih i kulturnih dela i njihovog značaja za razvoj društva. Estetička kompetencija ide korak dalje od toga, ka prepoznavanju međupovezanosti različitih formi i sredstava umetničkog izražavanja. Svestan je značaja estetske dimenzije u svakodnevnom životu, ima kritički odnos prema upotrebi i zloupotrebi estetike. Učenik se osposobljava da iskazuje opažanja, osećanja i ideje u vezi sa umetničkim izrazima u različitim medijima, da kultiviše kulturne navike, da izgrađuje autonomne estetske kriterijume i preferencije i sudi u skadu s njima.

Pozitivno vrednuje doprinos kulture i umetnosti razvoju ljudske zajednice; svestan je međusobnih uticaja kulture, nauke, umetnosti i tehnologije.

Pokazuje osetljivost za estetsku dimenziju u svakodnevnom životu i ima kritički odnos prema upotrebi i zloupotrebi estetike.

Ima izgrađene preferencije umetničkih i kulturnih stilova i koristi ih za obogaćivanje ličnog iskustva.

Povezuje umetnička i kulturna dela sa istorijskim, društvenim i geografskim kontekstom njihovog nastanka.

Ume da analizira i kritički vrednuje umetnička dela koja su predstavnici različitih stilova i epoha, kao i dela koja odstupaju od karakteristika dominantnih pravaca.

Vrednuje alternativne umetničke forme i izraze (subkulturna dela).

Na stranu budalaština o „zloupotrebi estetike“, kao i to da na većinu ovih zahteva ne bi mogla odgovoriti ni polovina za to zaduženih nastavnika; nesporno je da ovaj spisak lepih želja ostaje nedosanjani san onih koji su ga napisali, jer sumnjam da iko od autora ovog nebuloznog programa ima kompetenciju da (1) povezuje umetnička i kulturna dela sa istorijskim, društvenim i geografskim kontekstom njihovog nastanka i da (2) ume da analizira i kritički vrednuje umetnička dela koja su predstavnici različitih stilova i epoha, kao i dela koja odstupaju od karakteristika dominantnih pravaca.

Ovo je ozbiljan zahtev i za diplomirane studente istorije umetnosti ili filozofije (izuzetak bili bi eventualno oni koji su temeljno izučili spise Hegela, Hauzera, i posebno Ervina Panovskog, i mislim da se mogu nabrojati na prste jedne ruke), a kamo li za učenike koji ne stižu dalje od pisanja sms-poruka o krajnje trivijalnim stvarima. Jer, teško je očekivati da bi sadržaj takvih poruka bile teškoće koje su, recimo, implicitno sadržane u Njutnovoј teoriji gravitacije, Vitenovoј teoriji super-struna ili Lindeovoј inflacionoј kosmološkoј teoriji. Takve stvari nisu i ne mogu (već po prirodi same stvari) biti u obzoru mišljenja današnjih učenika i studenata. Ako takvih i ima, oni ne studiraju na našim fakultetima niti idu u naše škole po ovim novim reformskim i bolonjskim programima.

Poslednji reformatori pošli su od pogrešne pretpostavke da još vlada linearno, pojmovno mišljenje, i da će se sve rešiti samo od sebe ako se reformom sistema obrazovanja snizi njegov nivo. Oni nisu videli pred sobom nove učenike i nove zahteve. Zato je njihova reforma osuđena na propast.

Dodatak (a)

Na putu mandarina

Reforma obrazovanja u Srbiji, uz pozivanje na Bolonjske procese, dala je nakon desetak godina sasvim prepoznatljive i konkretne rezultate: snižen nivo opšteg obrazovanja, prekomponovani nastavni programi, unazađene školske i fakultetske biblioteke, obezvređen društveni i ekonomski položaj nastavnika kao i učenika i studenata.

Sve to je posledice primene Bolonjskih programa koji podrazumevaju finansiranje njihovog sprovođenja, odnosno finansiranje novostvorenog birokratskog aparata pod diktatom inostranih organizacija.

Pored negativnih, pomenuti procesi imaju i pozitivne posledice: bujanje privatnih fakulteta i univerziteta, bogaćenje njihovih vlasnika i procvat korupcije, olakšano dolaženje u posed fakultetskih i doktorskih diploma koje se sada legalno kupuju, čime je povećana efikasnost studiranja. Tome treba dodati nastajanje raznih instituta, zavoda, direkcija i agencija za praćenje obrazovanja a s ciljem da se preko njih upije eventualni višak novca da isti slučajno ne bi završio za potrebe obrazovanja.

Pomenuti Bolonjski procesu koji se realizuju u Srbiji nedvosmisleno su pokazali kako krajnje nesposobne i intelektualno ograničene individue mogu postići velike i impozantne rezultate u razaranju višedecenijskog sistema obrazovanja kao i sistema duhovnih i kulturnih vrednosti koje su bile bitan kohezioni elemenat opstanka društva kao celine.

Pored pomenutih pozitivnih crta Bolonjskih procesa, koji su dali moć odlučivanja i onima nesposobnim da do kraja radnog veka postanu redovni profesori, neophodno je istaći da su oni pozitivno uticali i na studente, posebno na njihovo mentalno zdravlje, budući da su ih oslobodili nepotrebnog gubljenja vremena na učenje, kao i neprijatnih predispozitivnih stresnih situacija, budući da sad na svim privatnim fakultetima ispite kupuju uz kapućino ili kvalitetnu mineralnu vodu.

Istovremeno, izgubio se kod studenata svaki strah, osećaj nelagodnosti i svest o tome da su objektivno nesposobni da neko gradivo adekvatno savladaju. Nastavni predmeti se više ne dele na lakše ili teže, nego na jevtinije i skuplje.

Da bi ovo sve bilo uspešno izvedeno, bilo je neophodno da se uruši kvalitet nastave na državnim fakultetima i univerzitetima, kako bi oni izgubili smisao i konkurentnost u odnosu na novonastajuće privatne univerzitete s kojih je i vođena reforma celokupnog preobrazovanja sistema obrazovanja preko specijalno odabranih ljudi s ograničenim intelektualnim mogućnostima, ali razvijenim lihvarskim instinktom.

U ovom trenutku reforma se s velikim uspehom dovršava prestrukturiranjem osnovnog i srednjeg obrazovanja i to, kao što je već naglašeno, prekomponovanjem svesti nastavnika i njihovim pretvaranjem u sivu masu s bezodnosnim odnosom spram sebe i svog mesta u društvu čije vrednosti uslovljavaju mediji na primerima uspešnih i proverenih medijskih veličina iz sveta estrade, organizovanog kriminala i visoke prostitucije. Time su stvorene nužne pretpostavke za prekomponovanje svesti srpskog naroda u celini.

Sve ovo dešava se pod instrukcijama raznih evropskih institucija koje pomno prate da sav novac u vidu kredita i raznih tzv. dotacija završi u džepovima isključivo izvršilaca njihovih nauma, i strogo samo za održavanje vladajućeg sistema, strogo pazeći da slučajno se ne poveća ulaganje u obrazovanje koje je i dalje 0,4% u odnosu na 14% u Nemačkoj gde je za razliku od Srbije studiranje besplatno i kvalitetno.

Neko bi rekao da je stanje alarmantno, ali to nije tačno. Ono je kontrolisano programirano: stvoren je složen, leviatanski i skup sistem akreditacije (zbog kojeg se fakultetima i univerzitetima periodično, svake treće godine daje novac da bi im se odmah i oteo), stvoreno je mnoštvo radnih grupa i komisija (koje troše novac da ne bi radile ništa), formirani su skupi i beskorisni nacionalni saveti i raznorazni zavodi, imenovani su savetnici, podsavetnici, državni sekretari i podsekretari za obrazovanje.

Svi su oni zaduženi za složno i sistematsko uništavanje obrazovanja i njegovu plansku pljačku. Kroz raznorazne programe, tendere i slične podmukle izume, planski se kanališe i preusmerava energija (pa tako i radno i slobodno vreme) nastavnika i saradnika na univerzitetima, kako bi pisanjem besmislenih planova i programa, radom u sumnjivim projektima za mizernu novčanu nadoknadu, organizovano gubili vreme i doprineli stagnaciji nauke i uništenju temelja za preporod i unapređenje fundamentalnih disciplina..

Na taj način, obrazovanje u Srbiji se uspešno i planski, krupnim koracima kreće ka svojoj svetloj varvarskoj budućnosti projektovanoj korumpiranim univerzitetskim kvazi-stručnjacima.

Reforme su sveobuhvatne i po rezultatima za svaku pohvalu od strane bolesnog uma. Sasvim uspešno deci se već u najranijem uzrastu ugrađuje u svest osporavanje autoriteta i porodice, utilitarnost kao najviša vrednost a podmuklost kao prva vrlina. Autori novih programa misle na sve i rezultati neće izostati: potrebno je samo dovoljno finansijskih sredstava za kupovinu diploma, čime će se ostvariti planovi da kroz 6 godina svi građani Srbije imaju visoko obrazovanje, što je jedan od 3217 neophodnih uslova za integrisanje Srbije u evropske regije .

Imajući u vidu iskustva iz ranijih epoha, posebno iz vremena pre Lutera kada se, u naprednoj renesansnoj Italiji odakle su nam i došli Bolonjski procesi, detetu kad napuni tri godine mogao kupiti kardinalski šešir i tako mu obezbediti budućnost, dalji koraci u reformisanju i usavršavanju obrazovanja verovatno će ići u tom smeru, što će dovesti do nove reforme sistema predškolskog obrazovanja gde će se u budućnosti morati uvesti sistem bakalavra i doktora kao još jedan od gore pomenutih uslova.

Na svu reformu obrazovanja u Srbiji, imajući u vidu moralne, stručne i ostale kvalitete Reformatora koji je sprovode, mora se gledati s uvažavanjem i velikim optimizmom; svako od njih je u svom teškom životu učinio nemoguće; svako je uz veliku finansijsku pomoć raznih IPA-UPA fondacija prošao trnovit put sopstvene mentalne samonegacije da nema toga što još ne bi mogao za svoje sponzore učiniti, jer im je neko mudro rekao da nema toga što Srbija ne može podneti i preživeti.

Istorija zna za velike nedaće i padove, za velike katastrofe i kobne usude – posle kojih se pusta zemlja iznova pretvarala u vrt. Upravo zato, neophodno je da ovu zemlju njeni samoproглаšeni Reformatori što više opustoše i opogane, kako bi očišćenje što pre započelo iz dubine duha naroda. Možda mi njih ne zaslužujemo, ali oni su trudom sikovantskim zaslužili nas koji ih ropski trpimo. Jer, dokle godi postoji makar i jedan čovek koji ne prihvata ovakvo stanje i koji se zalaže za smisao i dignitet najviših znanja - nada ne može da ugasne.

Dokle god i danas ima Mandarina (kako su početkom prošlog stoleća nazivali konzervativne nemačke profesore) koji su dobro znali kuda vodi populistička reforma univerziteta i koji su do dna prozreli reforme obrazovanja (navodno, u ime naroda) tadašnjih reformatora-modernista (a što je postalo jasno i slepima posle 1933), ima i danas ljudi koji vide kuda vode i ove srbijanske a-nacionalne tzv. bolonjske reforme.

Istorija se ponekad, zbog loših đaka i ponavlja, ali ne uvek sa istim ishodima; nekom je majka a nekom maćeha, nekom hibris što voli da se s gubitnicima našali. Zato, i danas ima mandarina, onih retkih, koji opšte uzdižu iznad posebnog, ali su potisnuti u ćutanje sa istinom što je na njihovoj strani. Isto tako, nisu se potpuno izgubili ni retki pojedinci koji teže znanju, no takve istina nađe pre no oni nju, kako bi im bila i put i život.

Dodatak (b)

Uprkos svima onima koji smatraju da ne treba kritikovati reformatore obrazovanja (jer su oni savest svoje primitivne sterilne duhovne strukture), ali ni njihove ubitačne reforme, budući da su one samo jedan od momenata globalnog društvenog eksperimentisanja s narodom nesvesnim sebe (budući da je samo sa nesupstancijalnim marginali-

zovanim monadama moguće eksperimentisanje, a potom i smišljeno manipulisanje), ja i dalje smatram da teorijski nepromišljene reforme obrazovanja treba kritikovati i ukazati na konkretne likove koji ih sprovode, na njihove skrivene namere i subverzivne ciljeve; treba ukazivati na to kuda vode eksperimenti u obrazovanju, i da li su oni sami sebi cilj, ili sredstvo nečeg daleko većeg, ozbiljnijeg i sudbonosnijeg.

(Ovo ističem stoga što nisu slučajno za kvarenje omladine stari Atinjani bili propisali smrtnu kaznu, a stari Asirci propisali da sudija dok sudi mora sedeti na prepariranoj koži svog prethodnika koji je primao mito.)

Tzv. Bolonjski procesi samo su jedan od akata usmerenih protiv evropske kulture i njenih civilizacijskih vrednosti. Smišljeni su da svet kulture zamene svetom profita. Od samog početka nastoje da otupe kritički stav naroda kao individuum, da ovaj izgubili svoj duhovni integritet, svest o svojoj istorijskoj misiji i razloge sopstvenog opstanka; sluđene pojedince koji izgube svoju slobodu, razrađenim tehnikama je lako pretvoriti u poslušne, kapitalu potčinjene, potrošače, ili u slepe izvršioce sitnih, prizemnih, jednostavnih procesa na pokretnoj traci modernog društva.

1. Nepotrebnost fakulteta

Jasno je da univerziteti mnogo koštaju i da iza njih mora stojati država. U slučaju malih, beznačajnih zemalja bez suvereniteta i slobode odlučivanja, nepotrebni su i univerziteti i naučnici na nivou savremenih dostignuća u modernoj fizici, matematici ili kosmologiji. Dovoljne su eventualno produžene srednje škole pod nazivom fakulteta koje će izdavati fakultetske diplome.

Malim zemljama (posebno onim pod protektoratom, gde se za obrazovanje izdvaja 0,4%, (deset puta manje no pre okupacije, i uvođenja Bolonjskog sistema) nisu potrebni fakulteti. A nisu im potrebni ni univerziteti (koji su u Srbiji, posebno privatni, trenutno na nivou preduzeća za prodaju diploma [videti završno poglavlje knjige *Filozofija obrazovanja I*]). Potvrda tome su izjave o iskustvu sprovođenja Bolonjskih reformi u Srbiji u poslednjih sedam godina; reformatori se žale da dobijaju malo para za reforme (a para nikad dosta), a studenti traže da im se omogući da „steknu obrazovanje potrebno za tržište rada, a ne da bubaju gomilu suvišnih podataka koje će možda već sutra zaboraviti“.

I ovim je stvar jasna: pripremu za tržište rada vršile su oduvek tehničke i zanatsko industrijske škole, a ne univerziteti. Većina omladine, koja ne da neće, već realno nije sposobna da uči, zalutala je na visoke škole i fakultete, usled nepostojanja kriterijuma selekcije pri stupanju na univerzitet, i sada ucenjuje i univerzitetski sistem i nastavnike; odista, nikakvi podaci nisu potrebni subdebilima za vršenje prostih mehaničkih radnji koje im daje „tržište rada“. Znanja koja se ne zaboravljaju, drugačije su vrste i drugačije se stiču.

Jedan od odličnih primera je i vapaj studenata kako su „udžbenici od po 500 i više strana i dalje uobičajena pojava na Pravnom, Filozofskom, Filološkom, ali i mnogim drugim fakultetima“.

Da se razumemo: udžbenici treba da budu od 500 do 1500 strana, ali na Univerzitetu!!! Takvi moraju biti udžbenici iz medicine, fizike, fiziologije, biohemije, matematike i filozofije. Za tzv. mlade Bolonjce, dovoljni su udžbenici i od 100 strana, „sve sa slikama“,

jer, oni neće biti vrhunski i ugledni naučnici, već samo „trećerazredna uvozna tranzicijska posluga na tržištu rada“ (i to je razlog otvaranju tolikih „privatnih“ fakulteta), jer takvi za prave fakultete nisu, ali jesu podobni za fizikalce u novom globalnom svetu.

Studenti se žale kako „nastavnici ne dozvoljavaju da im se utiče na rad“. A koja to znanja imaju tzv. studenti prve godine studija da bi mogli „uticati“ na profesore? Na pravom, istinskom univerzitetu ne može biti demokratije a ni samoupravljanja. Posao studenata je da uče, a kad doktoriraju, tada će biti u prilici da razgovaraju sa profesorima, ako ovi nađu da su dijalogu njihovi bivši studenti dovoljno dorasli.

Ne manje stupidni su i zahtevi da „nastavnici treba studentima da budu dostupni van nastave“! (Nastavnici, posebno oni postariji, mahom provode vreme čitajući Livija, Cicerona, Dantea ili Nabokova i njihova egzistencija ne treba biti u funkciji ubijanja studentske dosade).

Jedno mora biti svima jasno: tzv. Bolonjski procesi nemaju za cilj razvijanje znanja, već pripremu za sitne uslužne poslove na „tržištu rada“. Bolonjski procesi imaju praktičnu, a ne spekulativnu svrhu. Zato su nekim zemljama nametnuti s ciljem da pretvore univerzitete i fakultete u tehničke i zanatske škole (jer visoko znanje namenjeno je eliti [svetskoj eliti] a ne osobama s jedva prosečnim mogućnostima). I zato, reforma obrazovanja u Srbiji ide ka tome da u njoj, za sticanje obrazovanja potrebnog za tržište rada, dovoljne budu tehničke i zanatske škole, a ne univerzitet, jer on je mesto sticanja fundamentalnih znanja od kojih se mnoga usvajaju učenjem napamet jer su deo bitnog mišljenja.

Punu podršku danas Bolonjski procesi nalaze upravo kod studenata koji imaju nezavidan obrazovni nivo: studirati iz kafea i kupovati seminarske radove mobilnim telefonom sada je osnovni metod studiranja; svemu tome u suštini smetaju još samo profesori. Bez profesora studiranje bi bilo „bolonjski“ savršeno. Oni su (još neko vreme) poslednja smetnja i prepreka etabliranju sistema koji je u funkciji sticanja diplome bez znanja.

Ali, već i sad profesori se uveliko svode na konsultante, na administratore, na one koji popunjavaju prijave, indekse i aminuju seminarske radove koje studenti preuzimaju iz interneta (pobune li se profesori protiv takve situacije, biće im rečeno da prolaznost mora biti 80%, i tome se dodaju slične bolonjske promašenosti koje su davno formulisne kod nas u jednom opskurnom spisu koji kaže koliko stranica teksta može na sat da čita student prve, a koliko student druge godine studija).

Znanja profesora nikom nisu potrebna, i ta znanja nikog ne interesuju. Takvi tu posla nemaju; danas počinju da dominiraju oni koji su završili privatne fakultete, nastojeći da budu merilo prema kojem svi drugi treba da se ravnaju.

2. „Potrebnost“ privatnih „fakulteta“

Da se razumemo: ja nemam ništa protiv privatnih fakulteta, što niču ko pečurke posle kiše; nemam ništa ni protiv onih koji žele da na njima studiraju; ja samo ne mogu prihvatiti da se diplome privatnih fakulteta, koje se dobijaju za novac i koje nisu izraz stečenog znanja, izjednačuju s diplomama dobijenim na državnim fakultetima i univerzitetima dobijenim na tradicijom utvrđen način.

Isto tako, protiv sam toga da diplome privatnih fakulteta njihovim vlasnicima daju pravo zaposlenja u državnim institucijama. Razume se, niko ne može imati ništa

protiv toga da se imaoci diploma privatnih fakulteta zapošljavaju u privatnim firmama; to je stvar poslodavaca koji ih primaju i kojima će isti stvarati profit.

Ja sam samo protiv toga da se s diplomom privatnog fakulteta neko može zaposliti u državnoj instituciji, po automatizmu (budući da poseduje pomenutu diplomu), a da pritom nije dao obavezni državni ispit, odnosno da nije položio pre zaposlenja određen broj predmeta koji bi država odredila i koji su ključni za oblast za koju se konkuriše [pritom ne može biti reči o manje od 5-7 predmeta]. Uzor tome može biti način na koji je organizovan sudijski ispit.

Diplome privatnih fakulteta u ovom času imaju samo estetski karakter (ako su lepo odštampane), ili informacioni (time što svedoče koliko je za njihovo dobijanje dato novca). Isto tako, a to je posledica prethodnog, protivnik sam mogućnosti da neko s diplomom privatnog fakulteta nastavi studije na državnom fakultetu, budući da diploma privatnog fakulteta nije odraz stečenog znanja već kupovne moći njenog imaoa (jer u tom slučaju je na delu „pranje diploma“ kao pranje nečeg što to nikad po svojoj prirodi nije ni bilo).

I da budem do kraja jasan: učenici su plaćali učitelje i u antičko vreme i u srednjem veku - to nije sporno; ali oni su plaćali za umeća i znanja koja su od ovih dobijali, a ne za nekakve potvrde koje nisu imali ni Pjer Abelar ni *Doctor angelicus*.

4. Pitanje obrazovanja na pragu novog varvarstva²⁴

Uskoro će se (tačno za dva meseca), navršiti 20 godina od kako su, donošenjem Bolonjske deklaracije 19. juna 1999, od strane grupe evropskih ministara inostranih poslova (kojima obrazovanje i nije neka visoka osobina, ili, kako bi oni rekli „kompetencija“), a samo deset dana nakon prestanka bestijalnog bombardovanja Srbije 1999, od strane zemalja istih tih ministara, započeti tzv. *Bolonjski procesi* najavljeni godinu dana ranije u Francuskoj (simbolično, na Sorboni).

Neki će možda slaviti taj datum kao jubilej, prisećajući se velikih para koje su iz raznoraznih evropskih fondova posredstvom Svetske banke za razvoj nagrabili, dok će drugi, svakako manjina (a predstavnik nesrećne većine), lamentirati nad velikim udesom kojim je dokrajčen slobodarski duh dvovekovnog evropskog obrazovnog sistema i time definitivno urušeni milenijumski temelji evropske kulturne tradicije.

Ako se ima u vidu osnovni cilj tzv. tada započetih, a u međuvremenu skoro i privedenih kraju, *Bolonjskih procesa: destrukcija evropskog sistema obrazovanja i temeljnih evropskih vrednosti*, pod izgovorom o ujednačavanju nastavnih programa visokog obrazovanja, kao i bolje „pokretljivosti“ studenata tokom studija (kao da su dotad bili bogalji)²⁵, može se reći da su „reformе“ uspešno završene i da je zadatak postavljen pred njihove pobornike ispunjen u potpunosti, iznad svih okupatorskih očekivanja. Oko nas

²⁴ Predavanje održano 2019. na Filozofskom fakultetu u Istočnom Sarajevu i potom objavljeno u zborniku Fakulteta: *Nacionalni identitet i Bolonjska koncepcija univerziteta*, Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Pale 2019, str. 84-102.

²⁵ Statistike u Italiji su pokazale da su studenti i pre i posle usvajanja pomenutih novih programa jednako prelazili s univerziteta na drugi univerzitet (11%).

ostao je pepeo, ponegde još tinja nedogorelo znanje prevedeno u privid, i sve su ređi oni koji veruju da je moguće uspostavljanje malih oaza znanja kakvih je bilo u srednjem veku, a o čemu je proročki pisao još početkom osamdesetih godina Umberto Eko u svom izuzetno lucidnom futurističkom scenariju *Srednji vek je već počeo*²⁶.

Ja spadam u one malo radikalnije: smatram da mi ne klizimo u novi srednji vek, već da počinjemo da se sunovraćujemo u jedno novo varvarstvo (možda samo na jednom višem tehničkom nivou), a koje su nagoveštavali već Eugen Fink²⁷ i Teodor Adorno²⁸, o čemu sam pisao u knjizi *Filozofija obrazovanja*

a. Uvod u stanje stvari

Veliki rimski pesnik Ovidije patio je kad su ga prognali na Pont, na krajnju periferiju Rimske Imperije, jer, verovao je da kultura može postojati samo u Rimu, a ne i u provinciji. Trebalo mu je pet godina da shvati da nije tako, i da kultura i jezik mogu živeti i biti čak i tamo gde je on. Proći će još dosta vremena dok ne dođe vreme planetarne osvete provincije, vreme osvete koju će predvoditi šaka evropskih ministara, okupljenih na neformalnom skupu u Bolonji, čija će neobavezujuća deklaracija imati obavezujuće posledice²⁹, budući da je trebalo usput i univerzitetsku tradiciju Bolonje okaljati dokrajanjem priče tamo gde je ona pre više stoleća i započela.

Tzv. Bolonjski procesi, zamagljeni brigom za studente, a u ime ujednačavanja obrazovnog sistema u Evropi, začinjeni prividno dobrim namerama, imali su za svoj pravi cilj destrukciju evropskog sistema obrazovanja i vrednosti na kojima je počivala evropska kultura i to tako što će se smanjiti (sniziti) opšti nivo obrazovanosti usaglašavanjem nacionalnih obrazovnih sistema njihovim prevođenjem na niži nivo, u sivu zonu osrednjosti.

Kako bismo uopšte razumeli u čemu je zapravo reč, i, kako je došlo do stanja stvari u kojem smo se našli, moramo imati u vidu istoriju sukoba s idejom obrazovanja u poslednja dva stoleća.

Ti „proces“ koji se danas nazivaju „Bolonjskim“, a što samoj Bolonji i istoriji Bolonjskog univerziteta ne služi na čast, nisu bili ni slučajni ni iznenadni, a ponajmanje neka „dobronamerna reforma sistema obrazovanja“, već, pre svega, logička posledica promenâ koje su se mogle uočiti u Pruskoj već sredinom XIX stoleća, a naročito u prvih nekoliko decenija narednog veka, koliko je trebalo da se ukine, odnosno, relativizuje, klasično obrazovanje (utemeljeno na grčko-rimskoj kulturi i njihovim vrednostima)

26 Umberto Eco, „Dreaming of the Middle Ages,” in *Travels in Hyperreality*, transl. by W. Weaver, NY: Harcourt Brace, 1986, pp. 61–72. In: *Documenti su il nuovo Medioevo*, con Francesco Alberoni, Furio Colombo e Giuseppe Sacco, Milano, Bompiani, 1972. Ruski prevod: Умберто Эко. Средние века уже начались Журнал „Иностранная литература”, 1994, №4, с. 258–267.

27 O nastupajućem *novom varvarstvu* videti tekst E Finka s početka pedesetih godina: Fink, E.: *Das Wesen der Bildung* (1946), štampano u knjizi: Fink, E.: *Zur Krisenlage des modernen Menschen*. Erziehungswissenschaftliche Vorträge. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg: Königshausen & Neumann, 1989; S.132–174. Posebno videti poglavlje 2. *Die moderne Barbarei* (S. 135–140).

28 O vremenu nastupajuće *poluobrazovanosti*, videti: Adorno, Th.: *Theorie der Halbbildung* (1959). In: ders. *Gesammelte Schriften*, Bd. 8, *Soziologische Schriften I*, S. 93–121.

29 Pomenutu Deklaraciju usvojilo je voljno-nevoljno čak 47 zemalja; izuzetak su bili Monako i San Marino.

formirano početkom XIX veka u Berlinu, podstaknuto nemačkim misliocima, pre svega pruskim ministrom obrazovanja Vilhelmom fon Humboltom³⁰, velikim helenistom-filologom Fridrihom Šlajermaherom (kao vrhovnim konsultantom) i Hegelom koji je i zbog podrške pomenutim reformama prešao 1818. iz Hajdelberga u Berlin, imajući prethodno neposredno iskustvo o gimnazijskom obrazovanju u Nirnbergu, gde je više godina bio direktor gimnazije do prelaska na mesto profesora univerziteta u Hajdelbergu (1816).

b. Ideja fon Humbolta

Svaka istorija, pa tako je i ovde slučaj, ima svoju „pred-istoriju“. Ništa se ne dešava slučajno: slučaj ne postoji. Klice novog sistema obrazovanja počele su se razvijati u Pruskoj posle njenog poraza u ratu s Napoleonom kod Jene. Pruska se tada našla na granici nestanka; oduzet joj je veliki deo teritorije i trebalo je da plaća ratnu odštetu. Veliki ekonomski problemi zahtevali su promenu državnog sistema. Pruski kralj Fridrih Vilhelm III (koji se potom proslavio kao veliki reformator, podvrgavši Prusku upravnim reformama, uvevši ministarstva i presudno utičući na stvaranje novog obrazovnog sistema koji će potom trajati čitavo stoleće), bio je u uverenju da „ono što je izgubljeno u ratu fizički, treba da se potom nadoknadi duhovno“ te je prečim od sređivanja problema u ekonomiji, video reformu sistema obrazovanja.

Glavna ideja bila je da se stvori društvo slobodnih obrazovanih ljudi i liberalne ekonomije, a za tako nešto, za obnovu države i društva, bila je neophodna izmena ljudi i njihovog načina mišljenja. Za to je bilo neophodno novo obrazovanje. Nauka i obrazovanje dobili su centralno mesto u reformama i bili su neposredno vezani s oslobađanjem seljaka (1807) i opštom vojnom službom (1813/14). Čovek je trebalo da bude samostalna ličnost, tvorac svog sveta, autonoman, slobodan, sa svim pravima. Sve to podrazumevalo je da i vaspitanje (kao jedan od bitnih stubova obrazovanja) mora biti u službi samoodlučivanja, a ne podčinjavanja tradicionalnom svetu. Trebalo je učiti ljude ne utilitarnim stvarima, već u njima probuditi nove sile, sposobnost k spontanom i apstraktnom mišljenju, da bi čovek u nepredviđenoj situaciji mogao izabrati najpraviiju odluku. Obučavanje je trebalo da bude ne materijalno, već formalno; ono ne treba da bude u funkciji uske profesije (*Bildung ist nicht Ausbildung*) već opšte.

Takvo shvatanje je zastupali su Kantov sledbenik Johan Gotlib Fihte (1762-1814) koji je predavao u Jeni (1794-1799) i švajcarski pedagog i humanista Johan Hajnrih Pestaloci (1746-1827), ali i neohumanisti s univerziteta u Getingenu koji su se suprotstavljali dotadašnjem zanemarivanju filoloških i humanističkih istraživanja od strane volfovskih racionalista iz Halea; u tim idejama treba videti osnovu iz koje se širi i potom formira program obrazovanja koji s vremenom sve više ima antiutilitarni sadržaj. Može se reći da borba protiv praktikizma negovanog u Haleu u znatnoj meri će odrediti nemački ideal visokog obrazovanja u XIX stoleću koji će se formirati na berlinskom univerzitetu.

30 Priznaćete da je prva polovina XIX stoleća bila interesantno i rekao bih normalno vreme. Za razliku od ovog našeg vremena za ministra obrazovanja birani su najumniji ljudi. U Pruskoj je to bio fon Humbolt, a u maloj Srbiji u doba Prvog srpskog ustanka, za obrazovanje beše zadužen najumniji Srbin *Dositej Obradović*, dvadesetak godina kasnije veliki pesnik, prozni pisac, komediograf i autor više nastavnih udžbenika - *Jovan Sterija Popović*. A u naše vreme, danas...

U isto vreme, niko nije stavljao u toj meri tako veliki naglasak na vrednost lične kulture kao što su to činili ugledni nemački filolog i filozof Vilhelm fon Humbolt (1767-1835) i pesnik, filozof, dramaturg, teoretičar umetnosti Fridrih Šiler (1759-1805), a što beše u znatnoj meri posledica duhovne spletenosti Vajmarskog dvora i Jenskog univerziteta (koji dobija sve veći značaj u vreme kad na njemu drže predavanja Šiler (1789) i (od 1794) Fihte, i kada u Jeni deluju romantičari braća Šlegel, Tik, Novalis, Vakenroder) da bi se duhovno središte Pruske potom formiralo u Berlinu.

Reforme sistema obrazovanja na početku XIX stoleća u Pruskoj bile su u velikoj meri posledica reorganizacije i centralizacije administrativnog aparata. Novi duhovni centar tada postaje Berlin u kojem se 1809. godine osniva Univerzitet čiji je prvi rektor Johan Gotlib Fihte (proslavljen svojim programskim radovima u kojima je (pored Šelenga, Šlajermahera i Humbolta) izlagao ideje akademske slobode. Iste godine Vilhelm fon Humbolt je prihvatio predlog da vodi odeljenje kulture u Ministarstvu unutrašnjih poslova Pruske i organizuje reformu obrazovanja (koje će nakon osam godina postati samostalno ministarstvo s velikim ovlašćenjima).³¹

Zamisao novog obrazovanja beše u to vreme temeljena na ideji harmoničnog razvoja svih aspekata individualnosti, na formiranju estetski razvijene kulturne ličnosti. Smatralo se da će u susretu s antičkim uzorima studenti postati novi ljudi tako što će iznutra biti preobrazovani.

Obrazovanje je trebalo da dolazi kroz kulturu, buđenjem i razvojem sopstvenog duha koji će biti vaspitan na klasičnim, prvenstveno grčkim uzorima³² i voditi ostvarenju ideala svestranog razvoja ličnosti koji su formulisali već pola stoleća ranije neohumanisti (Vinkelman i Herder).

Zaslugom fon Humbolta obučavanje grčkog jezika i kulture dobija novo značenje. Jezik je glavni oblik čovekovog saznanja sveta. Analitičko saznanje tako razvijenog jezika podiže sopstvenu jezičku kompetenciju. Glavno nije u tome *šta* su mislili Grci, nego u tome *kako* su mislili. U to vreme univerziteti postaju nacionalne svetinje i nadah-

31 Na sprovođenju reforme obrazovanja angažovani su Humbolt i Šlajermaher (kao vodeći konsultant), tada poznat po prevodima Platona. *Reforma obrazovanja je obuhvatala sledeće*: (a) Obrazovanje je podeljeno na osnovno i srednje. Srednje škole su podeljene na narodne škole (Volksschule) i gimnazije. (b) Uvedeni su ispiti na kraju obučavanja (1812). (c) Uvedeni su nastavni planovi; (d) Gimnazija je reformisana na osnovu novohumanističkih programa i 50% nastave bilo je posvećeno klasičnim jezicima (grčkom, latinskom) i klasičnoj književnosti, dok je u narodnim školama delimično ostalo nekoliko časova latinskog jezika sa kasnijim naglašavanjem nemačkog jezika, nemačke istorije i stranih jezika. Umesto 60 latinskih škola u Istočnoj Pruskoj ostalo je 12 gimnazija, a umesto 400 latinskih škola iz 1750. u celoj Pruskoj, koja se do tog vremena udvostručila, ostala je 91 gimnazija. Gimnazije su bile konsolidovane finansijski i organizaciono. Godine 1810. (e) uvedeno je obavezno specijalno obrazovanje za učitelje narodnih škola i uvodi se državni ispit za učitelje gimnazija; na taj način država odlučuje o podobnosti (sposobnosti) učitelja za nastavu, a učitelji postaju nova profesionalna klasa. (f) Uvećana je mreža narodnih škola, što je omogućilo uvođenje obaveznog školskog obrazovanja a obrazovanje se odvijalo po metodama Pestalocija. Videti opširnije: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F

32 Smatralo se da su Rimljani ograničavali čovekovu ličnost, da su hrišćani ograničavani sve što je prirodno, a da je savremenost (u to vreme, prosvetčenost) ograničavala duhovno, težeći isključivo korisnosti. Naglasak je sad bio stavljen na *obrazovanje kao takvo*.

nuti nemačkom idealističkom filozofijom svojim jedinim ciljem proglašavaju potragu za čistom istinom, oslobođeni zahteva da društvu isporučuju praktične rezultate. Dostojanstvo i savršenstvo čoveka postaju novi ideal kojem treba da streми novo obrazovanje; svojim moralnim delovanjem znanje oblikuje čovekovu ličnost. Aktom saznanja onaj koji saznaje ponire o ono što saznaje. U izvorima koje studenti izučavaju nisu sadržane samo činjenice, već značenja i vrednosti, jer obrazovanje i nije ništa drugo do „obrazovanje duše od strane kulturne sredine“ kroz razumevanje i doživljavanje kulturnih vrednosti.

Ideja tog novog obrazovanja bila je usmerena na novo društvo i protiv starog svega privilegija i aristokratije: glavnim više nije bilo rođenjem nasleđeno poreklo već talentat i sposobnost koji su određivali socijalni status čoveka. Za takvo nešto obrazovanje je bilo jedinstven pokazatelj kvalifikovanosti i istinska potvrda plemenitosti i helenstvo beše znak građanskog plemstva naspram francuske kulture kraljevskog dvora i dvorjana.

Drugi cilj te reforme bio je realizovanje državnog suvereniteta unutar države: mnoge lokalne, feudalne, korporativne škole, postale su ili državne, ili pod državnom kontrolom i od strane države kontrolisane i finansirane; država je kontrolisala programe obučavanja, kvalifikovanost svršenih učenika i jedinstveni školski sistem³³. U takvom sistemu primat su imale gimnazije iz kojih je nakon državnog ispita bio otvoren put na univerzitet.

Zbog čega je sve ovo važno? Pre svega zato što je stvar obrazovanja dobila, nakon kratkog vremena, neočekivan obrt, i to u vreme restauracije nakon 1830. Posle pada Napoleona potreba za stvaranjem samostalno mislećih ljudi je prestala da bude primarna i bila je posve realna mogućnost da dođe do „pada elana za obrazovanje“, usled smanjene državne podrške i smanjenog društvenog interesa – ali to se nije dogodilo.

Osnovani seminariji su nastavili da pripremaju veoma obrazovane i kvalifikovane učitelje koji su decu učili daleko više od onog što je bilo predviđeno nastavnim planom: učitelji su decu učili samostalnom mišljenju, učili ih da se ne povode za predrasudama i da svojim očima posmatraju ono što se dešava. To je upravo ono što su želeli Humboldt i reformatori. Reklo bi se: zamisao je bila uspešno realizovana.

No, vlasteli je počelo smetati što su seljaci postali suviše pametni i počeli da iskazuju pretenzije koje ovima nisu bile nužne. Posle Revolucije 1848. kralj Fridrih Vilhelm IV je skupio učitelje i otvoreno ih okrivio da je revolucija delo isključivo njihovih ruku. U Pruskoj, kao i u ostalim nemačkim zemljama, nastupila je epoha reakcije. Bilo je rešeno da se isprave (neki bi rekli: preume) učitelji jer su oni bili preobrazovani (*übergebildet*). Godine 1854. objavljene su specijalne „Regulative“ kojima se u velikoj meri ograničavalo obrazovanje učitelja i to je bio **prvi korak** u odstupanju od Humboltovih i Pestalocijevih osnovnih ideja. Vrednim tada više nije bilo opštehumanističko obrazovanje učenika, već tradicionalni ograničeni način mišljenja i vernost postojećim autoritetima.

c. Borba za narodne škole

Humboltova reforma počela je davati odlične rezultate, ali iako je ubrzo naišla na protivljenje, uprkos svemu, sistem je nastavio da i dalje traje, po inerciji. Mogli bismo konstatovati da je taj prvi „udar“ sredinom XIX stoleća Humboltovski sistem preživio i

33 Videti napomenu: 18!!!

da se ukorenio u Nemačkoj ali i u drugim evropskim zemljama čija je intelektualna elita bila pod novim i naprednim nemačkim duhovnim uticajem.

Do sveobuhvatnije, rekao bih sistematske destrukcija humboltovske ideje obrazovanja [**drugi korak**] dolazi krajem XIX stoleća³⁴, i to s relativizovanjem dotadašnjeg programa obrazovanja u gimnazijama iz kojih je nakon završnog ispita bio otvoren put na univerzitet, što nije bilo slučaj kad je reč o narodnim školama. Zahtev za reformom gimnazija i u smanjenje uticaja klasične kulture podrazumevao je smanjenje programa za izučavanje klasičnih jezika a time i poznavanja klasične kulture³⁵; gimnazije je trebalo sniziti do nivoa narodnih škola (a ne ove uzdići na nivo gimnazija), oduzeti im dotadašnji privilegovani položaj i u obrazovanju naglasak staviti na izučavanje nemačkog jezika i nemačke istorije³⁶.

Narodne, realne škole imale su u to vreme po nekoliko časova latinskog jezika nedeljno, i uprkos insistiranju na nemačkim jezikom i nemačkoj istoriji, ne treba zanemarivati značaj koji dobijaju sport i fizička kultura. Znanje savremenih stranih jezika i upražnjavanje sporta vodilo je internacionalnom približavanju preduzetničkih slojeva u času kad je antička kultura sve više padala u drugi plan i njeno znanje, kao i klasična obrazovanost imali su sve manji značaj³⁷.

Proces relativizovanja klasičnih studija i znanja i vrednosti koje su one formirale završio se nakon nekoliko decenija sa sve agresivnijim nastupom pobornika narodnih škola; obrazovanje je postupno gubilo svoj visoki nivo³⁸, postajući sve više opšte dostupno, jer univerziteti više nisu primali samo svršene učenike gimnazija već sve koji su položili odgovarajući ispit završivši narodne škole; sužavao se opseg činjenica i neophodnih znanja koja su činila obrazovanog čoveka.

Već na samom početku XX stoleća, sa sve intenzivnijim zahtevima za liberalizacijom i demokratizacijom obrazovanja, ali i odustajanjem od principa da obrazovanje bude u neposrednoj funkciji države (kako je bilo od vremena Humbolta³⁹), počinju se potko-

34 Videti o tome izuzetnu knjigu Frica Ringera (*The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community. 1890—1933*. Hannover; London: The Wesleyan University Press, 1990. P. 448—449. Rusko izdanje: Рингер Фриц. Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии, 1890—1933 / Пер. с англ. Е. Канищевой и П. Гольдина. М.: Новое литературное обозрение, 2008, 648 с.).

35 Ovde ne treba gubiti iz vida da je u gimnazijama polovina časova bila posvećena izučavanju grčkog i latinskog jezika, i na taj način, grčke i rimske kulture. Oni koji bi je završili posedovali su određen fond znanja i time sa-pripadali određenom svetu kojim su dominirale antičke vrednosti. Znanje istorije, književnosti i umetnosti antičke epohe bio je znak prepoznavanja.

36 Na tome je insistirao i sam car Vilhelm I, osećajući značaj jačanja nacionalnog identiteta, premda je i on imao gimnazijsko obrazovanje.

37 Mogućnost da se i iz narodnih škola dospe na univerzitet, gde su se već krajem XIX stoleća počela davati i doktorska zvanja iz tehničkih nauka, samo je još više potisnulo značaj klasičnih studija i znanja koja je pružala upravo gimnazija koja je na to imala monopol.

38 Treba imati u vidu i skandale na nemačkim univerzitetima sredinom sedamdesetih godina XIX stoleća: kupovanje diploma, plagiranje i prodaja doktorskih disertacija (Рингер, str. 66).

39 A što je počelo nastojanjem Nemačke imperije na čelu s Bizmarkom da uspostavi vlast nad Rimsko-katoličkom crkvom. Reč je o borbi Bizmarka koja je poznata kao „borba za kulturu“ (1873); pozitivna posledica sukoba Bizmarka i Rimske crkve bila je kontrola Pruske države nad obrazovanjem i državnim arhivama

pavati osnovi dotadašnjeg sistema obrazovanja i napušta hijerarhija vrednosti vladajućih tokom čitavog XIX stoleća.

Nimalo slučajno, pobornici starog sistema vrednosti, najobrazovaniji slojevi društva, a pre svega najugledniji profesori univerziteta koji su jasno prozreli kuda reforme vode, bili su kasnije zbog svojih stavova proglašeni „mandarinima“⁴⁰; oni su se sve vidnijim destruktivnim tendencijama suprotstavljali, ali ništa nisu mogli i učiniti da se ma na koji način izmeni tok događaja i zaustavi „demokratizacija“ tadašnjeg sistema obrazovanja koja u Nemačkoj ima svoj završetak 1933. godine.⁴¹

d. 1968.

Mnogi su smatrali da Evropa u II svetskom ratu nije bila dovoljno razorena i duhovno uništena. Trebalo je uništiti njen duh koji je svoje korene imao u njenoj dugoj kulturnoj tradiciji. Stratezi sa druge strane Atlantika (gde je postojala tehnička civilizacija ali ne i kultura, pa tako ni svest o kulturi) osmislili su **[treći korak]** kako da se sistematski razore one vrednosti koje su bile specifičnost evropskog duha, da se znanja svedu na „nivo praktične upotrebe“, da se minimalizuju fundamentalne naučne discipline i ljudi dovedu u jednodimenzionalnu ravan.

Do kulminacije ove zamisli došlo je zahvaljujući smišljeno organizovanim širokim protestima protiv visoke kulture (uvezenim s američkih univerziteta), koji su kulminirali 1968. u Francuskoj, a potom se razlili po čitavoj Evropi. Nastupilo je vreme osporavanja svega i svačega; to primitivno osporavanje svoje korene imalo je u već isprogramiranim u Americi novim pojavama, oličenim u novoj estradi, uličnom pozorištu, *beat*-muzici, *hippie*-pokretu a sve s namerom da se razori navodni Američki san“.

Studentima je podmetnuta ideja da oni mogu srušiti postojeći poredak, koji je ustrojila svima omražena buržoazija koja se pojmovno i ontološki tako rastopila da je postala krajnje maglovita. Jer, ako je u početku, buržoazija i bila vlasnik sredstava za proizvodnju, u međuvremenu, realna ekonomska vlast prelazi u ruke posrednika (menadžeri i bankari). Drugim rečima: odnos eksploatacije ostao je isti, u igri su ostali isti učesnici, ali pod drugim imenima.

Studenti nisu mogli shvatiti da njima vešto manipuliše ta ista buržoazija za koju su naивно verovali da je mogu svrgnuti i nisu znali da ih je ona zapravo finansirala (ali za svoje potrebe i za svoje već od ranije određene svrhe).

Studenti su naseli na parole o tome kako univerzitetska nastava treba da bude bliža životu, kako treba u nastavi biti manje teorije, a više pripreme za praksu, da treba ukinuti

(videti opširnije: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%BF%D1%84>)

40 Kad danas pominjemo te „mandarine“, možemo im samo zavideti na obrazovanosti; reč je o Maksu i Alfredu Veberu, Georgu Zimelu, Karlu Jaspersu, Verneru Jegeru...

41 Ovde treba imati u vidu i poluvekovnu borbu tehničkih škola da prerastu u institute da bi potom tehnički fakulteti uspeali da se uvuku u univerzitet i naruše njegovu sedam vekova staru strukturu koju su činila četiri fakulteta. Nakon samo nekoliko decenija predstavnici tehničke elite preuzeće vlast nad univerzitetima i potisnuti značaj duhovnih nauka

dotadašnji sistem studiranja, dotadašnji način predavanja i održavanja nastave na fakultetima a pre svega ukinuti sam sistem ocenjivanja i ispita.

Da su se studenti tu zaustavili, možda bi bilo i nekih izgleda, ali njima je poturena ideja da treba da „idu dalje“, da budu politični – da revolucionišu društvo u celini i sve njegove ustanove⁴², a to je zapravo bio način da se uvedu u bezizlaznu ulicu, tako što će svojim zahtevima premašiti svoje mogućnosti i biti dovedeni do logičnog poraza.

Studenti su poverovali da su istinski revolucionari, da mogu da izmene dotadašnje, po njihovom shvatanju, nepravedno društvo; a zapravo, reč beše o destrukciji na delu, o tome da se sve preokrene i pokaže u svom suprotnom svetlu, jer „glavni strateški cilj destrukcije nije odabran baš tako spontano: nauka je postala glavna proizvodna snaga industrijskog društva i ako neko uspe da mu razori mesto gde se formiraju znanja, tj. univerzitet – zna se šta takvo društvo čeka...“⁴³

Ne treba gubiti iz vida ni to da je studentska pobuna 1968. bila samo najava krupnih promena u globalnoj strukturi novonastajućeg potrošačkog postindustrijskog društva i podstrek multiglobalnim kompanijama⁴⁴ da se pripreme za novu fazu okupiranja svetskog tržišta. Za tako nešto bilo je neophodno pripremiti odgovarajuću radnu snagu. Gde bi se ona mogla naći sem u mladoj generaciji koja stupa na univerzitet: ona je već bila dobro probrana, u međuvremenu reformisanom osnovnom i srednjom školom; ostalo je samo da se nove generacije usmere ka ostvarenju ciljeva koji su im bili određeni no koje oni nisu videli. Da bi se u tome uspelo, bila je neophodna reforma dotadašnjeg visokog obrazovanja; novim vlasnicima kapitala nisu bili potrebni intelektualci, slobodno misleći ljudi, kreativni stvaraoci, već izvršioci prostih funkcija na tržištu rada. Na neki način, zamajac se vratio u tačku gde je bio s donetim *Pravilima* 1854. u Pruskoj, samo na drugom nivou.

e. Bolonjski procesi

Pod maskom neobaveznosti [**četvrti korak**] trideset godina nakon studentskih naivnih promišljanja o njihovoj ulozi u svetu, otpočeta je završna demontaža sistema evropskog obrazovanja.

Kao što je na samom početku već rečeno, deset dana nakon prestanka bestijalnog bombardovanja Jugoslavije, okupili su se u Bolonji ministri inostranih poslova Evrope, ali ne stoga da bi razmotrili nezakonitost akcije svojih zemalja, već da bi „u ime dobrih namera“ započeli sledeću fazu u demontaži evropske kulture i njenih vrednosti.

Tako nešto nije bio izraz njihove volje, već izraz potrebe u međuvremenu enormno ojačalih međunarodnih korporacija, koje su uveliko poprimile globalan, ranije bi se reklo, transnacionalni karakter, a kojima je za dalji opstanak i rad bila neophodna ne više

42 Pejović, . *Studentska kulturna mini-revolucija 1968*. Godine, u knjizi; Pejović, D.: *Duh i sloboda*. Oglеди i rasprave, Filozofska istraživanja 55, Hrvatsko filozofsko društvo, 1992, str. 97.

43 Pejović, *Op. Cit.*, str. 101. U suštini, porast životnog standarda i produžena dokolica čemu su mnogi težili, nije doveo ostvarenju početnih zamisli.

44 Namerno ne koristim izraz „multinacionalne kompanije“ jer je reč o korporacijama koje nepriznavanjem državnih, kao i nacionalnih granica svojim širenjem brišu sve što bi moglo imati ma kakav nacionalni smisao i značaj.

no srednje obrazovna radna snaga, bez kritičkog mišljenja, podložna masovnom manipulisanju, sa sve većim narastajućim potrošačkim mentalitetom⁴⁵, ali s dokumentima o završenom fakultetu čime se davala studentima iluzija da su obrazovani i bez nekog posebnog učenja. Cilj je bio da se imaju neka opšta znanja za sporedne, jednostavne poslove i operacije. Visoko obrazovani stručnjaci i specijalisti nisu u novom sistemu bili neopходni, bili su čak i štetni jer su s visokom svešću o stanju stvari bili manje podložni manipulisanju i glajhšaltovanju.

Međunarodne korporacije ne poznaju granice, kao što ih ni kapital ne poznaje. Njihov jedini cilj je profit (i zato ih je kao i celu akciju podržala Svetska banka za razvoj⁴⁶). Svaki pokušaj odbrane bilo koje vrste suvereniteta smatra se u takvoj situaciji neposrednom opasnošću i ograničavajućim momentom za ekspanziju kapitala (čija je bit u igri sebe iz same sebe) i pokoravanje još ekonomski do kraja neporoobljenih teritorija.

Pozivanje na bilo koji drugi oblik prava, kao i onaj utemeljen na ideji nacionalnog integriteta nekog naroda - korporacije dočekuju neprijateljski.

Treba imati u vidu da nacionalna komponenta koči asimilaciju pojedinca u drugu kulturu, budući da uvažavanje sopstvene kulture povlači za sobom uvažavanje i druge kulture. Internacionalnim korporacijama potrebni su oni koji poznaju tehnologije i algoritme i koji znaju svima opšti jezik (u naše vreme se takvim nametnuo engleski). U protivnom, kad nema nacionalne kulturne komponente, nema odnosa ni prema drugima i individua se lako uklapa/asimiluje u drugu sredinu gde biva angažovana kao izvršilac srednje kvalifikovanih poslova.

Zato, svaki pokušaj tematizovanja odnosa nacionalnog identiteta i liberalizacije obrazovanja kroz tzv. Bolonske procese, koji relativizuju sve vrednosti (posebno ideju opstajanja nacionalnog bića), ako nije pokušaj spajanja nespojivog, onda je bar pokušaj tematizacije odnosa⁴⁷ koji se između ova dva fenomena ne može uspostaviti, posebno

45 Koji se najbolje manifestuje u neprestanom kupovanju skupih mobilnih telefona i nastojanju da se živi iznad svojih ekonomskih mogućnosti u vlasti bankarskih kredita.

46 Pada li nekom uopšte na pamet da se zapita: kakvi su interesi Svetske banke za obrazovanje u raznim zemljama i kakav je to „altruizam“ u bacanju novca za reforme obrazovanja i neke stupidne IPA projekte u Srbiji gde je Evropa bacila za manje od sedam godina preko 200 miliona evra (videti projekat IPA 011, iz kojeg je samo nekoliko ljudi uzelo 12 miliona evra i 100 univerzitetskih nastavnika pretvorilo kasnije u budale)? Kako je moguće da Ministra obrazovanja Srbije predstavnici Svetske banke obaveštavaju „o projektima Svetske banke koji se realizuju u oblasti obrazovanja u Srbiji“? Da li je moguće da je ministar do te mere neobavešten da ne zna šta strane institucije rade po Srbiji i za čiji račun i interese one to rade (vršljajući po Srbiji)? <http://www.mpn.gov.rs/svetska-banka-obrazovni-sektor-ce-bit-i-jedan-od-kljucnih-prioriteta/>. O istom: <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/svetska-banka-obrazovni-sektor-medu-prioritetima-saradnje-sa-vladom/bv8qmq6> (koliko trapavosti, neukosti i osornosti????!!). Obrazovanje u jednoj zemlji je lična stvar te zemlje, ono je od strateškog značaja za budućnost zemlje i obrazovanje mora finansirati zemlja shodno svojim ličnim interesima i potrebama, a ne interesima koje joj nameću inostrani meki okupatori zarad svojih potreba koje nisu nikad izraz bilo kakve naklonosti.

47 Problem je u samom *odnosu*. Sam pojam *odnosa*, kao što znamo, tematizuje Marks pokazujući kako odnosi, *proizvodni odnosi* „određuju i obeležavaju ljude, kako ih obeležavaju u konkretnom životu i kako su kroz sistem klasne borbe konkretni ljudi određeni sistemom tih odnosa“ (L. Althusser, 1918-1990). Podsećam na jednog od najuticajnijih francuskih filozofa marksističke orijentacije Altisea koji ističe kako su konkretni ljudi određeni sintezom mnogostrukih određenja odnosa, i na njegovu mnogo osporavanu tezu da Marks ne polazi od čoveka koji je prazna ideja, već od odnosa u kojima se ovaj nalazi, te da je kod njega reč o svojevrsnoj teoriji antihumanizma. Ovakvo shvatanje

stoga što je u međuvremenu obrazovanje izgubilo svoj raniji osnovni smisao založen u antičkoj *paidei* pretvorivši se u svoju karikaturu.

f. Stanje stvari

Ne treba podsećati da nacije nastaju s pojavom građanskog društva. Sve što znamo o savremenom društvu, koje je daleko od toga da bude nalik onom od pre dva stoleća, moglo bi nam dati za pravo da kažemo da je savremeni svet pre a-nacionalan, da se tu ne radi više ni o konglomeratu pojedinih naroda, već o mešavini pojedinaca, individuumata koji postoje za potrebe planetarnih korporacija.

Ako su ranije nacije bile stabilne zajednice ljudi, koje je odlikovalo zajedništvo jezika, kulture, istorije, celokupne tradicije, danas takvih zajednica nema, jer nema jedinstva među ljudima, nema elementarnih dodirnih tačaka koje bi bile zajedničke većoj grupi ljudi. Nedostaje ideja koja bi mogla okupiti ljude i povezati ih jedinstvenim duhovnim intersubjektivnim horizontom.

Prisustvujemo višedecenijskom procesu atomizacije društava, koja se najbolje izražava u sve većem monologizovanju ljudskog ponašanja a što nije zaobišlo evropske narode, jer je sa njima ovaj tip kulture i započeo svoje formiranje. Vreme postojanja nacija beše kratkotrajno. Moguće je da one opet nastanu, ali trenutno se ne vidi na kojim pretpostavkama bi se tako nešto moglo dogoditi i kako bi se identitet među individuumima mogao uspostaviti. Do sada se nacionalni identitet mogao uspostaviti samo na tlu tradicije, a mi prisustvujemo razgrađivanju svekolike tradicije i relativizovanju vrednosti (kroz dekonstrukciju obrazovanja i njegovih ciljeva) koje je ona obezbeđivala i prenosila iz generacije u generaciju, čuvajući tako kontinuitet duhovnog smisla.

S duhovnim raspadom savremenih društava nestaju nacije i skupine ljudi vraćaju se u prvobitno stanje poprimajući sve više karakteristike poznate iz doba prvobitne zajednice, ali na jednom višem tehničkom (tehnološkom) nivou.

Danas živimo u doba informatičkog, digitalnog pred-varvarstva. Sve duhovno što bi ljudskom življenju dalo istinski smisao - potisnuto je na periferiju ljudskog opstanaka; prvo je to učinjeno u sferi umetnosti⁴⁸, a potom razaranjem duhovne komponente ljudskog života putem novokomponovanih odnosa među pojedincima kroz teror manjine nad nemoćnom većinom. Najbolja potvrda tome je obezvređivanje vrednosti obrazovanja i dosadašnjeg neprikosnovenog autoriteta njegovih nosilaca.

Sve to dogodilo se za samo nešto manje od pola stoleća. Prvi simptom uočio je Hans-Georg Gadamer još početkom osamdesetih godina u nesposobnosti ljudi za dijalog

poklapa se danas sve izrazitijim kritikama prosvetiteljstva. Te kritike se poklapaju s kritikama koje prate tendencije u savremenom obrazovanju i koje u središte stavljaju čoveka, čime bi se svrstavale u ne-marksističke (što uostalom globaliste mnogo ne potresa); Althusser, L.: *Da li je jednostavno biti marksist u filozofiji*, u knjizi: *Čemu još filozofija*, Centar za kulturnu delatnost, Zagreb 1982, str. 141. Bolonjski procesi nisu humani, ne počivaju na tradiciji humanizma (kao što ni Marksova koncepcija nije humanistička); oni se temelje na principima eksploatacije koji formiraju tržište rada za koje se današnja omladina latentnom duhovnom debilizacijom svestrano priprema.

48 Pre stotina godina s pojavom moderne (koja se vremenski poklapa s rušenjem humboltovskog sistema obrazovanja u sutonu „mandarinskih“ vrednosti).

(1971)⁴⁹; tome je u narednom koraku sledilo omalovažavanje autoriteta učitelja (1972)⁵⁰, jer autoritet kao takav nije neophodan (budući da ga mogu nadomestiti vlast partije i ulice) i nije slučajno što je postalo uobičajeno da se najobičniji kriminalci i probisveti danas proglašavaju „autoritetima“ ili „kontroverznim biznismenima“; u trećem koraku sve je dokrajčeno novim načinom života koji su oblikovali mobilni telefoni postavši zamena za sve (znanje, komunikaciju, društveni status), no to je tema jedne druge priče.

g. Epilog

Još uvek ne želim da se pomisli kako iz mog teksta izbijaju samo negativni tonovi; ja stvari ne gledam tragično, već samo konstatujem tragičnost tužne situacije u kojoj se našlo obrazovanje danas. Bilo je i gorih i nesretnijih vremena no što je ovo naše koje, nadam se, nije ni poslednje, ni najgore.

Sasvim je razumljivo što se upravo obrazovanje našlo pod najžešćim udarom onih kojima zlo nije strano, ali, Gadamer je s pravom isticao (1993) kako nas je „Hajdeger poučio da način mišljenja koji se u međuvremenu u Evropi tako jednostrano nametnuo, nije neka, kako bi se reklo, zabludlost novog veka, a koja je onda vodila do kritičnih problema kapitalizma ili kolonijalizma i u ekološku krizu. To je zapravo sudbinski put Zapada, [smatrao je Hajdeger] naznačen još od vremena Grka.“ Kako se ovo može razumeti? Da li tako da dobro jeste vrlina, ali ne i temeljni fenomen ljudskog opstanka, pa smo stoga, još uvek daleko od onog spasonosnog? Da li bi u tom slučaju i ovo što nas je snašlo, što vidimo kao tragični lom biti i duha Evrope, bio samo logički završetak jednog puta u ništavilo kojem su tzv. Bolonjske reforme bile neophodne kao najefikasnije oruđe?

Naš je zadatak da ovo stanje u kom smo se zatekli živimo i preživimo, a ne da nad njim lamentiramo i zato, kad je o obrazovanju reč, ne sme se ni časa gubiti iz vida svest o tome da je ono jedna od dveju najkonzervativnijih društvenih institucija u kojima se najsporije prihvataju nametnute promene i da konzervativnost, koja se ogleda i u očuvanju tekovina prošlog, počiva u prirodi obrazovanja. Potvrda tome je i neskrivena zaprepaštenost, zatečenost, ali i arogancija pobornika tzv. Bolonjskih procesa zbog toga što se razaranje dosadašnjeg sistema obrazovanja i snižavanje opšteg nivoa znanja učenika i studenata (ali i njihovog vaspitanja i vaspitanosti) ne odvija onim tempom koji su oni očekivali i svojim stranim mentorima obećavali, a za što su iz evropskih fondova i Svetske banke bili izdašno plaćeni. Čini se da proces nije još uvek završen, da zahtevima za srozavanjem opšteg nivoa znanja nema kraja.

Ali, u isto vreme, spas za obrazovanje i nada da ono ostane kakvo-takvo, leži u sporosti i inertnosti onih koji se njime aktivno bave, a prvu potvrdu ovog stava pokazali

49 Gadamer, H.-G.: *Unfähigkeit zum Gespräch*, in: Gadamer, H.G.: *Kleine Schriften*, Bd. 4, Tübingen 1977, S. 109-117.

50 Gadamer, H.-G.: *Hegels Philosophie und ihre Nachwirkungen bis Heute* (1972), Akademiker Information, Heft 3/1972, S.15-21, u zborniku: Gadamer, H.-G.: *Um u doba nauke*. (Izbor tekstova I. Marić), ΠΙΛΑΤΩ, Beograd 2000, str. 22-34. Gadamer piše: „Jedna od najspoljašnjijih formi ukazivanja poštovanja jeste pozdrav (...) to što naša mlada generacija nas profesore više ne oslovljava titulama i najrađe bi da nas potapše po ramenu kao da smo Amerikanci, ne čini mi se nikakvim suštinskim prilogom reformi univerziteta...“ str. 31.

su već neuspešni pokušaji ograničavanja humboltovskog sistema obrazovanja pedesetih godina XIX stoleća u Pruskoj.

Pitanje: šta činiti da obrazovanje ne sklizne u novo varvarstvo ka kojem mu je otvoren put tzv. Bolonjskim procesima, ostaje otvoreno pitanje i traži hitan odgovor sročćen u jednom novom programu koji bi bio formulisan u nekoj novoj Atini, daleko od Bolonje.

5. Kriza volje za obrazovanjem kao kriza kulture⁵¹

Danas se pojmovima kultura i obrazovanje pridaje sve manja pažnja jer su ljudi sve manje kulturni i sve manje obrazovani. Za uočavanje razlike među pojmovima neophodno je prethodno njihovo znanje. Da um misli sebe, poznato je. Svedočenje o tome imamo ponovljeno na poslednjoj stranici Hegelove *Enciklopedije filozofskih nauka*. Kako to mesto razumeti, kao i razlog Hegelove odluke da tim tekstom završi svoje veliko sistemsko delo – ostaje krajnje nejasno.

Možda se htelo reći da mišljenje koje čovek poseduje ne može da misli mišljenje. Sebe kao mišljenje može da misli samo Bog, a čovek može samo da misli smisao samoga sebe, da u izreci ispisanoj u hramu u Delfima spoznaj samoga sebe, shvati da on je samo čovek a ne bog.

S druge strane, možda je biti istinski čovek isto što i biti istinski slobodan, no to je po svemu sudeći nešto što je nadljudsko, i zato je Veliki Inkvizitor u pravu kad je spreman da, čiste savesti, Hrista osudi na drugu smrt jer je ljudima hteo doneti slobodu, nešto što je iznad njihove moći, nešto što ljudima i nije potrebno.

Sloboda je privilegija manjine, retkih pojedinaca. Masa ljudi, većina, što nadmeno stoji spram njih, sâma, sa slobodom ne može ništa započeti jer ne želi biti slobodna; a kuda vodi bekstvo od slobode, o tome je svojevremeno već pisao Erih From.

Međutim, koje su mogućnosti ljudskog mišljenja? Ono je uvek intencionalno, uvek usmereno na ono što je van njega. Kad izađe iz sebe, susreće se sa onim što ono nije sa svojim predmetom, a predmet je sve što može biti predmet mišljenja. Predmet je i priroda i duh i njihov susret u kulturi (koja se kao takva može odnositi spram prirode, čoveka i spram same sebe).

U tom smislu svako odnošenje jeste proizvođenje. Mišljenje proizvodi svet kojim se prevladava napetost uspostavljena između čoveka i prirode; taj svet jeste svet kulture. Kultura čuva sećanje o prošlom gradeći projekt budućeg i na taj način održava čoveka u sadašnjosti.

Proizvod kulture su artefakti koji su rezultat čovekovog umeća odnošenja spram materijala koji nalazi u prirodi ali i spram samoga sebe. Tako u prvi plan dospevaju umeće [oblikovanje, u smislu preobrazovanja stvari - *techne*] i obrazovanje [oblikovanje kao obrazovanje samoga sebe - *paideia*].

51 Izlaganje na naučnom skupu *Nauka i stvarnost*, u sekciji: *Filozofija, obrazovanje i smisao moderne kulture*, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale, 18. maj 2019.

Kao što čoveka odlikuje svest o njegovom trajanju u vremenu, tako i kulturu čini skup njenih vremenskih metamorfoza, te vremenost čini bitnu komponentu kulture i u njemu se zbira svo ljudsko duhovno nasleđe koje se ne može samo od sebe trajno održavati u vremenu, već su neophodne procedure održavanja kulturnih proizvoda i vrednosti. Neophodan je sistem obrazovanja koji će omogućiti i obezbediti svesni izbor bitnih momenata znanja, njegovu predaju i način usvajanja.

Na taj način očuvavajući kulturu, obrazovanje je od kulture neodeljivo, kao što je kultura nezamisliva bez mogućnosti njenog prenošenja i očuvanja u dubinama čovekovog duha.

Nimalo slučajno, u rimsko vreme, obrazovanim, istinskim čovekom, pravim građaninom, činila je njegova kultura, kultura duše (*cultura animi*), kako govori Ciceron u Tuskulskim besedama. Reč je o skupu duhovnih vrednosti koje menjaju i stvaraju čoveka; obrazovan čovek je duhovno delo njegovog nastojanja da se na najviši način ostvari.

*

Sve ovo deluje poznato, samorazumljivo, neprotivrečno; ali, u naše vreme ne funkcioniše. Obrazovanje, njegov smisao i ciljevi, sve češće se dovodi u pitanje. Manifestacije ne-obrazovanosti sve su prisutnije i sve više daju osnovni ton svakodnevnom životu. Spram obrazovanja stoji ne-obrazovanje. Kako se dogodilo, i koji su to osnovni razlozi da su obrazovanje i ne-obrazovanje došli u ravnotežu?

Mi živimo u doba kraja obrazovanosti; kulturnog čoveka smenio je specijalista. Znanje kao takvo izgubilo je značaj i zaboravlja se da jedino obrazovanje garantuje budućnost. Ljudi su se okrenuli običnim, ne-zahtevnim stvarima; na ceni je obučavanje za jednostavne, rudimentarne poslove. Tako se dospelo u situaciju da se nevažne, trivijalne informacije proglašavaju za znanje.

Hteli to ili ne, svesno ili ne, ljudi su prinuđeni da čine izbor između obrazovanosti i ne-obrazovanosti, iako bi se moglo pomisliti (što je zapravo iluzija) da je sam taj izbor, po svojoj prirodi stvar čovekove slobodne odluke, budući da obrazovanje kao takvo nije samo posjedovanje skupa određenih znanja, već, i određen odnos ka njima⁵², određeno usavršavanje ličnosti i način življenja - posledica izbora i donete odluke.

*

Obrazovanje nije nešto što bi bilo samo po sebi dato; do njega svaki pojedinac dolazi iz svoje početne ne-obrazovanosti, koja se može prevladati samo znanjima što ih daje škola kao vekovni čuvar tradicije. Ovde se pojam škola uzima u najširem smislu, kao kad se kaže za učenog čoveka da je školovan čovek. Škola obuhvata tako sve škole, univerzitete, biblioteke, muzeje, umetničke galerije, svima dostupan internet - drugim rečima sva mesta gde se nalaze uskladištena potrebna znanja za čovekovo samooblikovanje. Rezultat toga je da smo sa svih strana „zasuti“ najraznolikijim „znanjima“, informacijama. Znanja su danas pristupačnija nego u svim dosadašnjim epohama kad je njihovo po-

52 Čovek ne nastoji *sve* da zna, već ono što je *bitno*; samo mnogoznalaštvo ne uči mudrosti (Heraklit, B). Stvar je ne u zbrajanju mnoštva stvari, već u negovanju i razvijanju duhovnog iskustva koje nas menja i tako formira. A to podrazumeva da treba da dospemo do takvog znanja koje nam otvara prostor ka istini koja omogućava život u slobodi.

sedovanje bila retka i velika privilegija i kad se do njih moglo doći na retkim i za većinu ljudi nedostupnim mestima.

Zato, paradoksalno može izgledati to što su danas znanja sve pristupačnija, što se do njih sve lakše dolazi, te se bez poteškoća dospeva do kulturnih vrednosti čiji se veliki značaj često previđa i ne prepoznaje.

Uprkos svoj pristupačnosti znanja u naše vreme, uprkos tome što ona do nas danas mnogo lakše dolaze, jer živimo (ne našom zaslugom) na jednom višem civilizacijskom nivou no što je slučaj s ljudima ranijih epoha, svi smo mi po rečima nemačkog filozofa Eugena Finka (1905-1975) - varvari.

Razume se, ne varvari u prvobitnom smislu te reči, ne primitivci, kakvima su stari Grci videli druge narode, već, mi smo, po rečima Finka, moderni varvari, varvari našeg vremena⁵³. Da bi se to razumelo, neophodno je promisliti našu volju za obrazovanjem, i pokazaće se, možda na naše iznenađenje, da put ka obrazovanju nikada nije bio težak kao danas⁵⁴.

Kako se dospelo u ovako paradoksalnu situaciju? Šta nas je to odvelo s puta obrazovanja na stranputicu, u jedno duhovno stanje koje se pre može odrediti kao reduktivno, regresno stanje, sporedni put koji vodi unazad, u vreme pre doba procvata ideje i (ostvarenja) duha obrazovanosti?

*

Ako se nešto danas najviše uočava, i to u toj meri da prosto dominira stanjem svih stvari, onda je to izgubljenost ciljeva. Današnji čovek ne oseća potrebu da izađe iz sebe, da ne bude puki član nepregledne amorfnе sive mase; on nema nikakve uzvišene ciljeve, nikakve projekte čiji bi okviri prevazilazili uske svakodnevne, prizemne namere. On teži samo onom čemu i sav ostali svet što ga okružuje i stoga kao i svi oko njega živi u ne-obrazovanosti.

Neimanje ciljeva povlači za sobom nepotrebnost znanja. Stvaraju se sve nove i nove potrebe, za koje nam ranija znanja više nisu potrebna. Za njihovo zadovoljenje ljudi se koriste novim znanjima/informacijama, i ona znanja koja su nekad razlikovala obrazovanog čoveka od ne-obrazovanog, slobodnog čoveka od varvarina sada su postala izlišna.

Ne treba posebno podsećati da Istorija počinje sa buđenjem svesti o slobodi. Stari Grci prvi su shvatili smisao, značaj i vrednost slobode; zato su oni mogli sebe i uzdići iznad svih, koji su u svom primitivizmu ostajali varvari, jer tek sloboda obrazovanja omogućuje maksimalno moguće usavršavanje ličnosti.

*

Obrazovanje kao proces formiranja čoveka jeste put iz zarobljenosti mitom, iz ne-istorije u istoriju, u oblast slobode gde vlada duh. To je put na kojem se napušta pri-

53 Živimo na razmeđu klasične i „moderne“ kulture. Pod „modernom kulturom“ obično se misli stanje kulture danas koja i nije kultura, ali za to stanje nemamo adekvatan izraz. Ali, ako i nismo u stanju da nađemo pravu reč, u stanju smo da izazovemo pometnju terminološkom nepreciznošću. Vreme „moderne“ kulture vidim kao vreme novog varvarstva.

54 Fink, E.: *Zur Krisenlage des modernen Menschen*, Erziehungswissenschaftliche Vorträge. Hrsg. Von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 1989, S. 136.

mitivno stanje i sa njim primitivni odnos spram sveta; primitivan čovek je varvarin jer njime još nije ovladao duh; ali, čovek našeg vremena je takođe varvarin, jer njime više ne vlada duh, koji je napustio svoje carstvo i ne može uticati na budućnost nacije i društva u celini, na sve aspekte ljudskoga života.

Neuvažavanje duha, kao i izrazita sumnja u sve teorije, postali su opšteprihvaćeni način odnošenja spram sveta života u naše vreme; tu se radi o namerom okretanju, udaljavanju od duha, kao moći koja određuje život, o odbacivanju ranije dostignutog iskustva, i njegovom zamenjivanju praktičnim znanjima u formi uskostručnih znanja. Tako dolazimo do možda moguće odgonetke i izlaza iz zapletenosti u probleme današnjeg odnosa kulture i njenih tranzitivnih formi.

*

Naspram „kulturnih ljudi“, koje odlikuje obrazovanje, u naše vreme nastupaju „specijalisti“⁵⁵; reč je o učenim specijalistima za koje znanje nije elemenat obrazovanja, već oruđe u borbi za život. Za čoveka specijalistu na mesto obrazovanja stupa obučavanje; znanje više nema vrednost po sebi jer ne postoje ciljevi ka kojima bi se moglo usmeravati čovekovo delovanje.

Tokom skoro dva milenijuma, od vremena Platona pa do doba Prosvetiteljstva, imali smo tri velika pokušaja da se odredi smisao, cilj i svrha obrazovanja: u klasično doba Grka, u vreme Renesanse i u vreme nemačkog neoprosvetiteljstva. Za samo poslednja dva stoleća nastalo je mnoštvo pedagoških teorija i svaka od njih smerala je tome da bude i osnova obrazovnog projekta.

Nikada svet nije vrveo od tolikih reformatora obrazovanja koliko u naše vreme, ali, nikad nismo imali ni manje obrazovane reformatore obrazovanja od ovih današnjih koje ne odlikuje stručnost i znanje već društveni i politički položaj koji koriste za svoje lične interese unovčujući maglu od svog navodnog znanja kroz tzv. razne projekte usavršavanja obrazovnog sistema. I posle svake reforme sprovedene u poslednjih pedesetak godina svedoci smo da su obrazovni standardi sve niži a da je obrazovanih ljudi sve manje.

Bez obzira na sva nastojanja da nas ubede u ispravnost svog u suštini destruktivnog delovanja, savremeni reformatori obrazovanja, možda i nesvesno, opijeni sami so-

55 Analizirajući socijalne temelje kineske religioznosti i njen odnos spram privredne delatnosti u Kini, Maks Weber posebnu pažnju posvećuje i sistemu obrazovanja u Kini; on ističe kako je cilj obrazovanja bio uvek, u svim epohama, „kulturni čovek“ a ne „specijalista“ i da je „kulturni čovek“ osnova prestiža u raznim sistemima vlasti: feudalnom, teokratskom patrimonijском [gde je sva vlast skoncentrisana u rukama jednog lica, vrhovnog vladara (autokratija) ili manje grupe ljudi (oligarhija)]. Weber podvlači da je u pozadini svih današnjih diskusija o osnovama sistema obrazovanja borba dva tipa čoveka: novog – „specijaliste“ i starog „kulturnog čoveka“, te da ta borba prožima sva unutrašnja kulturna pitanja. Videti: *Weber M. Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Religions-soziologische Skizzen. Einleitung. Der Konfuzianismus I, II // Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 41. Band. Heft 1. S. 1—87; Weber M. Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. (Zweiter Artikel). Der Konfuzianismus III, IV. (Schluß). Zwischenbetrachtung. Stufen und Richtungen der religiösen Weltablehnung // Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 41. Band. Heft 2. S. 335—421. Potom objavljeno prerađeno izdanje: Weber M. Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Einleitung, Teil I. Konfuzianismus und Taoismus. Zwischenbetrachtung // Weber M. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Band I. Tübingen, 1920. 9. Auflage, 1988 (GARS I). S. 237—573.*

bom, iz svoje neobrazovanosti i svoga varvarstva, ne vide da samo klasičan kurs obučavanja (na čijem je prvom stepenu pasivno usvajanje znanja i potom, uz marljivo učenje, i svo vreme uvažavanje neprikosnovenog autoriteta nastavnika) jedino može stvoriti pravu, istinsku ličnost koja se svojim vrednostima uzdiže nad masama.

S druge strane, nimalo slučajno, sa sve većom dominacijom specijalista i stručnjaka, dolazi do razduhovljenja života, propadanja sveta obrazovanosti, njegovog prelaska u poznu formu ne-obrazovanosti te tako varvarstvo postaje unutrašnja osnova omasovljenja državnog aparata⁵⁶.

U takvoj situaciji društveni prestiž ne počiva čak ni na prednostima koje bi moglo dati specijalno obrazovanje, a koje je danas dominantno, te je stoga varvarstvo naša opšta sudbina. Varvarstvo je izraz krize moderniteta i krize moderne kulture⁵⁷.

Odnos spram duhovnog jeste i ostaje zauvek odlučujući način u potrazi pravog puta ka obrazovanju, pa pitanje koje ostaje otvoreno i dalje jeste: da li se obrazovanje sa drži samo u posedovanju znanja, ili je ono nešto mnogo više: duhovni način života?

Možda oba pomenuta momenta vode obrazovanju kulturnog čoveka, odnosno čoveka kulture, ali na tom putu u naše vreme, od druge polovine XIX stoleća isprečio se, kao što sam već rekao, tehničar-specijalista, pragmatičar koji priznaje za merilo smisla i života samo svoj uspeh. Znanje više ne postoji radi samoga znanja kao najviše vrednosti koja je sebi svrha, već je u funkciji korisnosti.

Posve je očigledno i to je posledica logičnog ljudskog razvoja što se, iz slobode, koja je po prvi put sinula u doba velikih Grka kada je formiran ideal *paideie*, i svakog daljeg pokušaja ostvarenja humanizma, došlo ponovo u stanje modernog varvarstva koje upravo odlikuje već istaknuta vladavina specijalista.

Mnogi su spremni da hvalje prednosti specijalizacije, no činjenica je da specijalizacija pogoršava stanje nauke, jer je svodi na pasivno posmatranje i čistu primenu.

Sa čovekom specijalistom nastupa vreme kraja humanizma; ljudski život više ne pripada čoveku, jer on ne egzistira više sa svešću o slobodi, već sa uverenjem o pripadnosti masi drugih kao što je on. Čini se da od pomasovljenja većine ljudi i njihovog bekstva od obrazovanja, od gubitka svake volje za obrazovanjem, postoji nešto što još u većoj meri može da nas obespokoji, a što je E. Fink video u nihilizmu stvaralačke elite. Duh tehnicizma (ne tehnike) koji vlada modernim pozitivnim naukama preformulisao je prirodu samih znanja i ciljeva ka kojima bi ona ljude usmeravala, te tu više zapravo nema duha, pa ni duhovne elite koja se utopila u sumračnu svakodnevicu.

Epilog

Za stare Grke obrazovanje beše životna nužnost, jedino sredstvo kojim su se mogli suprotstaviti haosu i tajnovitim moćima njima nepokorive prirode; za ljude na kraju epohe srednjega veka antički ideal postao je način suprotstavljanja krizi hrišćanstva i po-

56 Fink, E., *Op. cit.*, S. 138.

57 Ne treba stoga da nas čudi što je vekovna stabilnost Kineskog carstva velikim delom počivala na literarnom obrazovanju književnika i mandarina koje je bilo osnov društvenog statusa i napredovanja u društvenoj hijerarhiji u daleko većoj meri no što je to ikad bio slučaj u humanističkoj Evropi ili u naše vreme.

sustaloj sholastici koja je sve manje pred sobom videla probleme čoveka. Zato je humanistički projekat u doba Renesanse sadržao u sebi obnovu antičkog ideala – pokušaja obnove nove mogućnosti ljudskoga bića, koji su nekad nastojali ostvariti Grci, a s namerom da se realizuje sloboda kroz suprotstavljanje prirodi.

Nedovoljnost življenja u senci Boga dovela je do okretanja čoveku, do brige za njega koja je svoj uzor videla u antičkoj slici čoveka, ali treba reći da je reč prvenstveno o rimskoj antici, budući da prvi humanisti čitaju, pišu, stvaraju na latinskom jeziku. Tako su italijanski humanisti obnovu antike videli u obnovi rimskog duhovnog nasleđa koje je bilo samo dobra interpretacija (koliko je to moguće) onog što su nekoliko vekova ranije ostvarili stari Grci. Na kraju krajeva, pokazalo se ono što su kasnije mnogi konstatovali: ideje antike mogle su biti ponovljene ali ne i nadvladane.

Uvrezilo se uverenje da ideja obrazovanja svoje poreklo ima u ideji obrazovanja u antici, u ideji obrazovanja kod italijanskih humanista i potom, u novo doba, kod nemačkih neohumanista (Gete, Šiler, Šlajermaher V. fon Humbolt). Reč je o tri projekta kojima se pokušalo da se ostvari i potvrdi čovek u pravom značenju te reči, na putu ka najvišim ciljevima koje kao ostvarive može sebi zadati.

U ta tri pokušaja ono što je najbitnije, jeste unutrašnja osnova na kojoj počiva sama mogućnost obrazovanja. Nju vidimo u sva tri pomenuta slučaja.

Kako stvari stoje danas? Ne možemo se ne oteti utisku da ljudi više nemaju volju za obrazovanjem, za onim što je vrednije i više od zahteva svakodnevice. Ljudi su umorni. Ostali su retki pojedinci.

Na kraju krajeva, kultura, kao i filozofija oduvek je bila privilegija manjine, duhovne elite. Ako su običnim Atinjanima oni koji su se bavili filozofijom bili čudni sa tim njihovima sporovima, životnim stavovima i ponašanjem, uprkos znanju koje su posedovali i mudrošću u donošenju odluka, danas su oni običnom svetu još čudniji, bez ugleda, bez autoriteta. Filozofi spadaju u retke ljude koji razumeju stvari ali ne mogu ništa i učiniti da bi ono što jeste bilo drugačije no što jeste. Sve dosadašnje izmene sveta od vremena Platona do danas ostale su bezuspešne, a sve reforme u obrazovanju vodile su u svakom novom pokušaju sniženju standarda u obrazovanju.

Da bi se danas stupilo na put obrazovanja i obrazovanosti, moguće je, pod pretpostavkom preosmišljavanja cilja čovekovog života kao posebne jedinice, pošto jedino obrazovanje omogućuje puno ostvarenje čoveka kao ljudskog bića; tek obrazovani čovek jeste u punom smislu te reči čovek.

Ali, kakav je to cilj koji se može nalaziti pred savremenim iskreno mislećim čovekom? Obrazovanim čoveka čine opšta, univerzalna znanja, i obrazovanje počiva na saznajnim pretpostavkama, nikako ne na onim specijalnim znanjima koja čoveka mogu učiniti izvrsnim, uvaženim, dobro plaćenim zanatlijom i koja ga vode na put neposredne, praktične koristi.

Koji su putevi danas pred nama otvoreni kad znanje više nije odlučujuće za dobijanje mesta u društvenoj hijerarhiji? Ne vidim ni puteljak koji bi bio makar nagoveštaj „iskoraka“ iz ravni svakodnevice i koji bi vodio slobodi duha, životu u svetlu najvišeg dobra. Prema slobodnim ljudima, prema onima koji nestandardno misle, najmanje su skloni današnjoj totalitarni sistemi koji obezbeđenje svog opstanka nalaze samo u sveltla-

sti tehnike i njenih metoda, iako tehnika (kao što nas je Hajdeger tome poučio) nije ništa tehničko.

Ako i živimo u senci sećanja na veliko vreme grčke obrazovanosti, kao i na vreme neohumanizma Getea i Humbolta, ne može se živeti većito pozivanjem samo na sećanja; mi se s našim problemima moramo izboriti sami na način kako umemo i koji nam omogućuju naše duhovne moći u kojima nam svest o znanju što počiva u sebi otvara nove ciljeve ka kojima moramo ići uprkos struji koja nas nosi u meonalnost.

(2019)

Pogovor

Kada se govori o sumraku obrazovanja, moglo bi se odmah reći da je tu pre svega reč o nestajanju jednog od nosećih stubova savremene kulture koja je doskora određivala naš pogled na svet, ukazivala na vitalne životne ciljeve i načine njihovog dostizanja. Takvih sumraka u kojima se rušila dotad stvarana velika kultura tokom istorije bilo je više: jedan se dogodio krajem antičke epohe, drugi krajem srednjeg veka, treći je započeo još krajem XIX stoleća i traje do danas, mada, u naše vreme dobija neke specifične karakteristike kakve prethodne epohe nisu poznavale. Ono što se danas događa i što je osnovna tema našeg mišljenja ima jednu paradoksalnu osobinu: ne može se jasno izraziti jer za to nemamo odgovarajuću adekvatne pojmove, a stari nam ne pomažu kako bismo mogli opisati ono što osećamo kao krajnje nepoznato što se sa svih strana svaljuje na nas čineći nam život koliko nestabilnim, toliko egzistencijalno nesigurnim.

Ovde se govori o *sumraku*, no to je fenomen koji ni u sferi umetnosti ili politologije nema jasno određeno trajanje; kao što su neke umetnički stilovi trajali stolicima, poput baroka, da bi tek mnogo kasnije i svoje ima dobili, a ljudi nisu znali da žive tek unutar jedne epohe u kojoj su se rodili i u kojoj će umreti, tako je i ovde slučaj. Sumrak se nadvio nad nas, tmuran i neizvestan, nema u sebi ništa od one lepote pri zalasku sunca na Sunionu, mi ga živimo i tek ga delimično uspevamo odrediti oslanjajući se na istorijsko sećanje koje što više doseže u prošlost sve je bleđe i nerealnije. Sumrak traje.

Svi se slažu da je vreme u kojem živimo drugačije od prethodnog, ali u velikoj meri i od svih ranijih vremena. Tumačenja koja se oslanjaju na Marksovu podelu društva na klase sve su manje funkcionalna. Isto tako, pozivanje na značaj srednje klase koja bi bila garant stabilnosti nekog društva, takođe nije od velike koristi jer srednje klase nema.

Ovako nešto reći, koliko god bilo tačno toliko je i paušalno i svi će preko tako nečeg preći kao preko nekog svima poznatog mesta. Međutim, nije sve u tome. Promene su svojstvo življenja koliko i trajanja u životu koji nas svojim tokovima nosi. Uvek je sve drugačije od prethodnog i uvek svi žele da se distanciraju od svega što su smatrali da čini njihov jedini i pravi život. No, nije stvar u tome. Sve razlike koje smo ranije proživljavali imale su svoje razloge, svoj smisao i sa njim i svoje opravdanje.

Danas smo svedoci, i na nesreću učesnici, nečeg što se ranije nije dešavalo. Promena pogleda na svet i sa njom promena shvatanja o tome šta bi trebalo da budu principi

života koji bi nam određivali svakodnevni dan, i sve što bi moglo da nam otvori prostor u kojem bismo mogli sa punim smislom živeti u okruženju naših bližnjih – sve to rasulo se kao piljevina na vetru.

Mnogi će se prisetiti velikog španskog mislioca Hose Ortege-i-Gaseta i njegove podele društva na manjinu i agresivnu masu koja se buni, podele koja nije bila zasnovana na klasnom principu, jer tu najširu sebi samodovoljnu masu, po rečima španskog filozofa, čine svi slojevi društva budući da je opredeljujući princip podele na dva društvena sloja bila sama svest ljudi i odnos prema svetu a ne isključivo prema sredstvima i rezultatima rada. Ortegin spis *Pobuna masa* (1930), u svoje vreme pobudio je velike diskusije ali je potom bio potisnut drugim događajima koji su iznedrili nove teorije i njegova teza dospela je u drugi plan da bi postala aktualna u naše vreme koje karakteriše nestanak srednje klase koja je neko vreme kao tampon između više i niže klase bila stabilizujući i kohezioni momenat u društvu.

Može biti paradoksalno, ali čini mi se da je ta bipolarna podela ponovo i to u velikoj meri aktuelna u ovo naše vreme, upravo i stoga što su i svi raniji problemi obrazovanja na izdisaju a sami principi vaspitanja sistematski pogaženi novim agresivnim antitradicionalnim postupcima nametnutim od agresivne manjine, koja za razliku od one o kojoj je još uvek optimistično govorio Ortega ima sve negativne karakteristike. Evidentno je da ruševine savremenog obrazovanja, ili ono što je od njega još ostalo, zahteva posebno izučavanje jer u naše vreme iskrsavaju novi momenti s kojima ranije epohe pa i ova što neposredno ostaje za nama, nisu mogle računati.

Ortega je smatrao da istoriju stvara izabrana manjina, a da se potom ono što ona stvara prostire na celo društvo. U toj manjini on je video je vladajuću elitu ali ne u platonovskom smislu, već sloj istinskih stvaralaca kojem vlast u suštini nikad nije pripadala, ali je zato bio aristokratski u izvornom značenju te reči. Ta manjina stalno živi u napetosti, stalno je pred izazovima i stvaralački se odnosi pred stvarnošću. Postignuti nivo civilizacije njena je zasluga.

Naspram te manjine je masa koja je lišena orijentira i potrage za smislom onog što joj je sticajem okolnosti dato i koja pliva kuda je tok stvari nosi; čovek mase oseća sebe savršenim; ona ne oseća osuđenost na slobodu, i zato su njeni predstavnici članovi svih društvenih slojeva spremni da koriste sva dobra koja su zatekli kao posledicu rada ranijih generacija a koja nisu stekli nikakvom zaslugom. Mase samo uživaju plodove tehničkog progressa ne misleći o tome šta je njegovom osnovu. Zato čujemo nekog kako govori da je avionom leteo u Frankfurt ili kolima putovao u Frankfurt, da taj uopšte ne shvata da on nije „leteo“ nego da su ga tamo preneli a da su leteli konstruktor aviona i pilot, da je on kolima „prenet“ u Frankfurt a da je kola vozio njihov konstruktor i proizvođač. Mase samo koriste rezultate liberalne demokratije, primenjene eksperimentalne nauke i industrije. One su zainteresovane samo za svoje blagostanje, ali ne i za izvore tog blagostanja. Svojim skućenim horizontima mase istupaju na društvenu scenu i teže da zauzmu dominantnu ulogu u oblasti društvenog odlučivanja što je ranije bilo nezamislivo.

Osrednjih, bezdarnih ljudi bilo je i u ranijim epohama, ali, oni su uvek znali svoje mesto u društvu i nikad nije im padalo na pamet da s prividnim autoritetom raspravljaju o svakom problemu i da imaju odgovor na sve što se zbiva u kosmosu. Oni su za razli-

ku od današnjih razularenih masa znali da slušaju, dok danas mase sve nalaze u samima sebi, za sve druge i drugačije odgovore predstavnici masa su gluvi i slepi ali stoga svima nameću svoje poglede.

Mase žive inertno, njih ništa ne interesuje da saznaju, one imaju svoje odgovore na sva moguća pitanja i kad nekog pitate da li je u knjigu o kojoj je reč čitao, reći će: *ni-sam, ali ja o tome mislim (...)* Zato mase ne mogu da misle ni o čemu što zalazi iza neposredne oblasti kojom su okružene, bilo da su to predmeti ili ljudi. Oni čuju ono što hoće da čuju, oni znaju ono što misle da znaju. Ljudi koji čine masu umeju samo da koriste plodove civilizacije ali, kako Ortega kaže, ne znaju ni sluhom ni duhom njene osnove.

Problemi nastaju kad se mase osile, verujući da su dovoljne sebi i kad počnu da preuzimaju ne samo društvenu, već i državnu vlast i kad počinju da terorišu manjine i umišljaju da su sposobne da upravljaju društvom ne shvatajući da su za to potpuno nesposobne, budući da žive u svom imaginarnom svetu u kojem ne postoji osećaj sumnje, jer mase vide samo sebe i smrtno mrze ono što one nisu i u čemu ne prepoznaju sebe. U svemu tome Ortega je video razloge krize Zapada koja je počela krajem XIX veka i koja postaje opšta tema mnogih mislilaca prvih decenija XX stoleća.

Danas, stotinak godina kasnije mi se nalazimo u sličnoj situaciji, ali ne sa optimističnijih perspektivama kakve je u svoje vreme još video Ortega. U međuvremenu, naročito u poslednjih trideset godina došlo je do radikalnih promena. Obesmišljene su i u svakom koraku se opovrgavaju tradicionalne moralne vrednosti, ne s namerom da se one prevrednuju, već da se iz temelja unište. Oспорavaju se sami temelji kulture Novog vremena, oспорavaju se religija i značaj porodice. Ukidanjem porodice dolazi do rušenja principa vaspitanja; deci bez ikakvih znanja, bez izgrađene samosvesti nameću se najperverznije dileme u kojima se ona ne mogu razabrati je ne znaju ni pojmove kojima se s njima manipuliše. Da bi tako nešto bilo ostvareno i društvo kao zajednica ljudi zasnovana na moralnim principima bilo razoreno, ozakonjuju se jednopolni brakovi⁵⁸ s pravom usvajanja maloletne dece što je samo prikrice za organizovanu pedofiliju a kakvu u našem društvu već imamo na najvišem nivou.

U vreme kad su narušeni autoriteti države, crkve i porodice, i kada se na ulici i u medijima počinju formirati pravila ponašanja, nove neformalne perverzne manjine sistematski nastoje da ozakone društveno destruktivno delovanje tako što će ono biti novo obavezujuće pravilo. Roditeljima se uskraćuje pravo vaspitanja i obrazovanja dece, obrazovanja u smislu njihovog formiranja, a ona u prvim godinama i ranoj mladosti nisu sposobna da donose ispravne odluke. Tako nešto u naše vreme ima pogubne posledice koje će do svog punog izražaja doći u najskorijoj budućnosti.

Oспорavanjem, relativizovanjem tradicionalnih dolaze pod udar i osnovni međuljudski odnosi i to se počinje s onim prvobitnim. Oспорava se definitivno osnovni elemenat društvene zajednice – porodica, a ona je osnovni stub države⁵⁹. Sve agresivnije se ruši, i moglo bi se reći da taj proces dolazi k svome kraju, *osnovni odnos muškarca i žene* koji se u svim vremenima naziva brakom i *jedino takav odnos jeste brak*. O tome ja-

58 U Kini se takve stvari uspešno leče primenom elektro-šokova, ali otuda se nama vraćaju i neki naši najveći velikodostojnici na koje terapija, u slučaju da je i bila primenjena, nije delovala.

59 Videti gore: 2b. Hegel, § 255.

sno govori Hegel kad u svom spisu *Osnovne crte filozofije prava* (§ 172) jasno kaže da da se brakom konstituira nova porodica i da „žena i muž sačinjavaju potpuno samostalnu porodicu“⁶⁰.

Hegel decidirano tvrdi da *brak koji počiva na običajnosnoj ljubavi podrazumeva zajednicu muškarca i žene*. U Dodatku ovom paragrafu (§ 172) Hegel nedvosmisleno kaže da su bračni drugovi (muž i žena) i deca jedinstveno jezgro porodice. U deci ogleda se jedinstvo braka, jer, kako Hegel u nastavku ističe „između muškarca i žene odnos ljubavi još nije objektivn (...) i takvo nešto oni postižu u njihovoj deci u kojoj pred sobom imaju celinu sjedinjenja“ (§ 173, str. 305-306). S druge strane, deca imaju svoja prava: da budu othranjena i da budu vaspitana od strane svojih roditelja (§ 174). I ovo treba podvući: ništa manje, ali ne i ništa više. Zaduženi za vaspitanje dece u njihovoj mladosti su njihovi roditelji. Pravo deteta je da bude vaspitano, a što podrazumeva i njegovu poslušnost roditeljima (§ 174) ističe Hegel u istom paragrafu.

Sa više strana i na najvišim međunarodnim institucionalnom nivoima čuje se da je srušena tradicionalna porodica a u poslednje vreme slušamo da i pravoslavna kultura i pravoslavne zemlje treba da budu uništene budući da su zaštitnici tradicionalne kulture.

Svima smeta ta „tradicionalna kultura“. Ona u sebi sadrži helensko-rimsku tradiciju kao i judeo-hrišćansku. Ako se pogleda karta sveta, pola sveta treba biti ili uništeno, ili preobraćeno u nešto novo, nastajuće, bez pravila i principa na kojima bi počivali odnosi među jedinkama. Principi na kojima je počivala ljudska zajednica sada se sistematski uništavaju brisanjem tradicionalnih civilizacijskih odnosa koji su počivali tokom čitave istorije na neumitnim biološkim zakonima.

U takvoj situaciji, koja nije više optimistična, kao ona u vreme Ortege, a s kojom nas spaja samo (1) podela društva na dve grupe: manjinu (elitu) i masu (društveni šoder), pri čemu ovde ovi pojmovi nemaju uobičajene sadržaje, jer *manjinu* ne čini tzv. današnja društvena elita zadrigla u žvakanju rezultata vlasti, već oni retki pojedinci koji pred sobom vide izazov stvaralaštva živeći izloženi stalnim izazovima i pod punom odgovornošću, dok *većinu* (masu) čine svi samodovoljni sobom pojedinci bili oni intelektualci, lekari, pekari ili tehnička inteligencija. A kao druga zajednička osobina (2) mogla bi se izdvojiti nasrtljiva i agresivna dominacija mase, odnosno društvene većine spremne da se samoproglašuje sveznajućom i bez straha prihvati upravljanja u oblastima (pa i društvenima) o čijim principima postojanja ne zna ništa. Opasnost je u tome što je ova poslednja spremna da se proglasi vladajućom sa svim elementima totalitarne vlasti a da pritom ne zna da ju je već davno opisao Radoje Domanović.

Ono što u svemu tome izaziva očaj i do neba vapaj jeste stanje današnjeg obrazovanja. Njegovo sistematsko urušavanje opisano je iz svih aspekata, pomenuti su svi razlozi proše koji je u toku, istaknute su sve negativne konsekvence i razlozi koji vode sumraku obrazovanja i njegovom svođenju na karikaturu onog što su bila opšta znanja ranijih epoha.

Vreme se u toj meri „ubrzalo“, o čemu sam govorio u jednoj od ranijih knjiga⁶¹, da su ljudi prestali da čitaju; oni ne mogu da čitaju obimne knjige. Uostalom već je sredi-

60 Hegel, G. V. F.: *Osnovne crte filozofije prava*, Veselin Masleša - Svjetlost, Sarajevo 1989, str. 304.

61 Uzelac, M.: *Fenomenologija našeg vremena*, IKZS, Novi Sad 2020.

nom prošlog stoleća nastupila moda pisanja kratkih romana na stotinak strana, tekstova koji su se vek ranije nazivali esejima. U naše vreme ljudi više ne mogu da se skoncentrišu, oni jure od događaja do događaja, od činjenice do činjenice. Izgubila se sposobnost mišljenja celine, ljudi su postali površni i kad nekom kažeš, *pa, pročitaj tu knjigu, tu ti je sve napisano i jasno obrazloženo*, on će ti reći: *ma, neću da čitam, ne pada mi na pamet, kaži mi u dve rečenice*. Dostokora ljudi su nalazili vreme i imali koncentraciju da pročitaju neku studiju; danas ne čitaju dalje od rezimea, a pisci su se dosetili da u same rezimee publikovanih radova stavljaju napomene kako bi makar tako bili citirani. Romane čitaju bolesnici u krevetu, ili oni koji su polomili nogu. Reč intelektualac ostala je na prelazu XIX u XX stoleće kada su još uvek živeli velikani mišljenja kojima se danas divimo ali ih više jedva razumemo, jer njihovo obrazovanje bilo je tog nivoa da im je bilo svejedno da li će ti privatno pismo napisati na staro-grčkom ili latinskom jeziku. Poznavao sam takve ljude. Nove generacije su izgubile odnos spram prošlog i njegov značaj.

U svemu što se danas dešava vidim još jedan momenat nepoznat ranijim epohama a koji me iskreno zabrinjava. Znamo da opšta, duboka, fundamentalna znanja nisu bila privilegija svih, niti su ona bila izvor zahvaćenosti ljudske egzistencije. Takva znanja bila su privilegija malobrojne duhovne manjine, ležala su u bibliotekama kneževskih biblioteka ili manastira, svima nedostupna, dobro čuvana. Setimo se da kad su vandali posle duge opsade mesta Hipou, u severnoj Africi 430. godine konačno osvojili ga, sravnili sa zemljom ali dve stvari nisu dirali crkvu i biblioteku Avgustinovu (koji je umro nekoliko nedelja ranije). Oni behu varvari. A ko behu oni koji su 1915. kao prvo bombardovali Arhiv na Kalemegdanu, ko behu oni koji su u Beogradu aprila 1941. kao prvo bombardovali biblioteku? Zar to nije već bio znak da se odnos spram biti znanja promenio? Jedan od zaključaka mogao bi biti u tome da znanje i njegovi nosioci, i dalje to ostaju spisi u knjižnoj formi više nemaju raniji status. Knjige se više ne poštuju. Njihovo uništavanje postaje svakodnevna stvar a ne zločin kako se to svima činilo pre osamdeset i više godina. Nekad je, vekovima, svet patio za gubitkom Aleksandrijske biblioteke, danas je više niko i ne pominje.

Šta u svemu tome danas najviše zabrinjava? Ne gubitak interesa za onim što daje objašnjenje smisla čovekovog opstanka u kosmosu, već užasna činjenica da više nema ljudi spremnih da se tome posvete. Izgubljeni su centri znanja kao što su nestali i ljudi sposobni da u ta znanja prodru, da ih razumeju i očuvaju. Svo ljudstvo na ovoj planeti, jedinoj postojećoj u ovom trenutku u svemiru, vraća se na svoj početak. Pada u prazninu.

Svim ljudima ovladao je osećaj nepotrebnosti opšteg, dubokog znanja o tome ko smo i gde smo i svest da se u bilo šta može sumnjati. Ljudi su u prvom redu ograničeni svojom uskom specijalizacijom; ona im ne dozvoljava da misle ni temelje oblasti u kojoj se svojim delovanjem nalaze a ne celinu svega što determiniše naš okružujući svet. A on se iz generacije u generaciju menja jer ga određuju oni koji u njemu žive. Danas znanje o opštem za većinu ljudi nije od prvorazrednog značaja: njima je jedino stalo do toga da žive u svojoj kućici puža u koju se svakog časa mogu povući i izbeći odgovornost za druge i bilo šta što je van njihovih neposrednih interesa.

Znanja koja se nalaze van kruga neposrednih egzistencijalnih interesa, van svega što je potrebno za golo preživljavanje, proglašavaju se izlišnima, stavljaju u zgradu u

najboljem slučaju i više se njima niko ne obraća. U tome je jedan od bitnih razloga redukovanju obima neophodnih znanja i sužavanju granica obrazovanja. Obrazovanima se smatraju oni što su sve manje obrazovani.

Nivo obrazovanja postepeno pada, sužava se obim znanja, pritom ostaju zvanja. Reč je ne o nekoj anomaliji, već o opštoj tendenciji koja zahvata sve. Sa sužavanjem obrazovnog prostora smanjuju se i merila. Sve se postiže manje, s manje napora, ali ne ni sa iluzijom da u tome imamo jasnu formu gubitka u napredovanju. Nema načina da se vidi degradacija obrazovanja, jer nema načina za sprovođenje poređenja. Sve egzistencijalno, nepotrebno (jer se bez njega može), i pritom praktično neprimenjivo - prestaje da postoji, budući da se smatra izlišnim i ništavnim. Čovekov svet se sužava.

Sve su ovo razlozi zašto se izmenilo obrazovanje, zašto su udžbenici površni, na brzinu pisani (jer zna se da neće dugo trajati, a i pisani od nekompetentnih ljudi), zašto su novi nastavnici malo obrazovani (jer su malo i učili), a ako su nešto čak i naučili, to je bilo iz raznih „Wikipedija“ koje su kreirane za plebs i gde na prvim stranama se kaže da niko ne snosi odgovornost za tačnost izloženih činjenica. Već to kazuje da se na taj način stvara nekakav virtuelni svet kakav zapravo nikad nije ni postojao, da u većini slučajeva imamo za posla sa istinom, već sa njenom karikaturom, ili groteskom koja odgovara novom vremenu ali nema nikakvih odnosa sa onim što se nekada dešavalo, noseći u većini slučajeva punu odgovornost za ono dogođeno.

Danas neobrazovani uče neobrazovane. To i nije strašno u slikarstvu gde dela traju koliko traju, strašno je u medicini i arhitekturi ili građevinarstvu, strašno je u mašinstvu i brodogradnji, tamo gde radi se a da ne znaju se osnovne stvari od kojih zavisi ljudski život.

Tzv. Bolonjski procesi imali su za cilj da snize nivo obrazovanja i da njegov sadržaj koliko je to moguće vulgarizuju, kako bi stvarali nekakve izvršioce jevtinih usluga koje u razvijenim zemljama niko neće da radi; takvo obrazovanje postalo je krajnje pragmatično i ono je iz svog procesa isključilo svaku vaspitnu dimenziju, i to u situaciji kad je samo vaspitanje ugroženo i u velikoj meri ukinuto razaranjem porodice kao mesta prvih koraka u vaspitanju i oblikovanju buduće ličnosti. Otimanjem dece iz porodice, bukvalno, fizički, ili edukativno, zabranom da se roditelji utiču na razvoj svoje dece u ranim njihovim godinama vodi stvaranju društva koje ćemo imati priliku da vidimo kroz nekoliko decenija. Njihovo sistemsko oblikovanje anti-vrednostima koje im nameću masovni mediji tek će dovesti do raspada svih oblika društvenih veza koje poznajemo.

Čemu nas vodi sve ovo što se dešava a na šta nismo kao pojedinci sposobni da utičemo?

Ako nas je istorija dosad nečem možda i naučila (podsećanjem na neke od sličnih situacija pred kojima su se ljudi u prošlosti našli), mada, mnogo je onih koji tvrde da nas ona ničem ne može naučiti i da sva saznanja korisna za donošenje određenih odluka po analogiji dolaze prekasno, onda bi to mogla biti konstatacija o tome da progres nije oličen u nekom trajnom napredovanju, i da društvo nema u sebi ugrađene pozitivne kulturne gene.

Kao što je helensko-helenistička epoha u VI stoleću došla do svog neumitnog kraja i završetka u trijumfalnoj pobedi varvara (ne samo spoljašnjih, već i unutrašnjih,

jer su sami Rimljani prihvatili da s varvarima podele njihove vrednosti), kao što su istinsko hrišćanstvo (Avgustin, braća Sen-Viktor, Duns Skot, Majstor Ekhart i Kuzanski), ali i aristotelizovana visoka sholastika (uprkos svoj veličini Bonaventure i Tome) morale da pokleknju pred novim izazovima s kojima im se suprotstavila Renesansa s pozivom vraćanjem antici, kao epoha novog duhovnog *krisisa*, konačno, kao što je epoha narastajućeg humanizma koji počinje s Dekartom i oličava se nakon dva stoleća u apsolutnom racionalizmu Hegelove filozofije, dogodilo se da je krajem XIX stoleća, dospela Evropa u krizu koja traje i danas, nakon jednog dobro započetog, pa posustalog stoleća, opet obrazovanje sa svim vrednostima i svojim najuzvišenijim ciljevima pada u ponor u kojem će se možda u nekom trenutku morati da otvori i put naviše, i nastupilo vreme obrata, čas kada će istinski *krisis* biti prevladan, kao što to biva u slučajevima uspešnog lečenja i onda dok se spas još ne nazire, ali *kairos* postoji.

Ali, uvek postoji *ali*. Niko ne može sa sigurnošću tvrditi da će nam neke pretpostavke ostati, da ćemo budućnost moći graditi na racionalnim osnovama. Kako stvari stoje, budući da je hrišćanstvo, posebno pravoslavlje javno napadnuto zbog zalaganja za tradicionalne vrednosti na kojima vera i počiva, pozitivan progres ili optimizam posve su sumnjive opcije. Društvo, ljudska zajednica u celini potpuno se raslojava, i ne na klase, ne čak ni na manjinu i mase, kako je govorio Ortega, već na dve grupe ljudi koje se još uvek jasno ne vide, ali se polako naziru: jedna je *viša grupa* (manjina, za koju nije adekvatan više ni izraz klasa, jer je ekonomske prirode, ali ni elita, jer je taj pojam u poslednja dva veka nakupio toliko naslaga različite vrste poput kamenog grebena prekrivenog školjkama i podvodnim biljem), a druga *niža grupa*. Dok prvu grupu, po logici manjinsku, karakteriše kritičko mišljenje i čitanje knjiga kao glavnog izvora informacija, drugu grupu, apsolutnu i može se reći vladajuću većinu oblikuje internet i život u virtuelnom svetu koji je determinisan digitalnim tehnologijama putem kojih se tom masom vešto manipuliše.

Za ovu nižu grupu obrazovanje, više od elementarnog nije, potrebno i zato se obrazovanje sistematski redukuje za zadovoljavanje njihovih elementarnih potreba na njihovom atavističkom nivou. U nizak nivo obrazovanja ugrađena je i averzija prema potrebi za višim obrazovanjem i istinskim usavršavanjem a ne njegovom simulacijom. Na tom nivou postoje fakulteti za razne specijaliste i menadžere (istina postoje fakulteti i za prave menadžere, no tamo obrazovanje nije besplatno već iznosi 30-50.000 evra po semestru). U vreme kad mediji vladaju svetom, ljudi misle i veruju u ono šta im se neposredno nameće a to može biti posebno efektno ako za usvajanje takvih „znanja“ nije potreban poseban misaoni napor već se sve što se proglašava za „jedinu istinu“ može dobiti na baznom nivou. Čitanje Sofokla, Tukidida, Prokla, Dantea, Šekspira ili Nabokova jeste luksuz koji je za većinu, što je čine niži društveni slojevi, besmislen, posebno za one koji obrazovanje vide kao pripremu za rad na tržištu ne shvatajući da će im, posle završenih novih hibridnih fakulteta a i starih obogaljenih, osnovno oruđe rada biti krpa i metla.

Posledica gore podvučenog ali svodi se na to da dolazi kraj humanističkim idejama o opštečovečanskom usavršavanju i razvoju humanizma, da je obrazovanje bilo značajno i bitan pokretač društvenih promena, a da ono sada uz opšti aplauz nižih slojeva kao svima nepotrebno atrofira i svodi se na poznavanje nekih elementarnih tehničkih funkcija čija osnova nikom nije jasna, ali to je i nepotrebno, jer cilj su slike koje mediji

donose namećući ih kao prave društvene ciljeve u svrhu manipulisanja ljudima tako što će njihovo neznanje biti pretpostavka opšteg jedinstva.

Svedoci smo i učesnici nastajanja nove epohe s uravnjenim mislima i pogledom uprtim u sivi horizont koji postepeno tamni.

Novembar, 2022.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag thematisiert der Autor den Zustand der modernen Bildung auf dem Weg ihrer zweihundertjährigen Degradation. Sie sprechen über die Bedeutung der Bildung nach der zerstörerischen Aktion der sogenannten des Bologna-Prozesses über die Umgestaltung des Systems und die Bedeutung der eigentlichen Idee von Bildung, die durch ihr Verschwinden die Entstehung einer neuen Barbarei ermöglicht, die die allgemeine Krise des Bildungswillens bestätigt, weil sie die allgemeine Krise von bestätigt Kultur seit Ende des 19. Jahrhunderts.

Grundbegriffe: Bildungskrise, neue Barbarei, Universitätsidee, Bildungswille.

Слободанка Гашић Павишић

Универзитет Доња Горица, Факултет примјењених наука

Подгорица, Црна Гора

РОДИТЕЉСКО ТЕЛЕСНО КАЖЊАВАЊЕ ДЕЦЕ – ОТВОРЕНА ПИТАЊА

Резиме: У раду је сажето приказан ток глобалног увођења законске потпуне забране телесног кажњавања деце које на светском плану сироводи УН, односно, Комитет за права деце при УН. Детаљније је описан овај процес у Србији. Износи се подаци о ефектима захтеване законске реформе, као и налази исцртавања о исходи-ма блаво телесног кажњавања деце, са посебним освртом на оне који не подржавају потпуну забрану сваког телесног кажњавања. На основу прегледа литературе, приказана су методолошка ограничења исцртавања у овој области. У закључку је изнет уздржан став у погледу могућности брзо и крајкорочно ефикасног обучавања родитеља за позитивно родитељство у Србији и предлага се да се садржаји из ове области укључе у наставне програме средњих школа, као садржаји основних изборних предмета.

Кључне речи: телесно кажњавање деце, исходи телесног кажњавања, Србија, мета-анализе, методолошка ограничења

Ток глобалног увођења законске потпуне забране телесног кажњавања и процес реализације ове забране у Србији

Телесно кажњавање као васпитна мера која се примењује у сврху дисциплиновања деце постала је током последњих деценија предмет интензивног емпијског проучавања, као и непрегледног броја научних, стручних и јавних расправа, међусобног супротстављања мишљења, ставова и аргумената.

Глобално интересовање за ову област истраживања подстакнуто је 2007. године, захтевом Комитета за права деце при УН да све државе које су чланице УН и ратификовале су Конвенцију о правима деце¹ „брзо крену ка забрани и елиминасању сваког облика телесног кажњавања деце“², па и оних најблажих дисципли-

1 Конвенција о правима детета је усвојена на Генералној скупштини УН, 20. новембра 1989. Она проширује посебну бригу за дете изражену у Женевској декларацији о правима детета из 1924. године и Декларацију о правима детета коју су усвојиле УН 1959. и која је призната у Универзалној декларацији о људским правима

2 Gershoff, E. T., & Durrant, J. E., 2019

ских казни у виду уобичајених „пљуски“³ које су распрострањене у породичном васпитању широм света⁴. Обавеза је држава потписница да реформишу законску регулативу у складу са тим.

Прва држава која је законом потпуно забранила примену телесних казни на децу у свим околностима, па и у породици, је Шведска, 1979. године.

До 2021. године су 62 државе (према Prohibiting all corporal, 2021) увеле у своје законе потпуну забрану телесног кажњавања деце у свим срединама, а 27 се обавезало да ће то учинити. Међу њима је и Србија, која је 1990. ратификовала Конвенцију о правима детета, а 2008. се обавезала да ће забранити телесно кажњавање деце у свим околностима, што значи и у породици⁵.

У Србији је забрањено физичко кажњавање и сви други облици насиља над децом. Забрана телесног кажњавања деце у Србији произлази из одредаба Устава којима се гарантује неповредивост физичког интегритета, као и из одредаба којима је прописано да нико не може бити изложен мучењу, нечовечном или понижавајућем поступању или кажњавању, те да су сви су дужни да поштују и штите људско достојанство. Међутим, најновије истраживање у Србији (Пејовић Милованчевић и Тошковић, 2020) показује да се телесно кажњавање деце сматра прихватљивим начином васпитавања деце у Србији.

Србија још није експлицитно увела у законску регулативу потпуну забрану телесног кажњавања деце у свим околностима, па и у породици, због чега је опоменута од стране Комитета за права деце (2008, 2013, 2018): „Комитет за права детета изразио је забринутост што је телесно кажњавање деце дозвољено у породичном окружењу, као и што је и даље широко прихваћена пракса у друштву, односно, средство дисциплиновања деце које није још увек изричито забрањено законом.

Комитет за права детета препоручио је Републици Србији да:

- изричито законом забрани телесно кажњавање;
- осигура да се забрана телесног кажњавања адекватно прати и спроводи у свим окружењима;
- промовише позитивне, ненасилне и партиципативне начине васпитавања и дисциплиновања детета кроз кампање подизања свести;⁶
- осигура да се починиоци изведу пред надлежне управне и судске органе.“

3 У енглеској литератури под називом *spanking* – релативно благо кажњавање у виду пљуске по задњици или екстремитетима (Ferguson, 2013: 197), које не оставља траг на детету и не користи предмете.

4 На пример: „Око 53% мајки и 44% очева је ударило дете које има 3 године бар једном у току прошлог месеца (Lee, Altschul, & Gershoff, 2015).

5 <https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory/serbia/>, June 2020

6 Покренут је низ акција у том правцу. На пример, Центар за права детета реализује пројекат Позитивно родитељство у Србији, објавио је публикације из области позитивног родитељства („Реците НЕ телесном кажњавању деце и ДА позитивном родитељству – Смернице за родитеље/старатеље како би лакше одговорили на изазове које родитељство носи“) и направио онлајн платформу Родитељство се учи.

У јуну 2021. формирана је Радна група за израду Нацрта закона о изменама и допунама Породичног закона при Министарству за бригу о породици и демографију и очекује се да се ускоро уведе у Србији експлицитна забрана телесног кажњавања деце у свим срединама, укључујући и породичну.

Неке државе тренутно нису посвећене законској потпуној забрани свих телесних казни, зато што сматрају да њихово постојеће законодавство адекватно штити децу од телесног кажњавања. Поред осталих, ту спадају Аустралија, Белгија, Канада, Куба, Чешка, Руска Федерација, Словачка, Швајцарска, Турска, Велика Британија, САД (нису ратификовале Конвенцију о правима детета) и Велика Британија.

Аргументи за потпуну забрану телесног кажњавања деце, разлози за отпор према увођењу ове забране и уочени ефекти

Према дефиницији коју даје Комитет за права детета, телесно или физичко кажњавање је „свако кажњавање у коме се користи физичка сила са намером да се нанесе одређени, па макар и најмањи степен бола и nelaгоде“ (Стратегија:стр. 7). Сматра се да телесно кажњавање детета у циљу исправљања или контроле понашања представља злостављање детета (Исто). Према Комитету, то углавном укључује ударање детета руком или неким предметом, али може укључити и грубље облике кажњавања. Комитет очекује да забрана сваког телесног кажњавања треба да представља суштинску основу за окончање насиља у детињству, породичног насиља и насиља у целом друштву. Оваква очекивања се подржавају и у Србији: „Прописивање забране телесног кажњавања деце у свим окружењима, поред испуњавања препорука међународних тела која прате спровођење ратификованих конвенција, допринело би промовисању позитивног, ненасилног модела васпитавања и дисциплиновања детета, што би даље водило изградњи ненасилних модела понашања у нашем друштву.“ (Центар за права детета, 2020)

Увођење потпуне забране телесног кажњавања деце позива се на следеће **аргументе** (Prohibiting all corporal, стр. 3):

- Телесно кажњавање је најчешћи облик насиља према деци широм света. Тако, , према статистици Уницефа из 2014. године, четворо од петоро деце узраста од 2 до 14 година доживело је неку врсту насилне дисциплине у породици. (Hidden in Plain Sight, 2014). Телесно кажњавање утире пут за друге облике насиља и злостављања деце.⁷
- Телесно кажњавање утиче на децу без обзира на њихов узраст, пол, расу и социјално порекло.

⁷ О томе Ларзереле и сар. кажу: Ова добронамерна логика је слична логици забране свих алкохолних пића која је била у Америци пре сто година (Larzerelle et al., 2020)

- Телесно кажњавање представља кршење права деце у односу на физички интегритет и људско достојанство, здравље, развој, образовање и слободу од тортуре и друге сурове, нехумане или деградирајуће поступке или казне.
- Забраном телесног кажњавања деци се обезбеђује једнак степен законске заштите од насиља који имају одрасли.
- Телесно кажњавање може да поремети породичне односе и да децу учи да је насиље прихватљив начин решавања сукоба. Уместо овог облика дисциплиновања деце, треба родитеље упутити у примену ненасилних облика дисциплине и обучити их за *позитивно родитељство*⁸.
- Налази бројних истраживања показују повезаност телесног кажњавања са негативним исходима по деце: ментално здравље, когнитивни развој и образовање, са повећаном агресивношћу и антисцијалним понашањем. Сажето, позива се на два главна закључка из истраживања спроведених широм света: 1) телесно кажњавање није боље него друге методе дисциплиновања деце у погледу непосредног и дуготрајног саглашавања детета са родитељским захтевима и 2) телесно кажњавање није предиктивно за било које намеравање позитивне исходе код деце, а насупротив томе, значајно предвиђа негативне, ненамеравање последице, уз ризик да доведе до физичког повређивања детета. Ризик од повређивања далеко превазилази било какве добре последице примене телесне (Gershoff et al., 2010). И у домаћој правној литератури наводи се да свака телесна казна може прерасти у озбиљније повређивање и да представља понижавање, те се заговара став да ни један облик примене телесне казне није прихватљив (Мијовић, 2018).

У образлагању законске потпуне забране телесног кажњавања наглашава се да се тиме шаље порука јавности да ударити дете није прихватљиво ни дозвољено, као што није ни ударити било ког другог. Указује се на то да је закон медијум комуникације који има суптилне али ипак трајне и потврђене ефекте (Bussmann, 1996, 2004). Циљ таквог закона није кажњавање родитеља и других дететових стараоца. Конвенција о правима детета инсистира да се све мере које се тичу детета управљају према дететовом најбољем интересу. Дакле, истиче се, пошто ретко када може бити у дететовом интересу одвајање од његових родитеља, као последица родитељског прекршаја у односу на забрану телесног кажњавања, неоправдан је страх родитеља да законска забрана телесног кажњавања детета може отворити пут ка одузимању њихове деце од стране државе.

Међутим, управо таква могућност представља разлог за забринутост јавности и отпор према увођењу законске потпуне забране телесног кажњавања у поро-

⁸ Баумринд сматра да је **позитивно родитељство** уствари филозофски покрет и да би добило научни кредибилитет, потребно је да се покажу докази да ексклузивно позитивно родитељство има за исход опадање пркосног понашања деце и да негује позитивне исходе, које наглашавају заговорници позитивног родитељства. Док се не појаве таква истраживања, научна заједница треба да одоли потпуној или скоро потпуној забрани употребе дисциплинских последица за дететово неприхватљиво понашање. (Larzelere et al., 2017)

дичном васпитању. Оваква забрана се види као угрожавање права на приватност у породици и неприхватљива интервенција државе у сфери породичних односа (Димитријевић, 2017). Чланови 20 и 21 Конвенције о правима деце остављају могућност да је у дететовом најбољем интересу да му се не допусти да остане својој породици и да ће тада држава да обезбеди алтернативну бригу за такво дете - смештај у другу породицу, усвојење или смештај у одговарајуће установе. Алтернативни начин бриге о детету може бити и међудржавно усвојење, које је у пракси неких земаља већ осумњичено за трговину децом.

Отворено је питање ко ће процењивати шта је најбољи интерес детета, на основу којих критеријума и како се родитељи могу заштити од могуће злоупотребе законске одредбе о забрани и најблажег облика телесног кажњавања детета? У медијима већ има вести о таквим случајевима у скандинавским земљама – Норвешкој, Финској и Шведској, па и Србији.^{9 10} Такође, о овом ризику говори и аустралијска пракса из седамдесетих година прошлог века са присилним одузимањем деце од самохраних мајки.¹¹

Извештаји о **ефектима** увођења законске потпуне забране телесног кажњавања деце односе се, углавном, на промену ставова одраслих према телесном кажњавању и на промене у учесталости случајева када су те казне примењене (в. Gershoff and Durant, 2019).

У студији Бусмена и сар. из 2009. године (2011, Bussman, Erthal, Schroth, 2011), упоређени су подаци о насиљу над децом у Аустрији, Шведској, Немачкој (земље са потпуном забраном насиља у децјој нези) и у Шпанији и Француској (у којима у то време није било законске забране). Испитивана је учесталост и јачина телесног кажњавања и одобравање телесног кажњавања деце. Анализа података је показала да је забрана утицала на смањење насиља над децом и да је утицала на ставове према насилној васпитној пракси. Међутим, овај утицај забране је био повезан са доживљеним насиљем родитеља у сопственом детињству и насилним понашањем у партнерским односима. Закључује се да законска реформа треба да буде праћена интензивном и дуготрајном кампањом, јер има много родитеља који не виде алтернативне облике за санкционисано телесно кажњавање и настављају да га одобравају.

Према неким подацима (The SAGE Encyclopedia of Children, 2020) у Шведској је у јавности одобравање телесног кажњавања деце опало у периоду 1965-2011, од 53% на 8%, а проценат деце која су ударена у 2011. био је 15%. Нови Зеланд је забранио потпуно физичко кажњавање 2007. године. Пре тога, 1981. године је 89% јавности одобравало телесно кажњавање, а 2013. је тај број износио 40%. Број родитеља који су изјавили да су физички казнили децу је 2006. године износио 10%, а 2015. је био упола мањи од тога.

9 У Норвешкој делује разрађени систем одузимања деце, „У центру збивања“ руска ТВЦ, YouTube · Православна породица · 3. 6. 2016.

10 “ <http://www.globalmediaplanet.info/u-norveskoj-a-sada-i-u-srbiji-razraden-sistem-oduzimanja-dece-video-sa-prevodom/oduzimanja-dece/> oduzimanja dece

11 Извињење мајкама за йрсилно ойимање деце, Политика, 24.03.2013

У публикацији „Забрана сваког телесног кажњавања деце: постављање основе за детињство без насиља“ које је објавило Глобално партнерства за укидање насиља према деци, основано од стране Генералног секретара УН, 2016, износе се неки расположиви подаци о позитивном утицају забране телесног кажњавања на промену ставова одраслих према телесном кажњавању деце и промену родитељске праксе. Тако, у Немачкој је број младих људи који су изјавили у 1992. да су били истучени износио 30%, а 2002 – две године по увођењу забране, био само 3% . У Јапану, који је забрану увео 2020, након годину дана , број људи који је рекао да је прихватљиво телесно кажњавање деце био је за 15% нижи него 2017. године. У Румунији је број деце коју су родитељи плуснули руком опао за 22% између 2001. и 2012, а забрана је уведена 2004 (Global Partnership, 2021). Ови подаци о промени родитељске праксе у складу са забраном могли би се разумети и као родитељско поштовање законских одредби , пре свега због страха од могућих казњених санкција када се чини нешто што је законом забрањено.

Шведски најновији статистички подаци дају другачију слику. Око 25,500 случајева насиља према деци млађој од 18 година је пријављено шведским властима у 2020. Највећи број случајева је међу децом узраста од 7 до 14 година. Насиље над децом узраста од 15-17 година је скоро за 50% повећано у периоду од 2010 до 2019. (Number of reported child abuse , 2022). Нешто ранији подаци говоре о петоструком повећању криминалних пријава за злостављање деце млађе од 7 година у периоду од 1981-1995 у Шведској (Larzerele and Johnson, 1999).

У чланку „ Шведски мит: Забрана телесног кажњавања и статистика о децјој смрти“ (Beckett, 2005) ауторка износи податке да шест европских земаља имају мањи број смртних случајева злостављање деце него Шведска, земља која је прва увела потпуну забрану телесног кажњавања. Сматра да овај број зависи у многоме од социјалних, културних и економских фактора, а не од наведене забране. Тврђњу да ће забрана телесног кажњавања довести до радикалног смањења смртних случајева злостављање деце Бекет објашњава „потврдном заблудом“ , односно тенденцијом да тражимо и налазимо доказе који подржавају наше сопствено становиште, док превиђамо или умањујемо доказе који су контрадикторни са нашим становиштем. Наводи могућност да су професионалци за заштиту деце у Шведској сувише усмерени на подржавање забране телесног кажњавања и да имају слабије капацитете да открију и одговоре на озбиљније злостављање деце. Забрана телесног кажњавања можда бити компонента социјалних и културних промена, сматра она, али се не може спроводити као мера у изолацији без узимања у обзир контекст у којем се уводи.

Ларзареле , Џонсон и Кокс (Laryelere, Johnson, Cox, 2020) су насловили свој чланак „ Да ли нулта толеранција за благо телесно кажњавање смањује ризик од децјег злостављања?“ Одговор је негативан. Аутори тврде да има више доказа о томе да се физичко злостављање повећава после увођења потпуне забране телесног кажњавања, него што има супротних доказа. Једно од могућих објашњења које дају наведени аутори је да забрана и најблажих облика телесног кажњавања смањује такво кажњавање и тиме уклања дисциплинско средство које би могло

да спречи родитеље да не изгубе самоконтролу и прибегну грубом вербалном или физичком насиљу. Овакво тумачење је подржано у природном експерименту Бусмена и сар. (2011), који су нашли да ће родитељи који су мислили (погрешно) да је још увек легално благо телесно кажњавање деце, вероватније користити благе телесне казне, а мање је вероватно да ће користити строжије телесне казне него они који су знали да је забрањено и благо физичко кажњавање. Сагласно са овим доказима, постоје и докази да једна ужа дефиниција дозвољеног благог телесног кажњавања (ударање отвореном шаком по задњици или бутинама, ограничено на узраст деце 2-12 година) може да смањи децје злостављање више него потпуна забрана. Своје ставове о дозвољеном благом телесном кажњавању аутори Ларзереле и Џонсон поткрепљују чувеним истраживањима Дијане Баумринд о родитељским стилевима. Као најповољнији стил по добробит деце утврђен је ауторитарни, у којем се комбинују подршка пермисивног родитељства и контрола ауторитарног. Сви ауторитативни родитељи које је Баумринд испитивала користили су благе телесне казне („пљуске“) са својом предшколском децом, али никад нису користили грубе и нису имали тенденцију да наставе ни са благим телесним кажњавањем деце старије од 11 година.

Питање нулте толеранције за телесно кажњавање деце је значајно за праксу социјалних служби за заштиту деце, због могућности одузимања родитељских права на старатељство, уколико се користи приступ нулте толеранције према благом кажњавању. Ларзереле и Џонсон наводе три разлога зашто је таква пракса проблематична у САД:

- одвајање деце од родитеља може изазвати код деце трауму;
- нема доказа да је захтев да се деца никада телесно не кажњавају увек оптималан за све породице - алтернативно би се могла ограничити употреба благе телесне казне на доказане повољне ефекте када се користи ненасилно као подршка блажим дисциплинским поступцима („тајм-аут“) за децу узраста од 2-6 година;
- захтев за нултом толеранцијом је ретко праћен подучавањем родитеља шта могу друго да ураде уместо да ударе дете.

Ларзереле и Џонсон упозоравају да је за родитеље тешко, ако не и немогуће, да поштују закон о потпуној забрани телесног кажњавања деце, о чему говоре подаци да је просечно 45% деце у 10 земаља са уведеном овом забраном још увек добијало батине, ови аутори се слажу да родитељи треба да користе позитивно родитељство колико год је то могуће, али мисле да позитивне методе нису довољне увек са малом децом, посебно уколико су деца истрајно пркосна. Као једину методу која се показала ефикасном уместо благе пљуске у таквим случајевима, они препоручују кратку изолацију детета, која се традиционално примењује онда када дете одбија да сарађује уз тајм-аут поступак (удаљавање од позитивног поткрепљења из средине за неприхватљиво понашање)¹². Указујући на могуће проблеме увођења нулте толеранције телесног кажњавања, аутори закључују да породице и деца за-

¹² Свака врста казне може бити примењена са екстремном јачином и да онда постаје насилна. Више о томе у: Гашић-Павишић (1988). *Кажњавање и дејше*. Београд: Просвета

служују да им се пружи докази да нулта толеранција стварно смањује физичко злостављање деце и да се истражи како би благе телесне казне биле корисне за децу, уколико се родитељи одлуче да их примењују.

Диана Баумринд, позната по проучавању стилова родитељства, износи своје налазе о везе између благог (нормативног) физичког кажњавања и исхода које оно има по дете (Baumrind, 2001:

- Негативни исходи су повезани са учесталошћу и интензитетом физичког кажњавања .
- Постоји значајна повезаност између дечјих особина (неприхватљиво понашање у раном узрасту) и родитељског кажњавања.
- Предшколска деца која никада нису доживела физичко кажњавање нешто мање су добро прилагођена него деца која су доживела повремено али не често кажњавање.
- Деца коју су родитељи чешће него што је то просечно кажњавали благим телесним казнама нису била неприлагођена, али су била нешто мање компетентна и мање добро прилагођена него деца која су ређе кажњавана.
- Компетентни родитељи – ауторитативни- користе физичко кажњавање у истој мери као демократски родитељи; виша компетентност и мања неприлагођеност предшколске деце најуспешнијих родитеља била је у вези са њиховим ретким физичким кажњавањем.
- Физичко кажњавање није повезано са више негативних ефеката него што је то вербално кажњавање.

У прилог својим налазима , ауторка се позива на закључке Ларзерела да ни једна од 17 студија физичког кажњавања деце, које је анализирао, није нашла претежно штетне исходе , ако се искључе родитељи који су користили физичко кажњавање сувише грубо. Баумринд се ограђује од аргумената који су засновани на налазима немарно-каузалних истраживања, а који говоре да нормативно физичко кажњавање штети деци и друштву. Она наглашава да ни једна појединачна дисциплинска метода не одговара хетерогеној популацији родитеља , који имају различите приоритете у подизању деце и ни једна стратегија није максимално успешна са сваким дететом и сваки пут .

Методолошка ограничења спроведених истраживања благог телесног кажњавања деце

Мноштво студија посвећено је истраживањима ефеката различитих варијабли које су повезане са телесним кажњавањем деце, посебно, благим кажњавањем („пљуске“ - енгл. *spanking*). Посебно су значајне оне у којима су аутори настојали да из мета-анализе одабраних истраживања пронађу и уопште сагласне налазе¹³.

13 Gershoff ET, Grogan-Kaylor A. Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. *J Fam Psychol* 2016; 30: 453–69. [PubMed: 27055181]

Међутим, и мета-анализе дају међусобно различите и несагласне налазе, чак и када су обухватиле исти узорак анализираних истраживања.

Једна од објашњења таквог резултата односи се на примећене методолошке мањкавости приступа који је у истраживањима и мета-анализама коришћен. Навешћемо их :

- Неоправдано је обједињавање благих и грубљих облика телесног кажњавања као јединствене варијабле;
- не испитује се учесталост и строгост кажњавања као варијабла у односу на исходе код деце;
- истраживањима није документован временски след кажњавања и исхода код деце, тако да се не може одредити да ли кажњавање води тим исходима;
- нема контроле трећих варијабли које могу да утичу на резултате;
- не узимају се у обзир културалне вредности и васпитна традиција различитих етничких група;
- не примењује се одговарајући статистички приступ;
- превише се ослања на ретроспективно сећање при добијању података од испитаника;
- подаци и о телесном кажњавању и о исходима добијају се од истих извора –родитеља;
- не испитују се дисциплинске праксе оба родитеља, него само једног, претежно мајке;
- запостављена је улога очеве у дисциплиновању деце;
- кажњавање се посматра изоловано од целокупног односа родитеља и деце, издвојено од целокупног стила родитељства ;
- корелациони дизајн може дати податке о повезаности, али не и о узрочној вези између кажњавања и његових исхода;
- недостаје укључивање деце као испитаника и испитивање њиховог виђења родитељске дисциплинске праксе.
- Посебно се упозорава на то да нека истраживања користе исте велике базе података, што одређује онда добијене резултате¹⁴.

Не улазећи овде у детаљнији приказ мета-анализа, навешћемо налазе једне од њих, популарне у литератури.

Неке од најпознатијих су: Gershoff ET. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychol Bull* 2002; 128: 539–79;

Larzelere RE, Kuhn BR. Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev* 2005; 8: 1–37];

Ferguson CJ. Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: a meta-analytic review of longitudinal studies. *Clin Psychol Rev* 2013; 33: 196–208.

14 У овом пољу доминирају истраживања из САД, од којих велики број користи исту базу података: The Fragile Families and Child Wellbeing Study (FFCWS) и National Longitudinal Survey of Youth (NLSY).

Фергусон (Ferguson, 2013) је направио преглед 45 лонгитудиналних студија које се доносе на благо телесно кажњавање и телесно кажњавање уопште. У овој анализи се инсистира на разлици између благог физичког кажњавања („пљуска“, engl. Spanking) и телесног кажњавања, мада оба поступка не укључују повређивање детета. Зависно од врсте примењене статистичке анализе, резултати су се у извесној мери разликовали, мада су показали статистички значајан али тривијални однос између благог физичког кажњавања и екстернализованих и интернализованих проблема у дечјем понашању и на прагу тривијалности између кажњавања и дечјег когнитивног постигнућа. . Аутори наводе налазе Ларзерела и других аутора , да се ефекти благог физичког кажњавања врло мало разликују од других дисциплинских пракси и да , чак, условно благо кажњавање има боље исходе него 10 од 13 не-телесних дисциплинских алтернатива , као што су игнорисање дететовог понашања или ускраћивање привилегија. Закључак из ове мета-анализе је да је минималан утицај благог физичког кажњавања на овде испитиване негативне исходе код деце, што упозорава стручњаке да заузму нијансиранији приступ у јавним дебатама о штетним дуготрајним последицама благог телесног кажњавања. Благо кажњавање нема посебне користи за дете и може се лако заменити са алтернативним дисциплинским поступцима, али претерана генерализација истраживачких резултата може у јавности смањити поверење у научне информације.

Закључак

Свако кажњавање, па и оно које се сматра прихватљивим у позитивној дисциплини, може имати негативне последице по дете, зависно од начина како се примењује, од стила родитељства и квалитета целокупног односа детета и родитеља. Прегледани истраживачки налази не пружају јединствену подршку ставу да је свако физичко кажњавање деце у продици, па и благо, штетно по дете. У полемикама о потпуној забрани физичког кажњавања деце у породици треба бити објективнији и опрезнији приликом позивања на налазе научних истраживања и не треба код родитеља изазивати осећање стида, страха и кривице, ако су понекад лупили своје дете. Физичко кажњавање деце ће, свакако, бити потпуно забрањено и у Србији. И то је морално оправдано.

И на крају додаћемо коментар у вези са подршком коју је држава у обавези да пружи родитељима, на коју је обавезује Конвенција о правима детета. Једна од обавеза је припрема и образовање родитеља за позитивно родитељство. Баумринд сматра да је позитивно родитељство уствари филозофски покрет и да би добило научни кредибилитет, потребно је да се покажу докази да ексклузивно позитивно родитељство има за исход опадање пркосног понашања деце и да негује позитивне исходе, које наглашавају заговорници позитивног родитељства (према: Larzelere et al.,2017).

Родитељско понашање зависи од многих фактора , а ставови су само један од њих. Планиране друштвене мере подршке позитивном родитељству

треба да иду изван подучавања родитеља како да буду добри родитељи. Што се тиче самог образовања за родитељство, треба размислити о могућности да то образовање почне пре родитељства. Једно од решења могло би да буде уношење садржаја о родитељству и деци у изборне предмете у средњој школи.

Литература

- Baumrind, D. (2001). Does casually relevant research support a blanket injunction against disciplinary spanking by parents , <https://mindfulecotherapy.org › baumrind-paper>
- Beckett, Ch. (2005). The Swedish Myth: The Corporal Punishment Ban and Child Death Statistics, January 2005, *British Journal of Social Work* 35(1):125-138.
- 3. Bussman, K.D., Erthal, C. and Andreas Schroth, A. (2009). *Effects of banning corporal punishment in Europe: A five-nation comparison*, 2011, Manuscript, October 2009. <https://www.researchgate.net>
- Centar za prava deteta (2021). *Izričita zabrana telesnog kažnjavanja dece u Srbiji u svim okruženjima*. <https://cpd.org.rs/zastita-dece-od-nasilja>.
- Committee of Experts on Children and Families (2006). (CS-EF). Positive parenting in contemporary Europe. Guidelines for governments/states parties. *Working document* . Council of Europe.
- Димитријевић, В. (2017). Рушење породице и обнова паганства , *Печаћ*, 2.12.2017. стр.1-3.
- Ferguson CJ. (2013). Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: a meta-analytic review of longitudinal studies. *Clin Psychol Rev* , 33: 196–208.
- Гашић-Павишић (1988). *Каждњавање и дејње*. Београд: Просвета.
- Gershoff, E.(2010). More Harm Than Good: A Summary of Scientific Research on the Intended and Unintended Effects of Corporal Punishment on Children, *Law and Contemporary Problems*, 73, 31-56. <https://scholarship.law.duke.edu/lcp/vol73/iss2/3>
- Gershoff, E. T., & Durrant, J. E. (2019). Legal prohibitions of physical punishment. In E. T. Gershoff & S. J. Lee (Eds.), *Effective Approaches to Reducing Physical Punishment and Teaching Disciplinary Alternatives: A Guide for Clinicians, Practitioners, and Policymakers* (pp. 155-164). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Gershoff, ET. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychol Bull* , 128: 539–79.
- Gershoff, ET. and Grogan-Kaylor, A.(2016). A. Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. *J Fam Psychol* ,30: 453–69.
- *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. UNICEF, New York, 2014.
- Krug, E.G. et al. (eds.). (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva, World Health Organization.

- Larzerere, R.E., and Johnson, B. (1999). Evaluation of the effects Sweden's spanking ban on physical child abuse rates. A literature review. *Psychological Report*, 85, 381/392.
- Larzelere, R.E. and Kuhn, B.R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 8: 1–37.
- *Sweden: number of child abuse cases by age 2020* | Statista. [https://www.statista.com Crime & Law Enforcement](https://www.statista.com/Crime%20%26%20Law%20Enforcement).
- Мијовић, С. (2018). Телесно кажњавање деце са аспеката породичног и кривичног права – (не)помирљиви тонови. *Анали Правној факултету у Београду*, година LXVI, 3, 316–347.
- *Prohibiting all corporal punishment of children: laying the foundations for non-violent childhoods*. A special report for the Together to #ENDviolence Solutions Summit Series high-level global conference on 30 April 2021. Published April 2021 by the Global Partnership to End Violence Against Children.
- Pejović Milovančević, M. i Tošković, O. (Ur.). (2020). *Istraživanje primene vaspitne discipline nad decom u porodici u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године и акциони план за 2020. и 2021. годину за примену стратегије за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године. *Службени гласник РС*, број 80 од 3. јуна **2020**.
- United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC). (2007, March 2). *CRC General Comment No. 8 (2006): The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading forms of Punishment* (CRC/C/GC/8). <http://www.refworld.org/docid/460bc7772.html>.

Проф. др Александар М. Петровић¹

Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица,
Катедра за философију,

РЕФЛЕКСИВНО ИСТОРИЈСКО МИШЉЕЊЕ О ЗНАЧАЈУ СТИЦАНИХ ЗНАЊА:

*Хуманистичко образовање и историологије рационалности,
према мери у којој важе рђава оправдавања*

Апстракт: Свети који интерактивно традимо као изворније место свој дивствовања као да јуди меру чујних дајова прошлости, као што дива и премрежаван техничко-информатичким покривањима слика будућности претструктурирацијама прошлости. Ритмови глобалних процеса као да мимоилазе верска уверења, обучени да не препознају ни образовање као темељ некој друштва, док на националном плану предности дају вредностима, а не стасавању умности појединца. Умности разумних бића саодносна је са свеобухватним образовањем, које би обухватало и неопходне вредности и знања, са чиме не би дивало искључивано оно што је лично у сваком појединцу, јер је грађанин државе припадник заједнице и није изједначив са ловцем на ухлебљење на профитом устројеном, суровом, шржишту рада. Пошреба за философијом, произилази из њене тесне повезаности са политиком као бригом за заједницу, за изворни основ начина дивствовања. Поред друштвене и политичке вредности, кроз философију образовање добија и историолошку вредност тичући се утемељења егзистенције слободне и достојанствене човека.

Кључне речи: Свети, Људско образовање, Вредности и знања, Претструктурирације, Философија и историолошка вредности

Могуће је да нам се наглашена веза философије, образовања и политике, које се преплићу у кризи и одговорности за заједницу, данас чини тзв. идеалистичком, али не треба сметнути с ума да је реч о прекој потреби друштва, или о обавези која се пред савременог човека поставља као императив његове слободе и достојанства. Колико ту поменуте вредности изгледају мање утопистичке, савремени духовно обезвремењен и опустошен човек је утолико ближи своме избављењу од бесмисла, али под претпоставком да такво спасење жели и заслужује.

Као и савремени свет, и наше друштво и његово образовање побрисало је све темељне вредности на којима је свет почивао одвајкада. Пре свега оне тзв. иде-

1 aleksandar.petrovic@pr.ac.rs

алистичке, а то се данас углавном изједначава са илузорним и залудним, што нам свакако затвара хоризонт изворнијег разумевања. Ако и оставимо древна античка времена Платона и Аристотела по страни, ваља да се подсетимо како је у *Кријици чистиої ума* Кант са појмом идеја именовао „умни појам форме целине“, а који се никада не односи на нешто непосредно опажајно и његову сликовитост, него на оно неусловљено с обзиром на тоталитет услова, те га види као темељ синтезе свега условљавајућег у постојању. Као представе неусловљене целовитости бивствовања, идеје су видљиве као ствари по себи и као појаве, а опет у збиру свих предмета могућег искуства и као збраност свих појава, Кант их именује светом, одређујући и његов нужни појам: „Све трансценденталне идеје, уколико се тичу апсолутног тоталитета у синтези појава, називам појмовима света“.² Расправљајући о човеку као стожеру поретка света, наш савременик Радивоје Керовић је лепо напоменуо: „Свијет је схватан и као цјелина стварности и хармонично устројен систем. Он је поред поља стварности обухватао и подручје још непостојећег и могућег. Код Канта је, на примјер, означавао и садржај могућег искуства и трансценденталну идеју свијета као услов могућности искуства. Не треба сметнути с ума ни Кантову природну импресију и задивљеност свијетом, звјезданим небом над њим и моралним законом у њему.“³ У запућености том путањом, било би од користи да се прisetимо и беседе коју је патриотски настројен попечитељ српске просвете, Доситеј Обрадовић, изговорио приликом отварања Велике школе у Београду 1808. године: «Возљубљени ученици! Бої преблаги и многомилостиви избавља земљу нашу и љубимо отечество од сужањства турског, а ми ваља да се старамо да избавимо душу нашу од сужањства душевног, то јест: од незнања и слепоте ума. Благо вама, ако будете учитељем покорни и послушни и ако возљубите мудрост и науку, зашто ово су дарови *Божији* најмногоценији! Благо и целом народу српском, ако ви постанете и будете богољубиви, правдољубиви и просвештени! Од вас ће се сва нација наша просветити и на свако добро наставити, зашто ви ћете бити с временом народни поглавари, судије и управитељи, и од вас ће зависити свеопштенародње благополучије, чест и слава! Ако ли ви будете – сачувај *Боже!* – зли, неправедни грабитељи и мучитељи, тешко народу и с вама заједно! Зато, дражајши ученици, будите благонаравни и послушни учитељем вашим, учите се и просвештавајте се у наукама и добродетељи, и бићемо сви срећни и честити пред *Бојом* и пред људима, које нам дарује благи *Бої!* Амин!» Мада је често неоправдано клеветан као неверник, Доситеј Обрадовић је јасно истицао сазнања о важности отварања Велике школе, те у први план изнео богословске претпоставке њеног будућег рада. Богољубивост, правдољубивост и просвештеност, то су доминантне категорије Доситејевог просветног концепта, које су једновременно и искуствени плод његовог животног сазнања. На ове вредности Доситеј је указивао на посебном месту и у пресудном моменту, када се у Србији, која се ослобађа сужањства турског, међу њеним неписменим предводницима устаљују схватања, да су како је знатно до-

2 Кант, Имануел (1990).: *Кријица чистиої ума*, Бгд., /А 407; В 435/

3 Керовић Радивоје, *Самодийност и доситојанство*, Стари Бановци, Београд: Бернар ; Бања Лука: Ризница духовног блага, 2015., стр. 148

цније тврдио Лаза Костић, тековине духа трајније од тековина јатагана (а и наше време је поново бурно).

Учестале оптужбе за сцијентизам, који је настојао да прошири методолошки концепт и на биолошке и хуманистичке науке, предлажући једну механистичку биологију, бихевиористичку психологију, емпиријску историју и дескриптивну социологију, код Доситеја је наишао на критичку оштрицу, јер је у последњем објављеном делу, *Мезимац*, истакао да човек није 'макина'. Макинизам је био омиљени жанр полуобразоване надрипросветитељске прозе (која је заправо отворено завладала тек у другој половини прошлог века), а одатле се пласирао у научнофантастичко трасовање пута робокаповима и киборзима као типичним подгревањима маште 'нових' биолошких супремативности.

Разлоге за лош третман хуманистичких наука у то доба, могуће је пронаћи у преломним историјским склоповима. Након што се савремена физика крајем 17. и почетком 18. века тријумфално и, како кажу, 'коначно ослободила теолошких и друштвених окова' и уплитања сваке врсте сметњи у њена истраживања, методе и сазнања, која су обележила читаву једну епоху, и то не само на пољу природних наука, она је, стекавши независност, допринела стварању сцијентистичке идеологије која је са изразитим негодовањем гледала на покушаје да се научна мишљења доведу у везу са практичним потребама и јаснијим разумевањем. На тај начин превиђала се једна незанемарљива чињеница, а то је да су људско мишљење, али и научно, које представља само један његов посебан вид, имплицитно тесно повезани са условима човековог живота, као и са актима које човек, као делатно биће, врши у околном свету. С друге стране, крајњи циљ ове сцијентистичке идеологије, посебно у хуманистичким наукама, био је, заправо, настанак великог броја „чистих ерудита”, који су свој животни век проводили у бесомучном нагомилавању знања, и то по правилу у једној ограниченој и парцијалној области, а који су себе сматрали антрополозима, философима, лингвистима, историчарима...

У таквом случају, философија и хуманистичке науке у целини, за сцијентизам, грубо речено, представљале су пуку преживелост идеолошке природе, која више не поседује нити један валидан разлог свог постојања и које коначно треба да се ослободимо. Такво становиште ипак никада није било распрострањеније и увреженије него данас, премда и данас философија доноси небројене истине о човековој природи, општечовечанске истине, као вредности и чињенице које превазилазе самог појединца и које се односе на читаву заједницу и народе. Самим тим, сваки покушај да се она одстрани из научног, теоријског, практичног и сваког другог поља, неминовно би доводио до искривљавања у поимању тих истина, вредности и чињеница. Другим речима, хуманистичке науке морају бити философске да би биле научне, или разрађиване са конкретизованим сазнањима. Оне су, финковски речено, основа оног процеса који можемо означити као појављивање датости из производње света, подразумевајући под 'светом' онај део стварности који

не постоји сам од себе, него који откривамо на основу оног што хоћемо у оквиру онога што знамо.⁴

Стога не треба занемарити чињеницу да епистемолошко поље у коме се крећу хуманистичке науке није било унапред означено, те да се оне, по Финковим речима, нису јавиле онда када је под притиском рационализма, нерешених и нагомиланих научних проблема, или пак неких практичних интереса, одлучено да човек пређе на научне предмете. Човек се у култури конституисао и као оно што треба да се мисли и као оно што треба да се сазна, па је он субјект за свет и истовремено објект у свету. Када је било неопходно да се створи једна „нова слика света“, тј. да индустријско друштво наметне људима сасвим другачију нормативну стварност, она се током 19. века пронашла у психологији, која се постепено конституисала као посебна наука. Слично томе, тек онда када је са Француском буржоаском револуцијом била угрожена друштвена равнотежа, као и равнотежа поретка коју је буржоазија изградила, створили су се услови за конституисање мисли социолошког типа, па су то догађања која припадају историјским сазнавањима.

У оваквим историјским околностима било је од изузетне важности да се човеково сазнање, у свој својој тежњи за научношћу, наметне као савремен и равноправан партнер доминантним наукама тог времена – биологији, економији и филологији. Једном речју, човек је постао оно на основу чега је свако сазнање било могуће конституисати, али не и проблематизовати, укључујући наравно и сазнање о самом себи. Ту се појавио први конфликт и оспоравање између хуманистичких наука и наука уопште. Укратко, хуманистичке науке су гајиле са философијом повезану тежњу да заснују све друге науке на својој свеобухватности. У том смислу, ове друге су биле перманентно принуђене да траже своје темеље и упоришта, оправдање својих научних метода, као и чишћење сопствене историје од психологи-

4 Избегавање радикалног редуковања из ноематских корелата као агрегатних стања идеје света, Еуген Финк је препоручио као интерсубјективну акцију јаства, која ће да буде у стању да монолитност представе у свету као реферисаном трансферу сазнања на нешто егзистентно, замени са прогресивним формирањем феноменолошког сазнања о конституцији света, те поприми темељно значење идејног ранга. Отуда и редукција која подразумева заокрет, у смислу отварања према феноменима у интерактивној субјективности, претпоставља да мундани обриси саме реалности света, која би била основ свим појавама, као и спољашња страна видљивости самоостваривања апсолутног, код Финка бива трансформисана у основ идеје самодносеће разумљивости у самоосмишљавању, у стању да превазиђе објективизам наивности рефлексije, некритичке трансценденције према мунданој схематици сазнања, а која почива на редукцији индивидуалног духа, без легитимне укључености у живот апсолутног духа: „Der idealismus, auf seine allgemeinste Form gebracht, argumentiert dabei im Stile einer universalen reflexion auf die Gegebenheit des Seinden in unserer (resp. meiner) Erfahrung“ /Fink, E., VI CM1, S.175. - *Идеализам узет у својој својој форми, аргументише ишавише у стилу једне универзалне рефлексije из дајошћии дивсјивујуће у нашем (уваж. мом) искуству*/. У раније необјављеним додацима за феноменолошку редукцију прецизира да: „... Sie verwandelt von Grund auf die Idee des Verstehens selbst... ist die notwendige Selbstverständigung über die Weite und das Ziel des eigenen Wollens, welche sich vor Augen führt, worum es hier geht und was vom Ernste unserer äussersten Selbstbesinnung abhängt.“ /... она у основи долази из идеје разумевања самої... јесте нужно саморазумевање о даљини и циљу јединственої хїења, колико воде од њоїлега, њо чему је као овде даїїо и шїїа зависи од њрвої нашеї крајњеї самоосмишљавања/ Fink, E., VI Cartesianische Meditation: Teil 2- Ergänzungsband, Husserliana, Bd. II/2., Dordrecht: Kluwer academic publishers, 1988. /1932/, S 128-129.

зама, историоцизама и социологизама. С друге стране збивао се конфликт између саме философије, која незванично заузима почасно место међу хуманистичким наукама, оним којим замера наивност у покушају да се самозаснују, и оног дела хуманистичких наука које претендују на оно што је некада био домен философије, као на свој искључиви предмет. Ови конфликти трају до дан-данас и нису у потпуности превазиђени, продубљавајући се у застрањивањима. Време је показало да се наведени спор одиграо науштап философије, а онда је и само време почело да нестаје.

Како то да време може да ишчиљава, такорећи нестане, ако је модерни свет тако конципован да су му кључни импулси у расту и развоју, што је, углавном, долазило из науке и њене примене оличене у техници. Значај хуманистичких и друштвених наука, нарочито философије, данас је у толикој мери маргинализован и депопуларизован да свако другачије тумачење њихове улоге и заступљености у научним, медијским и свим другим оквирима савременог света, од оног готово општеприхваћеног које их, како већ рекосмо, третира као пуку преживелост идеолошке природе којој преостаје све мање ваљаних аргумената да оправда властито постојање, наилазећи на скептичан отклон. Философија је током своје дуге историје небројено пута проглашавана непотребном, неприменљивом, превазиђеном, мртвом. Онолико пута колико су је опозиционо оријентисани појединци и епохе „сахранили”, она је исто толико пута, пре или касније, васкрсла у свом сјају своје раскошне нужности, којом је тријумфално демантовала најгрлатије скептике и протагонисте осамостањених научних дисциплина, оних који су се испилили под њеним свеобухватним крилом. Оспоравана због своје апстрактности и јаловог теоретизма, увек је изнова морала да доказује своју делатност и могућност примене у пракси, која је кроз политички усмерену активност обликовала друштва и државе, мењајући на тај начин друштвена уређења, а и нас саме.

Тако се мишљење и расуђивање данас уводе у скучене и универзалне оквире, у атмосферу апсолутне контроле на којој ради читава индустрија образовања, информисања и пропаганде, која је фокусирана на јединствени циљ крођења људске слободе (и спонтаности као највећег непријатеља техничности: `Техника је ту онда када је потребна` /Хегел/). На тај начин техничка цивилизација улази у мрачну зону, у којој друге форме живота умиру да би техника остала једина. Она осваја, шири се и крчи свој пут у жељи за признањем и доказивањем, те никада није била ближе томе да загосподари светом, ако то већ у потпуности и није учинила. Ресеовањем свега досадашњег она иступа у историју.

Свет је, неоспорно, постао технички оријентисан, чега смо донекле свесни кроз постепено навикавање на технократско друштво, пристајући на услове који су нам се неприметно наметнули. На све оно чему је техника опонент, а философија и хуманистичке науке то свакако јесу, гледа се данас као на нешто старомодно и конзервативно, превазиђено и назадно. Увек када се доведе у питање оправданост `новог`, технократског устројства света, када се јави потреба за преиспитивањем све очигледнијих последица техничке доминације, која не заобилази ни природу ни човечанство у целини, као нека врста аргумента у корист техничке оп-

равданости, сврсисходности и нужности, зачује се парола, кроз коју нове генерације постижу 'рационал' своје стварности и света око себе, а то је да живимо у 21. веку. Све оне вредности које су у овом „мејнстрим” (*mainstream*) систему проглашене као застареле, сада су принуђене да се прилагођавају новонасталим условима, како би уопште опстале као феномени духовне природе, што свакако води у деградацију и њихов укупни нестанак. По припадању трећем миленијуму, време као да оправдано брише све границе пристojности, доброг укуса, мере, етике уопште, поништавајући импровизацијама и само себе.

Треба свакако имати у виду да је допринос технике у разним пољима људске делатности неупитан и незанемарљив. Технолошки напредак нам је умногоме олакшао живот, уштедама времена и труда. Треба, међутим, бити и опрезан када су у питању границе до којих нам техника служи, а од којих на изванредан начин ми служимо њој. Зато фанатично одобравање технократске идеологије, која нас неминовно вуче ка тој нејасно одређеној граници, у робовање стеченим уверењима, навикама, предрасудама, неспремност да изађемо из напечатаних оквира, да се одважимо на сопствено осамостаљено мишљење, као и спремност да привидно будемо једнаки, самим тим неприметни и безопасни по тај и такав поредак ствари, представља главни проблем и прву препреку да свет и себе у потпуности не инструментализујемо и раздуховимо. Небројени 'паметни уређаји', пре свега они за телекомуникације, повезујући људе, отуђили су их једне од других и од себе самих. Нудећи им свет на длану, приковали су људе у место, заслепили, духовно осакатили. А човек отуђен и везан, несрећан је човек, неостварен и депресиван, болестан. У том мору бескорисних и бесмислених информација, које не стижемо ни да обрадимо, које нам, у ствари, само на један перфидан начин одвраћају пажњу од суштине, губимо додир са стварношћу и улазимо у врло опасан, виртуелни свет, који је имагинаран и онтички неодржив. Ту нам се пружа прилика да сви, на неки начин, будемо подједнако актуелни, успешни и задовољни, али свакако, на веома варљив начин.

Једна од карактеристика технократије, а која је својствена и тиранији, јесте *прећућивање и ућућивање*. У свету техничке цивилизације, када „монистичка рационалност укида разлику између делатне (практичне) и поизводне (технолошке) рационалности”, збива се својеврсно одумирање демократије кроз обамрлост јавног живота. Некада с трудом откривани Кантов трансцендентални схематизам категорија, склизнуо је у далеко прагматичнији терминолошки механизам, који ради на принципу заукавања и из мноштва заблуда извлачи гориво са којим достиже појачавања радних температура. Стога, налазећи се под заштитом моћног погона који је изискиван умреженим деловањем, технократски систем представља *систем ћућаша* о свему ономе о чему је још увек могуће говорити са различитих становишта, са чиме технократизована држава одузима демократији њену супстанцију, а да не бива антидемократска. То је преломна тачка преврата вредности до које смо углавном већ доспели. Присетимо се како.

Наиме, сасвим је неупитно да је развој сазнања у модерној епохи ишао путем све већег диференцирања, поларизације и осамостаљења наука. Тај пут је водио

све снажнијем уверењу да је степен у коме су поједине науке добиле статус „позитивних”, осамостаљених, једино и најрелевантније мерило њиховог напредовања. Тако су се науке постепено све отвореније супротстављале философији, која се показивала као нека врста ‘прамаглине знања’ из које су се временом осамосталиле разне сфере и претвориле у посебне науке, жарко тежећи да што пре забораве своју философску прошлост и постану позитивне. У том смислу, оплакивања лоше судбине философије сасвим су излишна, јер је људско сазнање превазишло фазе свог развитака смештене у златно доба античке Грчке, Рима и средњовековно-ренесансних путања. Посебне науке су настале и развијале се сразмерно потреби за појединим врстама сазнања. Њима је философија итекако помогла да утврде неопходне полазне принципе, мада су оне и у свим даљим фазама свог развитака, све до данас, биле принуђене да се на извештан начин непрекидно суочавају са њом. Такође, треба имати на уму да науке нису постале „позитивне”, како се то уобичава рећи, зато што су окренуле леђа философији, што су оспориле њен значај и могућност за даљи развој, него зато што се по нужности научно-техничког развитака људских процеса, парцијализација наука не може гледати само по негативним последицама. Философија и хуманистичке науке су данас доведене у веома деликатан положај, али није далеко од закључка да овом свету, оваквом какав је постао, заправо, никада нису биле потребније. Оно што им се може замерити је сигурно затвореност за другачије и необјашњено, истрајавање на непроменљивости једном успостављених метода и принципа, очигледна нефлексибилност. Философија се, истина, временом ослободила разних питања којима се раније бавила. Она су прешла у сферу других наука. Али на то не треба гледати као на осиромашивање него као на нужно растерећење философије. Развитак људских знања, можда никада као данас, просто намеће потребу да се постављају нова питања. А то је доминантно поље философије, где су питања продорнија од одговора и где она, једним потпуно својственим приступом, поново може да поврати негдашњи углед међу наукама.

Истински почетак нововековне европске артикулације знања, за Гадамера као историолога херменеутике фактичности, подудара се са научном револуцијом из седамнаестог века, објављеном Галилејевом механиком и осамостаљивањем на математици заснованих природних наука. Јединство традиционалне целокупне науке, која је носила опште име *philosophia*, распало се на два неспојива света – на космос искуствених наука и на космос понајчешће на језичкој традицији засноване оријентације у свету. Познати философски израз за тај расцеп јесте разлика коју је Декарт направио између *res cogitans* и *res extensa*. Тиме је у целокупну науку традиције забијен клин који се унутар науке испољавао као двојство природних и духовних наука“ (Гадамер 2019: 137). Колико је био свестан важности духовних наука у процесу стварања модерних европских националних држава, као и њихове идентитетске носивости у постколонијалним ваневропским друштвима, толико је Гадамер увиђао да се у постмодерном добу дејство оног почетног клина расцепа између две велике области знања све теже може пратити, а поготово контролисати. Мислилац који је својим животом дословно премерио двадесети век и дос-

пео до тога да буде сведок експлозије информатичко-технолошког знања као ере најновијег сцијентистичког тотемизма, озбиљно је постављао питање могућности методолошког нивелисања духовних наука са оним природним, али у то није могао бити и озбиљније уверен, будући да је био темељито упознат са свим што је философија пре њега домислила у погледу разликовања појмова природе и слободе. Кад поставља питање да ли ће напредовање идустијске револуције довести до изглађивања културне артикулације Европе и до ширења стандардизоване светске цивилизације у којој ће се историја планете такорећи зауставити у идеалном стању рационалног управљања светом – или ће, напротив, историја остати историја, са свим својим катастрофама и напетостима и с мноштвом разлика, што је било суштинско обележје човечанства од времена градње Вавилонске куле, јасно је да је реч о реторичкој запитаности. Наиме, знамо да то пита мислилац који дозвољава могућност извесне користи што би је духовне науке могле имати од усвајања математичко-статистичке методологије, али који је ипак уверен да те науке не могу нити смеју, попут оних природних, да усвоје један заједнички језик и да не могу да избегну задатак који су прихватиле већ својом пуком егзистенцијом.⁵ На питање, треба ли да закључимо да ће у догледно време духовне науке изгубити посебан значај за друштвени живот, Гадамер је као узоран изданак старог и добро укореењеног европског хуманизма одговорио негативно, мада то више није извесно. За нас пак, данас и овде, на прагу треће деценије трећег миленијума, и ипак како-тако у некаквој Европи (а све више и насупрот њој према сусталим и раскаланим вредностима које промовише), одговор на исто питање гласи да треба, мада то и није ствар теоријског предвиђања за неко догледно време. И он на једном месту помиње европско наслеђе и његову америчку копију, тек узгредно, не задржавајући се на овлашно назначеној теми, највероватније осећајући да би посвећивање њој у значајној мери нарушило унутрашњу конзистенцију насловом предочене тематике. Али за наш покушај разматрања статуса и будућности наших хуманистичких наука то је веома важно, јер је у случају те америчке копије реч о засебном феномену, најочитије присутном и у нашем стварном животу и причи. Давно хитнут на северноамерички континент, европски бумеранг знања, вратио се Европи много касније, увелико различит од првобитне копије, као доминантан концепт разумевања света, превасходно геополитички, а који је и Гадамер сматрао насиљем по природи ствари.

После ренесансе, као културолошке револуције која је пробудила у европском човеку осећај за старогрчку лепоту живота, дешавају се: индустријска револуција, која начином производње помаже човеку да лакше долази до коначних производа; Француска буржоаска револуција, која, поред осталог, секуларизацијом друштвеног живота, свештенству пориче право да надгледа и управља политиком

⁵ Друштвено потврђивање и самопотврђивање духовних наука и у контексту Европе и човечанства Гадамер је видео на пољу задатака које поставља глобална људска коегзистенција: „...задаци који ће се у таквој плуралистичкој испреплетености човечанства све више појављивати постављају духовним наукама увек нове задатке, задатке историјског истраживања, истраживања историје језика, историје књижевности, историје уметности, правне историје, економске историје, историје религије, који непосредно утичу на однос према стварности“ (Гадамер 2019: 148).

и образовањем; те низ националних, комунистичких и социјалистичких револуција које заокружују промену, не само европског идентитета, него и духовне и културолошке структуре човека (дешава се и тзв. Америчка политичка револуција, која демократију поново уводи у политички живот, истањивану до либералистичких максимума опточености ратоборним моделима). Све ове револуције су *сравниле* са земљом свако дотадашње достигнуће: владајући систем, морал, навике, образовни систем итд., а све то је имало јаке ефекте на опште погледе читавих наредних генерација. Свака од ових револуција имала је на неки начин негативан однос према цркви и религији уопште, држећи је углавном за препреку којом ваља овладати.

Основни мотив хришћанске религије, ако се то тако просто може рећи, јесте тај да се човек у љубави према Богу и ближњима припреми за загробни живот, те да по благодети Божијој, сачека Васкрсење и живот вечни. Нагли напредак природних и техничких наука, у спречи са политиком, склањао је у страну религијску снисходљивост *вековечној чекања* бољих времена и пружао тзв. 'нову врсту наде' европском човјеку, а то је бољи живот *одмах и сада*, дакле без чекања. Једини услов је да прихвати и купи научно-технолошка достигнућа и сам себи с тиме осигура пристојан живот (а та замка највише и кошта). Уз технолошки развој, који је унеколико и унапредио производњу и олакшао живот сваком човеку који је успео да приушти машине и нове алате, иду и нове идеологије које прерастају у *нову веру*, веру у науку, сцијентизам. Тако религија из друштвене прелази у приватну сферу. Секуларизација није само одвојила цркву од државе, него је почела и да води прљави рат против цркве и њеног погледа на свет (чак се догађа и да је нека назови држава као кандидат за улазак у Европску унију осваја као ратни плен, да би могла несметано да траћи и изопачава оно што су генерације неговале и усавршавале). У томе се ослања на снажно поверење у тешко проверива научна достигнућа, то *поверење* сачињава прекорак као услов за улазак у сферу нове вере уз помоћ политике и програма образовања, са чиме се секуларизација увукла у све поре државе наносећи највећу штету духовној култури. Француско просветитељство је, уводећи секуларно образовање и инсистирајући на политехничким наукама, ентузијазам за природне науке покушало да постави неограничено. Неограничени оптимизам просветитеља изражавао се мишљењем да су науке кадре да предвиде прогрес људске расе те да га убрзају и усмере. Мислили су да ће прогрес науке у исто вријеме бити и прогрес човека, као да се стицање врлина и знања само по себи подразумева. Врата су била отворена за идеологију једноумља до те мере да је гроф Анри де Сен-Симон (Henri de Saint-Simon /1760–1825/) у једном писму изрекао готово застрашујуће упутство: *Са сваким ко не слуша наређења, њошћуиће се као са чейвороноицем*. Познато је да су Сен-Симонове идеје искористили теоретичари утопијског социјализма али и Маркс (Marx) и његови социократски следбеници.

Француско просветитељство је много више од идеолошке струје, више од философског и политичког правца – оно је *епоха*. То је *ново доба* европског грађанства с покушајем да постане цивилизација, општи начин живљења, свој израз је нашло у деловању политичке економије која се изучавала на *Ecole polytechnique*.

Полемички карактер просветитељске философије сажимао се у томе да се човек (не неко конкретно људско биће него имагинарни човек) ослободи сваког туторства и да узме у своје руке свој живот, те да га организује како жели. Кад то поставимо у стварност онда појединачно људско биће (индивидуа), независно, слободно и само, постаје ресурс потрошње политичких и економских олигархија, а у најгорем случају постаје предмет сексуалних игара, те *шойовско месо* у ратовима за туђе интересе. Истицање сепаратне аутономије субјекта супротставља се и старогрчком критеријуму заједништва где се знање оверава у заједници, дијалогом као слањањем и полемиком.

Поред неприхватљиве и неразумне крилатице буржоаске револуције – *слобода, браћство, једнакост*, просвјетитељство се показало као једна борбена антирелигијска кампања. Истина, тај антирелигијски бунт је окренут према оном хришћанском моделу који су они упознали, а то су католичанство и протестантизам. Из сфере духовног просветитељи се окрећу афирмацији материје и чулног. Све постојеће се премешта у непосредност чулног искуства, силогистичка демонстративност се замјењује емпиријско-експерименталном верификацијом. Просвјетитељи законе природе поистовећују са природним и индивидуалним правом, а то је поистовећивање закона нама видљиве природе са човјеком. Биолошки гледано, за њих је човјек једнак сваком бићу на Земљи, човек је само једна обична карика у ланцу живота. Остаје питање да ли је суштина природе оно видљиво или оно што *воли да се скрива*? Односно, просветитељима питање суштине није више ни важно, они разумом, микроскопом и експериментом само *улазе* у природну законитост и из ње црпе *истину*. Антропологија духовних чинилаца човека се елиминише.

Стога, философија поново треба да буде на свом месту на ком ју је Европа и затекла кад ју је упознала. Философија мора да *контролише* и каналише науке које су из ње изашле јер се само у међусобном научном дијалогу можемо надати битном поправку општег лошег стања на свим нивоима политике, науке и морала.

Француска револуција је поставила нове темеље државности и тешко да се тај облик може поредити са уређењем држава у временима која претходе, али то не значи да одустајемо од одбране целокупног културног наслеђа колико год оно било другачије. Као што се природа више не може узимати као предмет за искориштавање, тако се и други и другачији не могу подређивати нашим жељама и интересима. Онај Други може бити у праву, а ми у криву. Морамо учити да губимо у игри и да не будемо у праву, а историја и традиција су пуне примера за то. Сукоби и трагични ратови у Европи (и шире) најчешће су имали за повод неслагање и недавање права оном Другом, али се на крају ипак долазило до неког решења и до помирења уз стварање нечега заједничког.

Што се тиче разноврсности научног духа која се у културним језицима и у језичким културама свих народа појављује из њихових традиција и богатстава, то је управо другост, поновни сусрет с другим, у језику, уметности, религији, праву и историји, оно што нас може довести до истинских повезаности. (Гадамер, 1999:21)

Културно наслеђе обликује човека. А то обликовање је у ствари наше само-разумевање. Модерна наука обликује свет око нас као и наше разумевање тог све-

та, али не само она. Кант је добро разумео сазнања у вези граница чистог ума, доказавши његово свођење на могуће искуство, са чиме је истовремено оправдао аутономију практичног ума. Чак ни модерне науке не могу да противрече Кантовом ставу да смо ми *грађани два света*. Наиме, није нам дато да само чулима знамо о свијету око себе него имамо и натчулне способности којима можемо да осетимо присуство духовног елемента слободе, а та чињеница слободе је умна констатација *par excellence*. Истина, слобода не може да буде предмет искуства, него само претпоставка практичног ума. Слобода се остварује у вољном у креирању властитог живота, на основу унутрашњих порива изграђених добрим васпитањем и отвореним образовним системом. Философија је ту као парадигма те слободе светлећа водиља на животном путу.

Зато треба да се вратимо таквом образовном систему који ће омогућити сваком човеку да се искаже у свом најбољем елементу, а на корист свеукупном човечанству. Те моделе образовања имамо у богатој традицији европског и светског духа, посебно у античкој Грчкој, Византији, као и у народима који су наследили тај духовни образ. Реформа образовања не подразумева стварање нечега новог и модерног (што је често погрешно и погубно за општу ствар), него значи да треба да оно лоше буде замењено бољим које ћемо такође наћи и као тежњу ка добру у традицији, ако тражимо довољно упорно.⁶

Иначе, синтагма на коју се почесто гледа са подозривошћу - хуманистичко образовање, доспева дотле да уколико се сасвим не укида, онда бар бива редукована, или, што је можда још погубније, бива присаједињена некој од вештина које се сматрају практичнијим и профитабилнијим. Тиме су хуманистичке науке постале карикатуре оних наука и вештина које су заправо и проистекле из њене хуманистичке традиције. Постоји теза да се процес укидања, односно „прилагођавања” хуманистичких наука, у првом реду философије као водеће хуманистичке науке, другим профитабилнијим вештинама, збива тамо, где одсеци нису укинати, данас се често спајају са другим јединицама које видљивије доприносе профиту – зато су спојене дисциплине приморане да истакну оне делове свог опсега који су ближе профиту, или да барем изгледа да су му ближе. Када се, рецимо, философија спојила са политичким наукама, то је философију приморало да пажњу усмери на применљиве и ’корисне’ области попут пословне етике, што напослетку може бити корисно за млађе људе када покушају да разумеју себе и свет у коме живе.

6 Ту тежњу изузетном је снагом давно оцртао велики руски мислилац Владимир Соловјов: „Човек је драг Богу не као страдалничко оруђе Његове воље, - таквог је оруђа довољно у физичком свету, - него као добровољни савезник и саучесник његовог свесветског дела. То људско саучествовање непрекидно улази у саму сврху Божијег деловања у свету, јер ако би та сврха била мислива без човекове делатности, она би већ била достигнута од почетка, онако како у самом Богу не може да буде никаквог процеса усавршавања, него једна вечна и неизмењива пуноћа свих добара... Без сумње, сваки основан садржај живота, а тим више његово савршенство, човек добија од Бога; али да би био оспособљен да га добије, да би постао формом која прима божанске саджаје (а само се у томе и састоји људско савршенство), неопходно је да се човек стварним искуством одели и очисти од свега неприпадајућег томе савреном држању, што се за укупност свих људи и достиже у историјском процесу, кроз који се на тај начин остварује воља Божија у свету.“ /В. С. Соловјев, *Оправдание добра*. Соб. соч., т. 7, Санкт-Петербург (1894-1897), с. 187-188./

Хуманистика тиме што развија критичко мишљење, смелу имажинацију, емпатичко разумевање разноврсних људских искустава, те разумевање сложености света у којем живимо, и те како може бити корисна у припреми појединаца и народа за смислену егзистенцију, а истовремено и у реалном свету послова, запослења, политике и економског раста. Хуманистичко знање је у Сједињеним Америчким Државама без чистог образовања, будући да на већини њихових универзитета влада оријентација искључиво на техничка знања и економски раст, па им је развој хуманистичких знања подређен и у потпуности завистан од оних људи који распоређују средства за развој одређених наука.⁷ Парадигматичан примјер односа неолиберализма према хуманистичким наукама најбоље одсликава став Маргарет Тачер, која је јасно истицала *да не постоји друштво, нијих универзитет, не постоји само ширење слободне пражње*. Аргумент за подршку неке чисто идеолошке или политичке тврдње, манипулативни медији траже у подршци ауторитета, а веома често и у огромном броју подобних политичких аналитичара и тумача постојеће геополитичке ситуације обележене неолибералним постулатима, а превасходно великим идејама о владавини права, сигурности, напретку, што није ништа друго до промоција интереса крупног капитала и мултинационалних корпорација. Нажалост, постаје већ сасвим очигледно да живимо у друштву у коме је на снази манипулација свести, као и свеукупна тежња за усмеравањем начина размишљања на начин који желе заговорници корпоративног капитала. У таквим околностима демократија, који је један од најчешће злоупотребљаваних појмова поред појмова глобализација, технологија и тероризам, постаје један парадокс или, боље речено, једна позоришна представа, а образовање у таквим околностима јесте припремна платформи за спровођење те представе. Такво образовање које „производи“ кадрове за занимање није у стању да образује грађане који би имали способност критичког мишљења, затим способност да надилазе локалне и националне привржености и да приступају глобалним проблемима, а поготово не би имали способност саосећајног замишљања стања друге особе. Дакле, образовање без вођења рачуна о тим способностима ниуколико не може да рачуна да би могло да има грађане способне да демократски мисле. Према томе, испоставља се да је криза која се догађа „у позадини и тихо“, нарочито изражена у кризи образовања,

7 Имајући то у виду, што и сачињава кризну ситуацију, Марта Нусбаум у књизи - *Неповерење човечности: класична одбрана реформе либералног образовања*, (посебно у поглављу „Ново либерално образовање“), позива на деловање, без обзира на обесхрабљивање професора хуманистичких наука на универзитетима, па истиче: „За разлику од свих других нација, ми од високог образовања очекујемо да допринесе општој припреми која омогућава да се постане грађанин, а не да пружа само специјализовану припрему за развој каријере. Ми смо, више него друге нације, настојали да проширимо корист коју такво образовање доноси свим грађанима, без обзира на њихову класу, расу, род, етницитет или религију. Надамо се да ћемо приближити грађане једне другима путем узајамног разумевања и индивидуалног самоиспитивања, изградње демократске културе која није обележена само сукобом неиспитаних преференција него је истински делиберативна и рефлексивна. И надамо се да ћемо тако оправдати и одржати претензију нације да буде вредан члан светске заједнице нација, који мора да се научи разумевању, поштовању и ако желимо да се наши људски проблеми конструктивно решавају.“ (тамо, стр. 269)

посебно хуманистичког, и која подрива темеље демократског друштва, дугорочно штетнија него криза економије, јер се таквим приступом образовању уништавају читаве генерације становништва.

Због свих наведених карактеристика, техничка знања усмерена само на повећање профита никако не могу бити основа за формирање „грађанина света”. Наиме, неолиберализам са својим новим парадигмама у образовању почиње да претендује на приватизацију школског система и својим мерама монетарне и фискалне рестрикције разара тзв. јавно школство и његово образовање. Тако долази до појаве да саме државе настоје да наметну систем образовања који им одговара, а који у себи увек садржи и одређену идеолошку компоненту. Оно што техничка знања потпуно занемарују, јесу способности које имају свој корен у ономе што она подразумевају под „душом”, а под „душом” се подразумева кључна способност мишљења и имгинације, која омогућава да се сваки појединац стави на место другог, а та могућност стављања на место другог у темељу је свих демократских заједница различитих, али критички свесних појединаца.⁸ Уколико су такви људи у стању да самостално критички расуђују, тј. способни разговарати и истицати своје различитости, посредовати и по потреби разрешавати их у аргументованом дијалогу, онда имамо изгледа да се у друштвима са таквим појединцима одржи демократија. Кључни задатак хуманистичког образовања првенствено се састоји у одгајању и обликовању човека за грађанску заједницу која је уткана у саму природу човека, која никада природу појединца и државу не одваја, већ на Платоновом и Аристотеловом трагу сматра је остварењем човекових највиших способности. Дакле не постоји ниједан грађанин који није укорењен ни у једној заједници, већ управо супротно, он јасно сагледава богатство и вредности своје заједнице, па је стога способан разумети вредности и етос других људи и заједница.

Високо образовање може појединцима и друштвима да понуди дубину и ширину визије која недостаје неминовно кратковидој садашњости, која уз дизање тензија и ескалације сукоба и показује колико такво образовање недостаје. Људским бићима је неопходно тумачење значења, разумевање, отварање перспектива, исто као што су им неопходни послови. На крају бих констатовао да не би требало да се питамо да ли можемо да приуштимемо себи да верујемо у такву сврху у овим временима, већ да ли можемо да приуштимемо себи да у њу не верујемо.

8 Види и одличну расправу дигнуту у том правцу из туствене равни егзистенције као неограничености бића - Братина, Борис (2021), *Ја, Друји, друјо*, Београд: Српско филозофско друштво

Литература:

- Братина, Борис (2021), *Ја, Друји, грујо*, Београд: Српско филозофско друштво
- Гадамер, Ханс-Георг (1999), *Евројско наслеђе*, /“Будућност европских духовних наука“/ Београд: Плато.
- Fink, E. (1988), *VI Cartesianische Meditation: Teil 2- Ergänzungsband*, Husserliana, Bd. II/2., Dordrecht: Kluwer academic publishers /1932/; Fink, Eugen (1994), *Philosophie des Geistes*, Würzburg: Köeningshausen und Neumann; (1989): *Увод у филозофију*, Београд: Нолит. /Fink, E. (1985): *Einleitung in die Philosophie*, Würzburg: Königshausen & Neumann/
- Хефе, Отфрид (2016): *Да ли је демократија сјосодна за будућносћ?*: О модерној политици, Нови Сад: Академска књига /прев. М. Тодоровић/
- Кант, Имануел (1990): *Критика чистјој ума*, Бгд., /А 407; Б 435/; Кант, Имануел (1991): *Критика моћи суђења*, /прев. Н.Поповић/, Бгд.: Бигз; (1974): *О крају свих сјивари*, Београд: Идеје (у зборнику „Ум и слобода“ прев. С. Жуњић)
- Керовић Радивоје (2015), *Самобитносћ и досјојансјиво*, Стари Бановци, Београд: Бернар ; Бања Лука: Ризница духовног блага
- Нусбаум, Марта (2012), *Неговање човечности: класична одбрана реформе либералној образовања*
- Соловјев, В. С.: *Ојравдание добра*. Соб. соч., т. 7, Санкт-Петербург (1894–1897)

Abstract: World who we interactively building as originated place of our being, looks like loosen by measure of auditive beatings of the past, same as he is supernetworking by the informative-technological pictures of future in prestructurations of the past. The rythms of processes of globalization looks as sidecrossings of credibility of faiths, training to not recognize the education as a foundation of some society, and on the national level takes priority to the skills and not to the growth of intellectual potentions of single man. Intellectual credibility of reasonable beings is in correlation with alltaken education, who may takes own skills and knowledges, with what will be not exceptioned from personhood in every single man, because the citysen of the state is the member of community, and he is not eaquale as hunter on bread on profitable engeniering, cruel market of working. Needing for philosophy incomes from her close linking with politic as a mere for community, for the authentic foundation of way of being. Aside of social and political value, throw philosophy education gives the ontological value, connected with a foundation of existence of the free and dignity man.

Keywords: World, Human education, Skills and knowledges, Prestructurations, Philosophy and ontological value

Проф. др Љупчо Кеверески

Универзитет Св. Климент Охридски, Битола, Педагошки факултет, Битола,
(International Society for Emotional Intelligence, Inc. (ISEI) New York, USA)

Др Драган Ристески, докторанд

Надареност и талентованост, Универзитет Св. Климент Охридски, Битола,
Педагошки факултет, Битола

ЕМПАТИЈА КАО ПРИМАРНИ ЕКСТРАКТ ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ

Резиме: У раду се разматра концепт емоционалне интелигенције, а у том контексту емпатија као примарни екстракт емоционалне интелигенције, који су својом актуелношћу постали истински изазови не само за појединца, институције и друштва, већ су постали планетарни симболи савремене епохе. Посматрањем анајномије људској животи могло би се закључити да је она предалеко отишла у дисбалансу разума и емоције. Изјубио се духовни свет људске природе као послух остварења људске врсте. Појава емоционалне интелигенције доживљена је као нови “изум”, који ревидира до сада устале перцепције односа емоције и разума. Да би што боље представили природу, етиологију, суштину, манифестације и рефлексије самој појми покушали смо разширити неколико теоријско-емпиријских питања у области емоционалне интелигенције. То су:

1. Појава конструкта емоционалне интелигенције у академском свету,
2. Концепт / Концепт / Конструктура емоционалне интелигенције,
3. Значај емоционалне интелигенције за појединца, савременог човека и друштво у целини и
4. Дискусија о емпатији као новом изазову људске преокупације.

Тиме бисмо хтели ојачати да покретимо нека размислања у академској сфери о томе како би свет изгледао и био “сиромашан”, уколико би изостао “случајан” сусрет Големана са изворним Саловљејевим и Мајером академским „продуктом” који се касније појавио на једесетом академских разматрања актуелним на свим светским меридијанима. Сматрамо да би шиме боље дефинисали нека отворена питања која сујојственој друшћу адекватније коначији, уму, разуму, а то су: емоције, емоционална интелигенција и остали сродни појмови. На крају бисмо рекли да је једини излаз остварење “компромиса” између емоција и разума преко емпатије. То би био нови изазов савременог света који га може “сачувати даље духовне ерозије”

Клучне речи: емпатија, емоционална интелигенција, екстракт, конструкт, концепт.

Увод

Оправдано је поставити питање: Зашто је емоционална интелигенција ме-теорском брзином популаризована и одједном постала друга страна “монете” разума и тиме преокупирала посебно стручну и научну јавност? Резултат чега је то? Најпре бисмо констатовали да је предуга и екстремна доминација рационалистичког дискурса размишљања, довела до тога да емоције изађу из “употребе” као природни баланс понашању појединца у његовом професионалном и личном функционисању. То је било, можда, резултат тога што су “наше емоције у дугом еволуционом току биле мудри водачи, а нове околности које је поставила цивилизација настале су таквом брзином да споро напредовање еволуције не може да их прати” (Goleman, 2022). Ту видимо потребе успостављања некаквог баланса између емоција и разума ради побољшања функционалности јединке у сваком погледу у микро и макро простору. Али то се не би могло десити ако се емпатија не укључи у центар стварања боље кооперативности и комплементарности емоција и разума у сваком погледу. Познати аутор (Goleman, 1995) тврди да у нашем личном и професионалном животу подједнаку улогу имају наш IQ и наша емоционална интелигенција. Најпре би требало дефинисати основне појмове у раду а, то су емоције, емоционална интелигенција и емпатија. Шта су емоције? У основи тог појма „емоције“ (engl. „emotion“), налази се реч „**motere**“ која у латинском језику значи „кретати се“, што указује да свака емоција подразумева склоност кретања (Goleman, 1997; Brajša - Žganec, 2003). И поред тога што постоји спектар дефиниција које имају своју теоријску и емпиријску основу, постоји општа сагласност око емоционалне интелигенције, да се ради о способности, вештини или понашању појединаца. Према дефиницији Големана (Goleman, 2004) емоционална интелигенција је „способност препознавања значења емоција и њихових веза, коришћење емоција као темеља разумевања и решавање проблема. Даље он сматра да је то способност да се саосећа са другима, да се стварају добри односи са другима и имају позитивне емоционалне комуникације. Саловеј и Мајер (1999) одређују емоционалну интелигенцију као способност која би требало да допринесе тачној процени изражавања својих емоција, као и процени туђих емоција и употреби осећања у мотивацији, планирању и постизању циљева у животу. Гарднер емоционалну интелигенцију схвата као процес препознавања својих и емоционалних стања других да би се ефикасније могли решити евентуални проблеми и и адекватно регулисало понашање (Takšić, V. 1998). У овом делу ћемо дати само једну дефиницију емпатије као кључни екстракт емоционалне интелигенције који је, можда, један од најпознатијих поред осталих које ћемо у другом делу детаљније операционализовати. Постоје различити приступи у схватању и дефинисању појма емпатије, ми ћемо навести једно које каже да емпатија представља способност идентификовања туђих мисли, осећања и реаговања на њих одговарајућим емоцијама (Baron-Cohen et al, 2003). То би се у ствари могло исказати као способност стављања у позицију другог у емоционалном смислу. Познати аутори (Salovey & Mayer, 1990), тврде да се емоционална интелигенција односи на индивидуалне разлике у способностима обра-

де и коришћења емоционалних информација у односу на кључне области нашег ефикасног функционисања у свакодневном животу. Ове дефиниције указују на то да емоционална интелигенције не долази и не назали се ван људског бића, већ је она интегрални део људске природе и да је тако треба и посматрати и разматрати.

Појава конструкта емоционалне интелигенције у академском свету

Што се појаве самог појма емоционалне интелигенције тиче, он се у литератури по први пут појављује у стручном чланку Саловеја и Мајера (1990). Развој и нагла експанзија концепта емоционалне интелигенције почиње 1995. године објављивањем књиге Данијела Големана која се зове “Емоционална интелигенција”. Али концепт Емоционалне интелигенције у психологији датира још од почетка 90-их година прошлог века, а увели су га аутори Питер Саловеј са Универзитета Јеил и Џон Д. Мајер са Универзитета у Њу Хемпширу. Они су први дефинисали емоционалну интелигенцију као „способност разликовања сопствених и туђих осећања и емоција, тј. коришћење ових информација као водича за размишљање и деловање“ (Salovey & Mayer, 1990). Исти научници су ревидирали свој оригинални модел дефиниције емоционалне интелигенције, као способност перцепције, асимилације, разумевања и управљања емоцијама (Mayer, et.al, et. 2002). Након више од деценије тешког лобирања, успели су да научно развију и оправдају сопствени концепт емоционалне интелигенције. У ту сврху они су конструисали тестове са одговарајућим метријским карактеристикама за мерење емоционалне интелигенције. Савремени теоретичари, као што су Питер Саловеј и Џон Мајер (Salovey & Mayer, 1990) прво су емоционалну интелигенцију сматрали делом социјалне интелигенције, што указује на то да су ова два појма међусобно повезане компоненте у истој конструкцији. Касније емоционална интелигенција постаје главна тема интересовања, како у научним, тако и у лаичкој јавности. Познато је да се теоријска основа емоционалне интелигенције налази у Гарднеровој теорији вишеструке интелигенције, и то у два типа теорије, а то су: интерперсонална и интраперсонална интелигенција. Даље се тврди да је кохезија Стернбергове тријархичне теорије интелигенције (посебно практична интелигенција) и поменуте Гарднерове теорије била основа на којој су Саловеј и Мајер поставили теоријске основе конструкта емоционалне интелигенције. Ова академска еволуција концепта емоционалне интелигенције је уствари била нови пут стварања алтернативе искључивости рационалног пута решавања и доношења одлука у личном и професионалном животу.

Модел / структура концепта емоционалне интелигенције

Постоје различити модели и концепти за објашњење и операционализацију модела тог концепта. Један од најпознатијих је Големанов, који сматра да се емоционална интелигенција састоји од три личне и две социјалне компетенције у пет основних области:

1. Самосвест: Самосвест је способност правилног осећања и препознавања сопствених емоција, као и способност њиховог разумевања и процене. То доводи до доброг разумевања сопствених емоција, препознавања осећања, бљесак који се испољава, препознавање наших правих осећања и посебно је важна за психолошку самосвест и саморазумевање.

2. Самоконтрола: контрола сопствених емоционалних реакција и импулса, управљање емоцијама, контрола и управљање неконтролисаним импулсивним стањима. То доводи до постизања емоционалне самоконтроле и контроле ефективних стања у различитим контекстима. На крају, то значи стање „психолошке равнотеже“.

3. Самомотивација: представља ниво генерисања и регенерације мотивационе енергије коју личност поседује и црпи из себе и из друштвеног окружења. То је процес изазивања, одржавања и усмеравања понашања у одређеном правцу.

4. Емпатија: указује на способност препознавања емоција других, стављајући се у њихову ситуацију, у „њихову кожу, њихов положај“.

5. Социјалне вештине: способност успостављања и одржавања ефикасне друштвене комуникације, способност одржавања међуљудских односа и односа у друштвеном окружењу. Подразумева способност коришћења свести о сопственим и туђим емоцијама у циљу успешне социјалне адаптације у окружењу.

Као што је раније поменуто, Солвеј и Мајер (Salovey & Mayer, 1990) су предложили теорију емоционалне интелигенције, која се састоји од четири међусобно повезане способности, тј. разумевање и изражавање емоција, коришћење емоција за олакшавање размишљања, разумевање емоција и управљање емоцијама код себе и других. Ове способности утичу на капацитет за комуникацију, управљање конфликтима, управљање стресом и стварање продуктивног радног окружења. Оне помажу да се постане оптимистичнији, да се буде у стању да се реконструишу емоције, да се ефикасније изразе осећања, да се развије стручност у одређеној емоционалној области и да се личност развије као емоционално продуктивна.

Истраживања (Mayer, et. al, 2002) подржавају идеју да емоционалне способности помажу људима да остваре своје циљеве, односно да успоставе добре међуљудске односе, да управљају емоционалном равнотежом и да буду успешни у свакој сфери живота. Ово ће помоћи појединцу да буде успешан у интра и међуљудским основама и односима.

- Вештине прилагодљивости – прилагођавање себи и окружењу је спасоносна главна карактеристика емоционално интелигентне личности, која укључује решавање проблема, тестирање реалности и флексибилност у новој (изазовној) ситуацији.
- Управљање стресом – способност да се носи са стресом и да га каналише ка опште очекиване последице је спасоносна карактеристика емоционално интелигентне личности. Укључује вештине толеранције на стрес и контролу импулса.
- Опште расположење – срећа, оптимизам, спадају у ову категорију.

У свом теоријском раду Бар-Он (Baron, 2003) комбинује оно што се може квалификовати као ментална способност са другим карактеристикама које се сматрају одвојеним од менталних способности, као што су лична независност, самопоштовање и расположење, стварајући мешовити модел. Он сматра да емоционална интелигенција заједно са интелигенцијом може пружити уравнотеженију слику целокупне интелигенције једне личности.

Значај емоционалне интелигенције (емпатије) за савременог човека и друштво

Сви смо сведоци тога да живимо у егоцентричном свету где су људи више зависни од материјалног корелата егзистенције, него од неговања духовних вредности које су ван центра овог света. Истраживања (1997) показују да емоционални квоцијент (EQ) може бити једнако моћан показатељ учинка, а посебно у спрези са IQ. Такође, сугерише се да је већа вероватноћа да ће емоционално интелигентни појединци бити неоптерећени, способни да комуницирају и разговарају о својим осећањима и да развију своје знање у одређеним емоционалним областима као што су морално или етичко осећање, решавање друштвених проблема, лидерство или духовност емоција (Mayer & Salovey, 1995). У свету у коме је једино правило да нема правила, људска јединка је данас ван психолошког центра, она се слабо сналази у свету где је окупација материјалних добара привилегија живљења. Због тога нам се емоционална интелигенција и њене компоненте, посебно емпатија, нуде да нам врате “снагу” савременог света у смислу његовог опстајања. Људи су друштвена бића која своје животе деле са другима и управо је такав живот и његов облик – кроз односе (Бошњаковић и сар., 2018) смислен. Иако смо физички независни, психички смо повезани и проводимо доста времена бавећи се унутрашњим стањима других, (Yu, et. al, 2018) Начин на који комуницирамо са другима у великој мери зависи од разумевања емоција, жеља, мисли, понашања и намере других људи (Бошњаковић, et. al, 2018). Ови феномени су описани кроз концепт емпатије. Једна од дефиниција описује емпатију као способност која нам омогућава да разумемо како се друга особа осећа или шта мисли, да разумемо намере друге особе, предвидимо њихово понашање и доживимо осећања која су тиме изазвана. Омогућава успешне интеракције са људима из окружења и на тај начин нас повезује са њима, уз то нас подстиче да помажемо другима и спречава нас да повредимо друге (Baron-Cohen, et. al., 2004). Емпатија игра кључну улогу у друштвеном и емоционалном односу особе интеракцијама, неопходна је за добар однос међу људима, међусобно разумевања и сарадњу.

Дускусија о емпатији као новом изазову људске преокупације.

Разлог за овај увод је све чешћа изјава многих људи који тврде да данас живимо у свету у коме постоји „нулти ниво емпатије“, људи имају смањен „психолош-

ки капацитет за емпатију“. Кoen Барон (Baron-Cohen, 2011) тврди да је данас свет превише заснован на разуму, а не на емоцијама; сведоци смо „ерозије саосећања“, да имамо „пад емпатије“ или да смо на прагу „нестанка емпатије“. Шта је емпатија? Термин емпатија произилази из грчких речи *εν* — у; и *παθος* — осећање, страст и значи симпатија, суживот. Емпатија подразумева способност емоционалног разумевања и доживљавања друге личности. У суштини, то је стављање себе у туђи положај и живот са емоцијама других. „Емпатија је доживљавање онога што друга особа доживљава, имајући у виду да се другој особи нешто дешава“ (Wondra & Phoebe Ellsworth, 2000). Аутори (Shirier & Cahleen, 2008) тврде да је емпатија позитивна људска интеракција, унутрашњи и спољашњи однос који једна особа развија са другом особом или групом. Једна друга дефиниција која се односи на емпатију говори да се она дефинише као „способност разумевања тога како се други осећају“. Студија „Психологија зла“ међународног стручњака за аутизам и развојну психопатологију Сајмона Барона Коена је преокрет перцепције емпатије са једног другог академског гледишта. Он је дошао до закључка да је основни предуслов доношења зла недостатак емпатије, он (Барон-Коен, 2014) сматра да разлог за слабо развијену емпатију лежи у генима, али истиче да се наследност не може развити и манифестовати ако није подржана утицајима средине, односно занемаривањем и злостављањем. У књизи „Психологија зла“, нова идеја да смо сви на одређеном спектру емпатије и да свако има одређени степен емпатије ставља се под академски микроскоп. Његова књига нуди радикалан заокрет – јер помера фокус са зла на одсуство емпатије. Исти аутор сматра да постоји парадокс у суштини људске природе у којој људи могу друге да претварају у објекте. „Колико људи могу да искључе своје природно саосећање према другим људима који пате“. Овај аутор сматра да способност емпатије значи да смо у стању да размишљамо за свој и туђ ум, да препознамо мисли и осећања других (когнитивна емпатија) и реагујемо на њих адекватним осећањима и поступцима (емоционална емпатија). (Батинић, 2021) наводи да се когнитивна емпатија дефинише као процес разумевања перспективе друге особе. Иако се аутори слажу око тога да се емпатија може описати кроз когнитивне и афективне компоненте, новија истраживања продубљују ово разматрање и деле афективну димензију емпатије на афективно дељење и емпатијску бригу. Афективно дељење се односи на дељење осећања друге особе и емпатичну забринутост за специфичан емоционални одговор особе која доживљава патњу (Stocks, et.al. 2011 према Song et,all, 2019). Према томе когнитивна и афективна компонента емпатије могу задржати значајан степен независности док истовремено утичу једна на другу, оне су међусобно регулисане и у равнотежи (Preckel et,all, 2018 према Shalev, et. al, 2020). Уколико било која од ових компонената недостаје, капацитет за емпатију је одсутан и емпатија такође нестаје. Нестанак емпатије је стање ума које се може наћи у свакој култури. Како он (Baron-Cohen et al, 2003) каже емпатија је способност да се идентификују мисли и осећања других људи и реагује на њих одговарајућим емоцијама. Ово нам указује на то да је емпатија заиста суштина појма емоционалне интелигенција и, можда, њен централни конструкт не само са теоријског, већ и са практичног аспекта.

Закључак

Ако покушамо да се осврнемо на оно што би требало да буду некакве закључне констатације, онда би требало да уоквиримо неке генералне преокупације којима би свет требало да се бави у даљем његовом кретању ка побољшању своје функционалности, посебно са аспекта индивидуалне перцепције појединаца. Преамбицијоно је очекивати да би се то могло десити сада и одмах, али било би сасвим коректно и у интересу људске цивилизације почети размишљати о томе. Ми ћемо указати на оно чега смо сви свесни и што сви знамо о важности емпатије не само из перспективе интрапсихичког стања, већ и због интерперсоналног разумевања и функционисања индивидуе и друштва у целини.

- Свет се мора мењати, у смеру ревизије своје функционалности из перспективе задовољавања психолошких потреба.
- Емоционална интелигенција се не сме дефинисати само као потенцијална способност, него као акциона вештина.
- Емпатија не сме бити само једноставни структурни део емоционалне интелигенције, она би морала бити базична људска потреба у свим сегментима.
- Концепт емоционалне интелигенције треба интегрисати у све животне вештине.
- Ова тачка гледишта ће допринети већем нагласку на програмима развоја емоционалне интелигенције у нашем образовном окружењу.
- Образовни ситем би у све своје институционалне сегменте морао увести програме едукације и образовања о компонентама емоционалне интелигенције (Големана, Питера Саловеја, Бар-Она и других светских ауторитета)
- Емпатија се мора увести како наставни предмет у школским и ваншколским оквирима.

Оно што се у овом контексту наводи би било значајан корак напред у смеру побољшања квалитета људског живљења. То је можда превентивни, али и једини услов опстанка појединца по принципу “оно што је било боље раније, може бити још боље и сад”. Иако смо дуго времена актери у два различита света, “свету разума и свету емоција”, ми морамо постићи „прихватљив консензус“ са обе стране, а емпатија би нам у томе могла много помоћи.

Литература

- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or highfunctioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*.
- Baron-Kohen, S. (2011). *Психологија зла*, Београд, Клио,

- Baron-Cohen, S. (2003). *The Essential difference, ManWomenandtheExtreme*, London, Male Brain,
- Batinić, L. (2021). *Autizam i empatija*, Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet,
- Bošnjaković, J., i Radionov, T. (2018). *Empathy: Concepts, theories and neuroscientific basis. Alcoholism and psychiatry research: Journal on psychiatric research and addictions*, 54(2), 123-150, Catholic University of Croatia, 2 Counseling office St. Joseph, Zagreb
- Brajša-Žganec. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*, Naklada Slap, Zagreb
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*, Zagreb Mozaik knjiga,
- Goleman, D. (2001). **Emocionalna inteligencija**, Beograd, Geopoetika,
- Goleman, D. (2004). **Emocionalna inteligencija**, Beograd, Geopoetika,
- Goleman, D. (2022). **Emocionalna inteligencija**, Beograd, Geopoetika,
- Gross J. (2002). *Emotion regulation, Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology*; 39:281-291.
- Homan, S. (2017). *Emocionalna inteligencija*, Petrinja, Završni rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, odsjek za odgojiteljski studij,
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Canada: Toronto, Ontario, MHS Publishers.
- Salovey P. i sur, (1999). **Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije**, Zagreb, Educa,
- Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence, Imagination*, 748 *Cognition and Personality*, 9: 185-211. Department of Psychology, Box 11 A Yale Station, Yale University, New Haven
- Shalev, I., i Uzefovsky, F. (2020). *Empathic disequilibrium in two different measures of empathy predicts autism traits in neurotypical population. Molecular autism*, 11(1), 1-13.
- Shirier – Cahleen, P. (2008). *Empathy: Mirror neurons, PaulineTheology, and the meaning of care*, u: *Journal of Pastoral Theology*, 18 (2008.) 1, 25–43
- Song, Y., Nie, T., Shi, W., Zhao, X., i Yang, Y. (2019). *Empathy impairment in individuals with autism spectrum conditions from a multidimensional perspective: A meta-analysis. Frontiers in psychology*, 10, 1902, Shanghai, China Department of Psychology, School of Education, Shanghai Normal University, Shanghai, China
- Takšić, V. (1998). **Validacija konstrukta emocionalne inteligencije**, neobjavljena doktorska disertacija, Zagreb, Filozofski fakultet,
- Trimmer, E., McDonald, S., i Rushby, J. A. (2017). *Not knowing what I feel: Emotional empathy in autism spectrum disorders. Autism*, 21(4), 450-457, **School of Psychology, University of New South Wales, Sydney, NSW, 2052, Australia.**
- Wondra- J, Phoebe C. Ellsworth, C. (2015). *An Appraisal Theory of Empathy and Other Vicarious Emotional Experiences*, u: *Psychological Review*, 122 (2015.) 3, 411,, Washington, DC 20002-4242, American Psychological Association, 750 First Street NE
- Yu, C. L., i Chou, T. L. (2018). *A dual route model of empathy: a neurobiological prospective. Frontiers in psychology*, 9, 2212, Stanford University, Stanford, CA, United State, Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford, CA

Проф. др Јелисавета Шафрањ¹

Универзитет у Новом Саду

Факултет техничких наука

РАЗВИЈАЊЕ СТРАТЕШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ПОТРЕБЕ УЧЕЊА И НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Сажетак: Циљ овог рада је да укаже на значај примене и могућности развијања странешке компетенције студентима на терцијалном нивоу учења страног језика струке, где специфичности наставе језика академске дисциплине директно утичу на њихов одабир и фреквенцију ујошреде. Радам се указује на утицај друћих фактора учења језика као што су узраси, преходно језичко искуство, стиен мошивације, личне карактеристике и пол, на избор странешија које је могуће користити и које су релевантне за наставу језика за академске јошреде: меакоитивних, коитивних, социјалних, афективних, комуникативних и компетенцијских. Емпијска исшрживања представљена у раду йоказала су вредности и значај странешија учења које йомажу стицању како лингвистичке йако и комуникативне компетенције и указала на улоа наставника да студентима йомоће да йосшану свесни странешија које већ користе, али и да их уйозна са неким новим, да йрошире и йовећају свој реперйоар и да обезбеди услове за њихово коришћење и увеждавање, како би оне йосшале део њиховој језичкој йонашања. Фокус йоучавања страног језика струке је на дидактици и йодразумева давање инштркција за самостално овладавање академским дискурсом на страном језику.

Кључне речи: странешије учења, страни језик струке, контрола над йроцесом учења

1. Увод

Под стратешком компетенцијом подразумевамо способност појединца да познаје и активно користи различите стратегије учења да би био што успешнији у процесу усвајања страног језика. Овај појам увели су лингвисти који су увидели да за овладавање страним језиком нису довољне само лингвистичка и комуникативна компетенција, већ одређена умешности и сналажљивост у процесу савладавања језика, односно, способност која ће олакшати како учење језика тако и његову употребу у ситуацијама активне продукције. Учење стручних термина, у савременом

1 savetas@uns.ac.rs

друштву високоразвијене информационе технологије, готово у потпуности престаје да буде фокус модерне наставе страних језика за академске потребе, јер терминологија представља област коју студенти усвајају са лакоћом, и врло често, и без интервенције наставника. Из тог разлога, фокус поучавања страног језика науке и струке пребацује се на дидактику и све више подразумева давање инструкција за самостално овладавање академским дискурсом на страном језику. Сама стратешка компетенција подразумева коришћење различитих врста стратегија и, у најширем смислу, представља општи приступ учењу задате материје. Интересовање за стратегије учења, поготову оних које се тичу савладавања страног језика, почиње 90-их година прошлог века у оквиру когнитивног приступа у учењу језика. Међу стратегијама учења највише су испитиване оне које се тичу учења страних језика јер одлука која ће се од расположивих стратегија користити у датом тренутку зависи од низа фактора, као што су узраст, претходно језичко искуство, степен мотивације, личне карактеристике и пол.

Аутори који су се међу првима бавили стратегијама учења, Oxford (1990) и Cohen (1998) дефинишу стратегије учења страног језика као свесне операције које студент користи у циљу унапређења учења, меморисања, складиштења и употребе сачуваних информација. Они наглашавају да се те операције изводе свесно и да елемент избора даје стратегији значај у процесу учења језика. Такође, студенти користе стратегије да олакшају учење, чине га бржим, самовођеним, ефикаснијим и погоднијим за нове језичке задатке (Cohen, 1998). Поред тога, стратегије утичу на самооснаживање, што је важна карактеристика за студенте који сами уче страни језик, јер су у ситуацији да је мало вероватно да ће видети наставника који би их усмеравао и саветовао у том процесу. Штавише, самостално и независно учење су изузетно важне особине које је потребно усавршавати ако желимо успех. Када студент преузме одговорност за своје учење он постаје продуктиван, а наставници и студенти постају задовољнији у том процесу. Такође постоји и задовољство самопоуздања и уверења о правом избору и правом смеру ка успеху у усвајању језика.

Претпоставка је да се стратегије, у погледу сложених когнитивних вештина, могу пратити како би указале колико је њихова улога важна у побољшању укупне способности учења језика. Главне карактеристике стратегија према Oxford-у (1990) су да оне одражавају свесни напор у учењу и омогућавају студенту да преузме контролу над процесом усвајања страног језика. Поред тога, стратегије учења утичу на успех процеса учења у уједно су извор индивидуалних разлика међу студентима. Стратегије учења су карактеристике појединаца и сматрају се веома подложним променама; оне се могу научити и вежбати док не постану аутоматизоване, када студент постане брз и вешт у њиховој употреби (Oxford, 1990).

2. Стратегије учења страног језика за студенте инжењерства

Избор језичких стратегија такође зависи од друштвене заједнице, сврхе учења језика, природе задатка, и других фактора (Benson, 2006; Ely & Pease-Alvarez,

1996; Stern, 1992). Сигурно је и извесно да се студенти могу научити адекватном избору стратегија, а претходна истраживања сугеришу да учење и примена стратегија унапређује језичко знање. Како се стратегије уче још увек није дефинисано, али су досадашња истраживања показала да се оне усвајају ефикасније када су саставни део редовне активности у учионици него када се уче као део посебног течаја. Чини се да су стратегије учења међу најважнијим факторима усвајања страног језика што између осталог потврђују резултати студије (Šafranј, 2013) спроведене на узорку од 258 студената, 121 мушкараца и 137 жена, на Факултету техничких наука у Новом Саду који су учили енглески језик за инжењере. Студија је базирана на два истраживачка питања. Прво, које стратегије користе студенти инжењерства и друго колики је утицај пола, познавања страног језика, статус курса и ниво мотивације за употребу одређене стратегије.

Инструмент (Oxford, 1990) који се користи у овој студији је Инвентар стратегија за учење страног језика (Strategy Inventory for Language Learning, or SILL). Овај Упитник класификује стратегије учења страног језика на: 1. *Метакоинитивне* технике за организовање, фокусирање и оцењивање сопственог учења; 2. *Афективне* стратегије за контролу емоција или ставова; 3. *Социјалне* стратегије за сарадњу у процесу учења; 4. *Коинитивне* стратегије за повезивање нових информација са постојећим знањем, за њихову анализу и класификацију; 5. *Стратегије памћења* за уношење нових информација у меморију и њихово преузимање по потреби; и 6. *Стратегије компензације* (нагађање или гест) за превазилажење недостатака и празнина у језичком знању (Oxford, 2011).

Према многим ауторима (Amerstorfer, 2018) SILL остаје користан алат за самоевалуацију и најпопуларнији инструмент у истраживању стратегије учења језика до данас. Има разумљив и јасан структурни дизајн, при чему је погодан и једноставан за употребу за истраживаче, наставнике и студенте. Поред тога, SILL је успешно одбрањен од критика и даље остаје алат за квантитативно прикупљање података у истраживању стратегије учења језика. Упитник се лако може прилагодити захтевима и контексту истраживања, и лако се може интегрисати и у студије мешовитих метода истраживања. Преведен је на више од 20 језика и користио се за бројна истраживања широм света. Упитник је валидан, а социо-културне разлике се могу превазићи након културно-језичке адаптације. Поред тога, Oxford (1996) наводи низ резултата истраживања који доказују велику поузданост упитника када је преведено на матерњи језик испитаника. Постоје две верзије упитника, прва је за студенте енглеског говорног подручја који уче нови језик (верзија 5.1) друга верзија за студенте који уче енглески као страни језик (верзија 7.0).

У овом истраживању се користила верзија SILL 7.0. Процес превођења и социо-културног прилагођавања је подељен у две фазе. Прво је упитник преведен на српски језик, а затим је спроведено културна верификација и прилагођавање. Процес превођења састојао се од почетног превода који су урадили три наставника енглеског језика са преко 20 година искуства у настави на Универзитету у Новом Саду. Били су упознати са оригиналном верзијом упитника и истраживањима аутора (Oxford, 2011) како би разумели концепте и језичке конструкције. Потом су

упоредили своје српске верзије превода и урадили јединствену верзију при чему су се сложили да не постоје одређени језички и семантички проблеми које треба решити. Затим је енглески изворни говорник превео српску верзију упитника назад на енглески језик и при томе није био обавештен о могућим нејасним концептима. Овај поступак је побољшао валидност садржаја појединачних ставки упитника јер је обезбедио доследан превод. Поновни превод на енглески језик је потврдио да су све ставке упитника садржале исте појмове као и оригиналне и није било потребе за даљем ревизијом. Друга фаза израде српске верзије упитника је укључила преглед стручног одбора чији су чланови изабрани на основу своје професије, односно познавања српског и енглеског језика и дугогодишњег рада са студентском популацијом. Два наставника енглеског језика који предају на Универзитету у Београду добили су преведени упитник и затражено да коментаришу сваку ставку. Закључили су да се превод лако разуме и да студенти неће имати тешкоћа у попуњавању упитника.

Резултати овог истраживања указују да је мотивација имала утицај на избор стратегије и њену употребу као и на степен активног учешћа у учењу страног језика који се огледа у укупној учесталости употребе стратегије уопште. Наши налази о мотивацији подржавају тврдњу да су ставови и мотивација важни, јер одређују у којој мери ће се појединац активно укључити у учење страног језика. Прво су се односи између мотивације и употребе стратегије чинили једноставним, односно студенти који су високо мотивисани користили су више различитих стратегија. Међутим, питање мотивације је постало веома сложено. Резултати су показали да не само што снажна мотивација доводи до значајне употребе стратегија учења језика него да и учесталост употребе стратегија има за последицу високу мотивацију. На основу налаза истраживања о развоју језичких вештина и самопоштовања (Brown, 2006), очекивали бисмо да употреба одговарајућих стратегија доводи до унапређења језичког знања, што заузврат повећава самопоштовање које даље утиче на још већу мотивацију, коришћење још више стратегија, и тако у круг. Када се посматра овај ланац варијабли, знање језика може бити или узрок или последица употребе стратегије, у зависности од тога који се део ланца испитује и колико је повезан са мотивацијом и самопоштовањем.

Резултати такође показују да на избор стратегије утичу две променљиве: 1) број година учења страног језика и 2) статус курса *изборни* или *обавезни*. Студенти који су учили енглески језик девет семестра (то је мали проценат узорка) и студенти који су језик учили изборно користили су стратегије за учење много функционалније у пракси него остали студенти.

Штавише, студенти који су учили енглески језик седам семестра користили су више стратегија, које су тражиле спорији говор, корекцију изговора и нагађање онога што ће говорници рећи, него студенти са мање година учења. Вероватно да ће студенти који су мање користили стратегије учења имати слабији напредак и касније, а можда и одустати од даљег учења енглеског језика. С друге стране, они који су користили позитивно оријентисане стратегије вероватно су препознали њихову вредност у каснијем напредном учењу. Студенти са бољим познавањем је-

зика користе когнитивне и социјалне стратегије у пракси и боље уче у поређењу са онима који имају лошије познавање енглеског језика.

Сложеност мотивацијских утицаја је даље наглашена интеракцијама мотивације са другим променљивим варијаблама, као што су изборни наспрам обавезног курса, и пол. Ове значајне интеракције утицале су на неколико група стратегија с обзиром да мотивација није само унутрашња, већ укључује и спољне утицаје као што су начин поучавања и испитивања, вршњачка интеракција, постављени захтеви и задаци и институционално окружење. У овој студији, стратегије учења језика, које одражавају популарност когнитивних стратегија усредсређени су углавном на развој вештина анализе језика и језичких елемената како би се успешно положио испит на крају године. Студија је такође показала да оријентација у каријери, која се овде одражава у инжењерском профилу, има утицаја на избор стратегија учења. Студенти на различитим инжењерским усмерењима бирали су различите стратегије. Студенти *Индустријској инжењерској* користе две врсте стратегија - *когнитивне* и *социјалне стратегије* и оне подразумевају гледање филмова на енглеском језику, разговор са изворним говорником, имитирање изворног говорника, иницирање разговора на енглеском језику и читање аутентичног материјала на енглеском језику. Ове стратегије захтевају језичка вежбања у природном окружењу изван учионице. Студенти су такође користили *меморијске* и *метакогнитивне* стратегије које подразумевају независну употребу наставног материјала у циљу меморисања речи и реченице и независно коришћење одређених метакогнитивних радњи као што су планирање, самотестирање или самонаграду. Студенти *Индустријској менаџменту* озбиљно схватају потребу да се нађу у природној комуникативној ситуацији и да аутономно управљају својим учењем; при томе они су свесни важности метакогнитивних способности. Ови налази говоре у прилог циљу учења енглеског језика као развоју комуникативне компетенције и, према томе, одражавају и мотивацијску оријентацију.

Резултати истраживања су такође потврдили разлику између мушкараца и жена у целини, као и индивидуалну употребу стратегија. У поређењу са мушкарцима, жене су много чешће користиле *социјалне стратегије* одражавајући друштвену интеракцију. Овај резултат се поклапа са неким истраживањима (Fishman, 2008; Kramarae, 2002; Lakoff, 2011; Tannen, 1986).

У нашим истраживањима жене су користиле две додатне врсте стратегија, *компензације* и *афективне стратегије* значајно чешће од мушкараца. Ова чињеница може бити повезана са жељом за dobrим оценама и може одражавати потребу за социјалном одобравањем с обзиром да су жене су вербално супериорније. Друго могуће објашњење је већа спремност жена да прихвате конвенционалне норме. Због овакве социјалне оријентације жена можемо претпоставити да ће оне прихватити *комуникацијске стратегије* функционалне праксе (аутентична употреба језика) много чешће од мушкараца. Међутим, у овом узорку, свака употреба таквих стратегија потиснута је традиционалним, академским окружењем учионице - окружење које промовише и награђује перформансе о дискретним задацима, а не интерактивним, комуникацијским напорима.

Пошто се ова студија бави факторима који утичу на избор стратегија учења у конвенционалном окружењу учења, резултати показују снажан утицај мотивације, пола, године студија и друге променљиве у избору стратегија учења. Такође смо приметили да се стандардним академским приступом поучавању и тестирању ограничава мотивација већине студената да користе нове, креативне, комуникативно оријентиране стратегије. Међутим, студенти треба да се охрабрују да експериментишу са применом различитих стратегијама и да их користе за задатке који промовишу креативно, комуникативно учење. У комбинацији са таквим приступом, наставни план и програм мора узети у обзир потребе студената, укључујући потребу за самоконтролом и аутономијом која се остварује употребом одређених стратегија. Истраживања ових фактора могу допринети важној и потребној трансформацији окружења у учењу страног језика у подстицајне средине у којима се користе комуникативно оријентисане стратегије за учење страног језика. Инжењерска стручна комуникација садржи све четири језичке вештине и захтева професионалне комуникативне вештине, као што су излагање и писање извештаја, објашњење истраживања, расправљање о политици предузећа, анализа проблема, писање препорука, инструкција, итд. Резултати истраживања упућују на увођење лексички специфичних наставних материјала и разноликих инжењерских тема. Промена у настави енглеског језика за инжењере не односи се толико на примену метода учења језика, приступа или употребу одређеног уџбеника, већ на ширење свести о потреби примене одговарајућих стратегија у учењу језика. Ова промена није лака јер подразумева модификовање ставова и понашања студената и наставника подједнако. Међутим, ова трансформација је од суштинског значаја да би студенти имали већу корист од дидактичких инструкција.

3. Стратегије учења страног језика и особине личности

ОМали и Шамот (O'Malley & Chamot, 1990) дефинишу стратегије учења као посебне мисли и понашање које појединци користе да би себи помогли при разумевању, учењу и запамћивању нове информације. Такође, одређени појединци су више компетентни и ефикасни у свом учењу управо због посебних начина на које процесуирају информације. Стратегије учења најчешће се дефинишу као ментални процеси који су одговорни за пренос информација из краткорочног памћења у дугорочно памћење, а реализују се кроз бројне практичне технике. Неки аутори (O'Malley & Chamot, 1990) сматрају да су стратегије учења невидљиви ментални процеси, док се технике и начини учења, помоћу којих се стратегије остварују, могу описати као видљиво понашање, као што су вођење белешки, писање резимеа, коришћење референтног материјала, и сл. У последњих неколико деценија истраживачи су доказали да су индивидуалне разлике студената значајне у квалитету учења страног језика (Ehrman, 1990, 2008; Galbraith & Gardner, 1988; Leaver et al., 2005; Oxford & Ehrman, 1995; Oxford, 1992; Sharp, 2008; Skehan, 1989; Scarcella & Oxford, 1992).

Однос између типа личности и избора стратегије учења истраживали су Ehrman и Oxford (1990). Проучавали су особине личности студента, наставника и супервизора. Резултати су показали да афективне стратегије и стратегије визуелизације користе *Експраверћи* више од *Интроверћи*, а да *Интроверћи* користе стратегије за комуникацију и истраживање чешће од *Експраверћи*. Поред тога, дошло се до сазнања се да су интуитивни људи примењили више стратегија за комуникацију и истраживање користећи језик аутентичне комуникације, састављање менталних модела језика и управљање емоцијама у поређењу са осетљивим особама (Oxford & Nyikos, 1989). Додатни налази сугеришу да људи који су склони доношењу судова чешће користе опште стратегије учења у поређењу са људима који се ослањају на опажај или спознају; они користе *спрашјеије комуникације и коинитивне спрашјеије*.

Mumford и Gustafson (1988) предлажу алтернативни увид у однос између когнитивних процеса, особина личности и перформанси језика. Прво, особине личности могу отклонити мотивацијску препреку или жељу за коришћењем неке стратегије и на тај начин инхибирати или побољшати језичку активност студента. Друго, ефикасна употреба стратегија се може унапредити или инхибирати особиним личности и на тај начин погоршати или побољшати језичку активност. Треће, у зависности од особина личности када постоје почетни недостаци и неуспеси у језичкој перформанси, особа може покушати поново или напустити неку језичку активност. Студенти са високим нивоом *Неуроизма* осећају се угодније у структурираним процесу учења, што им помажу да избегну анксиозност и нелагодност узроковану временским притисцима (Furnham, 1992). *Експраверћи* преферирају прагматични концепт учења и склони су учењу које подржава критичко мишљење (Zhang, 2003). Студенти са високим нивоом *Савесности* више воле приступе који укључују организацију и управљање временом, док се студенти са високом *Отвореношћу према искуству* осећају угодно када траже помоћ или учествују у учењу својих другова и њиховим академским активностима. Добијени резултати наглашавају везу између особина личности и стратегија учења, али заједнички утицај ова два фактора на учење још увек није довољно испитан.

Ова студија (Šafranј & Goјkov-Rajiћ, 2019) има значајан допринос у најмање два аспекта: прво, истражене су све особине личности у складу са моделом *Великих пет особина личности* (Goldberg, 2001) и њиховом предиктивном улогом у контексту шест стратегија учења у складу са SILL упитником (Oxford, 1990), у оквиру једног истраживања, а друго, примењене су адекватне и напредне статистичке процедуре за обраду добијених података, за разлику од већине претходних студија.

Узорак је био пригодан, а у истраживање је укључено 382 студента са Факултета техничких наука у Новом Саду и Високе струковне школе за васпитаче “Михаило Палов” из Вршца. Испитаници су учили енглески и немачки страни језик, најмање 2, а највише 8 година. У циљу анализе добијених података израчунати су Pearson коефицијенти корелације и спроведено је шест линеарних регресија. Регресијске анализе су тестирале предиктивне улоге особина личности када је стратегија учења коришћена као критеријумска варијабла (шест анализа за шест врста стратегија).

Инструмент у истраживању је *Goldberg's Big Five Personality Traits* (IPIP; Goldberg, 2001). Свака особина је процењена са 10 исказа, помоћу Ликертове скале од 5 бодова (1 - потпуно се не слажем, 5 - потпуно се слажем). Поузданост скале је следећа: *Екстраверзија* $\alpha = 0,75$, *Савесност* $\alpha = 0,73$, *Ујодност* $\alpha = 0,77$, *Емоционална стабилност* $\alpha = 0,86$ и *Отвореност за искуство* $\alpha = 0,81$. Особине личности имају статус променљивих предиктора.

Други инструмент је био *Oxford's Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, Oxford, 1990) којим је одређено шест стратешких група помоћу педесет исказа. Стратегије су подељене на две категорије, директне и индиректне. Директне стратегије укључују *сврашћеије меморије* (9 исказа; $\alpha = 0,75$), *коиниивне сврашћеије* (11 исказа; $\alpha = 0,84$) и *сврашћеије компензације* (6 исказа; $\alpha = 0,63$). Индиректне су *мешакоиниивне сврашћеије* (9 исказа; $\alpha = 0,86$), *афективне сврашћеије* (6 исказа; $\alpha = 0,70$) и *социјалне сврашћеије* (6 исказа; $\alpha = 0,75$).

Резултати истраживања су показали да је *Екстраверзија* позитиван предиктор афективних стратегија, које се баве емоционалним захтевима ученика, попут самопоуздања. Али мора се напоменути да овај укупни модел није био статистички значајан, стога га треба даље истражити. *Ујодност* се није показала као значајан предиктор афективних стратегија, али овај резултат је у складу са истраживањем Fazeli-а (2011). Такође, наши налази наводе да је *Отвореност према искуству* позитиван предиктор когнитивних и метакогнитивних стратегија. Овај налаз може се разумети у контексту интелектуалне радозналости и настојања да се научи нешто ново, што подразумева ова димензија личности. Испитаници који имају високе резултате за *Отвореност према искуству* склонији су да се когнитивно више ангажују, а самим тим да чешће користе когнитивне и метакогнитивне стратегије. Такође, *Савесност* делује као предиктор за когнитивне и компензационе стратегије, али у негативном односу. У академском контексту, *Савесност* се односи на то колико је студент организован, дисциплинован, одлучан и савестан у процесу учења. Чињеница да је ова особина негативно повезана са *коиниивним* и *компензацијским сврашћеијама* указује да када се студенти мање организују или када наступају пркосно, могу да користе ове стратегије, покушавајући да превазиђу проблеме који се појаве, јер су *коиниивне сврашћеије* менталне стратегије којима студент покушава да осмисли своје учење, док *сврашћеије компензације* помажу да превазиђу недостатак знања и наставе комуникацију. Другим речима, тенденција оних који имају ниску *Савесност* јесте да се ослањају на когнитивне стратегије, односно на претходна искуства у коришћењу страног језика.

На сличан начин употреба *сврашћеије компензације* служи као начин импровизовања када се изостави континуирани напоран рад. Ови резултати су у супротности са претходним налазима које је утврдио Fazeli (2012a) и која подразумева позитивну повезаност са том променљивом. Истраживање је показало да је *Емоционална стабилност* безначајна у избору језичке стратегије и учесталости његове употребе, која је у супротности са налазом да студенти са високом неуротичношћу мање користе *социјалне сврашћеије* и *мешакоиниивне сврашћеије* (Fazeli, 2012b).

На основу добијених резултата може се закључити да две од пет особина личности имају важну улогу у предвиђању која стратегије за учење језика ће се користити. Ниска *Савесност* је предиктивна за чешћу употреба когнитивних и компензацијских стратегија, док је висока *Отвореност према искуству* предиктивна за чешћу употребу когнитивних и метакогнитивних стратегија. Дакле, може се претпоставити да је коришћење ових стратегија само делимично одређено личношћу, али је вредно приметити да ова димензија личности објашњава релативно мало варијансе сваке стратегије. То доводи до претпоставке да постоје и други важни фактори који утичу на употребу стратегија за учење језика, осим личности. Било би од великог значаја истражити да ли постоји различит утицај ових стратегија на перформансе и академско достигнуће и ако је тај однос модерирао личност. Такође, узимајући у обзир претходна истраживања и добијене мешовите налазе на малим узорцима (што је такође недостатак и ове студије), потребне су студије репликације како би се повећала генерализација налаза. Налази овог истраживања потврдили су резултате претходних студија наглашавајући да се у области психологије индивидуалних разлика особа може описати са пет главних карактеристика или основних димензија. Свака од ових основних димензија укључује низ специфичних особина личности и тенденција ка одређеним обрасцима понашања. Налази истраживања о особинама личности, као и њихово укључивање у друге теоријске конструкте (когнитивни стил ...) подржавају чињеницу претходних методолошких слабости, односно идиосинкратичности, елузивности као најистакнутија карактеристика човека, која се такође овде јасно уочава. Добијени налази указују да студенти треба да се групишу према својим индивидуалним личностима, са мање или више израженим карактеристикама различитих особина и различитих наставних материјала који се примењују у наставној и научној пракси. Групирања појединаца према њиховим особинама личности захтева персонализацију наставног процеса. То подразумева наставников приступ учењу, а самим тим дидактички апарат укључује шири репертоар стратегија које подстичу студенте да остваре адекватне и ефикасне приступе сопственом учењу. Препоручљиво да се појединац усмери према оним стратегијама који нису у потпуности у складу са његовом структуром личности или других конструката (когнитивни стил, стил учења), како би се донекле развили. Налази истраживања (Kvašček, 1980; Gojko, 2013; Kozhevnikov, 2007, 2013; Kozhevnikov et al., 2005) су у складу са закључком да је познавање особина личности студента веома важно за наставнике, јер се пружа скуп разлика, где се индивидуална разноликост показују кроз особине личности, значајне карактеристике перцепције, размишљање, итд. (појединци имају своје особине личности које реагују на решавање проблема), а наставник, познавањем различитих структура личности и стратегија учења, може дати шансу студентима да у складу са својим личним особинама реагује, али и да се у одређеној мери развијају оне мање изражене, које су такође неопходне у одређеним приликама (Sternberg, 1988, 2000, Stankov, 1986).

4. Стратегије учења даровитих

Велики број истраживања у области страног језика у претходне три деценије настојао да унапреди теоријско разумевање стратегија учења језика, али се, ипак, може рећи да је већина радова о стратегијама учења била више окренута практичним питањима. Више пажње је посвећено истраживању начина оспособљавања студената који уче језик да постану ефикаснији и сигурнији у свом учењу, а аутори се слажу да студенти са стратешким познавањем учења језика, у поређењу са онима који га немају, постају ефикаснији, сналажљивији и флексибилнији, тако да лакше усвајају језик. Уколико студенти могу да развију, персонализују и користе репертоар стратегија учења, они могу лакше да савладају очекивани ниво постигнућа, те се већина истраживача слаже са Макаровим (Masaro, 2001: 264) закључком да „једна ствар изгледа да је све јаснија, а то је да, у различитим контекстима учења, они ученици који су проактивни у потрази за учењем језика изгледа да најбоље уче“.

За истраживање стратегија учења даровитих (Gojkov-Rajić, Šafran, & Prtljaga, 2022) постављено је следеће истраживачко питање: *колико су стратегије учења значајне за успех даровитих студената у учењу страног језика струке*, а претпоставка је да даровити студенти имају широк репертоар стратегија учења и да се тиме разликују од осталих, чиме обезбеђују висока постигнућа на тестовима знања страног језика струке.

Одговор на ово питање укључује трагање за одговорима на следећа питања:

Какве стратегије користе даровити студенти у учењу страног језика и колико се даровити студенти разликују у односу на остале у погледу структуре стратегије учења, тј. у погледу њених компоненти: а) *сазнајне стратегије*, б) *стражије зајамљивања*, ц) *мејаконитивне стратегије*, д) *афективне стратегије*, е) *стражије комјензације*, ф) *социјалне стратегије*? Дакле, потребно је констатовати које су стратегије и у којој мери присутне код даровитих студената и да ли су даровити по стратегијама учења хомогена група.

Колико су ове компоненте значајне за успех даровитих у учењу страног језика струке, тј. колико оне утичу на исходе у учењу страног језика струке?

Колико године студија, пол, дужина учења страног језика, други страни језици које учи, зашто жели да учи страни језик струке, факултет на коме студира утичу на стратегије учења страног језика струке? Како самопроцена сопственог знања страног језика утиче на успех у учењу?

Радне хипотезе односе се на следеће:

Даровити студенти у учењу страног језика користе више стратегија (*сазнајне стратегије*, *стражије зајамљивања*, *мејаконитивне*, *афективне*, *стражије комјензације* и *социјалне*), што је тесно везано за њихова постигнућа, дакле, врсте стратегија које користе значајне су за њихова постигнућа у учењу страног језика, што их разликује од осталих студената.

Структура стратегија, постигнућа на тесту знања и разлике између даровитих и осталих студената остаје иста и када се посматра утицај варијабли модерато-

ра (године студија, пол, дужина учења страног језика струке, други страни језици које учи, зашто учи страни језик струке, самопроцена сопствене знања).

Истраживање је експлораторно, квантитативног приступа, а вршено је неексперименталним систематским посматрањем. Узорак чини 200 студената, од чега су 162 (80,5%) испитаника женског пола. Узорак је прикупљен на два факултета, било је 96 испитаника који су учили енглески језик струке на Факултету техничких наука у Новом Саду и 104 испитаника који су учили немачки језик на Учитељском факултету у Београду. Просечна оцена на студијама је 8,41, док је просечна оцена на тесту страног језика 8,11. Са просеком изнад 9,70 је 19 студената.

Инструмент у истраживању је *Инвентар стратегија за учење страног језика* (SILL; Oxford, 2011) – модификована верзија (немачки, енглески) – садржи 50 ставки тростепене Ликертове скале, при чему се свака ставка односи на учесталост примене одређених стратегија учења.

Примењен је и Упитник о општим подацима: пол, година учења страног језика, самопроцена познавања страног језика, разлози за његов одабир као предмета и нивоа знања. Ово је требало да да јаснију слику и боље разумевање понашања даровитих студената у учењу страног језика.

Такође је примењен и тест знања страног језика струке урађен за ово истраживање и он покрива више области: реченичну структуру, вокабулар и граматику.

У тумачењу резултата истраживања дошло се до чињенице да су у факторској анализи нађена четири фактора, који објашњавају 31,89% укупне варијансе и структурно се односе на усмереност да се пронађе начин да се знање страног језика примени како би се и даље напредовало (*проактивне стратегије*), на спонтаност и учење кроз искуство; учење кроз говор, слушање и спонтано коришћење страног језика у природним условима, а не записивање и учење сваке нове речи (*искусствене стратегије*), на детаљно планирање учења, понављање као и превазилажење емоционалних препрека и застоја приликом учења (*стратегије планирања / метакогнитивне стратегије*) и висок ниво иновативности и нагађања или измишљања нових речи (*стратегије импровизације*), што указује на другачију структурисаност стратегија учења од Оксфординог система класификације, који има шест група, а и њихово груписање садржајно је другачије. Како се из података види, латентни профили се односе на *примену проактивних стратегија, искусвених, стратегија планирања и стратегија импровизације*, а функционално покривају стратешке групе у Оксфордином систему класификације, али су оне прегруписане, тј. структурисане на други начин. Дакле, показало се да се стратешке функције учења у страном језику струке код испитаних студената структуришу другачије, тј. да су формиране четири групе по којима се испитаници разликују и које даље, свака на свој начин, утичу на успех у усвајању страног језика струке. Дакле, идентификовани профили статистички значајно утичу на успех остварен на тесту познавања страног језика. У добијеној четворофакторској матрици склопа основни дескриптивни показатељи указују да су и *искусствене стратегије* имале највишу просечну оцену на скали, истичући да ове стратегије испитаници највише користе приликом учења страног језика, док су најмању просечну вредност

имале *спрајтеије имјровизације*. Као значајни позитивни предиктори успеха на тесту познавања језика показују се *проактивне и искусствене спрајтеије*. Ово је потврда Макаровог (Macaro, 2001) закључка о значају проактивног приступа у учењу језика, којим се постиже ефикасност, снажљивост и флексибилност у са- владавању очекиваног нивоа постигнућа, али и чињенице да поменути преднос- тима доприноси и сама структура проактивног профила. Овај профил карактери- ше интринзична мотивисаност стратегије учења страног језика, а то значи унутра- шња усмереност да се пронађе начин да се знање страног језика примени како би се даље напредовало. Као што налази показују, то има мали број студената. Разлоге за то можда треба тражити у претпоставци да се језички интринзично мотивисани налазе на матичним језичким групама (филологија), а не међу овде испитаним сту- дентима. Ово даље упућује на идеју да се у новом кораку упореде ове групе студе- ната и провери колико би се разликовале у стратегијама учења, дакле, да се сагледа колико је у овом случају узорак у основи налаза.

Претходне констатације о разлици у структури компонената стратегија учења страног језика струке говоре о суштинском питању стратегија учења јези- ка, односно улазе у проблем који се односи на дискурс о јасноћи дефиниције стра- тегија учења и психометријских својстава коришћених инструмената за процену саморегулације у страном језику (Tseng et al., 2006; Dörnyei & Skehan 2003). Ово је довело до поменутих промена концептуалних приступа у правцу наглашавања важности урођене саморегулаторне способности студената која подстиче њихо- ве напоре да траже и затим примене те персонализоване механизме стратешког учења (Cohen et al., 2000; Anderson 2003; Lee & Oxford, 2008; Macaro 2001). Налаз о разлици броја и компонената структурисања стратегија учења могао би се пос- матрати као аргументација за тврдњу да се овде не ради о различитим теоријским приступима, како иначе аутори помињу, пре би се могло рећи да је реч о опера- ционализацији система саморегулације, тј. стратегија учења, која се у овом истра- живању структурисала на другачији начин. Уз претходно, важна је чињеница да је фокус у овом истраживању био не саморегулација усмерена на лексику, вокабулар, него на целокупно подручје језика које обухвата различите процесе.

Резултати овог истраживања задиру у методолошке аспекте и иду у прилог поменутих ставовима да и даље постоје проблеми у истраживању стратегија учења који се односе на различите концептуализације „стратегија учења“, те да проблем јединственог схватања о дефинисању критеријума за стратегије учења језика није превазиђен. Ови налази се уклапају у дискурс актуелног питања: *да ли спрајтеије учења треба посматрати као уочљива њонашања или унутрашње менталне оје- рације, или обоје* (Dörnyei, 2005; Ellis, 2002) и слажу се да ово није само питање за које су заинтересовани истраживачи на пољу учења страног језика, него се оно односи на шире области педагошке психологије, те чине скроман допринос мето- долошком аспекту ове тематике. Овим је дат одговор и на први део опште хипоте- зе.

Претходне констатације добрим делом су тест и за другу радну хипотезу, којом се тестира допринос стратегија учења за постигнућа у учењу страног јези-

ка, односно проверава прет- поставка о тесној вези стратегија учења и постигнућа, чиме се даровити разликују од осталих студената. У овом смислу индикативан је налаз да испитане разлике између академски даровитих и осталих студената на скалама различитих стратегија указују да не постоје статистички значајне разлике између академски даровитих и осталих студената у односу на израженост коришћења различитих стратегија учења страног језика, али да су, иако није било значајних тестова, разлике на *проактивним стразијеијама* врло близу значајним и указују на тенденцију даровитих да више користе ову стратегију. Ово је у складу са налазима других истраживача, који констатују да појединци са стратешким познавањем учења језика, у поређењу са онима који га немају, постају ефикаснији, снажљивији и флексибилнији, тако да лакше усвајају језик. Такође, они сматрају да ће, ако могу да развију, персонализују и користе репертоар стратегија учења, моћи лакше да савладају очекивани ниво постигнућа, те се већина истраживача слаже са Макаровим налазима (Масаго, 2001). Чињеница да разлике нису велике објашњава се тиме што и остали студенти имају висок просек на студијама, као и да треба имати у виду да је овде реч о узорку који је узет из високоселекционисане популације, за коју би се очекивало да је усвојила стратегије учења које се очекују на академском нивоу, као и да је евидентна тенденција раста просечног успеха последњих деценија. Интересантан је податак да једни и други користе више стратегија, али у различитим нијансама, те код даровитих превладавају *проактивне и искусствене*, а то говори о различитом приступу даровитих стратегијама учења, што се манифестовало на бољи успех на тесту познавања страног језика. Дакле, анализа латентних група и анализа варијансе потврдиле су постојање статистички значајних разлика између појединачних група, што указује на то да латенти профил (висока примена *проактивних и искусвених стразијеија*) остварује значајно више резултате на тесту, а ово их одваја од осталих, дакле, ниво усвојености језика везан је за избор стратегија учења.

Тенденција више примене искусвених стратегија манифестовала се у односу на факултет, а као значајан предиктор манифестовао се и пол, иако друга истраживања показују да не постоје јасне разлике међу половима у употреби стратегија (Radić-Bojanić, 2012). Ове констатације оповргле су трећу хипотезу, која тестира значај модерирајућих варијабли, односно претпоставља да структура стратегија, постигнућа на тесту знања и разлике између даровитих и осталих студената остају исти и када се посматра утицај варијабли модератора. Ово указује на комплексност фактора који утичу на успех, дакле, и домете стратегија учења, као значајног, али не јединог фактора саморегулације у учењу језика.

Може се закључити да нађене разлике између академски даровитих и осталих студената на скалама различитих стратегија указују да нису статистички значајне, али да су разлике на *проактивним стразијеијама* врло близу значајним и указују на тенденцију даровитих да више користе ову стратегију у односу на остале студенте, што се манифестовало на разликама у тесту познавања страног језика. Налази истраживања, такође, указују да код даровитих превладавају и *искусствене стразијеије*, што се, такође, одразило на успех. Дакле, ниво усвојености јези-

ка везан је за избор стратегија учења које даровити користе. Академски даровити студенти, са стратешким познавањем учења језика, у поређењу са онима који га немају, постају ефикаснији, сналажљивији и флексибилнији, што олакшава усвајање језика. Такође, могу да развију, персонализују и користе репертоар стратегија учења, што је у основи лакшег савладавања очекиваних нивоа постигнућа. Мале разлике у нивоу успешности у усвајању страног језика могле би се тумачити као чињеница да су се стратегије манифестовале као фактор у саморегулисању учења страног језика и да се по њиховом структурисању даровити мало разликују од осталих, а суштинска разлика се огледа у *већој изражености и проактивних и искусних стратегија* у односу на остале студенте. *Проактивне стратегије* показале су се више присутнима код академски даровитих, али и код оних који дуже уче страни језик, што се може тумачити способношћу за учешће у комуникацији и усвајању језика због поседоване основе знања, а ово води ка јачој мотивацији. Иза претходног значајан је закључак да код испитаних студената постоји разлика у нивоу усвојености одређених стратегија, што за практичне потезе наставника има велики значај. Познавањем нивоа усвојености поменутих врста стратегија учења могу да персонализују инструкције и пруже прилику студентима да сигурније саморегулишу усвајање страног језика. Значајно је поменути закључак који се односи на тестирање питања концептуализације структуре стратегија учења у страном језику. Ово има двоструки значај за област учења страног језика: теоријско структурисање концепта стратегија учења, које је, како се из претходног прегледа налаза других истраживача сматра дискутабилно, а значајно је и за практичне аспекте истраживања: операционализација појма у инструментима за снимање стратегија учења, и на крају за практичну оријентацију наставника у менторском упућивању студената у саморегулисању учења стратегијама учења. Реч је, дакле, о методолошком аспекту овога истраживања који говори о разлици броја и компонената структурисања стратегија учења у чијој је основи разлика у операционализацији система саморегулације, тј. стратегија учења, које су се у овом истраживању структурисале на другачији начин. Ово подржава дискурс о проблему јединственог схватања о дефинисању критеријума за стратегије учења језика, који није превазиђен. Ови налази се уклапају у дискурс актуелног питања: *да ли стратегије учења треба посматрати као уочљива јонашања или унутрашње менталне операције, или обоје* (Dörnyei, 2005). А могло би се претходном још додати да ово није само питање за које су заинтересовани истраживачи на пољу учења страног језика него се оно односи на шире области педагошке психологије, те као емпиријска валидација компонената стратегија на пољу учења страног језика чине скроман допринос методолошком аспекту ове тематике.

5. Метакогнитивне способности и учење страног језика струке

Студенти успешни у учењу страног језика имају широк спектар вештина размишљања. Пошто су свесни свог знања, они знају када, где и како да га примене

на било коју ситуацију у учењу, односно поседују метакогницију, тј. свесну способност препознавања сопственог знања, разумевања, и контроле над својим учењем (Гојков, 2010). Студент са добром метакогницијом усмерава и надгледа процесе учења и има могућност примања информације и при томе примењује стратегије учења за лакше решавање проблема. Појам метакогниције у истраживањима 1970-тих година налазимо у студијама John-a Flavell-a (1976, 1979), који је утврдио да се широки спектар метакогниције сврстава у четири класе: метакогнитивно знање, метакогнитивно искуство, метакогнитивне стратегије, метакогнитивни циљеви и задаци.

Метакогнитивно знање и способности односе се на свест појединца о когнитивним процесима (посматрању, памћењу, размишљању), као и свест о томе у којим ситуацијама се примењују одређене стратегије учења, јер су тада ефикасније и боље од других стратегија учења (Гојков, 2008). Значајни аспекти метакогниције имају своју функцију интелектуалних процеса, што значи да регулишу и контролишу понашање током решавања проблема (Гојков & Стојановић, 2011). Такође студенти који имају већу способност праћења и управљања стратегијама учења и решавања проблема обично постижу боље резултате у учењу. Студенти са развијеном способношћу управљања учењем, стратегијама учења и успехом свог учења способни су да надгледају учење које је дубоко смислено и усмерено ка циљу.

Истраживања су показала да метакогнитивне способности студената треба интегрисати у активности учења како би оно постало ефикасно, јер она директно утиче на активности учења страног језика. Зато су покушали одредити карактеристике студента који успешно учи страни језик и стратегије које користи у процесу учења. Истраживање је потврдило да је најзначајнији детерминатор успеха учења страног језика експлицитна метакогниција у решавању задатака као и примена одговарајућих стратегија.

Истраживања о метакогнитивним способностима и њихов утицај на развој језичких вештина (Šafran, Gojkov-Rajić & Katić, 2018) чини значајан допринос настави страних језика и учењу уопште. Осим тога, чињеница да је студија урађена на великом узорку студента универзитета у Србији илуструје своју релевантност за ово образовно подручје. Истраживачко питање гласи: До које мере су метакогнитивне способности значајне за усвајање и развој језичких вештина? Девет елемената мета-когнитивне стратегије која има утицаја на разумевање говора, читање, писање и говор истражени су кроз релевантне исказе (SILL 30, 31.32, 33, 34, 35, 36, 37, 38) Упитника SILL (Oxford, 1990). Ова студија се фокусира на однос између девет елемената метакогниције и четири језичке вештине. Утицај пола је такође истраживан. Метакогнитивне реакције студената су истражене кроз девет изјава које се односе на следеће активности: центрирање активности учења страног језика, уређење и планирање језичке активности учења, разумевање проблема и његову анализу, разматрање проблема у целини и проналажење решења, употреба претходног знања, проналажење оптималног решења проблема и организовање активности.

Стога је циљ ове студије био да испита утицај метакогниције на развој језичких вештина, односно да размотри њихову међусобну повезаност, односно на који начин елементи метакогниције утичу на језичке вештине разумевања говора, читање, писање и говор. Истраживање је спроведено на узорку од 401 студента са Факултета техничких наука у Новом Саду и Високе школе струковних студија у Вршцу. За истраживање добијених података употребљен је статистички пакет за друштвене науке SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Израчуната је дескриптивна статистика и урађене су 4 регресивне анализе којима су тестиране предиктивне улоге метакогниције у односу на самопроцену познавања језичких вештина студената. Т-тест је коришћен за истраживање разлика у полу у односу на језичке вештине и метакогницију.

Самопроцена језичких вештина је рађена према седмостепеној Ликертовој скали *Ујишника о ујошреди сјрајтеија за учење сјраној језика* (Oxford, 1990) који мери фреквенцију употребе стратегија за учење страног језика и укључује шест стратегија. Сваку групу означава пет изјава. Стратегије су подељене на директне и индиректне. Директне стратегије чине Меморијска (9 исказа; $\alpha = .75$), Когнитивна (11 исказа; $\alpha = .84$) и Компензаторна (6 исказа; $\alpha = .63$). Индиректне стратегије су Метакогнитивне (9 исказа; $\alpha = .86$), Афективне (6 исказа; $\alpha = .70$) и Социјалне (6 исказа; $\alpha = .75$). У овој студији смо користили девет ставки које оцењују метакогнитивне стратегије.

Пол као значајан афективни фактор, има специфичну улогу и утицај на учење страног језика. Студија је утврдила међузависност између пола и развоја језичке вештине испитаника. Резултати су показали да су мушкарци постигли боље резултате за све четири језичке вештине у поређењу са женама и у складу су са другим налазима Nyikos, (1990) и Bacon и Finnemann (1992), који сматрају да су мушкарци постигли боље резултате у укупној језичкој способности или појединим језичким вештинама. Треба такође напоменути да су три четвртине испитаника у узорку свакодневно користили страни језик, јер су били студенти информационо комуникационих технологија. Налази ове студије нису подржали опште уверење да су жене успешније у учењу страног језика. До сада су истраживачи који су проучавали стране језике пријавили да разлике у половима утичу на академске потребе, интересе и достигнућа, иако су родне разлике пре свега културне и биолошке природе.

Резултати су такође показали да неки од елемената метакогниције представљају статистички значајне предикторе различитих језичких вештина. Утврђено је да је пет од девет елемената метакогнитивне стратегије предиктивно за самопроцену језичких вештина, што је такође значајан налаз и може допринети закључку да је употреба метакогнитивних стратегија значајна за унапређење језичких вештина. Ови налази су у складу са резултатима других студија (Anderson, 2003; Rasekh & Randjbari, 2003) које су фокусиране на начин како студенти успешни у учењу страног језика прилазе учењу језичких вештина. Резултати ове студије показују да висок степен метакогнитивне свести унапређује размишљање и способности разумевања говора и прочитаног текста. Такође, она утиче на боље процесуирање и

складиштење нових података и информација што је у складу са налазима претходних студија које закључују да су студенти успешни у учењу страног језика у потпуности свесни корака које предузимају током примене стратегија учења док читају, пишу или говоре страни језик (Vandergrift, 1996, 1997; Young, 1997).

Ова студија није показала разлике између полова у употреби језичких стратегија, а налаз је у складу са већином претходних студија ((Ehrman & Oxford, 1990; Javadi et al., 2010; Pishghadam, 2009). Иако мушкарци и жене не показују разлике у употреби стратегија учења језика, у студијама се налази да жене имају тенденцију да користе више језичких стратегија у поређењу са мушкарцима (Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Oxford & Nyikos, 1989).

Метакогнитивне реакције студената показују њихову свест и разумевање када се баве језичким активностима на следећи начине: свесни су постављеног циља, анализирају постојећи проблем, постављају нова питања, користе стратегију јасне организације, и баве се могућим решењима. Налази потврђују да у поређењу са мање успешним студентима, напредни студенти су у потпуности свесни корака које предузимају када користе широк спектар стратегија. Студенти слабијег знања користе мањи број стратегија учења и не размишљају много о исходу учења. Резултати студије говоре да свест о метакогнитивним стратегијама и метакогнитивна знања утичу на академско постигнуће студената, и да су метакогнитивне стратегије ефикасно средство учења страног језика. С обзиром да се метакогнитивне способности стално развијају, дидактичка упутства имају важну улогу у настави и неговању метакогнитивних функција. Дидактичка упутства треба да подстичу студенте да идентификују проблем, да га објасне, размотрите изворе недоумица, објасне осећај забуне и напетости, провоцирају опречним ставовима, и предлажу путеве решавања проблема. Метакогниција је веза између способности и постигнуте интелигенције (Гојков, 2001). Стога су могућности дидактичких упутства која подстичу метакогницију значајна. Научити студента да савлада вештине размишљања је кључни задатак у развоју метакогниције. Спровођење мета-когнитивне наставе у активностима учења страног језика може довести до постизањем жељених циљева учења, а подизање метакогнитивне свести може унапредити знање страног језика. Активности решавања проблема и задатака су директно повезане са добро организованим метакогнитивним стратегијама. Уколико студенте научимо да користе метакогнитивне стратегије они могу остварити висококвалитетне перформансе употребе страног језика и стећи аутономију која даље развија самопоуздање и мотивацију у учењу језика.

6. Метакогнитивне стратегије и особине личности

Наредно истраживање (Šafran, Gojkov-Rajić & Katić, 2021) се бави односом између особина личности и метакогниције. Проблем истраживања је однос између особина личности и три домена метакогнитивних стратегија у учењу страног језика, јер они директно или индиректно доприносе исходима учења језика. Како

савремени трендови у истраживању наглашавају ситуацијску природу појединих фактора и указују на нову динамичку концептуализацију у којој појединачни фактори улазе у одређену врсту интеракције са ситуационим параметрима (Dörnyei, 2005), циљ истраживања је био истражити односе између особине личности и аспекте метакогнитивних стратегија. Формулисана су следећа питања:

1. Који су оцењени нивои особина личности студената и употребе метакогнитивних стратегија?
2. Колико добро особине личности предвиђају употребу метакогнитивних стратегија у учењу језика?
3. Колико добро особине личности и употреба метакогнитивних стратегија предвиђају успех у учењу?

Узорак укључује 401 студента (56,9% жена); 295 испитаника учи енглески језик струке, а 106 студената немачки. Дистрибуција учесника по студијском програму (енглески и немачки) била је релативно једнака, јер су сви били на првој или другој години студија Факултета техничких наука Новог Сада (295) и Високе струковне школе за васпитаче Михаило Палов у Вршцу (106).

Инструмент у истраживању је *Goldberg's Big Five Personality Traits* (IPIP; Goldberg, 2001). Свака особина је процењена са 10 исказа, помоћу Ликертове скале од 5 бодова (1 - потпуно се не слажем, 5 - потпуно се слажем). Поузданост скале је следећа: *Екстраверзија* $\alpha = 0,75$, *Савесност* $\alpha = 0,73$, *Уједносћ* $\alpha = 0,77$, *Емоционална стабилност* $\alpha = 0,86$ и *Отвореност за искуство* $\alpha = 0,81$. Особине личности имају статус променљивих предиктора.

Други инструмент је био *Oxford's Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, Oxford, 1990) којим је одређено шест стратешких група помоћу педесет исказа. Стратегије су подељене на две категорије, директне и индиректне. Директне стратегије укључују *стратегије меморије* (9 исказа; $\alpha = 0,75$), *когнитивне стратегије* (11 исказа; $\alpha = 0,84$) и *стратегије компензације* (6 исказа; $\alpha = 0,63$). Индиректне су *метакогнитивне стратегије* (9 исказа; $\alpha = 0,86$), *афективне стратегије* (6 исказа; $\alpha = 0,70$) и *социјалне стратегије* (6 исказа; $\alpha = 0,75$).

Метакогнитивне стратегије су подељене на три подгрупе:

1. *Центризовано учење* ($\alpha = .823$) - идентификовање стила учења, потреба и планирања.

SILL 30, 32, 33

2. *Планирање и организација процеса учења* ($\alpha = .829$) - сакупљање и сређивање материјала за учење, уређење простор у коме ће се учити и распоред учења. SILL 34, 35, 36

3. *Евалуација* ($\alpha = .811$) - праћење грешака, процењивање успеха урађених задатка и оцењивање успешности стратегије учења. SILL 31, 37, 38

Вредности Cronbach alpha за ове скале се крећу од $\alpha = .811$ до $\alpha = .829$, што указује на прихватљиву поузданост.

На основу добијених резултата може се закључити да метакогниција има виталну улогу у развоју вештина учења језика. Када посматрамо употребу три различита домена метакогнитивних стратегија, више од 80 % испитаника имало је високе или врло високе резултате у *ценћрилизованом учењу*, око 48 % њих је изјавило да врло често или често користе *ћланирање или орћанизацију ћроцеса учења као сћрайћећију*, а отприлике 70 % испитаника врло често или често користи *евалуацију* као метакогнитивну стратегије. Такви резултати показују да испитаници често користе сва три домена метакогнитивних стратегија и они су у складу са сличним истраживањима која налазе да је висок ниво метакогнитивне свести неопходан за успех у учењу језика (Babakhani, 2014; Öz, 2007, 2015; Sun, 2013; Zhang et al., 2013).

Осим тога, резултати овог истраживања говоре у прилог значајној корелацији између особине личности као индивидуалне варијабле и метакогнитивних стратегија, што говори у прилог истраживању (Dörnyei, 2005) које испитује утицај особина личности на разне аспекте учења страног језика. Налази показују како је *Оћвореностћ ћрема искусћву* предиктор два домена метакогнитивних стратегија, тј. *ценћрилизованог учења и евалуације*. Међутим, *Савесностћ*, *Екстћраверзија* и *Емоционална сћтабилностћ* немају значајност у предвиђању било ког домена метакогнитивних стратегија. Овај резултат је у складу са резултатима истраживања Oz-а (2016) на основу којих је *Оћвореностћ ћрема искусћву* најјачи предиктор метакогнитивних стратегија. Резултати показују да су друштвени, топли, маштовити, креативни и отворени појединци метакогнитивно свесни властите употребе стратегија приликом учења језика. Студенти са наглашеном *Оћвореностћћ ћрема искусћву* контролишу своје учење и координирају поступак учења различитим средствима попут *ценћрилизованог учења, орћанизације учења, ћланирања и евалуације*. Они такође користе властито ментално процесуирање језика на различите начине попут сакупљања и употребе информација, груписања и примене илустрација, логичког размишљања, погађања или употребе синонима, што се потврдило у више студијама спроведеним у различитим културама (Kang, 2012; Fazeli, 2012).

Осим тога, у овом истраживању *Ћодностћ* је у значајној корелацији са два домена метакогнитивних стратегија, тј. *ценћрилизованом учењу и евалуацији*, што је у складу са истраживањем Ayhana и Türkyilmaza (2015). Успешна сарадња са вршњацима и другим саговорницима, и смислена употреба друштвеног контекста су активатори употребе страног језика, тако да би *Ћодностћ* могла бити предуслов за испуњавање других захтева. Такође, чини се да студенти са вишом *Ћодностћћ* више користе метакогнитивне стратегије.

У овом истраживању утврђена је значајна корелација између *Савесностћћ* и једног домена метакогнитивних стратегија, тј. *евалуације*, што је у складу са резултатима истраживања Ayhana и Türkyilmaza (2015) који су испитивали метакогнитивне стратегија међу студентима универзитета. Студенти који су самодисциплиновани, добро организовани и оријентирани према циљу више користе стратегија учења језика од оних којима недостаје самопоуздања и организираности. Са-

весни студенти боље користе своје време (Bidjerano & Dai, 2007), редовно вежбају (Courneya & Hellsten, 1998), дефинишу високе стандарде учења (Little et al., 1992) и фаворизирају аналитичко и систематско учење. Резултати овога истраживања не говоре у прилог корелацији између *Емоционалне стабилности* и метакогнитивних стратегија, што је у складу с претходним истраживањем (Ayhan & Türkyilmaza, 2015) у коме није установљена статистички значајна корелација између употребе метакогнитивних стратегија и *Неуроцинизма*. Дакле, нисмо потврдили ни позитивну ни негативну корелацију са употребом метакогнитивних стратегија. Ипак, неки истраживачи су доказали негативан утицај *Неуроцинизма* на образовне исходе и учење страног језика (Bandura, 1986; Costa & McCrae, 1992; Kang, 2012; Nahl, 2001; Komarraju et al., 2009, 2011; Pourfeiz, 2015) што имплицира да мањак *Емоционалне стабилности* има негативан утицај на понашање у процесу учења. Такође, недостатак *Емоционалне стабилности* може имати негативан утицај на употребу метакогнитивних стратегија студената. Резултати до којих је дошао Kang (2012) говоре о значајној позитивној корелацији између *Савесности*, *Опшорености према искуству* и *Експраверзије* и стратегија учења језика, док је *Неуроцинизам* био у негативној корелацији с метакогнитивним стратегијама.

Када анализирамо успех у учењу страног језика, ово истраживање утврдило је статистички значајну негативну корелацију између успеха и *Савесности* и *Утогности* те с друге стране позитивну корелацију са *Опшорености према искуству*. Ипак, може се приметити да су утврђене корелације слабе. Резултати неких других истраживања (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Komarraju et al., 2011; Rogulj, 2016) говоре у прилог значајном позитивном односу између *Савесности* и *Утогности* и академског постигнућа, што није у складу с нашим резултатима.

7. Закључак

Основна идеја овога рада била је да се укаже на значај примене стратегија учења на терцијалном нивоу учења страног језика струке, где специфичности наставе језика академске дисциплине директно утичу на њихов одабир и фреквенцију употребе. Такође, радом смо желели да укажемо на утицај других фактора учења језика на избор стратегија које је могуће користити и које су релевантне за наставу језика за академске потребе: метакогнитивних, когнитивних, социјалних, афективних, комуникативних и компензацијских. Истраживање које је спроведено на већем броју испитаника, показало је, и поред свог ограничења, да коришћење стратегија учења доприноси бољем разумевању представљене наставне материје и целокупном учењу страног језика за потребе академске дисциплине.

Такође, током истраживања запажено је да коришћење стратегија учења повећава степен мотивисаности студената и њихову заинтересованост за проверавањем успешности свог учења. Још један значајан податак који смо добили односи се на пол као значајан афективни фактор, и који има специфичну улогу и утицај на учење страног језика. Истраживање са студентима страног језика струке је

показало да најуспешнији користе стратегије учења које су прикладне за наставни материјал, планиране задатке и њихове сопствене циљеве, потребе и фазе учења. Напреднији студенти користе шири спектар стратегија у већем броју ситуација у поређењу са мање успешним студентима, али однос између употребе стратегије и познавања страног језика је сложен. Резултати указују да студенти језика на свим нивоима користе стратегије, међутим, већина њих није у потпуности свесна стратегија које користе или стратегије које би могле бити најкорисне за примену.

У овом истраживању утврђена је значајна корелација између *Савесности* и једног домена метакогнитивних стратегија, тј. евалуације. Када анализирамо успех у учењу страног језика, утврђена је статистички значајна негативна корелација између успеха и *Савесности* и *Угодности* те с друге стране позитивна корелација са *Ошвореношћу према искуству*. Ипак, може се приметити да су утврђене корелације слабе.

Такође, ниска *Савесност* је предиктивна за чешћу употреба *когнитивних* и *компензацијских* стратегија, док је висока *Ошвореност према искуству* предиктивна за примену *когнитивних* и *метакогнитивних стратегија*. Дакле, може се претпоставити да је коришћење ових стратегија само делимично одређено личношћу, али је вредно приметити да ова димензија личности објашњава релативно мало варијансе сваке стратегије. То доводи до претпоставке да постоје и други важни фактори који утичу на употребу стратегија за учење језика, осим личности. Добијени налази такође указују да студенти треба да се групишу према својим индивидуалним личностима, са мање или више израженим карактеристикама различитих особина и различитих наставних материјала који се примењују у наставној и научној пракси. Групирања појединаца према њиховим особинама захтева персонализацију наставног процеса. То подразумева наставников приступ учењу, а самим тим дидактички апарат укључује шири репертоар стратегија које подстичу студенте да остваре адекватне и ефикасне приступе сопственом учењу. Препоручљиво је да се појединац усмери према оним стратегијама које нису у потпуности у складу са његовом структуром личности или других конструката (когнитивни стил, стил учења), како би се донекле развили.

Може се такође закључити да нађене разлике између академски даровитих и осталих студената на скалама различитих стратегија указују да нису статистички значајне, али да су разлике на *проактивним стратегијама* врло близу значајним и указују на тенденцију даровитих да више користе ову стратегију у односу на остале студенте, што се манифестовало на разликама у тесту познавања страног језика. Налази истраживања, такође, указују да код даровитих превладавају и *искусствене стратегије*, што се, такође, одразило на успех. Дакле, ниво усвојености језика важан је за избор стратегија учења које даровити користе.

Литература

- Anderson, N. J. (2003). Meta-cognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher*, Vol. 27, 20-22.
- Ayhan, Ü., & Türkyilmaz, U. (2015). The use of meta-cognitive strategies and personality traits among Bosnian university students. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 5(2), 40-60. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.15.25.5.2>
- Babakhani, N. (2014). The relationship between the Big-five Model of Personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad University student. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3542-3547. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.799>
- Bacon, S.M.C. & Finnemann, M.D. (1992). Sex differences in self-reported beliefs about language learning and authentic oral and written input. *Language Learning* Vol.42, No 4, 471-495.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning: State-of-the-art article. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001>
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson ESL, England.
- Busato, V., Prins, J.F., Elshout, J.J., & Hamaker, E. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00253-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6)
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250. <https://doi.org/10.1002/per.473>
- Chamot, A., & O'Malley, M. (1996). Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA). In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 167-173). Honolulu, University of Hawaii, Second language teaching and curriculum centre.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using second language*. Harlow: Longman.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.) London, England: Routledge Falmer.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R: Professional manual: Revised NEO PI-R and NEO-FFI*. Psychological Assessment Resources.
- Courneya, K. S., & Hellsten, L. M. (1998). Personality correlates of exercise behavior, motives, barriers, and preferences: An application of the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 24, 625-633. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00231-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00231-6)

- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (589–630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Ehrman, M. & Oxford, R., (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, Vol.73, No.1, 1-13.
- Ehrman, M.E. & Oxford, R.L., (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, Vol.74, No.3, 311-327.
- Ehrman, M. (1990). Owls and doves: Cognition, personality, and learning success. In J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics, language teaching, and language acquisition: The interdependence of theory, practice, and research* (pp. 413–437). Washington DC: George-town University Press.
- Ehrman, M. E. (2008). Personality and good language users. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 61–72). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.007>.
- Ellis, R. (2002). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ely, C., & Pease-Alvarez, L. (1996). Learning styles and strategies [Special Issue]. *TESOL Journal*, 6(1).
- Fazeli, S. H. (2011). The impact of personality traits on the affective category of English Language Learning Strategies. *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 2(2), 125–138. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.531-539>
- Fazeli, S. H. (2012a). Personality traits as predictors of the Social English Language Learning Strategies. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(3), 9–22.
- Fazeli, S.H. (2012b). Use of the metacognitive English Language Learning Strategies based on personality traits. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 531–539. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.531-539>
- Fazeli, S.H. (2012c). The prediction use of English language learning strategies based on personality traits among the female university level learners. *Indian Journal of Science and Technology* 5(8), 3211-3217. <https://doi.org/10.17485/ijst/2012/v5i8.21>
- Fishman, P. M. (2008). Interaction: The work women do. *Social Problems*, 25, 397-406.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol.34, 906 - 911.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 429–438. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90071-V](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90071-V)
- Galbraith, V., & Gardner, R. C. (1988). *Individual difference correlates of second-language achievement: An annotated bibliography*. London: University of Western Ontario.

- Gojkov, G. (2001). Didaktički aspekt metakognicije darovitih, *Pedagoška stvarnost*, No.9-10, 675-696.
- Gojkov, G. (2004). *Prilozi postmodernoj didaktici, II prošireno i izmenjeno izdanje*. Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Gojkov, G., (2008). *Didaktika darovitih*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«, Vršac.
- Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike (Fragments of higher education didactics)*. Vršac: VŠSSV M. Palov.
- Gojkov-Rajić, A., Šafran, J. & Prtljaga, J. (2022). Strategije učenja darovitih kao faktor uspeha u učenju stranog jezika struke, *Inovacije u nastavi*, 35(1): 101-117. doi: 10.5937/inovacije2201101G
- Gojkov, G., & Stojanović, A. (2011). Kreativne karakteristike kognitivnog stila i metakognicija darovitih, u Zbornik br.16 "Daroviti u procesu globalizacije", 195-241.
- Goldberg, L. R. (2001). *International personality item pool*. Available at <http://bit.ly/1AfXuFc>
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, Vol.29, No.2, 261-297.
- Javadi, M., Keyvanara, M., Yaghoobbi, M., Hassanzade, A., & Ebadi, Z. (2010). The Relationship between meta-cognitive awareness of reading strategies and students' academic status in Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian medical science journal*, Vol.3, No.10, 246-254.
- Kang, S. Y. (2012). *Individual differences in language acquisition: Personality traits and language learning strategies of Korean university students studying English as a foreign language*. Doctoral dissertation, Indiana State University.
- Kramarae, C. (2002). *The third shift: Women learning online*. Washington, DC.: American Association of University Women Educational Foundation.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences*, 51(4), 472-477. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
- Kozhevnikov, M., Kosslyn, S., & Shephard, J. (2005). Spatial versus object visualizers: A new characterization of visual cognitive style. *Memory & Cognition*, 33(4), 710-726. <https://doi.org/10.3758/BF03195337>
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464-481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.464>
- Kozhevnikov, M. (2013). Cognitive style. In D. Reisberg (Ed.), *Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 842-855). Oxford, England: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhdb/9780195376746.013.0053>

- Kvaščev, R. (1980). *Sposobnosti za učenje i ličnost (Learning abilities and personality)*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lakoff, R., & Sutton, L. (2011). *Perspectives on language, grammar and gender*. Oxford: Oxford University Press.
- Leaver, B. L., Ehrman, M. E., & Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610431>
- Lee, K. R. & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10 (1), 7–32.
- Little, B. R., Lecci, L., & Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC unity of analysis. *Journal of Personality*, 60, 501-525. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00982.x>
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classroom*. London: Continuum.
- McDonough, S. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. Edward Arnold, London.
- Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27-43. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.103.1.27>
- Nahl, D. (2001). A conceptual framework for explaining information behavior. Simile: Studies in Media & Information Literacy Education. 1(2) University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/sim.1.2.001>
- Nunan, D. (2010). *Teaching English to young learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Nyikos, M. (1990) Sex related differences in adult language learning; socialization and memory factors, *The Modern Language Journal*, Vol.74, No.3, 273-287.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, Vol.73, No.3, 291-300. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers. A Division of Wadsworth, Inc. Boston.
- Oxford, R. L. (1992). Instructional implications of gender differences in second/foreign language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*, 4(1&2), 65–94.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1995). Adult's language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359–386. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00023-D](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00023-D)
- Oxford, R., & Green, J. (1995). Comments on Virginia LoCastro's learning strategies and learning environments - Making sense of learning strategy assessment: Toward a higher standard of research accuracy. *TESOL Quarterly*, 29(1), 166- 171.
- Oxford, R (2011). *Teaching & researching: Language learning strategies (applied linguistics in action)*. Pearson ESL, England.
- Öz, H. (2007). Understanding meta-cognitive knowledge of Turkish EFL students in secondary education. *Online Submission*, 1(2), 53-83. ISSN: 1307-4733

- Öz, H. (2015). Investigating pre-service English teachers' metacognitive awareness. In H. Öz (Ed.), *Language and communication research around the globe: Exploring untested ideas* (pp. 35-58). Untested Ideas Research Center.
- Öz, H. (2016). The importance of personality traits in students' perceptions of metacognitive awareness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232, 655 - 667. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.090>
- Pishghadam, R. (2009). The relationship between the use of learning strategies with gender for learning English and the preferred learning strategies for learning English by Iranian students. *Journal of the Literature and Humanities Faculty of Tabriz University*, No.208, 24-50.
- Pourfeiz, J. (2015). Exploring the relationship between global personality traits and attitudes toward foreign language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 467-473. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.119>
- Rasekh, Z. & Ranjbary, R. (2003). Meta-cognitive strategy training for vocabulary learning, *TESL-EJ*, Vol.7, 1-18.
- Rogulj, J. (2016). *Odnos između ličnosti, strategija učenja, strategija poučavanja i znanja engleskog jezika* [Relationship between personality, teaching strategies and English language knowledge]. Doctoral dissertation. Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sharp, A. (2008). Personality and second language learning. *Asian Social Science*, 4(11), 17-25. <https://doi.org/10.5539/ass.v4n11p17>
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Stankov, L. (1986). Kvaschev's experiment: Can we boost intelligence? *Intelligence*, 10, 209-230. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(86\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0160-2896(86)90016-4)
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking. https://doi.org/10.1007/978-94-010-9437-5_3
- Sun, L. (2013). The effect of metacognitive learning strategies on English learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2004-2009. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.11.2004-2009>
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Šafran, J. (2013). Strategies of Learning English as a Foreign Language at Faculty of Technical Sciences, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership 25-28 October 2012, Maison N.-D. Chat d'Oiseau, Brussels, BELGIUM. in: *EL-SEVIER Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 93, 21 October 2013, pages 775-782. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.278
- Šafran, J., Gojkov-Rajić, A., & Katić, M. (2018). The Effects of Students' Meta-cognitive Abilities and Gender on the Development of Their Foreign Language Skills, *Nastava i vaspitanje*, 67(1):147-161.

- Šafran, J., Gojkov-Rajić, A. (2019). The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies, *Društvena istraživanja*, 28 (4): 691-709.
- Šafran, J., Gojkov-Rajić, A. i Katić, M. (2021). Personality Traits and Students' Employment of Meta-cognitive Strategies in Foreign Language Learning and Achievement. *Croatian Journal of Education*, 23 (2), 511-543. <https://doi.org/https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3213>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tannen, D. (1986). *That's not what I mean!* New York: Morrow.
- Tseng, W. T., Dornyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78–102. DOI:10.1093/applin/ami046
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students, *Canadian Modern Language Review*, Vol.52, 200-23.
- Vandergrift, L. (1997). The Strategies of Second Language (French) listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, Vol.30, 387-409.
- Young, M.Y.C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English language Teaching*, Vol.7, 35-53.
- Zhang, L. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34(8), 1431–1446. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00125-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00125-3)
- Zhang, W., Su, D., & Liu, M. (2013). Personality traits, motivation and foreign language attainment. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 58-66. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.58-66>
-

Проф. др Неџиб М. Прашевић¹

Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Филозофски факултет

МАКИЈАВЕЛИ О НУЖНОСТИ И ОПРАВДАЊУ

Апстракт: Макијавелијева теза која вековима провоцира несмањеном жестином јесте да се уопштеном, у моралном смислу речи, лоших средстава моћу остварити добри циљеви и да остварени циљеви моћу послужити као оправдање за уопштеном рђавих средстава. Ову тезу нико пре њега није покушао да одбрани, јер су за класичну политичку теорију само добра средства моћла да доведу до остварења добрих циљева. У овом раду реконструишем Макијавелијеву аргументацију, полазећи од примера које наводи, као и од појмовне апаратуре коју користи приликом њихове интерпретације.

Кључне речи: умеће владања, дилема, нужност, оправдање, разлог, животи, самоодбрана.

Никада немојте мислити да је оно
што се разликује од уобичајеног случајно.

Вештина рађовања

Фабрициово упозорење изречено у *Вештини рађовања*, а које стоји као мото овог текста, несмањеним интензитетом одзвања скоро шест векова.² Иако на први поглед делују обично, ове речи у себи крију смисао епохалног увида. Зашто је то тако постаје јасније када их доведемо у везу са њиховим творцем, са најконтроверзнијом фигуром у историји политичких идеја, са Николом Макијавелијем. Перманентно интересовање за његове идеје учинило је да је и дан данас све у вези с њим и даље спорно, и по свему судећи то ће тако и остати. Зато би намера да се понуди још једна коначна и `исправна` интерпретација деловала осино и претенциозно, и из тог разлога у овом раду неће бити говора о томе. Међутим, оно што је неспорно јесте да нико пре Макијавелија није тако директно тврдио да владарску *virtu*, поред свих оних врлина које су могле да се ишчитају у литератури владарских огледала, мора красити знање и о томе како не бити добар, јер су околности у којима делује често такве да се једино могу разрешити поступцима који су са њим у вези. Зато је Исаија Берлин био у праву када је приметио да је Макијавели поста-

1 nedzib.prasevic@pr.ac.rs

2 Niccolo Machiavelli, „Vештина ratovanja“, u: *Izabrano djelo II*, Globus, Zagreb 1985, str. 469.

вио питање које је потресло једну дубоко укорееену *idée reçue*.³ Иако ова тврђења може деловати тривијално и обично, управо је она Макијавелију обезбедила стаиу прворазредној ђолиитичкој мислиоца, јер нико пре њега није ђокушао да брани тезу ђо којој у моралном смислу речи лоши ђосиуици моу остварити добре циље-ве. Штавише, не само да је ђо сивар избора владара, већ је ђо ултимативна истина ђолиитичке делатности коју морају прихватити сви они који улазе у ђодручје ђолиитичкој.

У овом раду управо желим да реконструишем аргументацију коју Макијавели има у виду и на којој се заснива наведена теза. Оно што је посебно изазовно садржано је у чињеници да нам Макијавели није понудио директан аргумент, већ да поентира указивањем на постојање својеврсне дилеме или недоследности у класичној политичкој тези према којој добри циљеви могу бити остварени једино употребом добрих средстава.

I

Оне који се први пут сусрећу с Макијавелијевим списима изненађује сазнање да он ни на једном месту у *Владаоцу* не употребљава термин политика, већ да предмет анализе именује синтагмом умеће, односно вештина владања.⁴ Иако може деловати да је ово и разумљиво, јер се у том спису разматра умеће влада-ра, па је тако и нужно говорити о умећу владања, Макијавли ни у осталим својим списима не чини политику централним предметом својих истраживања. То није случајно, јер на тај начин врши отклон од целокупне класичне политичке теорије. Политичка делатност класично одређена, представљала је ону врсту делатности која је била вођена моралним разлогом, док Макијавели помоћу синтагме умеће владања покушава да нас увери да у домену политичког постоји и таква делатност која није вођена смао и једино морално-правним разлогом, већ оним који ће кас-нија политичка теорија, а пре свих Фридрих Мајнеке (Friedrich Meinecke), назва-ти државним разлогом.⁵ На овом месту нећу улазити у питање да ли је Мајнеке-ов увид на месту и да ли је Макијавели творац доктрине државног разлога, већ ћу само констатовати да Макијавели сматра да у подручју политичког делатност вла-дара или оних који владају⁶ у одређеним ситуацијама бива вођена разлогом који не може бити подведен под морални разлог. Штавише управо овај другачији основ разложности делатности представља трајни посед умећа владања. Зато увођење нове синтагме у политичку теорију није случајно, нити произвољно, већ се ђоме

3 Исаија Берлин, „Оригиналност Макијавелија“, *Против стиреје. Есеји из историје идеја*, Заједница Књижевника Панчева, Панчево 1994, стр. 76/7.

4 О оригиналној Макијавелијевој синтагми, која у оригиналу гласи *arte dello stato*, видети више у: Nedžib M. Prašević, „Od politike do umeća vladanja“, *Theoria*, 60 (1), стр. 145-173.

5 Friedrich Meinecke, *Machiavellism: The Doctrine of Raison d'Etat and its place in Modern History*, Yale University Press, New Haven 1957.

6 Овиме се жели рећи да и у републици можемо имати исту ситуацију.

жели тематизовати нови и другачији основ разложности политичких поступака. Оно што је потпуно ново и оригинално јесте то што се на овај начин уводи вечни знак питања у класичну политичку теорију, јер Макијавели сматра да нови разлог не представља спорадичну и занемрљиву чињеницу, већ да је она суштинска одредба умећа владања.

II

Макијавели нигде изричито не тврди да је у политици употреба морално неприхватљивих средстава и поступака нужна, те тако и оправдана, али је ова идеја имплицитно присутна у свим његовим списима и зарад њене илустрације нуди најразноврсније примере. Да би се оваква пракса могла образложити било је потребно изнаћи такву околност која би сваког актера приморала да је прихвати као оправдану. Управо ће појам *нужности* одиграти ову улогу. Поступци владара не свде се само на ону праксу која је карактеристична за устаљено стање у животу једне државе, јер је корупција инхерентна свим видовима људског живота и често нараста до те мере да може довести у питање постојање саме државе.⁷ Када се то деси, једини начин на који се могу разрешити кризне ситуације јесте ангажовањем вештине владања. Нужда која притиска овакву делатност представља дакле, најозбиљнију претњу за сам опстанак како владара тако и државе. При таквим околностима Макијавели сматра да је *оправдано* посегнути за морално неприхватљивим средством.

Већ сам казао да Макијавели није понудио аргумент за наведену тврдњу, али да примери којима се користи да би илустровао њену оправданост поседују одређену структуру и почијау на рационализацији која властиту убедљивост дугује појмовима *нужности* и *оправдања* обавезујући Макијавелија на специфичан дискурс својствен аргументима којима се покушавају изнаћи разлози за отписивање одговорности. Наиме, он каже да се посезање за морално недопуштеним средствима може *оправдати* зато што је њихова употреба *нужна*.

Међутим, уверљивост Макијавелијевој позиције не почива на снази разлога који произилази из саме аргументације, колико на истакнутој моралној дилеми на коју се указује и пред коју нас поставља. Ниједна теза не би могла да на тако пластичан начин илуструје Макијавелијево запажање колико она која му је обезбедила

⁷ Корупција је изузетно важан појам у Макијавелијевој политичкој филозофији. Штавише, читаве *Расправе* су посвећене овом појму. Под корупцијом он не подразумева значење које је нама данас најближе, већ мисли на замирање оних врлина од којих зависи функционисање одређеног поретка. Па тако, Макијавели тврди да није само владар тај који може бити корумпиран, већ да и народ може бити такав и то се посебно уочава у републици када грађанима недостаје управо она врлина на којој је утемељен републикански поредак, а то је врлина активног грађанства. Управо зато владар или власт мора знати како да препозна, предупреди и обеснажи утицај ове погубне појаве за сваку државу.

толику популарност а којом се каже да „уколико дело оишжује (владара, Н.П.), исход треба да га оправда“⁸.

У наредним потпоглављима покушаћу да изнесено запажање докажем, те да након реконструкције Макијавелијеве позиције изнесем одређене оцене у погледу њене основаности и одрживости.

III

Макијавели је био фасциниран снагом и сугестивношћу атипичних појава, односно такозваних парадоксалних ситуација.⁹ Њихов значај огледа се у томе што код читаоца побуђују својеврсну дилему да се употреба морално неприхватљивих средстава оправда разлозима за одржање државе. Зарад остваривања оваквог ефекта Макијавели приликом интерпретације примера константно указује на нужност која притиска учеснике. Актер, било да се ради о владаоцу или републиканској управи, налази се у таквим околностима у којима се кризна ситуација (пропаст државе) разрешава *једино* употребом морално неприхватљивог средства.

Најсугестивнију илустрацију за назначени модел представља фигура *новог владара* која је уведена у шестом поглављу *Владаоца*, под којим се подразумева владар који није наследио владарски статус, већ треба да утемељи властити статус, тј. чији статус није утемељен на претходно успостављеном нормативном оквиру, па било да се ради о обичају, процедури или наследној титули. У прилог овој интерпретацији иде и то што Макијавели не полази од историјских примера и личности, већ посеже за конституцијом својеврсног модела у коме зарад илустрација фигурирају личности попут Мојсија, Кира, Тезеја и Ромула. Сваки од набројаних митских ликова успоставио је нови поредак (*ordini nuovi*)¹⁰ при чему је иницијални конституишући акт представљао одређени злочин, било да је у питању убиство припадника властитог народа или, пак, рођеног брата. Тиме се сугерише да сваки акт утемељења поретка и властитог статуса мора започети злочином којим се отклања потенцијална опасност за положај владара и пројекат који жели да успостави. Из наведеног разлога је јасно зашто се уз појам новог владара замењиво користе и појмови „иноватор“ и „реформатор“; дакле, то су сви они који желе да успоставе нешто ново или да реформишу старо, и који по правилу посежу за најсвирепијим средствима зарад остварења наумљеног циља. У складу са Макија-

8 Niccolo Machiavelli, „Rasprave o prvoj dekadi Tita Livija“, u: *Izabrano djelo I*, Globus, Zagreb 1985, str.170. Познато је да Макијавели ни на једном месту није твдио оно што му се најчешће пририче, да циљ оправдава средства. Оно што је тврдио, наведено је горњом тезом.

9 Felix Gilbert, „The Humanist Concept of the Prince and the Prince of Machiavelli“, *The Journal of Modern History*, Vol. 11, No. 4 (Dec., 1939), p. 458, фус-нота 15. Скинер, такође, примећује Макијавелијев интерес за парадоксалне ситуације у: Quentin Skinner, *The foundation of modern political thought*, vol. 1, Cambridge University Press 1978, p. 131.

10 Макијавелијево занимање за *нове њорейке* примећује и Гвићардини. О томе видети писмо које је Никола Макијавели упутио Франческу Гвићардинију 19. маја 1521. године у: Niccolo Machiavelli, *Izabrano djelo II*, Globus, Zagreb 1985, str. 33/4

велијевим разумевањем вештине владања, управо су наведени поступци њен саставни део. Било да је потребно утемељити, очувати или заштитити државу од свих оних коруптивних елемената који представљају претњу по њен опстанак, нужно је, према његовом мишљењу, посегнути за морално недопуштеним средством, те је зато први и основни услов који ће морати да задовољити сваки будући владар или власт тај да науче како да не буду добри.¹¹ Дакле, сваки онај актер који улази у домен политичког мора бити спреман да у појединим тренуцима посегне за рђавим средствима како би остварио добар циљ. Када се ствар овако постави, истог тренутка искрсава морална дилема, односно својеврсни парадокс који се огледа у томе што се искључујући морални појмови доводе у везу; штавише, што се недвосмислено тврди да зло може довести до добра. На тај начин уведен је трајни знак питања у политичку теорију.

Осмотрено из перспективе класичне политичке теорије овај принцип деловао би парадоксално, зато што се њиме уноси противуречност унутар скупа моралних вредности, тј. зато што се тврди да је зарад остварења једне вредности потребно посегнути за средством којим се крши нека друга. За класичну политичку теорију једино *добра* средства могу довести до остварења *добрих* циљева. Јасно је, међутим, да Макијавели појам добра, приликом процене средстава не користи у апсолутном смислу, јер једино се тако може разумети како се оно што се са аспекта морала може сматрати добрим, са аспекта умећа владања може сматрати рђавим.¹² Уколико бисмо покушали да одбранимо позицију класичне политичке теорије позивајући се на вишесмисленост којом Макијавели барата, наш оптимизам и ентузијазам били ни исхитрени, јер је проблем много сложенији него што се на први поглед може учинити. Размотримо детаљније шта се под тим подразумева.

Важно је увек изнова понављати да Макијавели не покушава да каже да је употребљено средство добро зато што је корисно, односно да *honore* сведе на *utile*. Он врло директно истиче да дело оптужује владара, а што значи да има у виду одређени вредносно-нормативни оквир на основу кога се може вредновати морални статус употребљеног средства. То онда значи, када се ствари осмотре са аспекта моралне одговорности, да за Макијавелија нема никакве сумње да је владар морално одговоран за властите поступке. Зато се и тежиште Макијавелијеве тезе пребацује на појам оправдања, па основно питање постаје оно које се тиче околности која може оправдати владара, односно, на којој чињеници се може засновати валидан изговор, јер уколико има изговора нема одговорности. Дакле, осматрено са аспекта моралне процене исход треба да понуди основ који може оправдати владара. Уколико мислимо да се овде може посегнути за политичким успехом као погодним основом отписивања моралне одговорности начинили бисмо очигледну грешку, јер то није смисао који Макијавели има у виду. Дакле, уколико желимо да доследно испратимо Макијавелијеву формулацију не смемо посегнути за изједначавањем

11 Niccolo Machiavelli, „Vladar“, u: *Izabrano djelo I*, Globus, Zagreb 1985, str. 126.

12 У овоме нема ничег необично јер и Аристотел у *Полијици* у III књизи, разматрајући доброг грађанина и доброг човека, под појмом добра има у виду два значења. Упоредити: Aristotel, *Politika*, Globus, SNL, Zagreb 1988, 1276 b 15-35.

морално доброг и корисног, зато што нам она за то не даје довољан разлог. Једном речју, да би оваква стратегија била могућа морали бисмо целу формулацију ишчитати на начин кантовског императива вештине или да посегнемо за консеквенционалистичком рационализацијом, али како је и раније примећено, таква се интерпретација у овом случају не чини оправданом. Посматрано са аспекта вештине, једино неуспео покушај, у смислу неоствареног циља, може да оптужи владара за употребу непримереног средства. Једино решење које је овде могуће јесте да утврдимо да се под политичким успехом претпоставља морална вредност, односно да је исход који може оправдати за прекршај једне моралне норме остваривање неке друге, у хијерархијском смислу значајније вредности. Премда, иако можемо претпоставити постојање одређене хијерархије у погледу статуса одређених вредности, не можемо тврдити њихову међусобну искључивост, јер домакијавелијевска политичка теорија почива на идеји о кохерентном скупу моралних вредности, у којем влада њихова међусобна сагласност.

Како се могу отклонити споменуте дилеме и оптерећења? На основу свега што је казано, изгледа са су на располагању два начина. Први начин своди се на могућност да се претпостави постојање такве околности која унутар моралног система вредности даје за право да се једино и искључиво због ње смеју прекршити заповести моралних императива, док се други може свести на интерпретацију Макијавелијевих примера у складу са римским *minima de malis eligenda*? Други начин се без улажења у појединости мора одбацити зато што се владар не налази у позицији избора између два зла, при чему би га избор мањег зла могао оправдати. Ово посезање за проценом интензитета зала не може наћи упориште у Макијавелијевим списима, јер он тврди да постоји околност која може оправдати владара. Зато као једина могућност остаје она која је прва наведена, па је потребно изнаћи околност која својом аутентичношћу моралну процену чини депласираном, односно на којој се може засновати погодан изговор па тако и оправдање.

Размотримо поступно шта Макијавели има на уму, како бисмо истакли природу искључујуће околности.

Једно од омиљених Макијавелијевих поређења за које је потврду могуће изнаћи у свим његовим списима јесте оно у коме се домовина (*patria*) изједначава са живим организмом,¹³ при чему је државничко умеће управљено ка одржавању државе у животу (*salvi la vita*).¹⁴ Ово изједначавање је од изузетне важности, јер Макијавели истиче да „кад је спас домовине у питању отпада свако размишљање о правди и неправди, о доброти и окрутности...“.¹⁵ Једном речју, када је одржање жи-

13 Niccolo Machiavelli, „Rasprave o prvoj dekadi Tita Livija“, u: *Izabrano djelo I*, Globus, Zagreb 1985, str. 288.

14 Niccolo Machiavelli, „Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio“, u: *Opere complete di Niccolo Machiavelli*, Alcide Parenti, Firenze 1843, p. 407

15 Niccolo Machiavelli, „Rasprave o prvoj dekadi Tita Livija“, u: *Izabrano djelo I*, Globus, Zagreb 1985, str. 347. Навод у оригиналу недвосмислено потврђује да Макијавели моралне категорије доводи у везу са животом: „... perchè dove si delibera al tutto della salute della patria, non vi debbe cadeve alcuna considerazione nè di giusto nè d'ingiusto, nè di pietoso nè crudele,(...), segaire al tutto quel partito che gli salvi la vita...“.

вота у питању, тада сви морални разлози постају сувишни. У истом духу, приликом тумачења једног места у *Тори*, Мајмонид је на ефектан начин изрекао поенту када је утврдио да је сврха морала омогућавање живота, а не његово онемогућавање.¹⁶ Управо овим наизглед безазленим изједначавањем спаса државе са животом, Макијавели обезбеђује повлашћену позицију властитом аргументу, јер никакви морални обзири не могу оправдати чињеницу пропасти, тј. смрти државе. Онај ко није спреман да упрља руке, није ни позван да учествује у сфери политичког. Зато је потребно испитати да ли ова интерпретација даје за право да се Макијавелијеви примери ишчитају на консеквенционалистички начин.

IV

Најкраће казано, консеквенционалисти сматрају да се вредност неког средства треба одредити полазећи од циља који је могуће тим средством остварити. Уколико је циљ добар, онда и средство треба бити процењено као такво. У једном значајном тексту, Данијел Себиа (Daniel Sabia) је указао на значај Макијавелијевог примера са Содеринијем и то посебно када се имају у виду околности нужде у којима је делао.¹⁷

Макијавелијеу у овом примеру процењује Содеринијево државничко умеће у специфичним околностима.¹⁸ Када наводи узроке пропасти Фирентинске републике, као одсудан наводи Содеринијеу неспособност да у тренуцима у којима је зарад уништења непријатеља било оправдано посегнути за средствима која су својствена државничком умећу, он није испунио своју владарску дужност. Дакле, Содерини је одговоран зато што у околностима у којима је то било нужно није деловао у складу са захтевима ситуације, односно зато што није посегао за једином опцијом која је могла да спаси Фиренцу. Штавише, у ситуацији у којој се нашао, према Макијавелијевом мишљењу, Содерини је пропустио да опонаша Брута и да сурово уништи властите непријатеље. Инсистирање да се сукоб разреши легалним путевима, у складу са законом, само је убрзао Содеринијеу пропаст и пропаст Фирентинске републике, јер се сукоб овакве врсте не може разрешити таквим средствима.

Реконструисимо Содеринијеу позицију. У кризној ситуацији, у каквој се нашао, Содерини је као владар имао један једини задатак - да сачува државу. Дакле, судбина Фиренце налази се у његовим рукама и зависи од вештине владања, тј. да

Видети: Niccolo Machiavelli, *"Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio"*, u: *Opere complete di Niccolo Machiavelli*, Alcide Parenti, Firenze 1843, p. 407 (курзив мој).

16 Moses Maimonides, Helen M. Ryssell, *The book of knowledge: from the Mishneh Torah of Maimonides*, Ktav, New York 1983, p. 13, (translated from the Hebrew by H.M. Ryssell and J. Weinberg). Парафразирао сам *Leviticus* 18:5.

17 Daniel R. Sabia, Jr, „Machiavelli's Soderini and the problem of necessity“, *The Social Science Journal*, No. 38 (2001), pp. 53-67.

18 Niccolo Machiavelli, „Rasprave o prvoj dekadi Tita Livija“, u: *Izabrano djelo I*, Globus, Zagreb 1985, str. 292.

ли ће у таквим околностима проценити која је опција најпримеренија. На основу овога можемо закључити да Содерини не делује под принудом и да се нужност о којој Макијавели говори не може свести на њу. Сама чињеница Содеринијеве пропасти је довољан доказ да тврдимо да је он поседовао могућност избора. Нужност о којој Макијавели говори везана је за природу средства које је Содерини требало да употреби. Њега притиска нужда да одабере морално недопуштено средство зарад разрешења кризне ситуације. Међутим, уколико осмотримо Макијавелијеву рационализацију приметићемо да се она оснива на једној важној претпоставци. Наиме, да би горњи услов имао смисла, потребно је утврдити да између овог средства и последице постоји каузална веза, тј. да његовом употребом *нужно* долази до остварења жељеног циља. То је основни услов на коме мора почивати Макијавелијев аргумент, јер би у супротном био произвољан. И управо, у овом сегменту, Макијавелија демантују његове сопствене речи изречене приликом оцене самог политичког подручја. Наиме, актер у овом подручју никада не може деловати у стању потпуне предвидивости и прорачуна свих могућих опција и исхода. Читав један сегмент, на које Макијавели често упућује преко фигуре *fortune*, налази се изван утицаја актера у политичкој арени, али они, са своје стране, могу деловати на саме поступке у смислу да осујећују остварење планираног циља. Околности су флуидне и управо оне онемогућавају владара да делује у стању апсолутне предвидивости ефеката властитих поступака. Једном речју, у погледу извесности успеха, будућност му је свакако непредвидива. Како онда Макијавели може да тврди да би Содерини успео само да је посегнуо за морално недопуштеним средством? Чак и да је Макијавелија тврдња о потреби да се зарад остварења датог циља мора употребити само и једино морално недозвољено средство истинита, то још увек не би значило да би посезањем за датим средством дошло до остварења жељеног циља. Уколико бисмо се повели за Макијавелијем и посегнули за мноштвом историјских примера који би могли да подупру изнету тврдњу, имали бисмо само вероватан аргумент, али никако и нужан, а управо се Макијавелијева рационализација позива на нужност. Дакле, у погледу овог случаја Макијавели је противуречан и његово истицање Содернијеве одговорности је арбитарно и непримерено. Када би успех зависио само и једино од Содеринијевог поступка, могла би да важи Макијавелијева теза, али како је показано, његово деловање је само један, али не и довољан узрок, који доводи до загарантованог циља. Коначно, Содерини може бити одговоран само за оно над чиме је поседовао контролу, али не и за читав сплет околности које утичу и производе одређени ефекат. Једном речју, пропаст Фиренце није нешто што је Содерини желео и изабрао, нити је она уследила једино и само као последица његовог избора. Можемо, дакле, закључити да Макијавелијева рационализација везана за приписивање политичке одговорности Содеринију пати од озбиљних недостатака. Према томе, аргумент није само погодан основ за оправдање Содеринијевог неуспеха, већ указује на аномалију саме Макијавелијеве процене.

На основу изреченог, јасно је да ни консеквенционалистичка интерпретација не може бити примерена објашњењу Макијавелијевог става.¹⁹ Подсетимо да консеквенционалисти сматрају да се вредновање средства треба спровести са спекта оствареног циља, те уколико је циљ који се жели остварити добар и средство које је до његовог остварења довело треба да буде такво. Међутим, оваква теза свесно жели да изједначи „инструменталну“ и моралну делатност, тако да ни не чуди што за утилитаристе представља основни принцип. Она је примерена оним ситуацијама у којима је између два зла потребно изабрати мање. Премда, Макијавели не говори о два зла, нити економише њиховим интензитетом. Основни услов да Макијавелија интерпретирамо као консеквенционалисту није задовољен, зато што никада са сигурношћу не можемо тврдити да ће употребљено средство, у политичком домену, довести до остварења датог циља. Дакле, уколико Макијавелијева рационализација сматра да остварени циљ може фигурирати као основ вредновања уложеног средства, неконклюдентност његовог основног аргумента ову стратегију чини проблематичном.

Да ли и поред тога постоји нека интерпретација која може да одржи статус моралне дилеме у Макијавелијевим примерима? Свакако да постоји и управо је она заслужна за увођење вечне дилеме у политичку теорију.

V

Иако је досадашње излагање указало на одређена оптерећења Макијавелијевих рационализација везаних за запажање да деловање под притиском нужности може владара да оправда за употребу морално недопуштених средстава, ипак постоје случајеви који одржавају моралну дилему, а управо је то ефекат на који Макијавели циља. Овде пре свега мислим на случајеве самоодбране. Једини услов који мора бити задовољен како би се Макијавелијеви примери интерпретирали аналогно ситуацијама самоодбране, јесте да се обезбеђивање живота државе може поистоветити са обезбеђивањем живота појединца. Сматрам да нам структура Макијавелијевих примера даје за право да повучемо назначену паралелу. Умеће владања, посматрано са аспекта одржања државе, и није ништа друго него вештина чијим се практиковањем она брани, још уколико прихватимо да је она у вези са крајњим околностима, онда имамо све потребне елементе на основу којих се може овај пример изједначити са случајевима самоодбране. Исти разлози се могу навести и поводом рационализација на којима почива оцена Содеринијеве политичке делатности. Свима је заједничко то да делују у околностима које би осмотрене са аспекта процене моралне одговорности фигурирале као погодан основ њеног описивања. Претпоставимо, зарад истицања поенте, да једино средство које актерима у оваквој ситуацији стоји на располагању јесте убиство непријатеља. У намери да предупредим могући приговор анахронизма и историјске грешке, као и да се

19 О консеквенционалистичком становишту видети више у: Alan Donagan, *The Theory of Morality*, University of Chicago Press, 1979, pp. 172-210.

оваквим примером неоправдано посеже за новотаријама, указујем само да је случај који се овде тематизује понудио Свети Тома Аквински у својој *Summa Theologiae*.²⁰

Шта нам наведени пример нуди? Управо оно што Макијавели покушава да истакне, а то је да до остваривања одређеног добра у појединим ситуацијама можемо доћи само и једино употребом морално недопуштене радње. У овом примеру, у погледу моралних вредности, имамо сукоб два императива, јер је зарад одржања властитог живота потребно је одузети туђи. Оно што нама може ићи на руку јесте само то што овакву делатност не предузимамо из каприца већ зарад самоодбране. У том смислу ми смо принуђени да тако поступимо, али не и присиљени; дакле, принуђени властитом одлуком, тако да је нужно употребити морално недопуштено средство. Сви наведени елементи присутни су и у Макијавелијевом примеру. Он чак суспреже и горе наведени приговор према коме је у својим оценама нужно морао претпоставити важење каузалног односа да би тврдња коју заступа имала смисла, јер у овом случају задовољење наведеног услова није потребно. Како је то могуће?

Прво што је важно уочити у погледу структуре случајева самоодбране јесте да у њима немамо класичан каузални однос у смислу да након употребе одређеног средства у временском смислу касније наступа жељена последица, већ да су узрок и последица такорећи једновремени, тј. да је оно што бисмо означили као узрок у исто време и последица. Овде, дакле, немамо две ствари, већ имамо ситуацију да је једно друго: самоодбрана је убиство. На основу тога можемо закључити да у погледу случајева самоодбране имамо једну радњу и две могуће дескрипције. Насупрот оне која би полазећи од одређеног скупа моралних императива у погледу убиства закључила да се овде ради, да употребимо Кантов израз²¹, о повреди једне савршене дужности, стајала би дескрипција која урачунава специфичност околности и на основу тога исти поступак одређује као самоодбрану, односно остваривања одређеног добра. Тиме смо добили ситуацију двоструког ефекта - да једна радња која у одређеном сценарију представља прекршај моралног императива, у другом и под специфичним околностима црпи властиту разложност управо позивајући се на њих. Тако да и вештина владања, у погледу оправдања, претпоставља другу наведену дескрипцију, те се и сам разлог делања ослања на фактор околности као погодном средству којим се може образложити проблематична делатност. Уколико би на овом месту била дозвољена паралела са Кантовим запажањем изреченим поводом дужности, проблем који овде постоји огледа се у томе што у једном смислу посежемо за такозваним савршеним дужностима, а које су са своје стране императиви нечињења или уздржавања од чињења, док нас Макијавели властитим илустрацијама уводи у подручје у коме је нужно деловати и преко умећа владања указује на такве околности у којима се морални императиви првог реда (савршене дужности) морају прекршити, зато што саме околности приморавају на чињење, а не нечињење, и то не на било какво чињење, већ на оно које нужно представља мо-

20 Thomas Aquinas, *Summa Theologiae*, II, II, 64, 7. (<http://www.gutenberg.org/files/18755/18755.txt>).

21 Имануел Кант, *Заснивање метафизике морала*, БИГЗ, Београд 1981, стр. 63 (фуснота на наведеној страници).

рални прекршај. Осмотрено са аспекта моралног суђења, на тај начин нас поставља пред одређену дилему да се зарад остваривања или обезбеђивања једне вредности мора прекршити нека друга. Оно што је посебно оптерећује садржано је у томе што се овде ради о вредностима једног моралног оквира, те се на тај начин унутар њега уводи противуречност, односно парадокс који се не може разрешити, сем посезањем за софистицираним техникама и интерпретацијама.

Зарад илустрације тих интерпретација подсетимо се омиљеног средњовековног начина којим се вршило оправдање праведног рата. Стављањем квалификатива „праведан“ било је могуће оправдати поступак који је посматрано са моралног аспекта недопуштен. Дакле, рационализација није почивала на *рационалном* аргументу већ на одређеној дескрипцији. Тако да је оваквим примерима Макијавели указао не толико на противуречност унутар система моралних правила, колико на чињеницу да постоји гранична ситуација која *de facto* оправдава прекршај моралних императива. Околност у којој се основни предуслов моралних вредности доводи у питање и чијем унапређењу и заштити су намењене представља граничну тачку, једном речју, парадоксалну ситуацију за сам систем моралних вредности те тиме и релевантан основ оправдања. Уколико се може одржати Макијавелијево изједначавање одржања државе са животом, онда се и умеће владања може оправдати на горе илустровани начин, али не као морално допуштена радња, већ као она која се може легитимисати позивањем на околности и то не на основу моралног разлога, већ државног, јер Макијавели ипак каже да „дело оптужује“ владара. Према томе, другачији основ разложности поступка који са моралне тачке гледишта представља прекршај неке моралне вредности не доводи до анулирања статуса саме делатности, нити је да то докаже била Макијавелијева намера. Оно што је желео било је да покаже да постоји међусобна искључивост у скупу моралних вредности, а што резултира појавом дилеме, коју актуализује парадоксално запажање да се морално лошим поступцима могу остварити добри циљеви и да из тог разлога сваки актер у домену политичког мора научити да не буде добар. У супротном, он сигурно пропада.

Управо из тог разлога ехо Фабрициових речи и даље одзвања. Ова анализа показала нам је сву снагу запажања да оно што се разликује од уобичајеног никада није случајно. А није случајно зато што је Макијавели на себи својствен начин довео у питање целокупну класичну политичку теорију, чије последице осећамо и данас. Заменаривање изузетака и атипичних ситуација у анализи и посезање за конструисањем идеалних поредака, онемогућили су класичним мислиоцима да препознају њихову важност и непријатност. Насупрот традицији, чинећи од њих првенствени предмет властите теорије и уочавајући теоријски значај граничних ситуација, будући да су заслужне за појаву такозване моралне дилеме у кључном сегменту политичког деловања, Макијавели је понудио одговор који још увек подрива оптимизам изражен у надању да је у политици ипак могуће поступати другачије.

Литература

- Alan Donagan, *The Theory of Morality*, University of Chicago Press, Chicago 1979.
- Aristotel, *Politika*, Globus, SNL, Zagreb 1988.
- Daniel R. Sabia, Jr, „Machiavelli's Soderini and the problem of necessity“, *The Social Science Journal*, No. 38 (2001), pp. 53-67.
- Felix Gilbert, „The Humanist Concept of the Prince and the Prince of Machiavelli“, *The Journal of Modern History*, Vol. 11, No. 4 (Dec., 1939), pp. 449-483.
- Friedrich Meinecke, *Machiavellism: The Doctrine of Raison d'Etat and its place in Modern History*, Yale University Press, New Haven 1957.
- Имануел Кант, *Заснивање метафизике морала*, БИГЗ, Београд 1981.
- Исаија Берлин, „Оригиналноост Макијавелија“, *Против стиреје. Есеји из историје идеја*, Заједница Књижевника Панчева, Панчево 1994.
- Moses Maimonides, Helen M. Ryssell, *The book of knowledge: from the Mishneh Torah of Maimonides*, Ktav, New York 1983, p. 13, (translated from the Hebrew by H.M. Ryssell and J. Weinberg).
- Nedžib M. Prašević, „Od politike do umeća vladanja“, *Theoria*, 60 (1), str. 145-173.
- Niccolo Machiavelli, „Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio“, u: *Opere complete di Niccolo Machiavelli*, Alcide Parenti, Firenze 1843.
- Niccolo Machiavelli, „Rasprave o prvoj dekadi Tita Livija“, u: *Izabrano djelo I*, Globus, Zagreb 1985.
- Niccolo Machiavelli, „Veština ratovanja“, u: *Izabrano djelo II*, Globus, Zagreb 1985.
- Niccolo Machiavelli, „Vladar“, u: *Izabrano djelo I*, Globus, Zagreb 1985.
- Quentin Skinner, *The foundation of modern political thought*, vol. 1, Cambridge University Press 1978.
- Thomas Aquinas, *Summa Theologiae*, II ,II, 64, 7 (<http://www.gutenberg.org/files/18755/18755.txt>).

Summary

Machiavelli's famous thesis is that good goals can be achieved by using bad means, and the achievement of good goals justifies the negative moral status of the means used. No one tried to defend this thesis before him, because according to classical political theory, only good means could lead to the achievement of good goals. In this paper, I want to reconstruct Machiavelli's argumentation starting from the examples he cites, as well as from the conceptual apparatus he uses in their interpretation.

Keywords: art of government, dilemma, necessity, justification, reason, life, self-defense.

STANDARDI I KVALITET U VISOKOM OBRAZOVANJU

Apstrakt: *Namere ove studije su da kritičkom analizom posmatra nastojanja na standardizaciji organizacione strukture, sagleda stanje u oblasti uspostavljanja strukturnog okvira za podizanje kvaliteta u visokom obrazovanju i uticaj istog na ostvarenje podsticanja nivoa kvaliteta u visokom obrazovanju. U tu svrhu najpre se sagledavaju ciljevi i koraci kojima su se nastojali ujednačiti standardi kroz preporuke Evropske asocijacije za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju i osnovni principi koji se odnose na interno i eksterno osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja: Ovo je imalo svrhu da se da kontekst i osnova za analizu ostvarenosti intencija ovog složenog projekta, za koji se pokazalo da za dve decenije nije odmakao dalje od formiranja strukturnog konteksta, koji po ocenama analiza ide u pogrešnom pravcu, budući da je zasnovan na ekonomskoj logici i principima koji su još uvek daleko od suštinskih karakteristika obrazovanja, oblasti na čijem podizanju kvaliteta treba da funkcionišu.*

U okviru prethodnog cilja je da se skrene pažnja na neadekvatna nastojanja upravljanja u visokom obrazovanju, preuzimanjem ideja iz menadžmenta, ukazivanjem da univerzitet nije isto što i svako drugo preduzeće, što je u suštini problema nametanja neoliberalnih struktura, oblika i načina organizovanja i funkcionisanja na polju unapređivanja kvaliteta u visokom obrazovanju.

U pregledu koraka kojim je dve - tri decenije išlo dosadašnje nedovoljno efikasno instaliranje organizacije na polju upravljanja podizanjem kvaliteta u visokom obrazovanju, ukazuje se na nastojanje da se po svaku cenu sferi obrazovanja nametne korporacijski menadžment, bez udublivanja u specifičnosti suštine oblasti obrazovanja.

Iza ovoga daju se i prikazi različitosti shvatanja kvaliteta, iz čega se izvode zaključci o teškoćama u definisanju kvaliteta i shvatanju istog kao društvenog koncepta zavisnog od konteksta u kome se nastoji definisati i suprotno ovome nastojanjima da se isti definiše procesima standardizacije, sa izraženim tendencijama unifikacije mera kojima bi se uredili postupci u organizaciji visokog obrazovanja i načini podizanja kvaliteta.

U tom smislu daju se kritičke analize uvođenja kulture provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda, sa jasnim predznakom mehanicističko-tehnicističkih vrednosti i postupcima normativističke filozofije i ekonomizaciji pristupa u standardizaciji. Očiglednost prethodnog nalazi se u formulaciji

1 E-mail: grozdankagojkov123@gmail.com

ciljeva visokog obrazovanja, koji odstupaju od suštinskih karakteristika fenomena kvaliteta visokog obrazovanja i ciljeva zastupljenih u sociokulturnoj i kritičkoj struji u pedagogiji, sa orijentacijom ka razmatranju problema kvaliteta u obrazovanju u skladu sa suštinskim karakteristikama obrazovanja, izraženim u jedinstvenosti, celovitosti, razvojnosti, kompleksnosti, dinamičnosti, kontekstualnosti i nepredvidivosti, kroz prizmu negovanja istih u emancipatornim didaktičkim pristupima učenju i poučavanju u cilju samoregulisanja sudenata kao osnovnog smera ka kulturi učenja i dostizanja maksimuma razvoja ličnih potencijala.

Zaključak je da sadašnji pristipi praćenju kvaliteta i podsticanju njegovog razvoja čekaju nove uglove gledanja i načine organizacije da bi se ostvarili u evropskim dokumentima očekivane kompetencije neophodne za prihvatanje principa visokokompetitivnog globalnog tržišta i održivog razvoja EU. Na kraju se daju nalazi istraživanja kojima se ukazuje na mogućnosti da se drugačije konceptualizuje konstrukt kvaliteta visokog obrazovanja, praćenje i stvaranje okvira vizije koju zajedno ostvaruju svi akteri obrazovanja.

Ključne reči: *kvalitet obrazovanja, standardi visokog obrazovanja, pristupi unapređivanju kvaliteta.*

Uvod

Kvalitet visokoškolskog obrazovanja u predznaku je strategija održivog razvoja Evropske unije i sve jasnije manifestuje globalne dimenzije sa predznakom uslovljavanja na prihvatanje principa visokokompetitivnog globalnog tržišta i održivog razvoja. Održivi razvoj podrazumeva upravljanje promenama koje se ne zadržavaju na adaptivnim odgovorima okruženju, nego inovativnost razvoja koji očekuje kompetencije među kojima posebno mesto pripada spremnosti za promene, što iz ugla psihologa znači prisustvo visoko razvijene fleksibilnosti, kreativnog i nedogmatskog mišljenja, sposobnost prihvatanja pluraliteta ideja, tolerisanja neizvesnosti u kognitivnom smislu, a u konativnom inicijativnost, inovativnost i spremnost za preuzimanje rizika (Đurišić-Bojanović, M., 2008). Promene u visokoškolskom obrazovanju, nastale Bolonjskim procesom trebalo je da doprinesu ostvarenju ovih tendencija. Diskusije konstatuju da su aktuelni pristupi fenomenu kvaliteta zasnovani na spoljašnjoj kontroli ishoda (mehanicističko-tehnicistička orijentacija i ekonomska logika), te se kao alternativa javljaju zagovornici sociokulturne i kritičke struje u pedagogiji, koja insistira na uvažavanju suštinskih karakteristika fenomena obrazovanja (jedinstvenost, celovitost, razvojnost, kompleksnost, dinamičnost, kontekstualnost, nepredvidivost... (Gojkov, 2014). Iz ugla naslova ovoga teksta potrebno je detaljnije fokusirati nekoliko aspekata, značajnih za jasnije sagledavanje mogućnosti približavanja upravljanju kvalitetom na način kojim bi se što skladnije išlo u susret potrebama vremena, odnosno u susret promenama koje bi bile efikasne i u skladu sa principima univerziteta, koji su po ocenama mnogiha autora (Gojkov, 2014) sa reformom visokoš-

kolskog obrazovanja okrnjene. Jedno od krucijalnih pitanja ovih kompleksnih promena je, kako se iz prethodnog vidi, pitanje kvaliteta visokog obrazovanja u vremenu koje je označeno sintagmom društvo znanja.

Dakle, moglo bi se reći da je od početka implementacije Bolonjskog procesa kvalitet visokog obrazovanja bio u fokusu svih reformskih promena u nastojanju da se obezbediti konkurentnije, kvalitetnije i efikasnije obrazovanje za sve i doprinese utemeljenju i unapređenju saradnje među različitim institucijama i zemljama Evrope. Procenjeno je da bi bilo neophodno da se uspehu ovih namera pomogne definisanjem standarda, ili kako je u početku nazivano, uporedivih i transparentnih kriterijuma i metodologija za kontrolu, unapređenje i osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju. Objasnjavano je da se u oblasti visokog obrazovanja termin osiguranje kvaliteta odnosi na sve politike, procese vrednovanja i evaluacije, akcije usmerene na to da osiguraju da institucije, programi i stečene kvalifikacije zadovoljavaju određene specifične standarde obrazovanja. Na ministarskim sastancima razrađivani su detalji oko definisanja procedura i institucionalnog utemeljenja sistema kontrole kvaliteta u Evropi, kao i u svim nacionalnim obrazovnim sistemima (Eurydice 2012). Ovaj proces nije išao lako ni brzo, ali ukratko rečeno činjeni su koraci ka njegovom uspostavljanju. Ministarska konferencija u Berlinu (2003.god.) zaključila je da je zadatak visokoškolskih institucija da se odgovorno odnose prema obavezama koje se odnose na osiguranje kvaliteta, kao i da do 2005. godine nacionalni sistemi za osiguranje kvaliteta definišu i jasno određene zadatke i odgovornost relevantnih institucija i tela uključenih u proces osiguranja kvaliteta obrazovanja; ? evaluaciju studijskih programa i institucija koja uključuje internu i eksternu proveru kvaliteta, participaciju studenata i publikovanje dobijenih rezultata; ? jasno definisan sistem akreditacije, sertifikacije ili uporedivih procedura; ? internacionalno učešće, saradnju i umrežavanje univerziteta (Berlin Communiqué 2003). Naredne ministarske konferencije insitirale su na pitanjima osiguranja kvaliteta kao prioritnog koji je trebalo suštinski da unpredi visokoškolsko obrazovanje. Tako su preduzeti koraci na formiranju mehanizama i procedura za formalno regulisanje i analizirani ishodi učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja od strane 48 agencija nacionalnih obrazovnih sistema. Zaključak svih preduzetih mera bio je da sve prethodno nije bilo dovoljno, se te konstatuje da se dalje moraju preduzimati mere za unapređivanje postojećih procedura. Ovaj put, kojim je tekao proces instaliranja nastojanja na podizanju kvaliteta visokoškolskog obrazovanja, usmeren je ka jasnijem sagledavanju zablude u smislu shvatanja suštine i razumevanja kvaliteta obrazovanja, a posebno načina kojima se isti može pospešivati. Zadržimo se još na nekim tačkama koje će pomoći da se procene mogućnosti drugačijih pristupa shvatanju kvaliteta obrazovanja, kao i načina njegovog podsticanja, tj. razvoja.

Namere uvođenja kontrole kvaliteta i nastojanja na njegovom usavršavanju u svim obrazovnim sistemima Evrope motivisane su željama da se ujednačavanjem nivoa kvaliteta studijskih programa i strukturnim usaglašavanjima studija omogućiti viša mobilnost studenata i nastavnog osoblja u Evropi. Osnovna polazišta u ovim koracima odnosila su se na uverenost da je kvalitet visokog obrazovanja determinisan kvalitetom studijskog programa (kurikuluma), kvalitetom nastavno-naučnog procesa, kvalitetom

ostvarenosti ishoda učenja ili kompetencijama koje stiču kadrovi koji završe studijske programe (Gajić, et. al, 2009).

Posebno se ističe da, ukoliko studiranje u inostranstvu treba da bude priznato kao ekvivalentno studiranju u rodnoj zemlji, vladi i upravi je potrebno osiguranje da su kursevi koji su odslušani i položeni u drugoj zemlji imali ekvivalentan i odgovarajući kvalitet (Kristoffersen 2010). Međutim i krajem treće decenije od ulaska ove reformske tokove ekvivalentnost diploma procenjuje se formalno na osnovu ECTS bodova, a u kvalitet istoga se ne ulazi. U Srbiji je čak za one koji su diplomirali pre 2005. godine i priznata im je diploma u rangu drugog stepena (master) nemoguće da se uz to dobije broj ECTS-a, te se u te drugim evropskim zemljama ne mogu upisati doktorske studije dok se ne završi master (primer Severna Makedonija insistira na broju ECTS-a, koje Srbija ne daje uz potvrdu o priznavanju drugog stepena (master). Moglo bi se ovde zaključiti da i danas još uvek ima i formatlno strukturnih problema u sinhronizaciji sistema visokoškolskog obrazovanja, a o pitanju kvaliteta na osnovu ovakvih načina priznavanja diploma ne može se razložno i argumentovan doskuptvati. Moglo bi se, dakle, zaključiti da je proces sinhronizacije, do sada kritikovan kao strukturno usaglašavanje, koje je urušilo kvalitet studija, ostao, čak, i na ovom stepenu sinhronizovanja nezavršen. Naravno, to nije jednostavan posao, posebno, ako se uzmu u obzor velike razlike u sistemima obrazovanja pre Bolonjske deklaracije, kompleksnost strukture visokog obrazovanja, razlike u tradiciji, obrazovnoj i drugima i sl. No, ipak nastojanja na popravljaju kontrole kvaliteta visokog obrazovanja idu dalje, tako da su neke zemlje u proteklm decenijama već započele da prate i razvijaju procedure za definisanje i kriterijume za osiguranje kvaliteta studijskih programa i visokoškolskih institucija.

Promocija i rad na osiguranju i povećanju kvaliteta u visokom obrazovanju vrlo je značajan deo procesa utemeljenja Evropskog prostora visokog obrazovanja i povećanja njegove atraktivnosti i konkurentnosti na svetskom nivou. Radi osiguranja i unapređenja ovih procesa osnovana je posebna asocijacija koja okuplja sve institucije i agencije u Evropi, koje se bave osiguranjem kvaliteta na nacionalnom nivou. Evropska mreža za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), osnovana je 2000. koja je 2004. god. transformisana u asocijaciju sa nazivom Evropska asocijacija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA). Misija ove asocijacije je da deluje kao glavna pokretačka sila i značajno doprinosi održavanju i povećanju kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi i u svim zemljama potpisnicama Bolonjskog procesa (ENQA 2009). Na ministarskoj konferenciji u Bergenu 2005. godine usvojen je dokument pod nazivom Standardi i uputstva za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja (The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), poznatiji i kao dokument Evropski standardi i uputstva (European Standards and Guidelines – ESG) koji obezbeđuju vođenje i razumevanje procedura za osiguranje kvaliteta brojnih agencija i visokoškolskih institucija. Ova uputstva dizajnirana su tako da budu primenljiva za sve visokoškolske institucije i agencije za osiguranje kvaliteta širom Evrope, sa ciljem da se promoviše uzajamno poverenje, poštujući time i različitost nacionalnih i institucionalnih obeležja. Nakon toga je 2008.

godine osnovan Registar za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi (The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR) koji predstavlja registar agencija za kontrolu i osiguranje kvaliteta koje rade u skladu sa Evropskim standardima i uputstvima i odgovarajućim nacionalnim zakonskim odredbama. Registar ima za cilj da poveća poverenje i transparentnost u pogledu osiguranja kvaliteta i sticanja kvalifikacija u visokom obrazovanju. Na konferenciji u Luvenu 2009. godine razrađena je metodologija kontrole kvaliteta i istaknut je značaj procedura u kojima se uvode novi alati, mehanizmi i inicijative kako bi se obezbedile adekvatne i transparentne informacije o institucijama visokog obrazovanja (Eurydice 2012). U okviru dokumenta Standardi i preporuke Evropske asocijacije za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, navode se osnovni principi koji se odnose na interno i eksterno osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja: visokoškolske ustanove snose odgovornost za kvalitet svojih usluga i za njegovo obezbeđenje i osiguranje; kroz kvalitet i standarde visokog obrazovanja moraju se očuvati interesi društva; Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja? kvalitet studijskih programa trebalo bi da se razvija i unapređuje za studente i druge korisnike visokog obrazovanja širom Evropskog prostora visokog obrazovanja; potrebno je razviti efikasnu i efektivnu organizacionu strukturu u okviru koje se obezbeđuje i podržava realizacija studijskih programa; u procesu osiguranja kvaliteta značajni su transparentnost, eksterne i ekspertske provere; trebalo bi podsticati i razvijati kulturu kvaliteta u visokoškolskim ustanovama; neophodno je razviti procese kroz koje visokoškolska ustanova može da demonstrira svoju odgovornost, uključujući i odgovornost za ulaganje javnog i privatnog kapitala; odgovornost za osiguranje kvaliteta u potpunosti je kompatibilna sa osiguranjem kvaliteta za svrhe poboljšanja i unapređenja; visokoškolske institucije trebalo bi da predstavljaju svoj kvalitet u zemlji i inostranstvu; svi navedeni postupci ne bi trebalo da ugroze različitost i inovacije u visokom obrazovanju (ENQA 2009: 14). Na konferencijama, održanim u Beču i Budimpešti 2010.godine i u Bukureštu 2012.godine, naglasak je stavljen na izazove sa kojima se suočava Evropa, ali i čitav svet, a u vezi su sa globalnom ekonomskom krizom. Takva situacija dodatno usložnjava definisane procedure i predstavlja otežavajuće okolnosti koje je potrebno prevazići u cilju utemeljenja kvalitetnog visokog obrazovanja za sve. U Komuniqueu iz Bukurešta navodi se da je širi pristup visokom obrazovanju preduslov za socijalni progres i ekonomski razvoj i stoga je istaknuta potreba da se usvoje nacionalne mere za proširivanje i sveobuhvatni pristup kvalitetu visokog obrazovanja (Bucharest Communiqué 2012). Državni zvaničnici za visoko obrazovanje na pomenutoj konferenciji obavezali su se da će sa jedne strane podržavati javnu odgovornost za osiguranje kvaliteta i istovremeno aktivno uključiti i veći broj zainteresovanih strana u ovaj proces. Takođe, prihvatili su izveštaj o implementaciji i primeni Evropskih standarda i uputstava za osiguranje kvaliteta (ESG) E4 grupe (ENQA, ESU, EUA and EURASHE), ali i zaključili da je potrebno izvršiti reviziju pomenutog dokumenta, kako bi se učinio jasnijim, primenjivijim i korisnijim (Bucharest Communiqué 2012). Osiguranje kvaliteta postalo je ključna analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja, okosnica za izgradnju poverenja i povećanja atraktivnosti ponuda Evropskog prostora visokog obrazovanja, uključujući i unapređenje prekogranične saradnje i obrazovanja. U izveštaju o implementaciji Bolonjskog procesa

iz 2012.godine, navodi se da iako su praktično sve zemlje Evropskog prostora visokog obrazovanja ustanovile određene oblike za eksternu kontrolu kvaliteta, ***ipak postoje razlike u filozofiji i pristupu među različitim sistemima***. Uprkos usvajanju i prihvatanju zajedničkih Standarda i uputstava (ESG), sistemi su i dalje vrlo različiti u svojoj orijentaciji i usmerenju. Jedna od ključnih razlika je i da li je fokus usmeren na osiguranje kvaliteta institucija, studijskih programa, ili na oba ova aspekta. Druga razlika je u tome da li agencije za kontrolu kvaliteta i nacionalna tela imaju moć da daju dozvolu za rad institucijama ili studijskim programima. Pojedini nacionalni sistemi ove procese dodatno usložnjavaju uključujući i vladine institucije. Ovakve analize daju značajan uvid u pristupe osiguranju kvaliteta u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja (Eurydice 2012). Stoga su u okviru ministarskih konferencija ponuđena različita rešenja i preporuke za prevazilaženje ovakvih i sličnih nedostataka. Jedna od ključnih ideja jeste i ***uspostavljanje jasnih kriterijuma i indikatora kvaliteta radi transparentnosti podataka i dobijenih rezultata*** i zato je važno da nacionalni sistemi usvoje definisane procedure i mehanizme obezbeđenja kvaliteta. Međutim, na osnovu sprovedenih analiza evidentno je da i, ***pored utvrđenih uputstava, i dalje postoje nejednakosti, razmimoilaženja i odstupanja od usvojenih smernica, što zahteva konkretnije i transparentnije modele unapređenja kvaliteta i angažovanje svih raspoloživih resursa u cilju obezbeđenja respektabilnog nivoa kvaliteta obrazovne usluge na univerzitetima***. Suština problema, tj. sporog kretanja ka uzlaznoj liniji efikasne procene i kretanja u pravcu podrške unapređenja kvaliteta u visokom obrazovanju je po skromnoj proceni autorke ovoga teksta, zasnovanim na ličnim nalazima, a i nalazima drugih istraživanja (Gojkov, et.al, 2014; Gojkov Rajić, et.al 2021, Stojanović, et. al, 2014) u istrajavanju inkliniranja ka strukturnoj, tehnokratkoj i ekonomskoj logici, koja zaobilazi suštinske elemente kvaliteta obrazovanja.

Evropska asocijacija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), sa misijom da deluje kao glavna pokretačka sila i značajno doprinosi održavanju i povećanju kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi i u svim zemljama potpisnicama Bolonjskog procesa (ENQA 2009), sa uvojenim dokumentom u Bergenu 2005. godine pod nazivom Standardi i uputstva za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja (The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), poznatiji i kao dokument Evropski standardi i uputstva (European Standards and Guidelines – ESG) trebala je da obezbedi vođenje i razumevanje procedura za osiguranje kvaliteta brojnih agencija i visokoškolskih institucija., međutim, različitost nacionalnih i institucionalnih obeležja, a i drugi faktori usporavaju ovaj proces, iako i on nije suštinski faktor za praćenje i unapređivanje kvaliteta. Iako je konstatovano da nisu napore na ovom polju neprimetni, formiran je registar za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi (The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR) koji predstavlja registar agencija za kontrolu i osiguranje kvaliteta koje rade u skladu sa Evropskim standardima i uputstvima i odgovarajućim nacionalnim zakonskim odredbama, ali i ovo su tek prvi koraci u stukturnom uređivanju ove problematike, kao i sledeći (Eurydice 2012), kojima se dalje nastoje ujednačiti standardi kroz preporuke Evropske asocijacije za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, ***navođenjem osnovnih principia koji se***

odnose na interno i eksterno osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja. Među pomenutim principima za ovaj naslov izdvajaju se potrebe da se razvije efikasna i efektivna organizaciona struktura u okviru koje se obezbeđuje i podržava realizacija studijskih programa; zatim se kao značajno pominje se: transparentnost, eksterne i ekspertske provere; podsticanje i razvijanje kulture kvaliteta u visokoškolskim ustanovama i procesa putem kojih visokoškolska ustanova može da demonstrira svoju odgovornost, uključujući i odgovornost za ulaganje javnog i privatnog kapitala; odgovornost za osiguranje kvaliteta u potpunosti je kompatibilna sa osiguranjem kvaliteta za svrhe poboljšanja i unapređenja; visokoškolske institucije trebalo bi da predstavi svoj kvalitet u zemlji i inostranstvu; svi navedeni postupci ne bi trebalo da ugroze različitost i inovacije u visokom obrazovanju (ENQA 2009: 14).

Prethodni principi, ili smernice su deklarativne i još uvek ne dovoljno usmerene ka suštinskim karakteristikama kvaliteta i, moglo bi se reći, da se još uvek bore sa sistemskim i strukturnim, organizacionim pitanjima koja nemaju esenciju obrazovnog kvaliteta u suštini, odnosno da je jasno da imaju tendenciju da se po ekonomskoj logici menadžmenta usmeravaju promene oblasti podsticanja napređivanja kvaliteta, dakle, mehanicističko tehnicistička linija je i dalje prisutna kao okvir koji koči suštinu organizovanja rada na unapređivanju kvaliteta visokoškolskog obrazovanja (Eurydice 2012), što koči jasnije i sigurnije nalaženje načina za utvrđivanje kvaliteta u do sada sistemski utvrđenim strukturnim okvirima.

U okviru prethodnog za bolje promišljanje o dosadašnjim naporima na polju obezbeđenja kvaliteta dobro je podsetiti da su nastojanja na instaliranju Sistema obezbeđenja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja išla i putem formiranja reprezentativnih organizacija univerziteta putem pomenute EUA, koja je na rektorskim konferencijama četrdeset pet evropskih zemalja imala cilj da promoviše razvoj koherentnog sistema obrazovanja i istraživanja na evropskom nivou, uz uvažavanje različitosti pojedinačnih sistema država članica i poštovanje principa solidarnosti. Velika pažnja je poklanjana zajedničkim projektima, koje je, uglavnom, išlo i dalje ide u pravcu usmeravanja institucionalnog upravljanja promenama u sistemu obrazovanja. Od naučnih istraživanja, kojima bi se suštinski tagalo za nalazima kojima se može doprinosti podsticanju razvoja kvaliteta obrazovanja je do sada, bar, koliko je autorki ovoga teksta dostupno, bilo malo. Jedno od tih na koje bi se moglo osvrnuti i koje bi moglo poslužiti kao jedan od načina kojima bi se prikupljali nalazi za promišljanja o načinima unapređivanja kvaliteta je PISA istraživanje, (Programme for International Student Assessment) (Pavlović-Babić, Baucal, 2013), realizuje se u organizaciji OECD-a od 1997. godine, a odnosi se na procene učeničkih postignuća. Dakle, cilj mu je procena i praćenje stepena u kom su učenici koji se nalaze na kraju perioda opšteg obrazovanja ovladali kompetencijama važnim za nastavak školovanja i puno učešće u društvenim tokovima (Pavlović-Babić, Baucal, 2013) Centralni koncept jeste pismenost koja se ispituje u tri različita domena: matematici, čitanju i prirodnim naukama, ispitivano testovima (papir-olovka) a kompetentnost u oblasti rešavanja problema utvrđivana je kompjuterskim testovima. Dakle, cilj ovoga praćenja je procena kvaliteta i pravednosti obrazovnog sistema, a nalazi su namenjeni obrazovnim politikama, odnosno trebalo bi da služe kao informacije o promišljanju nivoa stanja u kvalitetu na uzrastu

na kome je stanje utvrđivano i za kreiranje daljih koraka na unapređivanju kvaliteta obrazovanja. U ovom je istraživanju, dakle, reč o merenju postignuća u oblastima za koje je procenjeno da su indikativne, odnosno odnosi se na kompetencije koje su proklamovane kao najvažnije za dalje obrazovanje. Iako su ocene o izboru kompetencija različite, posebno iz ugla društveno humanističkih oblasti, nalazi su dobijeni na osnovu standardizovanih instrumenata i dati po nioima ostvarenosti, tako da mogu da posluže kao jedna od relevantnijih mera za procenu mesta kvaliteta među državama koje su u ovo istraživanje uključene ²

Nakon prethodnog, ovo bi bilo uputno pratiti i nastojati da se nivoi ostvarenosti poboljšavaju, a drugi zaključak bi bio da je ovo jedan od primera kojima se dolazi do indikatora uspeha na polju kvaliteta. Dakle, merenje i komparacija sa postignućima u širim prostorima sa standardizovanim instrumentarijem, put je koji treba slediti, i naravno, tragati za načinima kako sve to prilagođavati sopstvenoj sredini.

Dalja posmatanja napredovanja na polju organizacionog okvira kojim bi se dolazilo do nalaza koji su signifikantni za dalje analize ukazuju da EUA nije do kraja instalirala organizacioni okvir koji bi, kako je u njenim dokumentima planirano, partnerstvom u istraživanjima unutar Evrope koji bi šire doprinosa unapređivanju kvaliteta visokog obrazovanja (European University Association). Nastojanja u ovom pravcu nastavljanja su, te je na pomnutim konferencijama u Beču i Budimpešti 2010. godini i u Bukureštu

² U ovom istraživanju je bilo šest novoa ostvarenosti postignuća. Učestvovalo je 34 OECD zemlja i 31 partnerska zemlja, odnosno 510 000 učenika iz populacije od 28 miliona petnaestogodišnjaka. U Srbiji je u testiranju papir olovka testovima učestvovalo oko 5 000 učenika, a u kompjuterskom testiranju nešto manje od 2 500 učenika iz 200 škola. Osnovni nalazi za Srbiju o ostvarenosti na polju kompetencija funkcionalne pismenosti nisu na očekivanom nivou, o čemu svedoči podatak da 49% nije zadovoljilo očekivana postignuća u oblasti funkcionalne pismenosti.

U odnosu na OECD zemlje matematička kompetencija učenika iz Srbije je niža za oko 45 poena, što odgovara efektu jedne godine školovanja u zemljama OECD-a. Na skali čitalačke pismenosti učenici u Srbiji su u proseku postigli 446 poena. U odnosu na 2009. godinu, postignuće je više za 4 poena. S obzirom na to da ta razlika nije statistički značajna može se reći da je nivo razvijenosti čitalačke kompetencije u proseku ostao na istom nivou na kojem je bio 2009. god., a u odnosu na OECD zemlje čitalačka pismenost učenika iz Srbije je niža za oko 50 poena, što je jednako efektu od nešto više od jedne godine školovanja u zemljama OECD-a. Na PISA skali naučne pismenosti učenici u Srbiji su 2012. godine pko 35% učenika nije uspeo da dostigne nivo funkcionalne pismenosti u domenu nauka, što jer u odnosu na OECD zemlje niže za oko 60 poena, a ovo odgovara efektu od 1,5 godine školovanja u zemljama OECD-a. Prosečno postignuće na skali rešavanja oko 28% učenika nije uspeo da dostigne nivo funkcionalne pismenosti u ovom domenu, što je u odnosu na OECD zemlje, kompetencija za rešavanje problema učenika iz Srbije niže za oko 27 poena što odgovara efektu od nešto više od pola godine školovanja u zemljama OECD-a. U Srbiji prosečno postignuće dečaka na skali matematičke pismenosti je za 9 poena više od prosečnog 6 postignuća devojčica. Iako se Srbija nalazi u grupi brojnih zemalja u kojima obrazovni sistem u većoj meri podržava dečake u razvoju matematičke kompetencije, razlika u korist dečaka spada u manje razlike. Dečaci su uspešniji od devojčica i u pogledu kompetencije rešavanja problema. Razlika iznosi oko 15 poena i statistički je značajna. Na skali čitalačke pismenosti postignuće devojčica je za 46 poena više nego prosečno postignuće dečaka. Ova razlika je nešto viša od prosečne razlike koja je zabeležena u OECD zemljama (38 poena). Drugim rečima, obrazovni sistem u Srbiji u nešto većoj meri favorizuje devojčice nego što u OECD zemljama. U pogledu naučne pismenosti, postignuća devojčica i dečaka su na istom nivou. U Srbiji socio-ekonomski status učenika objašnjava oko 12% varijanse na skali matematičke kompetencije. To je na sličnom nivou kao što je slučaj u OECD zemljama. Dakle, situacija u pogledu pravednosti obrazovanja u Srbiji slična je onoj koja postoji u drugim OECD zemljama.

2012.god. (Bucharest Communiqué 2012), raspravljano o suočavanju sa globalnom ekonomskom krizom, kao novim izazovom sa kojima se suočila Evropa i svet, što je snage usmeravalo ka izradi novih procedura kojima je trebalo usklađivati strukturne okvire za prevazilaženje prepreka za utemeljenje kvalitetnog visokog obrazovanja za sve. Moglo bi se ovde zaključiti da se EUA, još uvek opterećenja spoljnim faktorima, bavila strukturnim okvirima, zaključivši da je širi pristup visokom obrazovanju preduslov za socijalni progres i ekonomski razvoj i stoga je istaknuta potreba da se usvoje nacionalne mere za proširivanje i sveobuhvatniji pristup kvalitetu visokog obrazovanja (Bucharest Communiqué 2012), dakle, da se odgovornost za osiguranje kvaliteta prenese na univerzitete članice, uz novinu da se u ovaj proces uključe i druge zainteresovane strane u ovaj proces. I za ovaj naslov značajno je da su tada prihvaćeni Evropski standardi i uputstva za osiguranje kvaliteta (ESG) E4 grupe (ENQA, ESU, EUA and EURASHE), ali i zaključili da je potrebno izvršiti reviziju pomenutog dokumenta, kako bi se učinio jasnijim, primenljivim i korisnijim (Bucharest Communiqué 2012). Tako je deklarativno, u dokumentima, donetim na visokom nivou, prihvaćena obaveza kojom je u osiguranju kvaliteta postala ključna *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* okosnica za izgradnju poverenja i povećanja atraktivnosti ponuda Evropskog prostora visokog obrazovanja, uključujući i unapređenje prekogranične saradnje i obrazovanja.

Tako su dalje sve zemlje prostora visokog obrazovanja radile na instaliranju oblika u pomenutom pravcu, ali, evidentno je da se pravac i dalje kretao ka eksternoj kontroli fakulteta kao jednom od strukturnih oblika, koji, kako je prethodno rečeno, trpi značajne primedbe u smislu pripadanja ekonomskoj logici i tehnokratkom usmerenju, koje nije u znaku suštinskih pedagoških procesa kojima se mogu podsticati očekivani elementi kvaliteta u obrazovanju. Ovo se, uostalom, navodi i u izveštaju o implementaciji Bolonjskog procesa iz 2012. godine, da iako su praktično sve zemlje evropskog prostora visokog obrazovanja ustanovile određene oblike za eksternu kontrolu kvaliteta, ipak postoje razlike u filozofiji i pristupu među različitim sistemima, tako usvojeni standardi i uputstava (ESG), orijentacije i usmerenja i dalje ostaju različiti. Kvalifikacija razlika u ovom izveštaju odnosi se na konstataciju da je jedna od ključnih razlika u tome što je fokus usmeren na osiguranje kvaliteta institucija, studijskih programa, ili na oba ova aspekta, a agencije za kontrolu kvaliteta i nacionalna tela imaju moć da daju dozvolu za rad institucijama ili studijskim programima, a iza ovoga stoji činjenica da se do kraja nije ostvarila ideja o potpunoj autonomiji agencija za kontrolu i unapređenje kvaliteta, nego su se u nekim zemljama uključile, ili završnu reč imale i vladine institucije, što je ocenjeno i za državu Srbiju (Eurydice 2012),

Tako da je naša agencija za obezbeđivanje kvaliteta bila privremeno isključena iz ove asocijacije, ali se sada ponovo uključuje u istu i nastoji da, prihvatanjem preporuka za prevazilaženje ovakvih i sličnih nedostataka uhvati korak sa uspostavljanjem jasnih kriterijuma i indikatora kvaliteta radi transparentnosti podataka i dobijenih rezultata, usvajanjem definisanih procedura i mehanizama obezbeđenja kvaliteta.

Međutim, analize konstatuju da je evidentno da i, pored utvrđenih uputstava, i dalje postoje nejednakosti, razmimoilaženja i odstupanja od usvojenih smernica, što zahteva konkretnije i transparentnije modele unapređenja kvaliteta i angažovanje svih ras-

položivih resursa u cilju obezbeđenja respektabilnog nivoa kvaliteta obrazovne usluge na univerzitetima. Na osnovu prethodnog zaključilo bi se da se značajniji napredak ne primećuje, pa su u istom pravcu činjeni dodatni koraci. Tako su u Služenom listu Evropske unije C189/1; 2018. godine ate *Preporuke veća o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje*, koje najpre definišu referentni okvir konteksta i ciljeva, i na osnovu toga se ekstrahuju ključne kompetencije. Za naslov ovoga teksta izdvaju se sledeće:

- Pravo na kvalitetno i inkluzivno obrazovanje, obuku i celoživotno učenje, kako bi se stekle veštine sa kojima može pojedinac u potpunosti učestvovati u društvu i uspešno se snalaziti na tržištu rada.
- Pomoć za potrebe prekvalifikacije i samozapošljavanje.

Prethodni elementi referentnog okvira, vezani za socijalna prava zasnivaju se na brzim promenama sveta u kome se od pojedinca očekuje da poseduje širok spektar veština i kompetencija i da ih kontinuirano razvija tokom čitavog života, a kao cilj ovih kompetencija navode se mogućnosti zasnivanja osnova za kretanja u pravcu ravnopravnosti i demokratizacije društva. Takođe, se od ovog referentnog okvira, a time i kompetencija očekuje osvarenje cilja ka inkluzivnosti i održivosti razvoja, kohezije evropskog prostora i razvoja demokratske kulture. A, glavni ciljevi referentnog okvira odnose se na sledeće:

- prepoznavanje i definisanje ključnih kompetencija neophodnih za zapošljavanje, ličnu ispunjenost i zdravlje, aktivno i odgovorno građanstvo i socijalnu uključenost;
- obezbeđivanje evropskih referentnih alata za kreatore politike, pružaoce obrazovanja i obuke, nastavno osoblje, savetnike za karijerno vođenje, poslodavce, javne službe za zapošljavanje i same studente;
- podržavanje napora na evropskom, nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou za podsticanje razvoja kompetencija iz perspektive doživotnog učenja.

U istim preporukama Veća kompetencije se definišu kao kombinacija znanja, veština i stavova, pri čemu se:

- znanje odnosi na već postojeće činjenice i podatke, koncepte, ideje i teorije koje podržavaju razumevanje određene oblasti ili teme;
- veštine se shvataju kao sposobnosti i mogućnosti sprovođenja procesa i korišćenja postojećih znanja za postizanje rezultata, a
- stavovi se definišu kao spremnost da se deluje ili reaguje na ideje, osobe ili situacije i srodni način razmišljanja.

Ključne kompetencije su one koje su svim pojedincima potrebne za lično ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu inkluziju, održiv način života, uspešan život u mirnim društvima, zdrav način života i aktivno građanstvo. One se razvijaju u perspektivi celoživotnog učenja, od ranog detinjstva do odraslog doba, i kroz formalno, neformalno i informalno učenje u svim kontekstima, uključujući porodicu, školu, radno mesto i druge zajednice u okruženju..

Sve ključne kompetencije se smatraju podjednako važnim za uspešan život u društvu i imaju mogućnost da se kombinuju, prepliću i ojačavaju jedne drugima. A, za veštine kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, timski rad, veštine komunikacije i pregovaranja, analitičke veštine, kreativnost i interkulturalne veštine navodi se da su deo

osnovnih kompetencija. Pored ovih Referentni okvir definiše kao ključne sledeće kompetencije: pismenost, višejezičnost, matematičke kompetencije i kompetencije u nauci, tehnologiji i inženjerstvu, digitalne kompetencije, lične i društvene kompetencije i kompetencije učenja kako da uči, državljanstvo, preduzetnička kompetencija, kompetenciju kulturne svesti i izražavanja (šire o shvatanju značenja navedenih ključnih kompetencija videti u pomenutim preporukama Veća Evropske unije u Služenom listu Evropske unije C189/1; 2018. god.

Iz prethodnog pregleda razvoja oranzacionih formi za praćenje i unapređivanje kvaliteta, sinhronizacije visokoškolskih ustanova u evropskom prostoru stiče se opšti utisak da su u tom procesu nastajala pravila i očekivanja saradnje kojima bi se ostvarivali pomenuti ciljevi. Tako da bi postale članice mreže, agencije moraju da se pridržavaju međunarodno priznatih standarda i smernica za obezbeđenje kvaliteta u visokom obrazovanju, kao što su pominjani Standardi i smernice za obezbeđenje kvaliteta u evropskom prostoru visokog obrazovanja (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG 2015*).

Članstvo u CEENQA pruža mogućnost NAT-u da blisko sarađuje sa agencijama članicama Mreže, da se uključuje u stalne diskusije o politici obezbeđivanja kvaliteta ustanova i studijskih programa u visokom obrazovanju u evropskoj regiji, učestvuje u zajedničkim projektima i deli iskustvo sa agencijama članicama da stvore sistem osiguranja kvaliteta usklađenog sa ESG, koji je jedna od ključnih obaveza Bolonjskog procesa. Neki od konkretnih koraka odnose se na: uređivanje pravnog okvira u skladu sa ESG usklađenošću; usklađivanje KA procesa sa ESG metodom peer-review; povezanost nacionalnih kriterijuma sa ESG; korišćenje adekvatnih metoda i kriterijuma za uključivanje recenzata; učešće zainteresovanih strana u eksternom obezbeđenju kvaliteta... A, uz prethodno neophodno je da nacionalne agencija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju budu članice ENQA, jer ovo omogućuje ga je ista tada deo Mreže agencija za obezbeđenje kvaliteta u visokom obrazovanju centralne i istočne Evrope, koja predstavlja važnu platformu za internacionalizaciju sistema obezbeđenja kvaliteta u visokom obrazovanju i ima pridruženi status u Evropskoj asocijaciji za obezbeđenje kvaliteta u visokom obrazovanju (*European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*), što je garancija usaglašenosti sa evropskim kriterijumima, a to se objašnjava mogućnošću garancije da bi akreditacije dobile na kvalitetu. A, ovo praktično znači da bi akreditacije koje bi visokoškolskim ustanovama izdavala naša NAT agencija imale dodatnu vrednost u smislu kvaliteta, jer bi iza takvih ocena koje daje naša NAT stajao proveren evropski sistem visokog obrazovanja u smislu usaglašenosti kriterija i valorizacije naših univerziteta. Ovo dalje implicira da se od univerziteta traži ispunjenje takvih kriterija kako bi mogli opstati i funkcionirati na tržištu visokog obrazovanja,, što dalje znači mogućnost kretanja kadra i studenata kroz evropski prostor, olakšano priznavanje diploma i sl. E, sada ostaje iza ovoga pitanje do koje mere ovo ide obostrano, odnosno koliko Srbija u ovoj situaciji priprema kadar za EU.

Istraživanja kojima bi se dobio siguran odgovor, dakle, ne koja su organizovana kao ankete agencija, nego zasnovane na nalazima naučnih nacrti, nisu objavljene, ili autorki ovoga teksta nisu poznata. Zaključke iz prethog nije potrebno izvoditi,

jer činjenice govore same po sebi. Dovoljno je iz celog puta kojim se decenijama ulagao trud da se na polju kvaliteta visokog obrazovanja nešto više uradi došlo do nivoa strukturnih promena, koje, kao što su i akteri sami, kako je pominjano, izveštavali, dakle, u suštinu kvaliteta još se nie ušlo.

Razloga za ovo ima više. Pomenimo na ovom mestu samo da se na kvalitet u obrazovanju u savremenoj literaturi i u dokumentima međunarodnih organizacija (UNESKO, UNICEF, Evropska komisija za obrazovanje) gleda različito, što ukazuju na činjenicu da postoji više različitih shvatanja ovoga fenomena, a to dalje znači i više definicija i dimenzija, indikatora, modela upravljanja kvalitetom, metodologije praćenja i svrhe evaluacije. Poznato je da se jedan od značajnijih razloga ovoga stanja nalazi i u različitim teorijskim pristupima obrazovanju i nastavi i dr. Tako da iza prethodnog idu i razlike u tendencijama konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja: pomeranje od kvantitativnih ka kvalitativnim aspektima kvaliteta, od nezavisnih dimenzija i indikatora ka sistemu istih, a proširuju se i liste dimenzija kvaliteta, koje opterećene ekonomskim aspektom, sve češće naglašavaju potrebu za humanističkim vrednostima i holističkim pristopom.

Takođe, je sve izraženije shvatanje potreba za širim operacionalizovanjem značenja pojedinih dimenzija kvaliteta obrazovanja, kao i naglašavanje kontekstualne uslovljenosti kvaliteta, sve veće naglašavanje značaja samevaluacije i participativnog delovanja učesnika u procesu evaluacije, kao načina procenjivanja i razumevanja kvaliteta u obrazovanju. A, iz ugla problema u kvalitetu visokog obrazovanja koji se u Srbiji evidentiraju su, kako Pešikan (Pešikan, 2023) ističe veliki, brojni, ozbiljni i lančano povezani, što za kompleksnost fenomena kvaliteta obrazovanja, kako se iz prethodnog teksta dalo videti, nije neočekivano i može se uzeti da je većina problema istaknutih u ovom konstatovanju važeća i prema nalazima istraživanja (Gojkov i Stojanović, (2011a,b) i za druge, ili za većinu evropskih sistema visokog obrazovanja, što govori o tome da se na ovom polju još nisu našli pravi putevi kojima bi se evidentni problema prevazilazili.

Iz kompleksa problema koje pominje Pešikan (2023) izdvajaju se za ovaj naslov sledeće konstatacije:

- *organizacione promene na unapređenju kvaliteta idu odozgo-nadole, umsto u obrnom smeru;*
- *evidentna su zapažanja u slabljenju kvaliteta obrazovanja, procesa i njegovih ishoda, a ovo je vezano za inicijalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika i nerazvijenost koncepta profesionalnog razvoja nastavnika;*
- *mere za unapređenje kvaliteta često se uvode bez provere, bez razjašnjavanja sa onima koji će ih implementirati, a objašnjavaju se razlozima koji nisu razložni za obrazovanje;*
- *evidentan je nedostatak praćenja i evaluacije da bi se stvari kontinuirano popravljale, a ne pravili oštri rezovi i zaokreti;*
- *problem je negativna percepcija nalaza evaluacionih istraživanja, kao kritizerstvo, a ne kao detektovanje i lokalizovanje problema, kao i zaključivanje o kvalitetu bez indikatora koji su ;*

- narušenost odnosa prema školi i nastavnicima, odnos društva i roditelja – rušenje autoriteta škole i nastavnika je opasna za sistem vrednosti mladih, koji će teško funkcionisati u socijalnoj sredini;
- evidentnost nepoznavanja polja obrazovanja, teorijskih i empirijskih istraživanja, nepoznavanje dobrih rešenja u praksi, uslova i faktora koji utiču na kvalitet obrazovanja;
- problem je ne samo što ne znamo, nego što spremno odlučujemo, preuzimajući neprovereno i za našu sredinu neprhatljive organizacione modele u visokom obrazovanju, tako su se mnogi današnji problemi mogli biti prenebregnuti i ići pravim putem.

Ista autorka zaključuje da je crena linija od vrtića do doktorskih studija – problem kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. A, uopšte se u istraživanja širom sveta nailazi na probleme manjka zajedničkog razumevanja o problemima o fenomenu kvaliteta obrazovanja, nedostatke u saglasnosti među učesnicima u obrazovnom procesu oko uočavanja problema, što onemogućava donošenje efikasnih mera za ostvarenje postavljenih ciljeva. Put, od učesnika u donošenju mera ka upoznavanju nosilaca ostvarenja istih, treba da je direktan, uz podrazumevanu interakciju i usaglašavanje. Bez ovoga smo tu gde smo, u čorsokaku u kome su mere za obezbeđivanje kvaliteta forme koje se ne sprovode, dakle, ne testiraju u praksi ostaju na papiru, za ponovna zasjedanja komisija u obrazovnoj politici EU, koja može samo da sugeriše nove mere, koje imaju sudbinu pethodnih. Posmatranjem prioekata i zaključaka kojima se u EU nastoji da sinhronizuje visoko obrazovanje i dođe do definisanih ciljeva i kompetencija, uočava se da su utisci sa skupova pozitivni i da se odnose da dobre lične ocene o značaju susreta članova proiekata zbog susreta, međudobnog upoznavanja i razmene mišljenja i iskustava. U nekima se nailazi i na potrebu da se saradnja na istim područjima nastavi. Konkretni efekti, promene, nalazi izstraživanja i sl. u smislu onoga što se podrazumeva pod kvalitetom visokokog obrazovanja nema.

Samo nekoliko prethodnih napomena, koje nisu ni delić onoga o čemu savremena istraživanja ove tematike diskutuju, dovoljna su da ukažu na teškoće koje se u našoj pedagoškoj organizaciji praćenja i napređivanja kvaliteta u visokom obrazovanju odražavaju na podršku razvoju standarda o kvalitetu obrazovanja, a koji se nisu puno pomerili od stvaranja strukturnih pretpostavki i za ozbiljnije bavljenje ovim pitanjima, iako na teorijskom i istraživačkom polju već ima dosta radova koji mogu biti dobra osnova za praktične pristupe ovome (Gojkov i Stojanović, 2011a,b).

Moglo bi se zaključiti da treba više pažnje posvetiti unutrašnjem vrednovanju kvaliteta, a to znači širem i intenzivnijem osposobljavanju svih aktera koji učestvuju u proceni i unapređivanju kvaliteta na fakultetu. Možda i da se urade šire perporuke načina unutrašnjeg vrednovanja i rada na unapređivanju kvaliteta. Jer recenzenti konstatuju da su ispunjene forme predviđene standardima (pravilnik, programi, ocenjivanje ostvarenja, samovrednovanje, ali to su samo formalni okviri koji nisu ni dotakli suštinu. Nalazi istraživanja (Ivić, 2014, 2015, Ivić, et. al 2021) idu u pravcu holističkog modela kvaliteta obrazovanja koji bi u sebi integrisao odabrani ideal obrazovanja, akademski servis

sa pratećim administrativnim funkcijama i etos obrazovne institucije. Nalazi istraživanja, takođe, konstatuju (Vilotijević, 1999) da unutar takvog modela posebna pažnja treba da bude posvećena pedagoškim aspektima kvaliteta – odnosno strukturi i funkcijama poučavanja i učenja. U središtu ovih procesa i odnosa treba da se nalaze studentska iskustva u učenju i dijalog između studenata i nastavnika o prirodi, nivou i stilu njihovog učenja – što će procese učenja i obrazovanja učiniti vidljivim i podstaći razvoj kulture učenja. Pre negó se daju nalazi nekoliko istaživanja, koji argumentuju prethodne konstatacije, daće se crtice o kompleksnosti fenomena kvaliteta u obrazovanju, koje su značajne za jasnije shvatanje kvalitetata obrazovanja, a time i uvažavanja u praćenju napredovanja i podsticanju razvoja kvaliteta visokog obrazovanja.

Kvalitet visokoškolskog obrazovanja

Kvalitet studija smatra se kompleksnim fenomenom, te skoro da nema pitanja u realizaciji koncepata nastave koja ne dotiču kvalitet (Bojović, 2012). Od ovoga su, verovanto, pošli i zagovornici Bolonjskog procesa, smatrajući da će strukturne promene, usmerene na koherentnost evropskog visokoškolskog obrazovnog prostora razvijati dalje kvalitet studija. Kako se sada vidi, kao što je u prethodnom pregledu koraka kojima se kretao ovaj proces pomenuto, najveća manifestnost tendencija u okviru ovih reformi uočljiva je upravo na ovome na čemu se i radilo, dakle, na strukturnim promenama. Suštinske promene koje bi se manifestovale u kvalitetu visokoškolskog obrazovanja još uvek nisu primetne. Različita nastojanja i pristupi sagledavanju kvaliteta, kao niza značajnih dimenzija (svojstava) koji se manifestuju u okviru obrazovanja izazvani su, između ostalog, razlikama u načinima sagledavanja kvaliteta, uslovljenim razlikama u teorijskim polazištima koje su u osnovama teorijskih analiza (Antonijević, 2012).

Većina polazišta za određivanje suštine kvaliteta obrazovanja bavi se pitanjima šta je kvalitet obrazovanja i šta čini sadržaj ovoga fenomena (Antonijević, 2012), a odgovori na prethodna pitanja u skladu su sa teorijskom orijentacijom koja je u osnovi tražanja za odgovorima na postavljena pitanja, što je dalje u suštini fokusiranja određenih dimenzija kvaliteta obrazovanja. ***Tako su u reformi sistema obrazovanja u Srbiji, pokrenutoj nakon 2000.godine, naglašene dimenzije: otvorenost, merljivost i proverljivost, efikasnost, efektivnost, pravednost, regulisanost, održivost, koherentnost i dr.*** (Kovač-Cerović, 2004). Iz prethodnih dimenzija kvaliteta sistema obrazovanja moglo bi se zaključiti šta i na koji način definiše, determiniše suštinu i fenomen kvaliteta obrazovanja, te čime se očekuje da je moguće podstaći unapređivanje kvaliteta, kojim bi se dimenzijama mogao podsticati opšti nivo kvaliteta sistema obrazovanja. No, iz prethodnog bi se moglo dalje zaključiti da u pomenutim dimenzijama nema jasnih naznaka da bi se sistem usmeravao ka suštinskim promenama studija koje bi obezbeđivale kulturu poučavanja i učenja, što bi se moglo uzeti kao osnovna, suštinska dimenzija, koja direktno vodi ka kvalitetu visokoškolskog obrazovanja.

Poimanje kvaliteta obrazovanja karakteriše se različitošću pristupa definisanju, što je posledica slojevitosti i izražene društveno-interesne fragmentacije (Đermanov iKo-

stović, 2006) i činjenice da se u različitim oblastima različito definiše, što doprinosi relativnosti značenja ovoga pojma, a ovo dalje utiče na to da se pojam kvaliteta više koristi kao deskriptivni pojam nego kao normativni (Đermanov i Kostović, 2006).

Različita shvatanja kvaliteta: kvalitet kao atribut u užem i širem smislu; kao stepen izvrsnosti; kao vrednost i kao procena (Đermanov i Kostović, 2006) u osnovi su složenih konceptualnih definisanja ovoga pojma i njegovog shvatanja u oblasti obrazovanja. Za jedno od ovih shvatanja kvalitet obrazovanja je dobrobit koju obrazovanje osigurava, vrednost koju obrazovanje ima kao kvalitativna odrednica pedagoškog procesa i postignutih rezultata, a, takođe i kao atributivno svojstvo subjekata uključenih u obrazovni proces (Đukić, 2002). Ovo je shvatanje, moglo bi se reći, imalo težnju da se uklopi u nastojanja Lisabonske konvencije iz 1997.god., koja su u prvi plan istkla pitanje kvaliteta ciljeva, programa aktera, procesa i rezultata, ali za koja se danas smatra da nisu dovoljno jasno odredila pitanja kvaliteta, koje se, kako proces odmiče, javlja sve više u svojoj složenosti. Tako da se danas već nailazi do shatanja da je kvalitet „neuhvativ“, nedostižan ideal, u izvesnom smislu „pokretna meta“ (Đukić, 2002). Analize ukazuju da nema opšteprihvaćenih definicija kvaliteta obrazovanja, ali bi se ipak pod ovim pojmom mogla posmatrati vrednost koju ono ima, dakle, mogao bi se odnositi na vrednosne odrednice pedagoškog rada, ali i atributivno svojstvo subjekata uključenih u obrazovni proces (Vlahović, 1996).

Kategorije definisanja kvaliteta visokog obrazovanja, nađene u literaturi mogle bi se svesti na sledeće. kvalitet kao mera vrednosti, kao izraženost nivoa ostvarenosti cilja i kvalitet kao mera ostvarivanja standarda (Đukić, 2002). Pokušaji definisanja kvaliteta naglašavaju da razmatranje njegove suštine ne može zaobići multidimenzionalnost, koja je u osnovi kompleksnosti, uslovljene brojnim faktorima i njihovom isprepletanošću na individualnoj i socijalnoj ravni. A, sve ovo vodi ka tome da se danas već postigao konsenzus oko toga da pojedinačnim indikatorima kvaliteta ne može da se dođe do pouzdanih indikatora za relevantnu evaluaciju kvaliteta visokog obrazovanja (Tunijnman, Batani, 1994). Zato se sada obrazovnim indikatorima smatraju podaci koji govore o funkcionisanju obrazovnog sistema, pokazatelji stanja, indikatori koji omogućuju procene o stanju i funkcionisanju obrazovnog sistema. U literaturi (Đukić, 2002) se sreće mišljenje da postoji slaganje o sledećim obeležjima obrazovnih indikatora: *kvantitativni su, ali predstavlja nešto više od prostog numeričkog izraza; daju sumarnu informaciju o relevantnim aspektima funkcionisanja obrazovnog sistema; informišu zainteresovane aktere; kao dijagnostička sredstva čine osnovu su za evaluaciju; u nekim slučajevima mogu biti insert, dobar reprezent šireg kruga drugih značajnih indikatora, dakle, u izvesnom smislu indikator interakcije brojnih faktora, njihovih međuođenosa i time imati veliku informativnu vrednost* (Tunijnman i Batani, 1994).

Za visoko obrazovanje u konsultovanoj literaturi (Tunijnman i Batani, 1994) se kao značajne izvajaju tri grupe indikatora:

- *ulazni: materijalni i profesionalni* (stručne i pedagoške kompetencije nastavnika);
- *procesni i indikatori performansi* (nastavni planovi i programi, izvori saznanja, aktivnosti studenata, vrednovanje uspešnosti studenata..);
- *izlazni indikatori* (specifična znanja, umenja, veštine, vrednosti, stavovi, motivacija, sposobnosti za samoučenje...).

U tekstu će dalje pažnja biti usmerena ka izlaznim faktorima, koji se posmatraju iz ugla studentskog shvatanja kvaliteta. Ovakav pristup posmatranju fenomena kvaliteta visokoškolskog obrazovanja imao je nameru za zaobiđe vrenovanje kvaliteta zasnovano na spoljašnjoj kontroli ishoda (mehanicističko-tehnicistička orijentacija i ekonomska logika), te bi se mogao svrstati u alternativne pristupe zagovornika socioklturne i kritičke struje u pedagogiji, koja insistira na uvažavanju suštinskih karakterisitka fenomena obrazovanja (*jedinstvenost, celovitost, razvojnost, kompleksnost, dinamičnost, kontekstualnost, nepredvidivost...*), koji bi bio korak dalje u odnosu na ono dokle se stiglo strukturnim promenama.

Kvalitet visokoškolske nastave sagledava se vrednovanjem nivoa osvarenosti suštinskih indikatora koji se odnose na: *savladanost studijskih programa, ostvarenost sopstvenog razvoja, usklađenost ličnog sistema vrednosti sa dobrobiti društvenog napretka, osposobljenost za praktičnu primenu naučenog, osposobljenost za sanmoučenje i osposobljenost za inovativnost*. Među različitim pristupima sagledavanju kvaliteta, uslovljenim brojnim dimenzijama i razlikama u načinima sagledavanja, kao posledicama razlika u teorijskim polazištima (Antonijević, 2012), koja su u osnovi fokusiranja na određene dimenzije kvaliteta obrazovanja, koje nisu direktno naglašene u pominjanim dimenzijama 2000.godine (*otvorenost, merljivost i proverljivost, efikasnost, efektivnost, pravednost, regulisanost, održivost, koherentnost i dr.*(Kovač-Cerović, 2004), koje bi obezbeđivale kulturu poučavanja i učenja, što bi se moglo uzeti kao osnovna, suštinska dimenzija, koja direktno vodi kakulturi kvaliteta visokoškolskog obrazovanja.

Komisja za praćenje i unapređivanje kvaliteta R. Srbije NAT je kao glavne faktore kvaliteta posmatrala date u grafu 1. Svi navedeni faktori čine skicu kompleksa koji podrazumva prethodno pomenuti holistički pristup (Ivić, 2014, 2015; Ivić, et. al, 2021) i ne bi pojedinačno posmatrani mogli da doprinesu izgradnji kulture kvaliteta. Dakle, podrazumeva se njihova sinergija.

Graf. 1 Faktori unapređenja kvaliteta (Materijal NAI-a za obuku recenzenata za akreditaciju).



Tako bi interpretacija ovih faktora u cilju izgradnje kulture kvaliteta u najkraćem podrazumevala:

- poznavanje savremenih obrazovnih paradigmi, posebno nastave orijentisane na studenta (učenje) i metoda kojima se podstiče motivacija za učenje, načini upućivanja u metakognitivne veštine, strategije učenja kojima se ostvaruje samoregulisano učenje i dr.;
- razvoj kvalitetne sredine (okruženja) za učenje i razvoj - podsticajna sredina, dostupni resursi za učenje, uključivanje u organizacije kojima se razvija volonterski rad, povezivanje fakulteta sa sredinom u rešavanju zajedničkih problema u lokalnoj zajednici, mogućnosti za razvoj socijalnog, kulturnog i sportskog života na fakultetu, kojima se razvijaju ne samo akademske nego i druge veštine i kompetencije značajne za funkcionisanje u savremenom svijetu;
- uključivanje studenata u organizovane aktivnosti iz raznih naučnih, kulturnih, sportskih i drugih oblasti u vreme letnjih raspusta, a i u toku akademske godine u sa kraćim terminima, kojima bi se podsticalo njihovo inovešćivanje za širenje znanja, upoznavanje naučnih pristupa i otkrivanje specifičnih sposobnosti za određene oblasti, a u svemu tome i podsticanje orijentacije u davanju smisla i orijentira u daljem razvoju (svrhe, smisla života, što ima karakter samoregulisano vođenja u stvaranju sopstvenog profesionalnog razvoja (karijerno vođenje);
- različite vidove saradnje s drugim visokoškolskim ustanovama u zemlji i inostranstvu (npr. sportska takmičenja, naučne i kulturne manifestacije, humanitarne lokalne akcije, pomoć društveno angažovanim institucijama (npr. za nezbrinutu decu bez roditeljskog staranja, stare koji su bez elementarnih uslova za život...);
- postavljanje visokih standarda uz razvijene vidove podrške svim studentima i zaposlenima da ih dostignu;
- razvoj inkluzivnog okruženja, osetljivosti na promene u društvenim okolnostima i karakteristike studenata; razvoj mehanizama podrške studentima iz deprivilegovanih grupa - studentima iz socio-kulturno i ekonomski marginalizovanih grupa;
- razvijati odnos pristupa razmatranju kvaliteta i traganju za načinima njegovog unapređivanja, zasnovanog na nalazima koji su indikatori stanja u oblasti kvaliteta i preduzimanje koraka za njihovo unapređivanje u domenu vlastite uloge svakog od učesnika u izgradnji kulture učenja u visokom obrazovanju.

Za ostvarenje pretpostavki u sklopu faktora izgradnje kvaliteta neophodno je jače stručno usmeravanje ka naučnim pristupima merenju kvaliteta i većoj upućenosti u poznavanje pedagoško-psiholoških, socioloških, filozofskih... aspekata dimenzija konstrukta kojim se definiše kvalitet, ili kultura učenja, za šta se većina nastavnika nije u svom inicijalnom osposobljavanju za profesiju nije upućivala, a i tokom usavršavanja nisu uslovaljeni objavom nalaza istraživanja iz ovih oblasti. Tako da profesor bilo koje oblasti obučava studente intuitivno, po uzoru na svoja iskustva sa studija, nemajući svest o tome šta pored oblasti koju predaje, ili kojoj poučava studente, šta treba upotrebiti da

bi se studenti usmeravali da lakšim i njima svojstvenim načinima grade sopstvenu kulturu učenja. Sistemski je ovo ograničeno i brojem studenata sa kojima nastavnik radi, sa kojima je nemoguće u tom broju, bar kako standardi sada propisuju personalizovati rad. A, bez personalizacije teško je izgraditi kulturu učenja i doći do očekivanih efekata kvaliteta, posebno što se insistira na velikom procentu visokoškolski obrazovanih, koje svet rada i savremene promene u razvoju društva, zahtevaju, a sposobnosti, bar prema Gausovoj krivoj, ne idu u prilog lakom dostizanju cifre od 40-50% visokoškolski obrazovanih., bar ne u smislu shvatanja univerziteta u Humboltovom smislu. Moglo bi se ovde zaključiti da prikaz faktora koji su krucijalni za ostvarenje zamišljenih ishoda na polju kvaliteta obrazovanja i holističkog pristupa, traži isto tako ozbiljne pristupe na prethodnim stepenima obrazovanja., Dakle, korenite reforme sistema obrazovanja, bez kojih je sve oov što sada imamo samo forma, koja ukazuje dokle smo stigli koliko jo i u kom smeru treba uraditi. Nalazi sitraživanja koji se dalje daju imaju nameru da ovo argumentuju.

Moglo bi se ovde zaključiti da prethodna razmatranja prirode fenomena kvaliteta obrazovanja prevazilaze tradicionalno shvanje istoga koje ne stavlja u prvi plan indikatore prema kojima bi se merio kvalitet. U tom shvatanju pretpostavljano je da se instinktivno zna šta je kvalitet (Harvei i Green, 1993). Tako da tradicionalni koncept kvaliteta ne pruža definitivna sredstva za određivanje kvaliteta, se te danas već smatra prevaziđenim i beskorisnim, jer su tokovi u ovoj oblasti usmereni standardima, po kojima se kvalitet u savremnim neoliberalnim tokovima smatra proizvodom koji je prošao set kriterijuma kvaliteta. Kriterijumi su zasnovani na dostižnim pokazateljima studenata koje su definisani rezultatom „naučne kontrole kvaliteta“u datom trenutku (Harvei i Green, 1993). Provera kvaliteta može rezultirati procenom položen/neuspešno ili se takođe može oceniti na skali. Izveštaji daju ocenu kvaliteta, kao i završni rezultati na visokoškolskim ustanovama.

Standardni pristup kvalitetu podrazumeva da se kvalitet može dalje poboljšati, ako se standardi podignu (Harvei i Green, 1993). Nema sumnje da, kada proizvod ispunjava više standarde, naziva se proizvodom visokog kvaliteta. U obrazovanju se kvalitet posmatra sa stanovišta mogućnosti da se održava i unapređuje.

Kako se iz prethodnog teksta uočava definisanjem kvaliteta bavili su se mnogi autori, ali kompleksnost fenomena kvaliteta otvara iznova nove aspekte koji su korak bliže razumevanju i konceptualizaciji kvaliteta u visokom obrazovanju. Za razmatranje nalaza koji se dalje daju kao indikatori kvaliteta značajno je da se akcentuju shvatanja još nekih aspekata prirode koncepta kvaliteta u odnosu na visoko obrazovanje. Dakle, da se analiziraju i drugi načini razmišljanja o kvalitetu, da se razmatra njihova relevantnost za visoko obrazovanje, istražuju njihovi međusobni odnosi i ispituju njihove filozofske i političke pozadine. A, u sklopu ovoga značajno je fokusirati i relativnu prirodu kvaliteta. Jer, kvalitet znači drugačije stvari različitim ljudima. Takođe je značajno posmatrati relativnost kvaliteta u odnosu na ‚proces‘ ili ‚ishod‘, kao i veoma različite konceptualizacije kvaliteta grupisane u diskretne, ali međusobno povezane kategorije. Kvalitet se u literaturi (Astin & Solomon, 1981; Astin, 1985) posmatra kao izuzetan, kao savršenstvo, kao sposobnost za svrhu, kao vrednost za novac i kao transformativan, te će se dalje i ovome dati razmišljanja autora koji su se bavili određivanjem kriterijuma za ocenjivanje kvali-

teta u visokom obrazovanju, kako bi se bolje razumele različite koncepcije kvaliteta koje informišu o preferencijama korisnika, što je ugao koji sve više postaje značajan za unapređivanje kvaliteta visokog obrazovanja.

2.1. Poimanja prirode kvaliteta

Kako je prethodno navedeno kvalitet se često smatraa relativnim konceptom, a iz ovoga se izvode dva vida u kojima se isti manifestuje. Najpre, kvalitet je relativan u odnosu na korisnika termina i okolnosti u kojima se on koristi. Pa, kako je prethodno rečemo, različitim osobama to znači različite stvari. Takođe, zaista ista osoba može prihvatati različite konceptualizacije u različitim trenucima. Ovo otvara pitanje 'čiji je kvalitet?'. Literatura konstatuje postojanje više 'zainteresovanih strana' u visokom obrazovanju, uključujući studente, poslodavce, nastavno i nenastavno osoblje, društvena tela zadužena za polje kvaliteta obrazovanja, agencije koje prate, propisuju standarde, akredituju ustanove obrazovanja, vrednuju postignuća na unapređenju kvalitetata u visokoškolskim ustanovama, kao i profesionalna tela unutar i izvan institucija obrazovanja. Nalazi istraživanja konstatuju da svaki od pomenutih subjekata ima drugačiji pogled na kvalitet. Ovo nije drugačija perspektiva na istu stvar, nego kako se konstatuje, različite perspektive na različite stvari sa istim etiketama (Burrovi Harvei, 1992). Već ovo shvatanje opterećuje sve aktere u oblasti praćenja i unapređivanja kvaliteta u obrazovanju, a otvara i brojna pitanja za one koji se bave modelima organizovanja upravljanja procesma unapređivanja kvaliteta o čemu će se kasije dati par napomena.

Takođe, postoje shvatanja koja kvalitetu pripisuju svostvo apsolutnog (Sallis i Hinglei, 1991). Dakle, smatraju ovo svostvo kao beskompromisno, samo po sebi očigledno, apsolutnost kvaliteta (ili 'apodiktičnost' kako to naziva Huserl (1969)). „Kao apsolutni [kvalitet] je po prirodi sličan istini i lepoti. To je ideal sa kojim ne može biti kompromisa“ (Sallis i Hinglei, 199).

U treću grupu shvrstavaju se shvatanja po kojima se kvalitet ocenjuje u smislu apsolutnih pragova koji moraju biti prekoračeni da bi se dobila ocena kvaliteta. Dakle, smatra se da izlaz mora da ispuni unapred utvrđeni nacionalni standard. No, ima i suprotnih konceptualizacija po kojima ne postoji prag po kome se kvalitet ocenjuje, nego je isti relativan u odnosu na 'proces' koji rezultiraju željenim ishodom. Ilustracija za ovo može biti situacija ako usluge ili proizvodi u potpunosti odgovaraju zahtevima za njihovim potrebama, onda se ovo smatra ispunjenošću kvaliteta, bez obzira na apsolutni prag.

Tradicionalni pojam kvaliteta

Danas se u tumačenje konceptualizacija konstrukta kvaliteta uključuju i tradicionalni koncepti kvaliteta, koji se vezuje sa pojmom posebnost, nečeg posebnog ili 'visoke klase'. Kvalitetan proizvod daje status vlasniku, a i korisniku. Neki autori smatraju da ovakav pristup poimanju ovoga konstrukta ima predznak isključivosti (Pfefer i Coote, 1991). Moglo bi se, dakle, zaključiti da je elitistički pogled na visok kvalitet suštinska karakteristika ovoga shvatanja kvaliteta. A, kada je obrazovanje u pitanju onda se u obrazloženjima

značenja ovakvog shvatanja pominju imena poznatih svetskih, posebno engleskih univerziteta, kod kojih se kvalitet ne vrši procenom onoga što je obezbeđeno, nego se zasniva na pretpostavci da je posebnost i nepristupačnost samo po sebi 'kvalitetno'. Ovo nije kvalitet koji treba proceniti na osnovu skupa kriterijuma, nego kvalitet, odvojen i nedostižan za većinu ljudi. Dakle, tradicionalno shvatanje kvaliteta ne nudi merila za merenje kvaliteta. Ne pokušava da definiše kvalitet. Apodiktično je—instinktivno se zna šta je kvalitet. Tradicionalno gledište u obrazovanju je da univerziteti oličavaju kvalitet i da to čine ne treba to demonstrirati (Alexander, and Morgan, 1992). Ovo je bilo implicitno u pretposlednjem istraživanju vežbe procene u Britaniji, gde se „pretpostavljalo da će paneli priznati kvalitet kada su ga videli” (Astin, 1991).

Apodiktički pristup kvalitetu može se uočiti i u nemačkom visokom obrazovanju. Sistem nije isključiv, ali je osiguranje kvaliteta samo po sebi razumljivo. Nema agencija van institucije, ili agencija unutar institucije sa eksplicitnom ulogom za garanciju kvaliteta. Umesto toga, akademsko osoblje internalizuje vrednosti sistema i prati u svemu što radi. Bilo je mnogo samopouzdanja unutar Nemačke da tadašniji sistem dobro funkcioniše (Frackmann, 1991). Međutim, poslednjih godina kod jednog broja promenili su se stavovi i doveli u pitanje da li tadašnji sistem i dalje pruža kvalitetnu uslugu. To je dovelo do pritiska na institucije da svoje unutrašnje implicitne sisteme učine više javnim. Mada se to dugo zadržalo, pa i sada u evropeizaciji obrazovanja unutar sistema malo ima eksplicitne primene eksternih eksplicitnih metoda osiguranja kvaliteta (Harvey & Green, 2012).

Na kraju, ostaje zapažanje da mnogi autori smatraju da je tradicionalni koncept kvaliteta beskoristan kada je u pitanju procena kvaliteta na višem nivou obrazovanja, jer ono ne pruža sredstva koja se mogu definisati za određivanje kvaliteta i smatraju da se tradicionalni pojam kvaliteta drži svake upotrebe termina i ima potencijal da zamagljuje njegovo značenje (i političku realnost) (Pfeffer & Coote, 1991). Ove ocene su bile u suštini pokretačkih ideja promenama u oblasti procena i unapređivanju kvaliteta obrazovanja, koje se, evo, i danas sapliće već kod definisanja konstrukta zbog kompleksnosti koja je nedokučiva, a koja se u klasičnoj definiciji podrazumevala i znala. Čime je ovo uslovljeno nije do kraja razjašnjeno. Utisak je da iza toga stoji elitnost akademske zajednice i izvrsnosti studenata. Današnji zahtevi da se visokim obrazovanjem obuhvati 40-50% populacije, broja studenata sa kojima profesor radi, standardima predviđen broj časova nastave i skraćivanje mogućnosti da se posvete istraživanjima, teško da mogu doći do tog nivoa izvrsnosti. Tako da se pitanje izvrsnosti postavlja kao jedan od pokušaja definisanja konstrukta kvaliteta.

Izvrsnost i standardi

Izvrsnost 1 (premašuje visoke standarde)

Izvrsnost se često koristi naizmenično sa kvalitetom. U literaturi se nailazi na dva pojmo izvrsnosti u odnosu na kvalitet, izvrsnosti u odnosu na standarde i izvrsnost kao 'nula nedostataka' (Ball, 1985; Harvey& Green, 2012).). Prvo shvatanje excellence kva-

litet posmatra u smislu 'visokih' standarda (Reinolds 1986; Moodie 1986a). To je pristup sličan tradicionalnom, ali izbegava apodiktičnu prirodu tradicionalnog pojma i identifikuje koje su komponente izvrsnosti, dok istovremeno osigurava da su ovi gotovo nedostižni. Ono je elitističko utoliko što kvalitet vidi jedino moguće ostvariti u ograničenim okolnostima. Najbolje je potrebno da bi se došlo do izvrsnosti. U obrazovni kontekst, ako vam predavanja drže nobelovci, imate dobro opremljen prostor, zatim laboratorije sa najsavremenijim naučnim aparatima i dobro opremljenom bibliotekom možete postići odlične rezultate.

Izvrsnost 1 se odnosi na izvrsnost u unosu i izlazu. Institucija koja prima najbolje studente, pruža im najbolje resurse, i ljudske i fizičke, po svojoj prirodi ekscels. Bez obzira na proces (kojim studenti uče), izvrsnost ostaje. Dakle, bez obzira što nastava može biti izuzetna - znanje postoji, može biti asimilovano. Univerziteti sa vrha svetskih lista, engleski, američki i drugi (Šangajska i dr.) se ističu u tom smislu. Odličnost u ovom smislu često se ocenjuje po ugledu institucije i nivou njenih resursa (Astin, 1990). Ovo obično ide ruku pod ruku, visok nivo resursa podržava reputaciju, a dobra reputacija privlači resurse. Ipak, iza prethodnog stoji i konstatacija da se u prom smislu odličnost može zamisliti kao „dobro raditi prave stvari“. U obrazovanju, na institucionalnom nivou to znači regrutovanje pravih diplomaca i obezbeđivanje prave sredine da se daju mogućnosti za individualni razvoj znanja. To podrazumeva da je kvalitetni izlaz funkcija kvalitetnog inputa.

Izvrsnost u prvom smislu, sa svojim naglaskom na 'nivou' ulaza i izlaza, je apsolutistička mera kvaliteta. To nije samo elitistički pojam ograničen na 'kule od slonovače' nekoliko britanskih univerziteta, to je takođe dominantan pristup kvalitetu obrazovanja u Sjedinjenim državama, (Astin i Solomon, 1981; Moodie, 1988; Miller, 1990, Millard, 1991). Pojam centara izvrsnosti u visokom obrazovanju više zemalja spojen je sa ovim stavom izuzetan kvalitet (Millard, 1991), uprkos ustupcima totalnom upravljanju kvalitetom.

Provera standarda

Konačan pojam kvaliteta posmatra se od strane više savremnih istraživača kao izuzetno razvodnjavanje pojma izvrsnosti (Harvey & Green, 2012.) Kvalitet proizvoda u ovom smislu je onaj koji je prošao niz provera kvaliteta. Radije nego nedostižno, provere se zasnivaju na dostižnim kriterijumima koji su dizajnirani da odbace 'neispravne' stavke. 'Kvalitet' se tako pripisuje svim onim artiklima koji ispunjavaju minimalne standarde postavljene od strane proizvođača ili nadzornog tela. Kvalitet je stoga rezultat 'naučne kontrole kvaliteta', to je usklađenost sa standardima. U svakom trenutku će postojati 'apsolutna' referentna vrednost prema kojoj se proizvod nalazi proveren, oni koji zadovoljavaju operacionalizovane kriterijume će preći prag kvaliteta.

Ista usklađenost sa apsolutnim standardima koristi se za upoređivanje kvaliteta niza konkurentskih proizvoda ili usluga. Eksterna agencija može odrediti skup kriterijuma i testirati kvalitet niza sličnih proizvoda. Provera kvaliteta može biti uspešna/neu-

spešna ili može biti na skali. Izveštaji daju ocenu kvaliteta, kao i završni rezultati na visokoškolskim ustanovama. Standardni pristup kvalitetu podrazumeva da se kvalitet poboljšava ako se standardi podignu. Proizvod koji zadovoljava viši standard je proizvod višeg kvaliteta. Ovo je bio otvoren pristup u visokom obrazovanju gde se kvalitet posmatrao kao održavanje i poboljšanje standarda (Harvey & Green, 2012). Konkretno, poboljšanje kvaliteta se vidi u uslovima poboljšanja u dizajnu i sadržaju kurseva i u validaciji procedure. Ministarstvo ocenjuje kvalitet u smislu ispunjavanja standarda: izveštaji komisije za akreditaciju sugerišu da se kvalitet obrazovanja za studente na fakultetima održava i unapređuje. Pristupi izvrsnosti i standardima vide kvalitet i standarde kao neraskidivo povezane (Harvey & Green, 2012). Takođe i poslodavci žele da se standardi održe i, ako je moguće, poboljšaju tako da, za na primer, diploma više druge klase u inženjerstvu i dalje znači bar ono što je uvek imala i, po mogućnosti, uključuje razvoj prenosivih veština (Barrows, Harvey & Green, 1992; Burrows and Harvey, 1992). Ovaj pristup kvalitetu implicitno pretpostavlja da su 'standardi' 'objektivni' i statični (Walsh, 1991). Međutim, standardi se pregovaraju i podležu kontinuiranim ponovnim pregovorima u svetlu promenjenih okolnosti. Tako u proizvodnji standardi malo je verovatno da će biti samo tehnički standardi koje nameće proizvodno odeljenje. Pored toga interna odeljenja organizacije će imati ulogu u određivanju ovih standarda, kao što su odeljenja za finansije, marketing i istraživanja. Spolja, će uticati preferencije potrošača, zakonodavstvo, organizacije za nadzor potrošača i sl. će takođe imati uticaj na standarde. Marketing, naravno, takođe utiče na preferencije potrošača (Harvey & Green, 2012) dok istraživanje tržišta pokušava da identifikuje preferencije. Standardi su, dakle, relativni uprkos izgledu o statičnosti.

Standardi u obrazovanju

U obrazovanju, standardi konačne klasifikacije stepena izgledaju kao apsolutni – zlatni standard prema kojem se performanse mogu meriti (Aleksander i Morgan, 1992). Zaista, sistem spoljnih ispitivača pokušava da obezbedi uporedivost među institucijama, ili da u prvom reu zadovolji očekivani nivo ishoda. Koncept 'standarda' koji impliciraju propisi o ispitu je vrlo jednostavan: da postoji univerzalno primenljiv pojam akademske izvrsnosti; i to osobine koje razlikuju stepene prve od drugih klasa koji ne prevazilaze predmet, a ipak mogu biti manifestovane kroz nastup kandidata na predmetnim ispitima... (Alexander and Morgan, 1992).

Za razmatranja pitanja standard kvaliteta u obrazovanju značajno je da postoje teškoće u pokušaju međuinstitucionalnih, međupredmetnih i vremenskih standarda. Postojalo je gledište koje je smatralo da ima zajedničkih kvaliteta po kojima se mogu proceniti performanse stepena. Štaviše, postojala je 'velika mera slaganja između eksternih i internih u odnosu na standarde' (Alexander and Morgan, 1992). Ovo shvatanje, koje je u Evropi već od kraja 20. veka je izgubilo na značaju, se te finansije po studentu po mnogim autorima smatraju pretnjom kvalitetu ((Harvey & Green, 2012). Takođe se isti problema posmatra iz drugog ugla. Vlada i industrija imaju pravo da očekuju da univerziteti budu inovativni i efikasni, ali smanjenje troškova neće obezbediti željeno podsticanje kvaliteta, odnosno njegovo uspešno nošenje sa kvalitetom neophodnim za suočavanje

sa međunarodnom konkurencijom. Isto je i sa insistiranjem da povećan broj studenata, prema standardima određen, ne ugrožava kvalitet (Silver and Silver, 1986). Savremena očekivanja standarda, kako je prethodno pomenuto, ne razlikuju se od ovih koji su pre dve decenije nastojali da se instaliraju, a odnose se na broju velikom obuhvatu generacije (40-50%) visokim obrazovanjem, čime se standardima (broj studenata u grupama za seminare, vežbe, praktične aktivnosti ...) urušava kvalitet, a studenti napštaju studije, jer mali broj njih uspeva da ostvari očekivanja standarda, a profesori nemaju mogućnosti, opterećeni brojem časova i studenata da personalizacijom didaktičkih postupaka, pojačanim mentorstvom vode ove studente do očekivanih postignuća (Gojkov i Stojanović, 2011a,b; Cravford, 1992). Cravford (1992) je već tada isticala da se ovde jasno javlja problem mešanja standarda sa elitizmom. Vlada tvrdi da više ne znači i gore, kako bi se opravdala nefinansirana ekspanzija. Međutim, ovo je opovrgnuto statističkim pokazateljima; veći broj utiče negativno na kvalitet. Tako da su oni koji su tvrdili da broj ne ugrožava kvalitet, iako su rizikovali da ispadnu elitisti, bili i pre demantija svesni uticaja resursa na kvalitet. Tako da su oni koji su tvrdili da 'više ne znači lošije' to samo znači drugačije (Harvey & Green, 2012) bili suočeni sa kritikom zbog prihvatanja erozije standarda. Univerzalni standardi su takođe potkopani daljim širenjem konkurencije između institucija, podstičući ih da nađu svoju nišu na „obrazovnom tržištu“ (Rothblatt, 1992).

Prethodne konstatacije nisu danas sasvim izmenjene. Standardi nisu rađeni po pedagoško-psihološkim karakteristikama pedagoških procesa i suštinskih karakteristika visokoškolskog obrazovanja, pa su očekivanja koja se daju u dokumentima koji regulišu ovu materiju, samo slovo na papiru. Nalazi istraživanja koji se daju u produžetku ilustriraju ovu konstataciju, kao i potrebu za ozbiljnim potezima u promeni sistema obrazovanja, kako bi se ispunila očekivanja standarda, a i dalje od njih išlo kod jednog broja studenata ka shvatanju kvaliteta u smislu prethodno skiciranoj izvrsnosti.

Usklađenost sa standardima pristupa kvalitetu, za razliku od izvrsnosti ili tradicionalnog pristupa, može zadovoljiti neuniverzalne standarde u visokom obrazovanju. To daje svim institucijama priliku da teže kvalitetu, jer se mogu postaviti različiti standardi različite vrste institucija (Cravford, 1992). Pod ovom definicijom, savršeno je moguće imati loš kvalitet Rols Rojsa i visokokvalitetan Mini (Oukland, 1989). Međutim, uvođenje relativnih, a ne apsolutnih standarda po kojima se „sudi“ institucijama ili kursevima postavlja pitanja uporedivosti. Kvalitet kao usklađenost sa (relativno) standardima koji nam ne govore ništa o kriterijumima koji se koriste za postavljanje standarda. Možda se ne slažemo da je nešto kvalitetan proizvod ili usluga čak i ako je u skladu sa standardima koji su postavljeni za to. Ovo je problem koji proizilazi iz preostalog tradicionalnog pojma 'kvalitet'. Da bi kvalitet bio usklađen sa relativnim standardima izgleda da potcenjuje pojam da kvalitet podrazumeva nešto 'iznad uobičajenog' i standarde usaglašenosti može izgledati prilično običan i ni na koji način izuzetan.

Konačno, postoji praktično pitanje merenja kada se primenjuje „kvalitet kao izuzetan“ na visokom obrazovanju. Videli smo da apodiktički tradicionalni pojam ne nudi nikakvu osnovu za merenje ili ocenjivanje kvaliteta. I izvrsnost i usklađenost sa standardima podrazumevaju da se kvalitet usluge može definisati u smislu standarda (bilo visokih ili minimalnih) koji su lako merljivi. Međutim, ovo se možda neće pokazati prak-

tičnim i mogućim u slučaju visokog obrazovanja i predmet je oštre rasprave. Više autora konstatuje da termin kontrola kvaliteta nije koristan u obrazovnom okruženju „šta izgledaju kao površno privlačne analogije mogu ispasti opasne metafore, koje rade na ponovnom opisu fenomena obrazovanja terminima koji uopšte nisu vaspitni“ (Tailor, 1981). Tendencija, u komercijalnom sektoru, bila bi da se udalji od „kvaliteta krajnjeg procesa kontrola“ kako bi se osigurala konzistentnost procesa. A, to se u prethodnom tekstu vidi da se kontrola kvaliteta, zasnovana na standardima koji su došli do strukturnih sinhronizacija, koje i tu nisu savršene, jer se načini instaliranja kontrole obrazovanja prepuštaju fakultetima u kome nastavnici imaju malo prostora za rad na ovom polju, a i nedovoljnu obučenost za merenja, bez čega nema sigurnih procena.

Možda je ovde dozvoljeno izreći i nešto jače, a to je utisak da ima i težih slika zanemarivanja emocionalnih i drugih problema, često izazvanih nemogućnošću nastavnika da ih primeti i pomogne. Studenti su još uvek u osetljivoj fazi razvoja, a oni koji su im najbliži, ili bi tako trebalo da bude nisu u mogućnosti da budu prva pomoć kako bi se prenebregli i gori problemi od napuštanja studija. Trebuto stanje u visokom obrazovanju pristupa kvalitetu, pritisnuto korsetom standarda, manje ili više svesno na načine koji dosta liče na one koje srećemo u literaturi:

Kvalitet kao savršenstvo ili doslednost

Jedan od njih vidi se u smislu doslednosti. Fokusira se na proces i postavlja specifikacije koje imaju za cilj da se savršeno ispuni (Ingle, 1985). A, to se može porediti sa kurikulumom u knjizi predmeta koji se akredituju (Tu su dati ciljevi, ishodi, sadržaji, literatura po obimu koji se meri brojem ECTS bodova i zasniva na vremenu (broj bodova nosi određeni broj strana). Neki autori (Ingle, 1985) su to kvalifikovali kao da je zatvoreno u dva dela međusobno povezane izreke: nula nedostataka i ispravljanje stvari iz prvog puta.

Odličnost 2 (nula defekata)

Interesantna su i zapažanja o još jednom shvatanju kvaliteta, koji dodaje još jednu kap u punu čašu kompleksnosti i teškoća razumevanja odnosa koji bi bio uspešan u holističkom obuhvatu ovoga konstrukta i pomirio spoljne i unutrašnje faktore njegovog razvoja, razvoj izuzetnosti do nivoa koji ne možemo unapred odrediti, jer neznamo meru potencijalnog razvoja pojedinca. I ona je isto tako složena i nepuhvativa i podložna faktorima koji mogu da inenade, promene put razvoja i sl. Pojam 'kvaliteta kao izvrsnosti' otvara vrata emulatorima, drugim podnosiocima zahteva da naglasak na pravljenju 'pravih stvari dobro' može se pomeriti sa inputa i izlazi u proces.

Ekcellence 2 već duže vreme naginje ka putu da podriva ekskluzivnost, transformiše tradicionalni pojam kvaliteta u nešto što svako može imati. Izvrsnost se može redefinisati u smislu usklađenosti sa specifikacijom, a ne prekoračenje visokih standarda (Harrington, 1988). U ovom pristupu postoji razlika između kvaliteta i standarda (Sallis i Hinglei, 1991). Kvalitet je onaj koji je u skladu sa određenom specifikacijom. Specifikacija sama po sebi nije standard niti se ocenjuje u odnosu na bilo koji standard. Proizvod ili

usluga je po kojoj se ocenjuje njena usklađenost sa specifikacijom (koja je unapred definisana i merljiva). Usklađenost sa specifikacijom zamenjuje ispunjavanje (eksternih) standarda za merenje. Izvrsnost tako postaje 'nula nedostataka' (Crosbi, 1979). 'Posebni' od izvrsnosti 1 postaju 'savršeni' izvrsni. Ovim se pitanje suštine i smisla standarda, posmatano iz više uglova nije razbistrilo, nego su samo dotaknute tačke koje su prethodno već bile predmet oštih suprotstavljanja, ali izgleda da se na nekim neprihvatljivim rešenjima istrajava, što ne popravља kvalitete, bar, tako istraživanja konstatuju, a stvara frustracije onima koji se iskreno trude da nešto više na tom polju urade.

Savršenost 2 osigurava da je sve tačno, nema grešaka. Štaviše, nula nedostataka zahteva da savršenstvo jeste isporučeno dosledno. Pouzdanost, koja se podrazumeva u izuzetnom pojmu kvaliteta, postaje sredstvo za traženje izvrsnosti u pogledu savršenstva kvaliteta (Garvin, 1988). Kvalitetan proizvod ili usluga je onaj koji tačno odgovara specifikaciji i kvalitetan proizvođač ili pružalac usluga je onaj čiji je izlaz dosledno bez nedostataka. Ali, excellence 2 nije samo usklađivanje sa specifikacijama, već otelotvoruje i filozofiju prevencije, a ne inspekcije. Fokus je na obezbeđivanju da se u svakoj fazi ne pojave greške, a ne oslanjajući se na konačnu inspekciju da identifikuju nedostatke. Nula nedostataka je suštinski povezana sa pojmom kulture kvaliteta.

Kultura kvaliteta

Kultura kvaliteta odnosi se na situacije u kojima su svi članovi jednako posvećeni i odgovorni za kvalitet, a ne oni koji vrše provere, merenja, snimanja... (Crosbi, 1986). Tako da je organizacija sistem međusobno povezanih tačaka (jedna osoba ili mali tim). Svaka tačka ima ulaze i izlaze. Odgovornost svake tačke je da osigura da njeni izlazi odgovaraju traženom ulazu prijemnih tačaka i da jasno specificira svoje potrebne ulaze za tačke dobavljača. Ovako viđena organizacija kulture kvaliteta podrazumeva se da omogućuje sigurnost u svakoj fazi procesa rada, a proveru rezultata, kontrola kvaliteta smatra se anatemom za kulturu kvaliteta. Dakle, suština kulture kvaliteta je da se osigura da se stvari „prvi put urade kako treba“ (Crosbi, 1979, 1986). U suprotnom se u analizi traže uzroci i načini prevazilaženja problema. U kulturi kvaliteta po Krosbiju (Crosbi, 1986), nema potrebe da se proverava konačan rezultat, to je zapravo promena odgovornosti na one koji su uključeni u svakoj fazi. Dakle, pojmovi o nultim defektima i ispravljanju stvari prvi put uključuju filozofiju prevencije oličenu u kulturi kvaliteta. Moglo bi se ovde zaključiti da je naglasak na 'demokratizaciji' kvaliteta, koja podrazumeva da su svi uključeni u proces odgovorni za kvalitet u svakoj fazi. U rekonceptualizaciji izvrsnosti u smislu specifikacije **i procesa, a ne standarda** ulaza i izlaza, izvrsnost 2 'demokratizuje' izvrsnost ali i relativizuje. Ne postoje apsoluti prema kojima se rezultat može proceniti, nema univerzalnog merila. Dakle, **akcenat je na procesu, a ne na ulazima i izlazima, ne odgovara većini percepcija kvaliteta visokog obrazovanja**. A ovo dalje pokreće pitanja o uspostavljanju, održavanju i proveru standarda.

Kvalitet kao pogodnost svrsi

Postoji i treći pristup, koji se odnosi na kvalitet u svrhu proizvoda ili usluge. Ovaj pristup sugerije da kvalitet ima značenje samo u odnosu na svrhu proizvoda ili usluge (Cravford, 1991). Kvalitet je dakle proceniti u smislu mere u kojoj proizvod ili usluga odgovara svojoj svrsi. Postoje zapažanja da je ov shvatanje kvaliteta dosta udaljeno od ideje kvaliteta kao nečeg posebnog, elitističkog, kao dodeljivanje statusa, kao teško dostižno, se te ovo definisanjem kvalitet smatra više funkcionalnim nego izuzetnim. Ako nešto radi posao za koji je dizajnirano, onda je to kvalitetan proizvod ili usluga. Za razliku od izuzetnog pojma kvaliteta koji po definiciji mora biti isključiv (čak i u pristupu prove-re slabijih standarda) prikladnost za svrhu, kao što je 'nula defekata', je prihvatljivo, te se smatra da svaki proizvod i usluga imaju potencijal da odgovaraju svojoj svrsi i tako budu kvalitetni. Kondicija za svrhu se pojavila kao savremen način da se iskoristi potreba za savršenstvom. Krajnja mera savršenstva, 'nula nedostataka', može biti odlična kao definicija kvaliteta, ali rizikuje da bude potpuno beskorisna, pa se iz ovoga gla gledano prihvata shvatanje kvaliteta u slučaju da odgovara svrsi. Ako proizvod odgovara svojoj svrsi, onda je njegovo savršenstvo nebitno. Dalje se i u ovom shvatanju postavljaju pitanja prikladnosti iz ugla čija se svrha, kako procenjuje podobnost, alternativa prioriteta za određivanje svrhe. Ovaj s epristup može koristiti za analizu kvaliteta u visokom obrazovanju na više nivoa. Na primer, ako je svrha visokog obrazovanja da obezbedi odgovarajuće obrazovane radne snage, da li sistem kao celina obezbeđuje pravi broj diplomaca? Je li određeni kurs koji obezbeđuje pravi balans znanja, veština i razumevanja (Cravford, 1991)?

Ispunjavanje uslova

Pretpostavka je da kvalitetan proizvod ispunjava specifikacije zahteva korisnika usluga. Ideja da korisnik određuje pecifikaciju smatra se idealizacijom. Ispunjavanje zahteva korisnika je, u teoriji, o napred precizirajućim kvalitetima i procenjujućim koracima kvaliteta po meri što je ispunjeno. Specifikacije mogu „poticati“ od studenata, ako je o obrazobvanju reč, što se već sreće na nekim fakultetima (Rumunija i druge zemlje) da studenti potpisuju ugovore sa fakultetom i pomno prate broj strana naveden u spisku literature datim u curriculumu, nakon čega slede žalbe na prekoračenja opterećenja. Za suprotno nie bilo slučaja. U ovom slučaju nastojanja na ispunjavanju uslova kvaliteta teškoća u definisanju kvaliteta je da se buduće potrebe korisnika prevedu u merljive karakteristike, tako da se proizvod može dizajnirati i ispostaviti da pruža zadovoljstvo za cenu koju će korisnik platiti. Dakle kvalitet, u pristupu „ispunjavanje zahteva“, ocenjuje se na osnovu rezultata, a ne procesa. Ipak, korisnici, u slučaju visokog obrazovanja studenti mogu, žele da se njihovi zahtevi ispune na način koji je komotniji i sa manje zahteva u pogledu raznih aspekata znanja, umenja i veština, što čini suštinsko pitanje efikansosti ovoga pristupa o prikladnosti definicije kvaliteta kao 'zadovoljavanje zahteva korisnika-studenata. Ovaj pristup nije pogodan za primenu u kontekstu visokog obrazovanja, jer je teško u obrazovnoj situaciji napraviit distinkciju između studenta, kao korisnika usluga,

kao proizvoda ili kao oboje (Harvei, et. al, 1992). Pitanje korisnika usluga visokog obrazovanja manje je sporno iz ugla studenta kao potrošača obrazovne ponude. Oni su, ipak, ti koji prolaze kroz sistem, konzumiraju ono što se nudi i postanu 'obrazovani'. Međutim, pogrešno je razmišljati da su studenti jedini direktni potrošači visokog obrazovanja. Korisnici obrazovanja su i oni koji koriste usluge diplomiranih studenata, polaznici kurseva obuke koje vrši osoblje univerzite, istraživanja na kojima ugovaraju ili sarađuju korporacije i dr.

Jedno od značajnih pitanja odnosi se na činjenicu da student nije uvek u mogućnosti da odredi šta je potrebno (Elton, 1992). Studenti se uglavnom opredeljuju za ono što im je na raspolaganju. Ovo može uključivati veoma ograničen izbor zbog uslova za ulazak, nedostatka raspoloživih mesta na kursovima, nedostatak znanja o čitavom spektru kurseva i tako dalje. Dakle, specifikacije ne određuje direktno korisnik, student. Njihovi zahtevi su određeni od strane profesora koji imaju valorizovane rezultate za oblast koju predaju, te su predložili programe u smislu onoga što se pretpostavlja da je studentu potrebno. Smatra se da studenti ne poznaju materiju koja im se nudi, te da je ne mogu ispravno proceniti pre nego što u to uđu. Dakle, procena o vrenosti, savremenosti programa i drugih aspekata, koja se, inače, traži od studenata u procenama kvaliteta je forma na za koju i studenti sami shvataju da nema smisla. Tako da za razliku od proizvodnje industrije, proizvođači i kupci (predavači i studenti) su i deo proizvodnog procesa čineći proces individualnim i ličnim u zavisnosti od karakteristika i studenta i nastavnika. Rezultat ovih karakteristika je da je standarde kvaliteta teško navesti i uspostaviti. U nekim slučajevima usluge nisu samo fizički već i psihički nematerijalne, te ih nije lako shvatiti i razumeti. (Walsh, 1991).

Definisanje kvaliteta u visokom obrazovanju kao zadovoljavanja potreba korisnika nije neophodno. Podrazumeva se da je student uvek u najboljoj poziciji da odredi šta je kvalitet ili da li jeste poklon. Ova definicija, dakle, takođe ostavlja otvoreno pitanje koje treba da definiše kvalitet u visokom obrazovanju i kako ga treba oceniti. Štaviše, postoji argument da u uslužnoj delatnosti kao što je obrazovanje definicija kvaliteta treba da ide iznad pukog ispunjavanja zahteva korisnika i trebalo bi da se odnosi na „zadovoljstvo“ korisnika. Iako je teško je izmeriti 'zadovoljstvo', jer na isto deluje bezbroj faktora, te isti nastavnici koliko jednoj grupi studenata izuzetno odgovaraju, toliko nije neizvesno da u slučaju druge grupe bude sasvim suprotno (Salis i Hingle, 1991, Gojkov, 214)

Misija

Zamršeno pitanje utvrđivanja ko su korisnici visokog obrazovanja i šta su njihovi zahtevi se mogu ograničiti vraćanjem naglaska na instituciju. Umesto da stanete, u prvi red, o ispunjavanju zahteva korisnika, kvalitet može biti definisan u smislu institucije koja ispunjava svoje sopstvene ciljeve, ili misiju. Misija se takođe naziva „kvalitet u stvari“ (Sallis i Hingle, 1991). Dakle, suština je u tome da se dosledno ispuni standard koji je fakultet postavio sebi kao svoju misiju. 'Kvalitet u stvari' je osnova sistema kvaliteta osmišljenih u skladu sa standardima naučnih znanja koje institucija usvaja kao svo-

ju misiju. Kvalitet kao „prilagođenost svrsi“ postaje pogodnost za tržište kao i učinak na njemu percipiran od strane institucija. „ (Cravford,1992).

Ovakav pogled na kvalitet se, takođe, podrazumeva u standardima za akreditaciju u smislu želje obrazovne politike Srbije da obezbedi visokokvalitetne institucija visokog obrazovanja, se te na tome treba ubuduće više insistirati, jer to je instrument kojim se jasno naznačava svrau i može procenjivati efikasnost u ispunjavanju ciljeva koje je institucija sama sebi postavila. Međutim, stavljanje odgovornosti na instituciju da identifikuje i ispuni misiju samo delimično rešava problem specifikacije korisnikaa. Još uvek postoji problem identifikacije da li institucija ostvaruje ciljeve koje je sebi postavila u svojoj izjavi o misiji. Ovo je uloga osiguranja kvaliteta, koja se još uvek sporadično ostvaruje, a u prethodnom tekstu bilo je reči o tome u kom smeru bi bilo korisno usmeriit snage ka promenama koje bi bile ka putu obezbeđivanja kapaciteta da se unutar institucija stvaraju stručni potencijali za ove kompleksne poslove.

Osiguranje kvaliteta

Osiguranje kvaliteta danas sve više ne odnosi na specificiranje standarda ili specifikacije prema kojima treba meriti ili kontrolisati kvalitet. Osiguranje kvaliteta se odnosi na osiguranje da postoje uspostavljeni mehanizmi, procedure i procesi kako bi se osigurao željeni kvalitet, koliko god je definisan i izmeren, isporučuje se. U Evropi Komisija za akademsku reviziju, 'čuvari' akademske sigurnosti u sadašnjem univerzitetskom sektoru, radi tako što univerziteti pojedinačno određuju svoje sopstvene definicije kvaliteta i standarda i Jedinica kroz svoj proces revizije nastoji proceniti da li je sistem obezbeđenja kvaliteta koji je uspostavio univerzitet uspešno ostvaruje svoje ciljeve. Pretpostavka implicitna u razvoju kvaliteta osiguranja je da ako mehanizmi postoje, kvalitet se može obezbediti. To je prethodno već dato u objašnjenju strukture i načina funkcionisanja institucija na unutrašnjoj posvećenosti unapređivanju kvaliteta, kao i na spoljašnjoj oce- ni i sugestijama za poboljšanje istoga. Komisija za akreditaciju procenjuje da li institu- cije visokog obrazovanja imaju uspostavljene mehanizme kontrole kvaliteta. Kvalitet je u opasnosti da se definiše u smislu postojanja odgovarajućeg mehanizma obezbeđenja kvaliteta, što je za sada skoro karakteristika naših unutašnjih nastojanja da se obezbedi unapređenje kvaliteta. Trenutna situacija i u drugim evropskih institucijama je da se kod akreditacije daje izdavanje dozvole za rad, odnosno registracije ukazuje na činjenicu da postojanje mehanizama osiguranja ne govori ništa o kvalitetu samo po sebi. Za sada u in- stitucijama postoje procesi za praćenje kvaliteta (komisije, statutarno definisanje, strate- gije razvoja, analize ostvarenosti, ocene nastavnika od strane studenata, izveštaji o ostva- renosti akcionih programa...), čime se, uglavnom, došlo samo do postavljanja standarda za sistem, a ne standarde koje bi fakultet trebalo da postigne (Salis i Hingli,1991). Ovaj pomak ka osiguranju kvaliteta je takođe očigledan u Evropi. U lieteraturi se sreće primer Holandije u kojoj je predloženo da se eksterna procena kvaliteta fokusira na *kvalitet si- gurnosti*, jer je važnija od tačnog merenja kvaliteta, ali je ocena ovoga stava negativna, jer ne daje sliku o pravom stanju kvaliteta (Vroeijenstijn, 1991)

Zadovoljstvo korisnika

Prethodnim analizama strategija osiguranja kvaliteta u viskom obrazovanju dolazi se do zaključka da postoji malo argumenata da bi se moglo verovati, čak, i uz pojačanu konkurenciju i podsticanje tržišnih mehanizama, da će postojati potpuno 'slobodno tržište' u obrazovanju u kome će korektiv zadovoljstva korisnika (Ishikava, 1985; Shores, 1988) raditi na prilagođavanju misija. Ovakva vrsta posredničkog uticaja morala bi na neki način biti ugrađena u osiguranje kvaliteta. Sallis i Hinglei, (1991) osvrću se na ideju vođenu korisnicima u svrhu kao „kvalitet u percepciji“ jer gleda na kvalitet sa stanovišta korisnika-studenta.

Ovaj pogled na kvalitet tvrdi da je ispunjavanje specifikacija neophodno, ali nije dovoljno kao što to imaju „kvalitetni proizvodi“ da apeluje na korisnike. Zadovoljstvo korisnika je dokaz kvaliteta, ali zadovoljstvo studenata u visokoškolskoj ustanovi je zamena za ocenu kvaliteta na osnovu deklarisanog nivoa zadovoljstva studenata (Mazelan i dr., 1991). U suštini se radi o meri u kojoj je 'proizvod' konzistentan očekivanju. Već je prethodno o ovome bilo reči, ali evo, i ovde da se vratimo na to da studenti imaju malo informacija na osnovu kojih bi mogli da naprave kvalitetna poređenja i vrednuju curriculum, u praksi, ne povlače direktne veze između zadovoljstva i kvaliteta (Roberts & Higgins, 1992). U ispunjavanju zahteva koje sebi postavlja, kurs ili institucija posreduje u očekivanjima studenata i shodno tome utiče na zadovoljstvo (Lloyd, 1992). Studenti bi možda moći da identifikuju svoje kratkoročne potrebe, ali možda nemaju dovoljno znanje i iskustvo da bi znali šta im je potrebno na duži rok. Stoga možda neće biti u poziciji da procene da li su njihove potrebe zadovoljene. U suštini, zadovoljavajuće potrebe studenata nije isto što i zadovoljavanje njihovih želja (Marchese, 1991). Jedinica za istraživanje zadovoljstva studenata bez obzira na to, zadovoljstvo i dalje ostavlja kontrolu nad proizvodom ili uslugom u rukama onih koji obezbeđuju obrazovanje.

U praksi, post hoc istraživanje zadovoljstva studenata je najverovatniji arbitar pogodnost za svrhu utvrđenu misijom. Ukratko, obrazovne institucije „treba da budu pažljive da svoje standarde kvaliteta zasnivaju na analizi potreba i zadovoljstva studenata, a ne samo na osnovu njihovih sopstvenih definicija“ (Sallis i Hinglei, 1991). Problem sa bilo kakvom definicijom kvaliteta u visokom obrazovanju je u tome što je teško odrediti jasno šta bi trebalo da ima svrha visokog obrazovanja. U poslednjih nekoliko godina bilo je nekoliko pokušaja među kreatorima politike da se definišu svrhe visokog obrazovanja koje je prevazišlo ono što daju akta kojima se određuju ciljevi obrazovanja, principi, kompetencije..., uglavnom, zato što različiti akteri u visokom obrazovanju mogu imati različite stavove o svrsi visokog obrazovanja. Institucije (u tržišnoj konkurentskoj situaciji) će imati različite naglaske (Billing, 1986; Taylor, 1981), pod pretpostavkom da se dođe do sredstava za procenu podobnosti za ove definisane svrhe. U literaturi se, pored prethodno pomenutih shvatanja kvaliteta pominje i kvalitet kao vrednost.

Kvalitet kao vrednost – znanje je vrednost- ekonomska logika

Ovo je populističko shvatanje konstrukta kvalitet u kome se kao glavna odrednica ovoga pojma uzima vrednost, tako da se finansijska vrednost kvaliteta smatra njegovom osnovnom karakteristikom. U tm smislu znanje je novac, stvoreno da bi se opredmetilo i finasijski vrednovalo (Ball, 1985). „Kvalitetni proizvodi po ekonskim cenama“, „Kvalitet po ceni koju možete sebi da priuštite“ podrazumeva specifikaciju ‘visokog standarda’ uz određenu finansijsku vrednost (Schrock i Lefevre, 1988). Ovakvo shvatanje, u kome dominira bliska veza između kvaliteta obrazovanja i vrednost za novac (Jarratt, 1985; Church, 1988, Moodie, 1988) u tesnoj je sprezi još od kraja prologa veka sa ekonomskom logikom i „stalnoj težnji ka većoj efikasnosti“ u privredi, a taj se talas preneo i dalje sve više zahvata i obrazovanje (Gojkov, Stojanović, 2011,a,b).

Posledice toga vide se u efikasnosti i efektivnost pristupa finansiranju visokog obrazovanja, o čemu je prethodno bilo reči. U srcu pristupa vrednosti za novac je pojam odgovornosti (Kogan, 1986 a,b; Evropska komisija, 1991). Od javnih službi se očekuje da budu odgovorni finansijeri (poreski obveznici ili, de facto, trezor) i ‘kupci’ (korisnici usluga). Ovaj američki model finansiranja, globalizacijom nameće istu formu i u oblasti visokog obrazovanja (Pollitt, 1990). U ovom američkom modelu javili su se prvi podsticaji za ozbiljno prevrednovanje visokog obrazovanja, koje je proizašao iz zahteva za većom odgovornošću (Millard, 1991). Međutim, početni strahovi i zabrinutosti da su političke intervencije koje su ovakvo shvatanje nametale, nisu prihvaćene, tj nije privaćeno, te je visokoškolskim ustanovama, uglavnom, dozvoljeno da kontrolišu proces promena i poboljšanja kvaliteta (Hanson, 1990).

0 Međutim svedoci smo da se vremenom i globalizacijskim mehanizmima ekonomski individualizam, u obliku tržišnih sila i konkurencije sve više uočava i podupire bliske veze između kvaliteta i vrednosti za novac u visokom obrazovanju. Tržišno određena misija vodi, u konkurentskoj situaciji, neizbežno do pojma kvaliteta kao finansijske vrednosti. Ministarstva žele više studenata u visokom obrazovanju sa minimalnim dodatnim ulaganjima. Ovo pravda stavom da ključ za postizanje isplative ekspanzije leži u većoj konkurenciji za fondove i studente, kao i da se finansiranje istraživanja oslanja na konkurenciju. ‘Da bi dalje promovisali najefikasnije korišćenje resursa u okviru visokog obrazovanja sve institucije treba da budu u mogućnosti da konkurisati za fondove za istraživanja, a to bi pomoglo uspostavljanju mehanizam finansiranja koji podstiče optimalnu upotrebu tekućih i kapitalnih resursa u sistemu visokog obrazovanja. U tom smislu u više evropskih zemalja uspostavljenja je metodologija finansiranja nastave vezana za finansiranje procene kvaliteta (Harvey & Green, 2012). Ovo se radi ne u cilju korišćenja resurse za poboljšanje pružanja ‘lošeg kvaliteta’, nego za pomeranje resursa sa loših pružanje usluga i podsticanje većeg učešća u pružanju usluga „dobrog kvaliteta“.Efikasnost se vidi u smislu kontrolnih mehanizama (revizija kvaliteta), koji se mogu kvantificirati ishodima (indikatori postignuća studenata, opservacija ocene nastave i procena istraživanja (Harvey & Green, 2012). Postoji implicitna pretpostavka da će se tržište pobrinuti za kvalitet na duži rok i da se institucijama može ostaviti da obezbede kvalitet onoga što su predvideli. Tendencija je da se kvalitet vidi u smislu vrednosti, odnosno da se ova odred-

ba uklapa u misiju institucije u kojoj je odgovornosti implicitna u kvalitetu kao finansijskoj vrednosti. Skeptični komentatori žele zaštitu, smatrajući da je neispravna primena tehnika validacije u kojoj je ključna karakteristika kvaliteta visokog obrazovanja posmatrana kroz prizmu finasija (Harvey & Green, 2012).

Indikator uspešnosti

Indikatori uspešnosti, ili postignuća su razvijeni, između ostalog, za praćenje efikasnosti. Terminologija kojom se u institucijama koje finansiraju visoko obrazovanje posmatraju indikatori su: indeksi prihoda i kapitalnih resursa, odnosi javnih i privatnih sredstava, učešće u tržištu kapitala. Takođe, se u većini zemalja i rezultati ispitivanja, uglavnom, koriste kao grube mere institucionalnih i programskih efikasnosti. Ovo je poslednjih decenija podstaknuto povećanim interesom javnosti za menadžersku efikasnost i institucionalnu efektivnost. Tako je sve jače izraženo nametanje stava da se prihvate potrebe da se koriste indikatori postignuća studenata za praćenje sistema visokog obrazovanja i da institucije prate sopstvenu efikasnost, što se svodi na cene studenata o radu nastavnika, administrativnih službi... Pokazatelji učinka imaju, kako ovo sugeriše, širu nadležnost od indikatora efikasnosti u smislu uloge „kontrole procesa visokog obrazovanja, tako da njegova priroda i rezultati budu zadovoljavajućeg kvaliteta“ (Harvey & Green, 2012).

Ali, isto tako postoje i drugačija shvatanja, koja upozoravaju na opasnost da ovakvi pristipi postaju sve više prisutni i šire se velikom brzinom, te kvalitet postaje sve više povezan sa finansijskim aspektom. Tako da je danas u obrazovanju već uobičajeno da su indikatori učinka alati kojima se kvalitet izražava aspektima koji u sebi nemaju pedagoško značenje, ili ono, bar, nije u prvom redu. Jednim delom ovo je posledica teškoća da se definiše svrha indikatora i tendencija kvaliteta, čak, i kod onih faktora koji se najlakše mere.

Nisu retke situacije da kada su markeri postavljene i razvijene skale u kojima se mogu pojaviti brojevi ili parametri povezujući ih sa merenjem kvaliteta, postoji opasnost da važni kvalitativni aspekti efikasnosti, ili postignuća u visokom obrazovanju mogu biti izostavljeni, ili neprimećeni (Harvey & Green, 2012). Indikatori efikasnosti u ovom slučaju posmatraju se kao ekonomske mere odgovornosti Ministarstva na pseudo tržištu kojim se nastoji ekonomska logika nametnuti visokom obrazovanju. Uticaji ove sve jače struje u visokom obrazovanju su diskutabilni, jer kako je prethodno diskutovano, informisanje studenata o kriterijumima po kojima oni procenjuju zadovoljstvo savremenosti curriculum, nivom kompetencija nastavnika i sl. nisu adekvatni, jer studenti nemaju dovoljno sponoznosti, znanja i dr. da vrše ovakve procene, te je malo verovatno da bi iste mogle imati značajnog uticaja na poboljšanje ili, čak, i održavanje kvaliteta visokog obrazovanja.

Kvalitet kao transformacija

Ovaj pojam kvaliteta kao transformativnog fenomena postavlja pitanja o relevantnosti pojma kvaliteta usredsređenog na proizvod, kao što je prikladnost za namenu. Problem se vidi u činjenici da se ovim pristupom kvalitet zasniva na prevođenju pojmovala kvaliteta zasnovanih na proizvodima u uslužni sektor. Ovo je posebno sporno kada se ovaj pristup nastoji primeniti na polje visokog obrazovanja. (Elton, 1992). Za razliku od mnogih drugih usluga gde činilac usluga radi nešto za potrošača, u obrazovanju studenata nastavnik interaktivno sarađuje sa studentom u njegovom usvajanju znanja, umenja, veština. Ovaj proces transformacije je nužno jedinstven, pregovarački proces u svakom slučaju. Isto shvatanje je karakteristično i za istraživanja. Istraživač, ne samo da proizvodi 'nova znanja' u vakuumu, već je uključeni u transformaciju datog korpusa znanja za određene svrhe (Kuhn, 1970). Pobornici ovoga stava, a posebno didaktičari koji su zastupnici emancipatorne didaktike (Vilotijević, 1999, Stojanović, Gojkov Rahjić, i, z, Gojkov, 2014, Gojkov i Stojanović, 2011) smatraju da transformacija koja se odvija kao posledica poučavanja nije jednosmerna, odvija se u dijalektički interaktivnom procesu (Kuhn, 1962, 1970; Price, 1963; Lakatos i Musgrave, 1970). Obrazovanje nije usluga za kupca, već stalni proces transformacije učesnika, bilo da se radi o studentu ili istraživaču. Ovo dovodi do dva pojma transformativnog kvaliteta u obrazovanju, unapređenje potrošača i osnaživanje potrošača. Za sada se ovi stavovi još uvek bore za status u savremenim ekonomskim pristupima merenju i procenjivanju efekata obrazovanja i načina unapređivanja kvaliteta. Tako da se ovde već nazire značaj promena kod subjekata u toku procesa učenja i poučavanja, a time se uzima u obir i potreba za akceptiranjem poboljšanja učinka kao značajan aspekt kvaliteta obrazovanja.

Poboljšanje učesnika

Kvalitetno obrazovanje je ono koje utiče na promene kod učesnika, a samim tim i nanjihovo osnaživanje. Tako se pojam kvaliteta posmatra kao dodatna vrednost i iz ovog ugla kvalitetu se dodaje sumativni pristup poboljšanju efikasnosti obrazovanja (Astin, 1985, 1991; Kogan, 1986b; Barnett, 1988).

Dodata vrednost

U okviru prethodnog shvatanja pojma kvaliteta nailazi se na još jedan aspekt po kome je *Dodata vrednost* 'mera' kvaliteta u smislu stepena do kojeg obrazovno iskustvo unapređuje znanje, sposobnosti i veštine studenata (Astin, 1991). Visokokvalitetna institucija, smatraju pobornici ovoga pristupa shvatanju kvaliteta bila bi ona koja u velikoj meri doprinosi širini obrazovanja, umenja i veština svojih studenata, kojim ovi unapređuju procese rada, istraživanja i dr. (Astin, 1991). Ali, i ovo je relativno. Može fakultet da proizvede briljantnu prvu klasu diplomaca, ali da među njima ima dosta briljantnih koji

možda nisu dodali puno vrednosti u oblastima u kojima su bliljirali. Nalazi istraživanja ovo potvrđuju. Veliki broj darovitih ostaje na margini. (Gojkov, Stojanović, 2011, a, b).

Dodavanje uzrastanju studenata u toku učenja na fakultetu, kao i nakon toga za sada još nije moguće tačno utvrditi. Po nekim autorima to je dosta zavisno od metodologije (Barnett, 1988; CNA, 1990) i ono što je definisano kao vrednost u smislu kvalifikacija ulaza i izlaza pruža kvantitativni pokazatelj 'dodate vrednosti', ali prikriva prirodu kvalitativnog transformisanja. Tako da pristupi koji pokušavaju da identifikuju brojne dimenzije dodate vrednosti pružaju jasnije ideje o tome šta je transformisano, ali one se i dalje u velikoj meri oslanjaju na rezultate procena.

Kritičke note pristupu svrsishodnosti (Muller i Funnell, 1992) ukazuju da taj kvalitet treba istraživati sa daleko širim spektrom faktora koji su u osnovi istoga. A, za ulogu visokoškolskih ustanova smatraju da je neophodno da iz ugla današnje filozofije učenja treba da obezbede emancipatorni status studenata u procesu učenja, što znači njihovo uključivanje u procese učenja i u tom smislu podsticati samoregulaciju u procesu učenja na način da oni postaju odgovorni za kreiranje, motivisanost za ostvarenje ciljeva koje su sebi postavili i procenu postignuća (Muller i Funnell, 1992). Dakle studenti treba da budu i u centru procesa u kome je učenje evaluirano i u centru procesa učenja. Povratne informacije od učenika su od ključne važnosti za aspekt evaluacije. A, što se tiče metodološkog pristupa merenju dodatne vrednosti ovi autori (Muller i Funnell, 1992) prednost daju kvalitativnom u odnosu na kvantitativne metode, smatrajući da se na taj način bolje sagledava percepcija kvaliteta studenata. Takođe se u njihovom shvatanju ovakvog pristupa student postavlja u središte procesa, što pomera naglasak sa mera dodatne vrednosti unapređenja na osnaživanje studenata. Tako da se kao drugi element transformativnog kvaliteta smatra osnaživanje (Harvei i Burrows,

1992)

Oснаživanje učesnika

Ovaj element transformativnog shvatanja kvaliteta obrazovanja uključuje davanje moći učesnicima da utiču na sopstvenu transformaciju, a ovaj korak definiše se kao mnogo više od odgovornosti koje druge oblasti usluga imaju (potrošači, kupci...), u kojima primaoci usluga nemaju uticaj na procese donošenja odluka ili na političke odluke. Kontrola ostaje zaposlenima i politici obrazovanja. Tako da podsticanje studenata da kapitalizuju svoje znanje i veštine utiče na njihovo samostalno donošenje odluka koje ih transformišu, dakle u nekom smislu preuzimaju vlasništvo nad procesom učenja i... odgovornost za određivanje stila i strategija učenja“ (Muller i Funnell, 1992). Takođe, sam proces transformacije obezbeđuje mogućnost za samoregulisanje sa posledničnim uticajem na donošenje odluka, a ovo se ogleda u jačanju samopouzdanja, jačanje kritičke svesti, kreativnih pristupa, određivanje ciljeva i praćenje strategija kojima se isti ostvaruju..

Za posticanje osamostaljivanja studenata navode se u literaturi sledeći podsticaji:

- Povratne informacije su snažan podsticaj za dalje usmeravanje snaga ka ostvarivanju postavljenih ciljeva;

- Davanje prilika za samoregulaciju učenja u smislu prižanje slike o standardima i mentorskim upućivanjem u samopraćenje napredovanja ka izvrsnosti;
- Podsticanje studenta da se samoregulišu u odlučivanju izbora programa (izborni programi, modularizacija i;
- Razvijati kritičke sposobnosti studenta; kritičko mišljenje; učiti ih da argumentuju svoje stavove, brane svoja mišljenja, prepoznaju i obezbede kvalitetan i samokritičan rad; razviju sopstveni stil; formulišu pitanja; analiziraju 'paradigme'; budu iskreni prema svom neznanju; i budu u stanju da vrše samoprocenu nivoa svojih uspeha i neuspeha (Paskov, 1990, Vilotijević, 1999, Vilotijević, et. al, 2005). Iza prethodnog jasno se vide očekivani procesi demokratizacije odnosa u procesima učenja i poučavanja, koji vode ka autonomiji studenata u usvajanju znanja, umenja i veština, odnosno emancipatornom pristupu u učenju i poučavanju, koji je u uvodnom delu pominjan. Dakle, značaj se pridaje i procesu učenja i poučavanja, a ne samo ishodima, a to je suštinski element transformacione uloge kvaliteta u obrazovanju, koji ovu delatnost razlikuje od drugih i svaki pokušaj izjednačavanja kvaliteta u obrazovanju sa pristupima koji nemaju ove predznake je promašaj. Ovde bi se mogla staviti tačka, a pitanja kojima se ostvaruje kvalitet, prati i podstiče njegovo unapređivanje, ostavlja se za drugu priliku, jer je i ono složeno, čak složenije od ovoga koje je diskutovano u ovom radu, jer je kvalitet tek jedan fenomen u mreži isprepletanih i zamršenih fenomena u obrazovnom procesu, kojima su dosadašnja istraživanja dala dosta odgovora na brojna pitanja, ali je većina još uvek zapretna u složenosti problematike učenja i poučavanja i čeka dalja istraživanja.

Nalazi istraživanja: argumentacija za prethodni diskurs

Nakon prethodnih razmatranja razlika u pristupu i shvatanju pojma kvaliteta, daju se nalazi jednog istraživanja kojima se nastoje argumentovati stavovi o potrebi za drugačijim pristupima kvalitetu studija u R. Srbiji, ne s' namerom ocene, ili porcene kvaliteta, nego samo kao impuls za dalja razmišljenja u pravcu kojim bi se mogle usmeriti aktivnosti na polju unapređivanja kvaliteta u visokom obrazovanju. Kao uvod u ovu argumentaciju poslužiće ideje Stančića (2012) koje dobro sublimišu osnovne tendencije, nejasnoće i pravce delovanja u oblasti kvaliteta obrazovanja u Srbiji, pa i u evropskih pedagoškim tokovima. Za uvod dobro pristaje citat M. Antića koji je Stančić (2012) odabrao za moto jednoga teksta o kvalitetu obrazovanja, tako da se skladno, *in medias res* uklapa u stanje na polju kvaliteta obrazovanja u istraživanju koje se dalje predstavlja: "*Kako da nađete granice i pročitate krajeve, ako ih uporno tražite na mestu gde ih nema? Svako je dno – svemir nečemu ispod njega. Svako je nebo – pličak nečemu iznad njega*". (Miroslav Mika Antić).

Stančić (2012) u diskursu o stanju na polju kvaliteta obrazovanja konstatuje da se o ovom konstruktu dosta diskutuje, ali da su još uvek izraženi disonantni tonovi i teškoće oko jasnog definisanja konstrukta kvaliteta, a zaključuje da je kvalitet društveno kon-

struisan koncept, prožet vrednostima koje zavise od konteksta u kojem se o njemu govori. Takođe, konstatuje aktuelnost pristupa kvalitetu obrazovanja u kome se danas pristupa na osnovu standardizacije, koja podrazumeva unifikaciju mera i postupaka, nastojeći da standardima uspostavi strukturu koja će stvaranjem reda i poštovanjem propisanih normi omogućivati bolje ishode, odnosno efikasnija postignuća studenata. Standardizacija kao pristup kvalitetu obrazovanja je vid zasnovan na spoljašnjoj kontroli, koja ne podrazumeva ograničavanje unutrašnje kontrole, kako je u uvodnom delu ovoga teksta pomenuto i odgovornost adresira na direktne aktere u obrazovnom procesu (studenat, nastavnike, komisije za praćenje kvaliteta...), Moglo bi se reći da, iako se spoljna kontrola, zasnovana na mehanicističko - tehnicističkim vrednostima i postupcima, normativističkoj filozofiji i ekonomskoj logici, može se smatrati korsetom, kako Lisman smatra (Gojkov, 2014, Stojanović, et. al, 2014), ali bi se isti bi se moogao uzeti i samo kao okvir u kome treba dalje tražiti puteve i načine za obrazovnoj delatnosti odgovarajuće pristupe definisanju strukture kvaliteta obrazovanja i ishoda koji bi identifikovali nivo razvoja i ukazivali na puteve prevazilaženja nedostataka. U skladu sa ovim možemo se složiti sa Stančičevim priklanjajem sociokulturnoj i kritičkoj struji, koja u razmatranje pitanja kvaliteta visokog obrazovanja uzima u obzir suštinske karakteristike obrazovanja, koji su i u uvodnom delu ovoga teksta komentarisani (*kompleksnost, dinamičnost, kontekstualnost, nepredvidivost...*) i potrebom za drugačijim konceptom kvaliteta, za koji smatra da je neophodna kontekstualizacija i jedinstvo svih aktera obrazovnog procesa u kome svi grade zajedničku viziju prema kvalitetu i zajedno tragaju za novim i boljim rešenjima. Nalazi istraživanja koji se dalje prikazuju, upravo su na ovom kursu i nastoje da uđu iznutra i direktno posmatraju ishode, koji bi trebali biti jedini relevantni inikatori obrazovanja. U istraživanju se pošlo je od shvatanja da su za obrazovanje indikativne tri grupe indikatora, značajne za visoko obrazovanje:

- input indikatori: materijalni, stručni u koje se svrstavaju i pedagoške kompetencije nastavnika;
- proces i indikatori izvođenja (nastavni programi, izvori sadržaja, aktivnosti učenika, procena uspeha učenika i sl.);
- izlaz indikatori: konkretna znanja, sposobnosti, veštine, vrednosti, stavovi, motivacija, sposobnosti samostalnog učenja itd..

Pažnja je posvećena izlaznim faktorima koji su u tekstu razmatrani iz ugla shvatanja kvaliteta studenata. Takav pristup posmatranju fenomena kvaliteta visokog obrazovanja, sa ciljem da se zaobiđe evaluacija kvaliteta zasnovana na eksternoj kontroli ishoda (mehaničko-tehnička orijentacija i ekonomska logika), mogao bi da spada u alternativu pristupa koje predlažu zagovornici sociokulturnih i kritičkih struja u okviru emancipatorne pedagogije, insistirajući na poštovanju pominjanih suštinskih karakteristika pojave obrazovanja (jedinstvenost, obuhvatnost, razvijenost, složenost, dinamika, kontekst, nepredvidljivost itd.). Dakle, razmatra se kvalitet visokoškolske nastave prema oceni studenata o stepenu ispunjenosti bitnih indikatora koji se odnose na sledeće: *nivo do kojeg se savladavaju studijski programi, realizacija sopstvenog razvoja, harmonija ličnog sistema vrednosti sa blagostanjem društvenog napretka, opremljenost za praktičnu primenu nau-*

čenog, biti opremljen za samoučenje i samoregulaciju i biti obučen za inovativnost, što su značajne kompetencije i evropskog kvalifikacionog okvira.

Većina polazišta u pokušajima utvrđivanja suštine kvaliteta obrazovanja, kako se u uvodnom delu ovoga teksta pominje, bavi se time šta je kvalitet obrazovanja i šta uključuje (Antonijević, 2012), dok su odgovori na prethodna pitanja, u skladu sa teorijskom orijentacijom, u suštinskim indikatorima kvaliteta. U reformi obrazovnog sistema u Srbiji, započetoj 2000. godine, naglašene su sledeće značajne dimenzije istog: *otvorenost, merljivost i proverljivost, efikasnost, efektivnost, pravednost, zakonska regulativa, održivost, koherentnost itd.* (Kovač-Cerović, 2004). Isto je preuzeto iz evropskih dokumenata, kao karakteristike sistema obrazovanja. Prema ovim dimenzijama obrazovnog sistema može se zaključivati o suštinskim karakteristikama kvaliteta, definisanju istoga i načinima podsticanja njegovog razvoja. Ako tako posmatramo situaciju, onda bi prema prethodno navedenom, moglo biti zaključeno da u navedenim dimenzijama nema jasnih pokazatelja o tome da bi sistem išao ka suštinskim promenama studija, obezbeđujući kulturu nastave i učenja, što bi se moglo uzeti kao osnovna, suštinska dimenzija, koja direktno vodi do kvaliteta visokog obrazovanja.

Dalje će se iz istraživanja izdvojiti samo deo nalaza kojim se nastojalo doći do indikatora kvaliteta visokog obrazovanja iz ugla studenata, dakle unutrašnjim pristupom sagledavanih indikatora. Za pozicioniranje istraživačkog problema u teorijski kontekst relevantan za razmatranje pitanja kvaliteta je činjenica da se indikatori kvaliteta visokog obrazovanja u ovom istraživanju razmatraju prema vrednovanju od strane studenata, uočavajući na taj način doprinos visokoškolske nastave sveobuhvatnijem samoposmatranju i samorefleksivnom, samoupravljanom učenju, koje treba da obezbeđuje slobodu delovanja ličnosti inspirisane savremenim filozofskim diskusijama koje vode ka stvaranju kompetencija, očekivanih u savremenom svetu rada i društvenom kontekstu. To je razlog zašto se participativna epistemologija uvodi u teorijski kontekst istraživanja, imajući u vidu da se sa stanovišta savremene filozofije znanja, smatra da će se funkcija realizacije emancipatorskih potencijala studenata prepoznati u njihovoj svesti *o važnosti znanja i potreba za razvojem kreativnih potencijala, fleksibilnih struktura znanja, kreativnosti, kritičkog stava u posmatranju, razmišljanju, učenju i rešavanje problema, čitanju za preuzimanje rizika*, očekivanom u uslovima visokokonkurentnog globalnog tržišta... Ono što se, takođe, smatra indikatorom emancipatorskih potencijala odnosi se na *učenje sa razumevanjem, postavljanje pitanja i traženje odgovora*, što dalje implicira da se načini kretanja ka „kulturi učenja” kao indikatoru kvaliteta visokog obrazovanja nalaze u emancipatornoj didaktici visokog obrazovanja.

Metodološki okvir istraživanja skiciran je na sledeći način: istraživanje je eksplorativnog karaktera; problem i cilj se odnose na razmatranje izjava studenata o pokazateljima kvaliteta studija s’ obzirom na, vrstu studija (strukovne i akademske), prosečnu ocenu tokom studija i procenu adekvatnosti izbora studija. Dakle, traži se odgovor na pitanje: *kako studenti procenjuju doprinos studija u odnosu na stepen ostvarenosti indikatora kvaliteta studija (nivo do kojeg je savladan studijski program, ostvarenje sopstvenog razvoja, usklađivanje ličnog sistema vrednosti sa blagostanjem društvenog napretka, ospo-*

sobljavanje za praktičnu primenu naučenog, osposobljavanje za samostalno učenje i inovativnost).

Pretpostavljeno je da studenti podjednako cene pomenute pokazatelje uspeha, a razlike se utvrđuju prema akademskom uspehu i oceni adekvatnosti izbora studija; Uzorak je svrsishodan: $N = 798$; Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu 25,2%, Visoka vaspitačka škola u Vršcu 19,4% i Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 55,4%.

Varijable:

- *nezavisne*: vrsta studija (strukovne i akademske) doprinos studija stepenu postignuća;
- *zavisna*: prosečna ocena studenata; kreće se od 6,55 do 9,72, a prosečna ocena za uzorak u celini iznosi 7,89.

Nalazi i interpretacija

Doprinos studija stepenu obrazovnih postignuća

Posmatrajući uzorak u celini, većina ispitanika (95,8%) *smatra da su napravili dobar izbor kada je njihovo studiranje u pitanju*. Prosečna procena doprinosa studija pojedinim aspektima obrazovanja kreće se od srednje do visoke (obim od 1 do 5). Najviša ocena je 4.29 i odnosi se na indikator *koji osposobljava za samostalno učenje*, a ovo upućuje na zaključak da se studenti *upućuju na samoregulisano učenje i samostalan rad*, dakle da je na sceni emancipatorna didaktika, koja podstiče samoregulisano učenje. Ostale prosečne ocene doprinosa studija su skoro ujednačene, tako da razlike u percepciji indikatora kvaliteta studija (*nivo do kojeg je studijski program savladan, ostvarenje sopstvenog razvoja, usklađivanje ličnog sistema vrednosti sa blagostanjem društvenog napretka, opremljenost za praktičnu primenu naučenog, osposobljavanje za samostalno učenje i inovativnost*) nisu primetno izražene; pa bi se moglo reći da studenti jednako percipiraju doprinose ostalih navedenih indikatora kvaliteta studija; drugim rečima, smatraju da su ostali posmatrani indikatori jednako doprineli njihovom napredovanju.

Uspešnost studija i pokazatelji kvaliteta visokog obrazovanja

Podaci o odnosu uspeha na studijama i navenih indikatora kvaliteta visokog obrazovanja pokazuju da nijedan od Pirsonovih koeficijenata korelacije nije statistički značajan, što dovodi do zaključka da studenti, bez obzira na uspeh tokom studija podjednako vrednuju doprinose posmatranih indikatora kvaliteta studija. Dakle, uspeh u studijama nije varijabla koja utiče na razlike u pogledu shvatanja studenata o doprinosu studija njihovom napretku u drugim aspektima (*nivo do kojeg je studijski program savladan, realizacija, sopstveni razvoj, usklađivanje ličnog sistema vrednosti sa blagostanjem društvenog napretka, osposobljavanje za praktičnu primenu onoga što je naučeno, osposobljenost za samostalno učenje i inovativnost*), što sugeriše dalje traganje za odgovorom da pitanje šta je u suštini ovakvih procena (zadovoljstvo studenata svojim uspehom, dakle, da su se uključivali, ugalvnom, oni studenti koji imaju dobar uspeh na studijama, te su se takvi

uključili u istraživanje koje je bilo dobrovoljno i anonimno; koliko su studenti realni u svojim procenama, i dr.

Korak dalje u razmatranju nalaza odnosi se na faktorsku analizu indikatora kvaliteta visokog obrazovanja, koja je sprovedena prema glavnim metodama analize komponenti i Krojzerovim kriterijumom za identifikaciju broja faktora.

Pošto je izdvojen samo jedan faktor, nije bilo moguće izvršiti rotaciju. Dalje, treba primetiti da su sva faktorska zasićenja bila značajna:

- Nivo do kojeg je savladan studijski program .653;
- Ostvarenje sopstvenog razvoja .669;
- Usklađivanje ličnog sistema vrednosti sa blagostanjem društvenog napretka .650;
- Biti opremljen za praktičnu primenu naučenog .613
- Biti osposobljen za samostalno učenje i inovativnost .720;
- Biti obučen za inovativnost .760;

Odnosi između posmatranih varijabli jasnije su izraženi u klaster analizi, sprovedenoj u hijerarhijskom klasteru svih varijabli istraživanja, prema metodi povezivanja između grupa. Korišćena je kvadratna euklidska udaljenost za merenje rastojanja između klastera. Klaster analiza je sprovedena u osam koraka.

Ispostavilo se da su u prvom koraku grupisane sledeće varijable:

- prvi klaster: *izbor studija je bio odgovarajući za Fakultete i Visoku školu,*
- drugi klaster činili su: *nivo do kojeg je studijski program bio savladan; ostvarivanje sopstvenog razvoja, usklađivanje ličnog sistema vrednosti sa blagostanjem društvenog napretka, biti opremljen za praktičnu primenu naučenog, biti osposobljen za samostalno učenje i opremljenost za inovativnost.*

Shodno prethodnom, moglo bi se tvrditi da su ova dva skupa varijabli u skladu sa zapažanjem da se drugi skup sastoji od varijabli koje bi se mogle označiti kao indikatori kvaliteta studija, što bi, mogla biti potvrda adekvatnog izbora pokazatelja kvaliteta studija koji su nuđeni studentima na procenu.

Razlike između studenata Visoke škole za vaspitače i studenata Fakulteta u pogledu kvaliteta ispitane su prema kanonskoj diskriminatornoj analizi, postupnom metodom. Analiza je sprovedena u dva koraka. U drugom koraku dve varijable našla su se u modelu: *biti opremljeni za praktičnu primenu i ono što je naučeno i osposobljeno za samostalno učenje.* Ostale varijable su odbačene iz analize, jer nisu dale značajan doprinos na razlikovanje između grupa. Postojala je samo jedna kanonska diskriminantna funkcija identifikovana u analizi, i korelacija između diskriminantne funkcije i ocena studenata Filozofskog i Učiteljskog fakulteta su srednjeg nivoa (.474); drugim rečima, postoje umerene razlike među studentima Visoke škole za vaspitače i studentima Fakulteta u pogledu kvaliteta indikatora s obzirom na diskriminantni faktor (kanonska korelacija je statistički značajna – Vilksova lambda .775; Hi-kvadrat 40.216, df 2; p .000).

Takođe je vredno pomenuti da je diskriminantna funkcija u pozitivnoj korelaciji sa opremljenošću za

praktičnu primenu naučenog (.876) i u negativnom odnosu na opremljen za samostalno, odnosno samoučenje (-.138). Diskriminativna funkcija je više naglašena u slučaju studenata Visoke škole za vaspitače i Učiteljskog fakulteta (.0650) u poređenju sa studentima Filozofskog fakulteta (-.440) Dakle, prema oceni studenata Visoke vaspitačke škole i Učiteljskog fakulteta je praktična primena naučenog više izražena u njihovim studijama, dok je u slučaju studenata sa Filozofskog fakulteta ova korelacija inverzna i odnosi se na *osposobljenost za samoučenje*. Ovo bi se moglo objasniti kao posledica vrsta studija. Primećena razlika ukazuje na činjenicu da vrsta studija nije značajna, jer su se studenti strukovnih sgtudija vaspitača i akademskih studija učitelja i vaspitača izasnili isto, ali se razlika pojavila u odnosu njih i studenata Filozofskog fakulteta. Tako bi se moglo reći da se budući učitelji i vaspitači, bez obzira da li se školuju na strukovnim studijama, ili akademskim, jer Učiteljski ima i vaspitače na akademskim studijama, ne razlikuju međusobno, ali se razlikuju u odnosu na akademske studije Filozofskog fakulteta po spremnosti za praktične uloge, koje su više izražene kod vaspitača i učitelja u odnosu na studije na Filozofskom fakultetu. Zaključak bi bio da u strukturi studija ne postoje razlike između akademskih i strukovnih u slučaju pripremanja za pozive vaspitača i učitelja. Tako daje pitanje suštine dualizma u sistem, u obrazovanju R. Srbije nedovoljno regulisano, a sa ovim i pitanje stručnih profila vaspitača, kojih u praksi ima osam, a rade isti posao vaspitača u predškolskoj ustanovi.

Zaključak bi mogao da se odnosi na zapažanje da su studenti dobro procenili suštinu doprinosa studija struci za koju se pripremaju, a razlike su dalje u domenu diskusija za razmišljanja o jasnijem strukturisanju strukovnih i akademskih studija u stručnim krugovima.

Dalje, korelacije između uspeha na studijama i indikatora kvaliteta u slučaju studenata Visoke škole za vaspitače i Učiteljskog fakulteta, izraženo Pirsonovim koeficijentom, nisu statistički značajne, a značajnim su se pokazali pokazatelji kvaliteta i uspeha u slučaju studenata Filozofskog fakulteta na varijabli *nivoa do kojeg je savladan studijski program*, koji kod ovih studenata ima prilično nisku ocenu, ali statistički značajnu (.219*). Dakle, studenti ovoga fakulteta su strožije ocenili nivo savladanosti programa. Dublji razlozi ovoga nalaza traže jače fokusiranje na ovu činjenicu u novom nacrtu istraživanja.

Nedostaci koji ometaju uspeh u studijama

Prema navodima koji se odnose na nedostatke, odnosno faktore koji ometaju uspeh studija i utiču na kvalitet studija, praksa je identifikovana kao jedna od smetnji u ostvarivanju kvaliteta studija. Bili smo zainteresovani za praksu kao faktor ometanja. Prema podacima kanonske diskriminantne analize, može se videti da su u drugom koraku u modelu pronađene dve varijable: *opremljenost za praktičnu primenu naučenog i nivo do kojeg je savladan studijski program* (.423). Ostale varijable su odbačene iz analize, jer nisu dale značajan doprinos na razlikovanje između grupa. Funkcija identifikovana prema analizi je statistički značajna (p .000). Nalazi su, takođe, pokazali da je diskriminantna funkcija u pozitivnoj korelaciji sa opremljenošću za praktičnu primenu naučenog

(.795) i negativna korelacija sa nivoom do kojeg je studijski program savladan (-.304) kao indikatori kvaliteta; drugim rečima nedostaci prakse su obeležili lošiji nivo opremljenosti za praktičnu primenu naučenog, pri čemu nisu vezani za nivo na kojem je studijski program bio savladani kao pokazatelj kvaliteta. Istovremeno, diskriminantna funkcija je više naglašeno kod studenata koji nisu naveli nedostatke prakse, a kao prepreka (.271) u poređenju sa onima koji su to činili (-.794).

Ono što ostaje mimo svega navedenog je pitanje kako studentii zapravo vide nivo do kojeg je studijski program savladan, šta to za njih znači, koji je nivo na kojem se zapravo savladava studijski program, koji je to nivo u smislu poznatih taksonomija realizacije itd. Ovo bi se moglo razmotriti sa stanovišta razumevanja kompetencija upoznavanje studenata sa kompetencijama koje se od njih očekuju nakon studija i dovođenje u vezu sa ocenama uspeha na studijama, pri čemu se zapravo ne koreliraju *neadekvatnost prakse sa realizacijom programa* i sl. Jedno od mogućih tumačenja bila bi mogućnost da studenti vaspitačkog i učiteljskog smera pre dolaze u kontakt sa praksom i intenzivnije, pa su u stanju da bolje sagledaju njen značaj; to bi moglo da navede na zaključak da je ovo uslovalo značaj ovog indikatora *neadekvatnost prakse*, dok je negativna ocena funkcije u slučaju indikatora *nivoa do kojeg studijski je program savladan* bio pod uticajem studenata Filozofskog fakulteta.

Među preprekama koje utiču na kvalitet studija je *loša organizacija studija*. Razlike između studenata koji su naveli *lošu organizaciju studija* kao smetnju i onih koji nisu ispitana po kanoničkoj diskriminatornoj analizi, stepenastom metodom pokazuju da je analiza sprovedena u jednom koraku, što je rezultiralo modelom koji uključuje varijablu koja se odnosi na *osposobljavanje za praktičnu primenu naučenog*. Ostale varijable su odbacene iz analize, jer nisu dale značajan doprinos razlikovanju između grupa. Analiza je identifikovala samo jednu kanonsku diskriminatorsku funkciju. Takođe se može primetiti da je korelacija između diskriminativne funkcije *loše organizacije studija kao smetnjen za uspešno savladavanje ptogama* prilično niska, što znači da postoje male razlike između onih studenata koji su naveli lošu organizaciju studija kao smetnju i onih koji nisu, u pogledu diskriminatora funkcija. Ali, funkcija ustanovljena analizom je statistički značajna (kanonska korelacija: .186; relevantnost: p: .018). Važno je da je diskriminator funkcija u maksimalno pozitivnoj korelaciji sa *osposobljenošću za praktičnu primenu naučenog* (1.00), što zapravo znači da se diskriminativna funkcija svodi na promenljivu koja se obučava za praktičnu primenu naučenog. Diskriminativna funkcija je izraženija kao smetnja tokom studija i kod onih koji nisu izabrali tu tvrdnju (.423). Funkcija identifikovana prema analizi je statistički značajna (p .000).

Nalazi su takođe pokazali da je diskriminantna funkcija u pozitivnoj korelaciji sa *opremljenošću za praktičnu primenu naučenog* (.795) i u negativnoj korelacijaisa *nivoom do kojeg je studijski program savladan*(-.304) kao indikatora kvaliteta; drugim rečima nedostaci prakse su obeleženi *lošijim nivoom opremljenosti za praktičnu primenu naučenog*, pri čemu nisu vezani za nivo na kojem je studijski program bio savladani kao pokazatelji kvaliteta. Istovremeno, diskriminantna funkcija je više naglašeno kod studenataa koji nisu naveli nedostatke prakse kao prepreku (.271) u poređenju sa onima koji su to činili (-.794).

Ono što ostaje mimo svega navedenog je pitanje kako studenti zapravo vide nivo do kojeg je studijski program savladan, šta to za njih znači, koji je nivo na kojem se zapravo savladava studijski program, koji je to nivo u smislu poznatih taksonomija realizacije itd. Ovo bi se moglo razmotriti sa stanovišta razumevanja kompetencija upoznavanje studenata sa kompetencijama koje se od njih očekuju nakon studija i dovođenje u vezu sa ocenama uspeha na studijama, pri čemu se zapravo ne koreliraju *neadekvatnost prakse sa realizacijom programa* i sl. Jedan od mogućih tumačenja bi bila da studenti budući vaspitači i učitelji pre dolaze u kontakt sa praksom i intenzivnije, pa su u stanju da bolje sagledaju njen značaj; to bi moglo da navode na zaključak da su usloveli značaj ovog indikatora, dok je negativna ocena funkcije u slučaju indikatora akademskih studenata Filozofskog fakulteta koji kasno stupaju u pripreme za praksu.

Kao prepreke koje utiču na kvalitet studija našla se loša organizacija studija. Razlike između studenata koji su naveli lošu organizaciju studija kao smetnju i oni koji nisu, ispitane po kanonskoj diskriminantnoj analizi, stepenastom metodom pokazuju da je analiza sprovedena u jednom koraku, što je rezultiralo modelom koji uključuje varijablu *osposobljavanje za praktičnu primenu naučenog*. Ostale varijable su odbačene iz analize, jer nisu dale značajan doprinos razlikovanju između grupa. Dakle, analiza je identifikovala samo jednu kanonsku diskriminantnu funkciju. Takođe se može primetiti da je korelacija između diskriminantne funkcije i loše organizacije studija kao smetnje prilično niska, što ukazuje na postojanje male razlike između onih studenata koji su naveli lošu organizaciju studija kao smetnju i onih koji to nisu.

Ali, funkcija ustanovljena analizom je statistički značajna (kanonska korelacija: .186; relevantnost: p : .018). Važno je da je diskriminatorska funkcija u maksimalno pozitivnoj korelaciji sa osposobljenošću za praktičnu primenu naučenog (1.00), što zapravo znači da se diskriminantna funkcija svodi na promenljivu koja se odnosi na *obučavanje za praktičnu primenu naučenog*, što su istakli studenti Filozofskog fakulteta. (šire videti u: EB Vol. 1, No. 1, 2014; https://fpuv.uni-nm.si/revija/eb_vol_1_no_1_2014).

Prema iskazanoj koherentnosti, indikatori kvaliteta razmatrani u istraživanju ukazuju da studenti kvalitet studija ocenjuju u skladu sa shvatanjima participativne epistemologije, pridajući značaj elementima suštinskim karakteristikama funkcije studija: *sticanju znanja studijskih programa, realizaciji sopstvenog razvoja, usklađivanje ličnog sistema vrednosti sa blagostanjem, društveni napredak, opremljen za praktičnu primenu naučenog, biti osposobljeni za samostalno učenje i inovativnost*. Stavljanjem akcenta na dimenziju *nivoa do kojeg je studijski program savladan* upućuje na zaključak da se na Fakultetu naziru putevi kretanja ka kulturi kvaliteta učenj, koji bi moga da se usmeri i ka poboljšanju drugih dimenzija kvaliteta kojima se bavi ovo istraživanje, jer se iste, takođe, podrazumevaju kao sposobnosti za koje se očekuje da budu komponente kompetencija očekivane u uslovima visoko konkurentnog globalnog tržišta (Eberhardt, 2010, str. 39). Stoga bi se moglo zaključiti da je, u istraživanju, kvalitet visokog obrazovanja posmatran prema vrednovanju nivoa ostvarenja bitnih indikatora od strane studenata. Ovo ne isključuje mogućnost uključivanja drugih dimenzija obuhvaćenih drugim pristupima razmatranju kvaliteta, kao posledica razlika između teorijskih okvira (otvorenost, merljivost i mobilnost, efikasnost, ispravnost, pravilnost, održivost, koherentnost, itd.).

Ono što se zapaža, prema posmatranim dimenzijama kvaliteta visokog obrazovanja, uključen je dobar način definisanja suštine i fenomena obrazovanja kvaliteta. Reč je načinima na koje očekujemo da pokrećemo i podstičemo poboljšanje kvaliteta, dimenzije prema kojima bi se mogao podići opšti nivo kvaliteta obrazovnog sistema. Takođe je moguće zaključiti da se na ovaj način razmatra doprinos visokog obrazovanja sveobuhvatnijem samoposmatranju i samorefleksivnom i samoregulisano učenju koje treba da obezbedi slobodu delovanja ličnosti prema savremenim filozofskim raspravama koje vode ka stvaranju kompetencija koje se očekuju u savremenom radnom i društvenom kontekstu i sa stanovišta moderne filozofije obrazovanja u funkciji ostvarenja emancipatorskog, potencijala studenata. Ovo ide u prilog gledištu prema kojem se putevi ka „kulturni učenja“ kao indikatoru kvaliteta visokog obrazovanja nalaze u emancipatornoj didaktici visokog obrazovanja (Gojkov & Stojanović, 2011; Gojkov, et.al, 2014 a, b; c Stojanović i Gojkov, 2010; Gojkov Rajić, et. al 2021).

Zaključak

Prethodni preged nastojanja da se definiše struktura kvaliteta u visokm obrazovanju nudi razne načine pristupa upotrebi za kritičke pristupe u razmišljanju o fenomenu kvaliteta i njegovoj praktičnoj strani, jer se poslednjih decenija izuzetna pažnja poklanja upravo tome. Ipak, utisak je da prikazani pristupi daju , uglavnom manifestne karakteristike kvaliteta u pokušajima definisanja istoga i to dosta jendostrano, bez nastojanja ka holostičnosti pristupa i sa nedopustivo malo udubljivanja u pedagoško - psihološku i filozofsku suštinu fenomena. Tako da i konceptualizacija istoga ostaje površna jendostrana, sa elementarističkim principima pristupa konceptuaizaciji fenomena kvaliteta u obrazovanju. Nastojanja upoređivanja sa ekonomskim shvatanjima i približavanje ekonomskoj logici manifestna su već u terminologiji kojom se definišu shvatanja, tako da ista ostaju na površini pitanja kojima se bave i nedovojna za upotrebu kojoj su namenjena.

Kvalitet se na kraju ipak shvata kao filozofski aspekt (Harvey & Green, 2012). Iz prethodnog bi se dalo zaključiti da definicije kvaliteta variraju i da donekle odražavaju različite perspektive pojedinca i društva. Do sada se nije naišlo na pokušaj da se načini korak ka skiciranju jedinstvene, ili bolje reći, osnovne teorije ili definicije kvaliteta (Dochi et al., 1990; Moodie, 1986a). Složenost fenomena već je prethodno pomenut kao razlog ovoj činjenici, a ista je i argumentovana navođenjem brojnih shvatanja, koja u sebi nose različite aspekte ovoga fenomena. Postoje gledišta da se o kvalitetu ne može misliti kao o jedinstvenom fenomenu, nego u smislu niza kvaliteta. Ovo ima smisla ako se pitanje definisanja kvaliteta posmatra sa sastnovišta korisnika, odnosno oblasti u kojoj se fenomen kvaliteta posmatra.

U traganju za suštinskim kriterijuma za ocenjivanje kvaliteta u visokom obrazovanju značajno je poznavati prethodno kratko skicirane različite koncepcije kvaliteta koje informišu preferencije različitih zainteresovanih strana, jer obrazovanje pruža usluge direktno studentima, a indirektno i drugim korisnicima njihovog znanja. Ali, isto tako je značajno istaći da se zna šta je kvalitet u visokom obrazovanju i to je prethodno

već konstatovano, ali se nametanje novih talasa mehanicističko-tehnicističkih pristupa i standardizacije koja nije prirodni deo procesa obrazovanja, dakle, nije mu svojstvena, zadržava praćenje kvaliteta i njegovo podsticanje još uvek na niviu strukturnih formi, a jasnije iskorake ka suštinskim elementima kvaliteta u visokom obrazovanju zadržavaju uplitanja ekonomske logike koja prelazi neophodnost uključivanja i koči akademske snage da iznutra, razumevajući suštinu i specifičnosti obrazovanja, a shodno tome i prirodu fenomena kvaliteta obrazovanja, radi na tome da pruži maksimum na obostranu korist ličnog uzrastanja studenata i doprinos daljim kvalitetnim kretanjima ka uspesima u svetu istraživanja i rada.

Reference:

- Alexander, D. and Morgan, J., 1992, 'Quality Assurance in a European Context', Paper presented at the AETT conference on 'Quality in Education', University of York, 6-8th April 1992.
- Antonijević, R. (2012). Procenjivanje efikasnosti u obrazovanju. U: Vujisić, N. (ur.). Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju. Beograd: Filozofski fakultet, str. 25-43. 2.
- Astin, A. W. & Solomon, L. C., 1981, 'Are reputational ratings required to measure quality?', *Change*, 13, 7, pp. 14-19.
- Astin, A. W., 1985, *Achieving Educational Excellence*. San Francisco, Jossey Bass. Astin, A. W., 1990, 'Assessment as a tool for institutional renewal and reform', in American Association for Higher Education Assessment Forum, 1990, *Assessment 1990: Accreditation and Renewal*, AAHE, Washington, D.C., pp. 19-33.
- Astin, A. W., 1991, *Assessment for Excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York, American Council on Education and Macmillan.
- Ball, C. J. E., 1985, 'What the Hell is Quality?' in Ball, C. J. E., *Fitness for Purpose - Essays in Higher Education*, Guildford, SRHE & NFER/Nelson, pp. 96-102.
- Barnett, R., 1988, 'Entry and exit performance indicators for higher education: some policy and research issues', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 13, 1, Spring, pp. 16-30.
- Billing, B., 1986, 'Judging Institutions' in Moodie, G. C. (ed), *Standards and Criteria in Higher Education*, Guildford, SRHE & NFER/Nelson, pp. 65-89.
- Bojović, Ž. (2012). Kvalitet obrazovanja studenata i savremeni univerzitet. U: Obrazovanje i savremeni univerzitet. Niš: Filozofski fakultet, str. 36-44.
- Burrows, A. & Harvey, L., Green, D., 1992, *Is Anybody Listening? Employers' Views on Quality in Higher Education*. Birmingham, QHE. Carter, C. L., Jr., 1978, *The Control and Assurance of Quality, Reliability, and Safety*. Milwaukee, American Society for Quality Control.
- Burrows, A. and Harvey, L., 1992, 'Defining Quality in Higher Education: the stakeholder approach', paper to the AETT conference on 'Quality in Education', University of York, 6-8th April, 1992.

- Church, C. H., 1988, 'The qualities of validation', *Studies in Higher Education*, 13, pp. 27-43.
- Council for National Academic Awards (CNAA), 1990, *The Measurement of Value Added in Higher Education*. London, CNAA.
- Crawford, F. W., 1991, 'Total Quality Management', unpublished discussion paper prepared for the CVCP Residential meeting on 24-26 Sept 1991 Crawford, F. W., 1991b, *Total Quality Management*, CVCP Occasional Paper. London, CVCP.
- Crawford, F. W., 1992, 'Total Quality management', paper to the 'Quality by Degrees' Conference at Aston University.
- Crosby, P. B., 1979, *Quality is Free*. New York, McGraw-Hill. Crosby, P. B., 1984, *Quality Without Tears: The art of hassle-free management*. New York, McGraw-Hill.
- Crosby, P. B., 1986, *Running Things - The art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control.
- Đermanov, J. i Kostović, S. (2006). *Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja*. U: Gajić, O. (ur.). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str. 251-262.
- Dochy, F. J. R. C, Segers, M. S. R. and Wijnen, W. H. F. W., 1990, 'Preliminaries to the implementation of a quality assurance system based on management information and performance indicators' in Dochy, F. J. R. C, Segers, M. S. R. and Wijnen, W. H. F. W. (eds), *Management Information and Performance Indicators in Higher Education: an International Issue*, Van Corcum, Assesn/Maastricht, pp. 69-94.
- Đukić, M. (2002). *Indikatori kvaliteta i evaluacija u sistemu visokog obrazovanja*. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, 7-8, Savez pedagoških društava Vojvodine, str. 508-517.
- Đurišić-Bojanović, M. (2008). *Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju*. U: J. Šefer, S. Joksimović i S. Maksić (ur.). *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 45-71.
- Eberhardt, U. (Hrsg.) (2010). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. VS Verlag, str. 231.
- European Commission, 1991, *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Communication from the Commission to the Council. Green Paper. Brussels.
- Frackmann, E., (1991), 'Quality Assurance in German Higher Education', paper presented at a conference on quality assurance in higher education in Hong Kong on 15-17th July, 1991.
- Garvin, D. A., (1988), *Managing Quality: The strategic and competitive edge*. London, Collier Gibson, Macmillan A., (1986), 'Inspecting education', in Moodie, G. (ed), *Standards and Criteria in Higher Education*, Guildford, SRHE, pp. 128-35.
- Gojkov, G i Gojkov-Rajić, A. Stojanović A., (2014b), ***Critical Thinking of Students – Indicator of Quality in Higher Education*** (*Kritičko mišljenje studenata – indikator kvaliteta visokog obrazovanja*), 6th World Conference on Educational Sciences, Malta Sciences (WCES-2014) (06-09.02.2014.) Organizrd by Akademik Word Education and Research Center a non-profit organizetion www.awer-center.org.

- Gojkov, G i Gojkov-Rajić, A. Stojanović A., (2014b), ***Critical Thinking of Students – Indicator of Quality in Higher Education*** (*Kritičko mišljenje studenata – indikator kvaliteta visokog obrazovanja*), 6th World Conference on Educational Sciences, Malta Sciences (WCES-2014) (06-09.02.2014.) Organizrd by Akademik Word Education and Research Center a non-profit organization www.awer-center.org
- Gojkov Rajić, A., Šafran, J., Prtljaga, J. (2021) Self-Regulation of Gifted Students in L2 learning: Predictive Values of Variables in the Self-Regulation Construct – The Underpinning for a New Approach to Making Didactic Strategies More Appropriate rad prihvaćen za objavljivanje u srpsko-poljskom Zborniku Učiteljskog fakulteta (u pripremi).
- Gojkov Rajić, A., Šafran, J., Prtljaga, J. (2022). Predictive Values of the Structure of the Self-Regulatory Construct in Foreign Language Learning of the Gifted. *Research in Pedagogy*, 12(1), 186-215 UDC: 37.03 DOI: 10.5937/IstrPed2201186G доступно на: http://research.rs/wp-content/uploads/2022/06/2217-7337_v12_n01_p186.pdf.
- Gojkov, G i Gojkov-Rajić, A., Stojanović A. (2014a), *Meta-components of intellectual autonomy as higher education teaching quality indicators*, Interdisciplinary management research X, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Hochschule Pforzheim University ISSN 1847-0408 ISBN 978-953-253-126-8.
- Gojkov, G. (2014). Global changes and the question of quality in higher education. *Revija za ekonomske in poslovne vede*, Fakulteta za upravljanje, poslovanje in informatiko Novo mesto, *letnik 1, številka 1, str. 102-116*. URN:NBN:SI:DOC-U3CX6XZ2 from <http://www.dlib.si>; COBISS, ID 284493056.
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2011a). Participativna epistemologija u didaktici. Vršac: VVŠ.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2011b): Participativna epistemologija u didaktici – PARTICIPATORY EPISTEMOLOGY IN DIDACTICS. Univerzitet »Aurel Vlaicu«, Arad, Rumunija. Vršac, VŠSSV »Mihailo Palov . ISBN 978-86-7372-135-4; COBISS.SR-ID 268316167; CIP 371 – Romania ISBN 978-973-752-610-6.
- Harrington, H. J., (1988), Excellence - The IBM Way. Milwaukee, American Society for Quality Control. Harrison, D., (199), 'Challenges and opportunities for institutions', paper to the CBI Conference on 'Higher Education in the 1990s', 21st November, 1991.
- Harvei, L., Green, D., (1993), "Definisanje kvaliteta", Procena i evaluacija u visokom obrazovanju, vol. 18, str. 9–34.
- Harvey, L., Burrows, A. and Green, D., (1992), Someone Who Can Make an Impression. Report of the Employers' Survey of Qualities of Higher Education Graduates. Birmingham, QHE. . https://fpuv.uni-nm.si/revija/eb_vol_1_no_1_2014/
- Husserl, E., (1969), Cartesian Meditations. The Hague, Martinus Nijhoff.
- Ingle, S. Washington, D.C, (1985), In Search of Perfection: How to create/maintain/improve quality. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. Ishikawa, K., 1976, Guide to Quality Control. Tokyo, Asian Productivity Organisation. Ishikawa, K., (1985), What Is Total Quality Control? The Japanese Way. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. Jarratt, A., (1985), Efficiency Studies in Universities. London,

- Ishikawa, K., (1985), *What Is Total Quality Control? The Japanese Way*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Jarratt, A., (1985), *Efficiency Studies in Universities*. London,
- Ivić, I. (2014). *Obrazovanje i razvojni problemi Srbije*. In Č. Očić (Ed.). *Moguće strategije razvoja Srbije* (pp. 131–160). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Ivić, I. (2015). *Obrazovanje kao i razvojni resurs: strateški pogled*. In A. Kostić (Ed.). *Obrazovanje kao razvojni resurs Srbije* (pp. 27–55). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Ivić, I., & Pesikan, A. (2012). Education system reforms in an unstable political situation: the case of Serbia in the first decade of the 21st century. *CEPS Journal*, 2(2), 31–53
- Pavlović-Babić, D., Baucal, A (2013), *Podrži me, ispiriši me- PISA 2012 U SRBIJI: PRVI REZULTATI* Beograd, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju .
- Ivić, I., Pešikan, A. i Kostić, A., (2021), *Ključni podaci o obrazovanju u Srbiji“ Srpska akademija nauka i umetnosti; Београд : Српска академија наука и уметности, Cobiss ID: 45352201, ISBN: 978-86-7025-913-3, [Google Scholar] https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_dais_13389; URI <https://dais.sanu.ac.rs/123456789/13389>*.
- Jarratt, A., (1985), *Efficiency Studies in Universities*. London,
- Kogan, M. , ed, (1986b), *Evaluating Higher Education - Papers from the Journal of Institutional Management in Higher Education*, London, Jessica Kingsley.
- Kogan, M., 1986a, *Educational Accountability*. London, Hutchinson.
- Lloyd, R., 1992, 'Foreword' in Roberts, D. and Higgins, T., 1992, *Higher Education: The student experience. The findings of a research programme into student decision-making and consumer satisfaction*.
- Marchese, T., 1991, 'T.Q.M. reaches the academy', draft paper, American Association for Higher Education
- Mazelan, P., Brannigan, C., Green, D., Tormay, P. & O'Shea, J., 1991, 'Using measures of student satisfaction: the implications of a user-led strategy of quality assurance in higher education', *Broadcast*, 18, Winter, pp. 4-5. Meikle, J., 1991, 'A higher flying kite-mark', *The Guardian*, 15/10/91, p. 25.
- Millard, R. M., 1991, 'Governance, Quality and Equity in the United States' in Berdahl, R. O., Moodie, G. C., Spitzberg Jr, I. J. (eds), 1991, *Quality and Access in Higher Education - Comparing Britain and the United States*, Buckingham, SRHE and the Open University Press, pp. 58-74.
- Miller, L. H., 1990, 'Hubris in the Academy: can teaching survive the overweening quest for excellence? *Change*, September/ October, 9ff.
- Moodie, G. C., ed, 1986a, *Standards and Criteria in Higher Education*. Guildford, SRHE & NFER/Nelson.
- Pešikan; 2023): *Veliki je broj ozbiljnih problema u srpskom obrazovanju - Zelena učionica (zelenaucionica.com); (preuzeto, 1. 02. 2023.)*.
- Pollitt, C., (1990), 'Doing Business in the Temple? Managers and Quality Assurance in the Public Services', *Public Administration*.

- Price, D. J. de S., (1963), Little Science, Big Science. New York, Columbia University Press.
- Ramsden, P., (1986), 'Students and Quality', in, Moodie, G. C. (ed), 1986, Standards and Criteria in Higher Education, Guildford, SRHE & NFER/Nelson, pp. 157-170
- Roberts, D. & Higgins, T., (1992), Higher Education: The student experience. The findings of a research programme into student decision-making and consumer satisfaction. Leeds, Heist
- Rothblatt, S., (1992), 'National standards or local interests?', Times Higher Education Supplement, 7th Feb 1992, p. 14.
- Sallis, E. & Hingley, P., (1991), College Quality Assurance Systems. Bristol, The Staff College, Mendip Papers, 20.
- Schrock, E. M. and Lefevre, H. L., eds., (1988), The Good and Bad News About Quality. Milwaukee, American Society for Quality Control, ASQC Quality Management Division.
- Shores, A. R., (1988), Survival of the Fittest: Total Quality Control and management evolution. Milwaukee, American Society for Quality Control.
- Silver, H. & Silver, P., (1986), The Escaping Answer', in, Moodie, G. C. (ed), 1986, Standards and Criteria in Higher Education, Guildford, SRHE & NFER/Nelson, pp. 157- 170.
- Služeni list Evropske unije C189/1; (2018), Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje; https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.HRV
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG;
- <https://www.eqar.eu/kb/esg/>
- Stančić, M. (2012). Traganja za kvalitetom u obrazovanju - kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. U: Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, str. 271-289.
- Stojanović A., Gojkov, G i Gojkov-Rajić, A. (2014), Inteliktualna autonomija – meta-komponenta u deskriptoru evropskog kvalifikacionog okvira, Međunarodna znanstvena konferencija, Novo Mesto, Fakulteta za poslovne in uptavne vede Novo Mesto i Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo Mesto; Globalisation challenges and the social-economic environment of the EU: international scientific conference ISBN 978-961-6770-26-2 .
- Stojanović, A. i G. Gojkov (2010), Critical attitude of the gifted and pro-social judgement (Kritičnost darovitih i prosocijalno rasuđivanje), Didactica Slovenica, letnik 25, 5, Pedagoška obzorja d.o.o, Novo mesto, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Visokoškolsko središče Novo mesto, Slovenija, str. 3-14; ISSN 0353-1392; UDK 17.022.1-056.45.
- Taylor, W., (1981), 'Quality Control? Analysis and Comment', Educational Administration, 9, 2, pp.1-20
- Tunijnman, A. S. i Batani, N. (1994). Monitoring the standards of educations. London: Pergamon.
- Vilotijević, M, Branković ,D., Suzić N., Ilić, M., Milićević S. i Mandić, D. (2005), Inovacije u univerzitetskoj nastavi, Banja Luka, Filozofski fakultet.

- Vilotijević, M. (1999,) Didaktika I,II,III, Beograd, Učiteljski fakultet I Naučna knjiga.
- Vlahović, B. (1969). Upravljanje inovacijama u obrazovanju. Beograd: CURO, str. 256.
- Vroeijenstijn, A. I., (1991), 'External Quality Assessment: servant of two masters?', paper presented at a conference on quality assurance in higher education in Hong Kong on 15- 17 July 1991.
- Walsh, K., (1991), 'Quality and Public Services', Public Administration, 69, 4, pp. 503-514. Walsh, L. M., Wurster, R. and Kimber, R. J., eds, 1986, Quality Management Handbook. Milwaukee, American Society for Quality Control.

Abstract: *This study aims to use critically analyze to examine the efforts in standardizing the organizational structure, to review the situation in the area of establishing a structural framework for raising quality in higher education and its impact on the achievement of higher education quality level stirring. For this purpose, first were reviewed the goals and steps aimed at harmonizing standards through the recommendations of the European Association for Quality Assurance in Higher Education and the basic principles related to internal and external quality assurance in the European Higher Education Area: This had the purpose to give the context and basis for the analysis of the realization of the intentions of this complex project, which has shown to have not progressed beyond the formation of a structural context in two decades, which, according to the analysis, is going in the direction, since it is based on economic logic and principles that are still far from the essential characteristics of education, the area on which quality improvement should function.*

Within the mentioned framework, the goal is to draw attention to the inadequate efforts of management in higher education, which has been taking over ideas from management. The intention is to point out that the university is not the same as any other company, which is essentially the problem of imposing neoliberal structures, forms and ways of organizing and functioning in the field of quality improvement in higher education.

In the overview of the steps taken by the insufficiently effective organization installation in the field of the higher education quality improvement management for two to three decades, the effort to impose corporate management on the sphere of education at any cost, without delving into the specifics of the essence of the field of education is pointed out.

After this, the presentations of the quality understanding diversity are presented, from which are drawn the conclusions about the difficulties in quality defining and understanding it as a social concept dependent on the context in which it is being defined and, contrary to this, efforts to define it through standardization processes, with pronounced tendencies to unify measures which would regulate procedures in the organization of higher education and methods of quality raising.

In that sense, in the paper are given critical analyzes of the introduction in the culture of verification based on external control of the outcome,

with a clear sign of mechanistic-technical values and procedures of normative philosophy and economization of approaches in standardization. The obviousness of the above can be found in the formulation of the goals of higher education, which deviate from the essential characteristics of the quality phenomenon of higher education and the goals represented in the sociocultural and critical stream in pedagogy, with an orientation towards consideration of quality problems in education in accordance with the essential characteristics of education, expressed in uniqueness, integrity, development, complexity, dynamism, contextuality and unpredictability, through the prism of fostering the same in emancipatory didactic approaches to learning and teaching in order to self-regulate subjects as a basic direction towards a culture of learning and reaching the maximum development of personal potential.

The conclusion is that the current approaches to monitoring quality and encouraging its development are waiting for new perspectives and ways of organization in order to realize in European documents expected competencies necessary for accepting the principles of a highly competitive global market and sustainable development of the EU. At the end are presented the findings of the research, which indicate the possibility to differently contextualize the concept of the quality of higher education, monitoring and creating the framework of the vision that is created together by all actors of education.

Keywords: *quality of education, standards of higher education, approaches to quality improvement.*

Младен Вилотијевић
Данимир Мандић
Српска академија образовања

МОДУЛАРНА НАСТАВА

Резиме: Термин је модуларна настава (модул) у дидактику је ушао из информатике. Модул је логички издвојени део садржаја наставног предмета или из више предмета интегрисаних у целину коју треба усвојити да би се постигао постављени циљ. То је скуп садржаја који чине логичну целину. Модуларна настава се темељи на саморегулативном учењу по блоковима у ланцу повезаних методичких јединица рада. (улазни блок, проблемски блок, теоријски блок, блок генерализације, блок примене, блок решења и излазни блок, допунски блок). Овај модел наставе садржи две повезане компоненте самовредновање и саморефлексију. Самовредновањем се остварује повратна информација која праћи сваки корак активности ученика, да зна шта је добро а шта није добро урадио или научио. Међутим не значи да онај ко наставља – и учи. Савладавање се дешава тада када почиње да делује рефлексија, на чији се рачун и издвајају схеме делатности начине решавања задатака или расуђивања. Усвех у модуларној настави истица као директан производ неопходног самосталног рада и рефлексивног процеса.

Кључне речи: Модул, модуларни блокови, модуларни пакети, модуларна јединица, модуларно самовредновање и модуларна рефлексија

Увод

У дидактичкој литератури и пракси све се више расправља о одликама и вредностима модуларне наставе, а за то има више разлога: примењива је на свим нивоима образовно-васпитног система – од основне школе до факултета, у општеобразовним и стручним школама, у стручном усавршавању наставника, у обуци запослених у привредним и другим фирмама. Најважније је то што је овај начин рада еластичан, а организује се у складу са претходним знањима, искуством и потребама онога који учи. Потреба да се он више примењује диктирана је чињеницом да се интензивно појављују нова, а застаревају досадашња знања што тражи од запослених да се додатно образују, а неретко да у току радног века неколико пута мењају занимање. Још једна чињеница говори у прилог модуларне наставе. У условима интензивне информатизације живота и учења количина наставног материјала се стално повећава што доводи до загушења меморијских канала и великог чињеничног оптерећења у јединици времена. Проблем ефикасности наставног процеса знатно се увећава предметном организацијом наставног рада у којој је сваки предмет, узет појединачно, логично структурисан и свака наставна јединица

има има јасно одређено место у предметној целини. Међутим, ако се настава посматра целовито, онда онда нема довољне међупредметне повезаности и хармоније па долази до преклапања сродног градива, прелажења истих путева, а изостаје и тематска систематизација. То је озбиљна препрека да се комплексно схвати природно и друштвено окружење које није претметно испарцелисано. Организацијом и реализацијом наставе по модулима поменута слабост се у великој мери избегава.

Термин је модуларна настава (модул) у дидактику је ушао из информатике. Означавало је информационе целине које обезбеђују еластичност и прилагодљивост система. Променом елемената не нарушава се целовитост модула. У образовању се под модулом подразумева обликовање наставних садржаја у заокружене тематске целине. Наводимо неколико дефиниција модула:

а) релативно самостални и функционално усмерени делови наставног рада;
б) конструисана целина састављена од логички међусобно повезаних елемената;

в) релативно самосталан део неког система са одређеном функцијом;

г) логички издвојени део садржаја наставног предмета или из више предмета интегрисаних у целину коју треба усвојити да би се постигао постављени циљ.

Видљиво је да се у дефиницијама истиче да је то реалтивно самостални део (програма, рада, садржаја, наставне активности) и да је то логички конструисана и заокружена целина међусобно повезаних елемената. Аутори оправдано дефинишу наставни модул као заокружен блок информација, целовит програм активности учесника образовног процеса праћен наставниковим саветима за успену реализацију.

Задаци у модулу, а они су сазнајног и практичног карактера, реализују се по посебним методама и прецизно разрађеној технологији. Овај модел наставе почео се примењивати 60-тих година 20. века и брзо се проширио у англосаксонским земљама. Ученици и студенти могу самостално да раде по индивидуалним програмима који садрже низ појмова, информација и упустава ради остављања постављених циљева. Улога наставника је информационо-контролна, инструктивна и евалуативна. Постоји неколико модела модуларне наставе међу којима: модел 1 (циљни блок, информациони блок, методички блок, блок провере или вредновање резултата); модел 2 (блок улаза, блок уопштавања, теоријски блок, блок генерализације, блок излаза). Постоје и неки други модели ове наставе.

Модуларна технологија обезбеђује индивидуализацију различитих елемената наставе: садржаја, темпа усвајања, нивоа самосталности, метода и начина учења, контроле и самоконтроле. Наставни модул, као логички обликована и заокружена целина информација и поступака, омогућује стицање теоретских знања и практичних способности. Циљ и задаци модула реализују се у току наставног процеса у облику теоријског, практичног и евалуационог блока наставе са корективним активностима (исправке грешака). Модул садржи сазнајне и професионално-делатне (практичне) елементе, обим и дубину (интензитет) информација и операција које су довољне за формирање одређених професионалних знања и практичних способности.

Модуларна настава се разликује од других наставних модела по следећим карактеристикама:

а) Садржај учења чине заокружени самостални комплекси који се савлађују према постављеном циљу и у складу са потребама, знањем и искуством онога који учи. Битан је не само на обим садржаја него и ниво на коме тај садржај треба усвојити.. Уз то ученик, студент, добија у писаном облику наставникова упутства о томе како ефикасно радити.

б) Мења се облик општења наставника и ученика-студената. Он се реализује кроз модуле и обавезно кроз индивидуалне комуникације наставника и онога који учи.

в) Максимум времена ученик ради самостално, учи циљно усмерено, сам планира, организује и контролише процес учења.

г) Омогућено је индивидуално консултовање и дозирана помоћ ученицима-студентима.

Циљ модуларне наставе је да се помогне ученицима-студентима у осамостаљивању, да се подстакне њихова умешност да индивидуално разрађују наставни материјал.

Основна полазишта

1. Модуларна настава се заснива на делатносном принципу: наставни садржаји се осмишљено усвајају кроз активно и систематично (никако епизодно) деловање ученика –студента. Разрађујући задатке, наставник се ослања на структуру учења, упућује ученике на наставне циљеве, мотивише их да уче, упућује их у систем самоконтроле и самооцењивања, обезбеђује самоуправљиву рефлексiju образовног процеса.

2. Модуларна технологија се заснива на идејама развијајуће наставе: ако ученик испуњава задатке са дозираном помоћи наставника или вршњака, он се налази у својој зони наредног развоја. Такав приступ погодује развоју његових психичких функција: оно што он рад данас уз помоћ других сутра ће моћи да ради сам, тј. један циклус се завршава и ученик прелази у зону актуелног развоја и постигнуће се разгранав на новом нивоу. У модуларној настави то се остварује посредством диференцијације садржаја и дозиране помоћи ученику, а такође и организацијом наставних активности у различитим облицима (индивидуални, групни и рад у паровима).

3. У основи модуларне технологије налази се програмирана и настава и саморегулативно, односно самоорганизујуће учење. Јасност и логичност активности, самосталност ученика, индивидуални темпо рада, контрола резултата (проточна и коначна), самоконтрола и узајамна контрола – те одлике програмираног приступа постоје и у технологикји модуларне наставе.

4. Интензивна технологија захтева да се оптимизује процес учења, тј. да се најбољи резултати постигну уз најмањи утрошак средстава, времена и енергије.

Теорија и пракса модуларне наставе треба да допринесе модернизацији и ефикасности образовно-васпитног процеса тако што се: а) циљеви рада стално

повезују са резултатима сваког ученика појединачно; б) модули формирају сажимањем наставног градива и обликовањем по блоковима; в) учи индивидуалним темпом; г) редовно самопроверавају знања и практичне навике; д) технологизује настава тако да обука мање зависи од педагошких вештина наставника. (О.Б. Даутова, О.Н. Крилова, 2014)

Модуларном организацијом наставе треба да се оствари више важних захтева међ којима су: а) комплексни развој личности ученика (мисаони, морални, радни, самоделатни, социјални), б) садржајна повезаност теорије и праксе што се постиже програмирањем; в) учешће ученика у програмирању и реализацији наставе који непосредно сарађују са наставником - водитељем и организатором наставног рада.

У модуларној настави постоји категоријални апарат који чине модул, модуларна јединица, преструктурисање наставних програма, модуларни програми и модуларни пакети.

Модул чини целина тако изабраних и логично повезаних садржаја који омогућују ефикасно остваривање постављених циљева. У модул је укључен дидактички инструменларијум са описом поступака чија примена олакшава постизање циљева. Прецизно речено, модул је програм за савладавање једне логично заокружене садржајне целине.

Модуларна јединица је темељни елемент који са другим елементима чини модул. Она је релативно независна, али водитељ при обради стално указује на повезаност те јединице са другим јединицама.

Преструктурисање традиционалних наставних програма у модуларне је почетни услов за организовање модуларне наставе. Из више програма (биологије, хемије, физике) прави се један програм према потребама полазника модуларног курса. Да би се то урадило, потребно је претходно сагледати какве су потребе и циљеви полазника.

Модуларни програм је систематична структура узрочно-последично повезаних модула а обухвата планирање, припреме, одабир садржаја, метода и наставних средстава и, на крају, систематизацију научног.

Модуларни пакет садржи дидактичко-методичка упутства за савладавање модуларних јединица и модула (задатке које треба решити, наставне методе, средства – медије, радне маетијале, касете, дискове (М. Б. Буланова-Топоркова, 2004)

Модул подразумева сажимање и органозоивање садржаја у облик погодан за коришћење. Даутова и Крилова кажу да је модул релативно стабилан облик наставне информације који обухвата циљеве и образовне задатке, методичке препоруке, оријентациону основу за реализацију и средства провере (самопровере) успеха у процесу учења. Оне наводе миљење П. А. Јуцевичене која каже да основу модуларне наставе чине следечи принципи: модуларности, структурисање садржаја учења на посебне елементе, динамичности, делотворности и оперативности знања, флексибилности, свесности перспективе, разноврсности методичког консултовања, паритетности.

Принцип модуларности обухвата организацију наставе; избор циљева, садржаја, облика и метода наставе. Садржај се структурише у посебне блокове – модуле. Настава се изводи према посебним функционалним чворовима, намењеним постизању конкретних циљева. Наставна грађа се сређује у облику модуларног програма тако да се обезбеди постизање дидактичких циљева. Материјал обухваћен модулом структурише се у блокове тако да се од посебних модула може организovati јединствен садржај, а скуп модула са посебним издвојеним циљевима подређује се интегрисаном дидактичком циљу и чини један модул. Настоји се да модул буде заокружена целина и да обухвата логично повезане кохерентне садржаје усклађене са наставним циљевима.

Принцип структурисања садржаја на посебне елементе означава да садржај треба разматрати као структуру посебних елемената који могу бити самостални, али и међусобно повезани. Овај принцип наликује на поделу градива на делове (коракe, секвенце) у програмираној настави, а разлика је у томе што се у програмираној настави градиво разлаже на мале кохерентне делове који се презентују по тачно утврђеном и обавезном редоследу. У модуларној настави најмања јединица наставног садржаја је тема или део теме подређен дидактичком циљу и то је елемент модула. Овај принцип подразумева да се да се у интегрисаном дидактичком циљу нагласе посебни циљеви и да се за сваки од њих издвоји комплетно наставно градиво из сваког елемента. Скуп елемената чини један модул.

Принцип динамичности значи да се садржај у модулу може мењати и актуелизовати у складу са потребама и да се од појединих елемената могу формирати нови модули. Ово је потребно да би се образовни процес ускладио са брзим културним и научно-технолошким развојем услед кога нека знања и информације застаревају. Наставно градиво треба континуирано актуелизовати. Настоји се да модул чине променљиви делови које је могуће релативно лако мењати и допуњавати. Кохеренцију одржавају стабилни делови модула.

Принцип флексибилности подразумева да се модул формира према индивидуалним потребама и способностима ученика па је неопходна дијагностика на свим нивоима као и примена разноврсних метода и облика рада. Дијагностику треба подредити потреби да се конкретни модул индивидуализовано обликује, што значи да се морају имати у виду интересовања, могућности и захтеви ученика (полазника). Методичку страну такође треба подредити индивидуализацији која треба да обухвати и самоконтролу остваривања задатих циљева.

Принцип свесне ђерсејкџиве значи да ученици треба да знају каква је сврха учења па је зато неопходно: а) да сваки ученик на самом почетку упозна модулари програм у целини; б) да зна какав резултат треба да очекује кад савлада модул; в) ученик мора имати водич за постизање ближих, средњих и даљих циљева; г) на почетку сваког елемента треба навести посебан циљ.

Принцип разноврсности подразумева да у настави мора постојати однос субјекат – субјекат. То значи да треба поштовати следећа правила:

- информативну функцију наставника треба свести на најнеопходнију меру, а појачати његову консултативну и координирајућу функцију;

- наставник и ученици треба заједно да бирају оптимални пут за савладавање програма;
- своје функције педагошког управљања наставник треба постепено да преноси на ученике;
- дидактичка презентација садржаја треба да омогући лакше усвајање;
- ученицима омогућити да у учењу користе онај радни стил који им највише одговара

Принцип делотворности и оперативности знања значи да ученици усвајају само применљива, делотворна и оперативна знања. Полазници се припремају не само за врсту активности (рада) него и за начине деловања. Зато се циљеви се дефинишу по врстама и начинима рада, јер је оперативност неопходно повезана са вештином у извођењу операција. Могуће је предметно и међупредметно формирање модула; поштује се проблемски приступ савладавању садржаја; ученици (студенти) се оспособљавају за трансфер знања из једне области у другу. При томе се има у виду систем општенаучних, општетехничких и посебних знања и вештина које полазник треба самостално да примењује у пракси. Реализација овог принципа подразумева поштовање следећих дидактичких правила:

- циљеве треба формулисати полазећи од метода деловања (умних и практичних);
- за остваривање постављених циљева могућно је предметно и међупредметно обликовање садржаја модула према логици интелектуалног и практичног рада;
- неопходно је јасно истаћи могућности и трансфера знања из једне области у другу.

Најважнији захтеви на којима се темељи модуларни приступ су:

- целовити развој ученика :интелектуални, стручни, морални, радни, психосоцијални;
- програмирање засновано на повезаности теорије и праксе;
- програмирање стручног усавршавања темељити на потребама самих ползника, односно на захтевима савременог рада;
- у програмирању и реализацији модуларног приступа ученици (полазници стручног усавршавања) морају да буду активни учесници. Уместо класичног предавача са њима ради (сарађује) водитељ, организатор.

Основне категорије модуларног приступа

Модул. То је скуп садржаја који чине логичну целину, тако одабраних да омогућују ефикасно остваривање унапред постављених циљева и задатака. Модулом се предвиђају и поступци које треба користити да би се задаци успешно остварили. Шире посматрано, модулом се може сматрати програм за реализацију једне заокружене целине.

Модуларна јединица. Основни елемент модула (јединица) који заједно са другим елементима чини целину је модуларна јединица. Она се може узети и засебно јер има релативну самосталност, али се приликом обраде мора указивати на чврсту повезаност једне јединице са осталим јединицама које чине модул.

Преструктурирање наставних програма у модуларне програме је битан услов да би се модуларни приступ применио. То значи да се из више програма (на пример, педагогије, дидактике, психологије) може направити један модуларни програм према поребама групе полазника (наставника). Може се, рецимо, модуларно програмирати целина психолошке, педагошке и дидактичке артикулације наставног часа. Да би се томе приступило, треба претходно добро анализирати потребе веће или мање групе полазника и тачно утврдити где су празнине и мањкавости у њиховом знању у односу на практичне захтеве које они треба да остварују.

Модуларни програм је систем (структура) логично повезаних модула подређен унапред постављеном циљу. Ако је реч, на пример, о стручном усавршавању наставника, може се направити модуларни програм о наставном часу (планирање, припреме, одабир метода и наставних средстава, ток часа, систематизација наученог).

Модуларни пакет чине упутства и наставна средства неопходна за реализацију модуларних јединица и модула. Приређивачи у упутствима наглашавају које задатке треба остварити, које методе и поступке применити, која наставна средства користити, које задатке решити. Добро је ако се, уз остале материјале, у пакету налази видео касета или комакт диск.

Даутова и Крилова дају неколико модела за структурисање модула које ћемо ми пренети у најсажетијем облику. Оне ту структуру модела приказују по блоковима.

Модел 1

Блок циљева. Поставити општи циљ, ближе, средње и даље перспективе учења. У овом процесу учествују ученици који треба да сазнају очекиване исходе теоријске и практичне активности. Тиме се они мотивишу, подстиче њихова самосталност и свесна активност.

Информациони блок. И структури модула налазе се не само циљеви него и садржаји који су циљно усмерени. У свакој етапи модуларне наставе, почев од програма до основних елемената налазе се садржаји који су међу собом логично повезани и који су у функцији постављених циљева.

Методички блок. Уз циљеве и садржаје свакога модула наводе се облици, методе, поступци и средства која треба користити да би се планирани исходи остварили. Избор зависи од суштине циљева и природе садржаја које треба савладати. Ученицима се омогућује да користе своје стратегије и стилове.

Блок провере и оцењивања. Током реализације обавља се текућа и завршна провера савладаности садржаја учења. И водитељ и полазници увек треба да имају

повратну информацију о томе колико је успешан њихов рад. И у текућој и у завршној провери учествују ученици (полазници), јер самопровера има велику мотивациону вредност.

Модел 2

Овај модел обухвата блокове улаза (дијагностике), уопштавања, теорије, генерализације, излаза

Блок "улаза". Проверавају се стартна знања, дијагностикује оспособљеност полазника да прате садржаје и активности у оквиру модула. То се постиже помоћу контролних тестова, задатака и практичних вежби садржајно обликованих тако да упућују на градиво које треба савладати. Улазна провера треба да омогући да ли полазници схватају логичку повезаност међупредметних садржаја. То се може реализовати текстом, тесстом, вербално.

Блок уопштавања. Поставља се питање на које је уопштавање усмерен модул и систематично се представља структура модула што се може учинити на различите начине: генеалогичким стаблом обликованим тако да се иде од опшег ка посебном, блоковима шема, алгоритмима, производним моделима.

Теоријски блок. Овај блок треба да се формира у складу са шемом решавања проблема и намењен је не само усвајању садржаја него и развијању културе мишљења.

Блок генерализације. Сврха је да се обви завршно уопштавање садржаја сажимањем информација и представљањем у облику погодном за памћење.

Користе се исти облици као и приликом уопштавања.

Блок излаза. Сврха је обука, провера, добијање повратне информације. Облици излазне провере могу бити врло различити, а који ће се применити зависи од постављеног циља и природе садржаја.

Истраживања показују да при систематизовању знања треба етапно уопштавати грађу делећи материјал на логичне целине. У модуларној настави сажимање се обавља у у блоку уопштавања, теоријском блоку и у блоку генерализације

Модел 3

Овај модел садржи блокове: циљеви наставе, детаљан садржај модула, структурну шему, наставни елемент модула, библиографске референце, основни текст елемента и речник

Циљеви наставе. Детаљно и разрађено дају се циљеви, рокови за реализацију програма, наставне методе, средства.

Детаљни садржај модула. Ученици трпеба да буду потпуно обавештени о свим наставним јединицама, појмовима које треба да савладају и логичким везама у градиву које треба да уоче.

Структурна шема. Намењена је да прикаже место модула у модуларном програму.

Наставни елементи модула. Садржи тестове, конкретне наставне ситуације и вежбе из градива. Може да садржи и детаљно разложене циљеве, конкретне ситуације којима се илуструју основни проблеми елемента, вежбе и закључке.

Библиографски подаци и извори. У овом делу даје се основна и допунска литература, додатни извори и анотације које полазнику могу помоћи да се стекну заокружена знања о изучаваном проблему

Речник. Треба да садржи основне термине и појмове обухваћене садржајем.

Образовна рефлексивност у модуларној настави

Без схватања начина и путање свог учења, механизма сазнавања и мисаоне делатности ученици неће моћи да задрже она знања која су стекла. Рефлексивност помаже ученицима да формулишу добијене резултате, да редефинише циљ даљег рада и коригују свој образовни правац. Ако су органи чула за човека чине његов извор спољашњег искуства, онда је рефлексивност – извор унутрашњег искуства, начин самоспознаје и неопходан инструмент мишљења.

Рефлексивност је мисаоно- делатносни процес Она је мисаоно и осећајно преживљавања и схватања образовне путање своје делатности од стране ученика - субјекта образовања. У образовну рефлексивност су имплицирани мисаоно делатносни елементи као што су : сетити се, открити смисао, врсте, начине, проблеме и поступци њиховог решавања.

У методолошки оријентисаној настави и учењу је утврђено да се може десити да дете, које сто пута понавља градиво научи веома мало, понекад готово ништа. Рефлексивност помаже ученицима да формулишу добијене резултате, да предефинишу циљ даљег рада и коригују свој образовни правац. Ако су органи чула за човека чине његов извор спољашњег искуства, онда је рефлексивност – извор унутрашњег искуства, начин самоспознаје, неопходног инструмента мишљења.

Онај ко понавља – не значи и да учи. Учење и стицање нових знања се дешава тек тада када почиње да делује рефлексивност, када се усвајају начини решавања задатака или расуђивања. Усвајање иступа као директан производ таквог рефлексивног процеса

Практичан пример модуларне наставе биологије

Настава биологије суштиски доприноси припреми ученика за рад. Кроз њу стичу знања о живим организмима, њиховим међусобним односима, законитостима њиховог развоја, улози у народној економији. Ученици овладавају вештином посматрања, експериментисања, закључивања, рада са уџбеником и приручном литературом. О модуларној настави биологије пише Љ. Суханова Алексејевна чији смо текст шире користили да на примеру покажемо како треба водити наставни процес на овај начин. Она каже да у настави претежно користи језичко-логичку методу која омогућава да се изгради логички ток мишљења од појма ка суштини

и помаже у откривању узрочно-последичних веза у окружујућем свету. На часовима биологије практикује се рад са појмовима: ученици запажају основне појмове, уочавају њихов садржај и обим, утврђују језичко-логичке везе међу појмовима, формирају судове и из неколико судова формулишу закључке. Тај метод омогућује да се изгради прави језички израз за одређене појмове што је показатељ развијености језичког мишљења.

Успех у настави постиже се кроз:

1. састављање питања – судова у којима питање почиње синонимним низом упитних речи: када, како, последица чега, зашто, у коме случају, како доказати, што, чиме објаснити. При том се поштује структура питања – суда

У – упитна реч

С – субјект – први појам, предмет расуђивања, везник (глагол)

Р – предикат – други појам о карактеристици суда

а сврха је да се формирају вештине решавања биолошких задатака и утврђују логичке везе међу појмовима користећи Елеров круг за спајање појмовних карика;

2. игру „пети сувишни“;

3. коришћење алгоритама при карактеризацији биљних и животињских врста

Врста —>

особености структура —> Физиолошки процеси

**Значај организма и природе —> заштита врста
за човека**

4. провођење екскурзија, практичне и лабораторијске радове по алгоритму који припрема наставник.

Ученици који стичу знања кроз систем појмова, алгоритама, запамћивањем, могу самостално изучавати тему, одељак у тексту, решавати задатке, практично радити (практични радови). Улога наставника своди се на управљање наставом, али при томе искрсвају питања:

- како обезбедити да сваки ученик буде успешан;
- како сачувати и оснажити здравље ученика при таквој активности;
- како обезбедити да се усвоје потребна знања, али не механички?

Да се одговори на та питања много помаже модуларна технологија. Принцип модулности подразумева сврховитост, завршеност, целовитост и логичку организацију наставног материјала у облику часова – модула унутар којих се наставни материјал структурише у облику система наставних елемената. Елементи унутар модула су међусобно повезани и замењиви. Модуларна настава је усмерена првенствено на активност ученика, на овладавање начином који доприноси брзом и квалитетном усвајању садржаја и развоја ученичког самопланирања, самоанализе, самоконтроле.. Мења се приступ у структурисању наставног материјала – акценат се ставља на водеће идеје и теорије, а не на конкретне биолошке објекте. Модул треба схватити као циљни, функционални беоцуг у коме су обједињени наставни

садржаји и начини овладавања тим садржајима. Модул, у штампаном облику има сваки ученик у одељењу, а у њему су наведени циљеви које треба остварити на часу, наставни задаци и методе остваривања задатака.

Прва етапа – модуларна активност почиње постављањем циљева; одређују се циљеви активности ученика (шта они треба да науче у току часа).

Друга етапа – мотивација за усвајање садржаја (припрема за рад).

Трећа етапа – информациони блок: садржај дат кроз наставничково излагање, текст, филм, дијафилм, саопштење ученика, читање уџбеника или комбинација поменутих елемената.

Четврта етапа – обрада материјала: лабораторијски радови, решавање наставних задатака, одговори на питања, извршавање задатака, игре, конференције (користе се меки облици контроле).

Пета етапа – модуларна активност завршава се експертском контролом (наставничкова контрола), корекцијом знања и вештина са сталном рефлексацијом циљева наставне активности.

Експертска контрола – то је уобичајена провера рада, обрачунавање, усмени одговор или тест. Корекција у модуларној настави обавља се на истом часу кад и контрола, а не на следећем као у традиционалној настави. У току модуларне активности одређује се исходни ниво знања и вештина ученика, затим они добијају информацију о задатој теми, разрађују наставни материјал и, на крају часа, проводи се контрола и корекција. Задатак је наставника да помогне ученику да спозна свет на свој начин. Да би постигао циљ, ученик користи цртеж, текст, тестове, математичке задатке, практичне радове, логичке карике. Могућ је индивидуални рад, у паровима и групни (повремене или сталне групе). Наставник је организатор учења. Он истовремено и управља процесом и помаже ученицима. Део својих функција он преноси на ученике (оцењивање нпр).

Основни поступци организације наставне активности

- рад са књигом (уџбеником);
- оперисање појмовима, терминима;
- рад на тексту са речничким материјалом и научно-популарном литературом;
- коришћење цртежа, тестова, таблица, графикана, шема.

Ученици самостално раде, наставник управља и контролише тако да сеједи ученички иду путем успеха. Систем контроле је обавезан услов резултативног наставног процеса. Елементи самопровере знања укључени су у сваки модул. Посебна пажња се посвећује усвајању система биолошких појмова, откривању узајамности међу биолошким системима. Важно је да се утврди логичка веза међу појмовима.

Пример модуларне карте

Наставни елемент	Наставни материјал са задацима	Препорука
НЕ-0	Циљ: У резултату рада са наставним елементима неопходно је одредити ниво знања и вештина поводом теме “Биосинтеза беланчевина”. Открити садржај основних појмова у теми Сагледати посебне одлике и на основу њих наћи опште биолошке законитости. Етапе биосинтезе беланчевина. Упознавати шеме, цртеже оријентисати се на тестовска питања. Решавати биолошке задатке.	Поставити трајни циљ
НЕ-1	Упознавање биолошких појмова и сагледавање логичких веза међу њима Задатак бр. 1. Открити садржај биолошких појмова: рибозом, ген, и-РНК, р-РНК, нуклеотид, аминокислина, генетски код; кодон, антикодон; оперон; промотор, РНК-полимераза, транскрипција, транслација. Задатак бр. 2. Установите логичке свезе међу појмовима, саставите појмовне парове, објасните њихову повезаност.	Одговарајте усмено. Просуђујте заједнички
НЕ-2	Генетски код и етапе биосинтезе беланчевина. Задатак бр. 1. Именовати основне положаје генетског кода и открити њихове садржаје. Задатак бр. 2. Погледај прилоге уз модул 1 Задатак бр. 3. Открити основне етапе биосинтезе беланчевина: транслација, транскрипција. Задатак бр. 4. погледај прилог 1 и цртеже бр. 1, 2	Радите индивидуално. Просуђујте заједнички
НЕ-3	Тестирање о теми “Биосинтеза беланчевина”. Задатак бр. 1. Одговори на тестовска питања. Погледај прилог бр. 1	Радите индивидуално у свескама

HE-4	Биолошки задаци о теми “Биосинтеза беланчевина”. Задатак бр. 1. Учврсти знања о теми „Биосинтеза беланчевина решшавајући биолошке задатке. Задатак бр. 1. Колико нуклеотида садржи ген (оба ланца ДНК) у којима су запрограмиране беланчевине, молекуларна маса једнака је 65000? Колико је дуг ген? Колика је молекуларна маса ДНК? Колико је пута она већа од молекуларне масе беланчевина? Колико је времена потребно за синтезу те беланчевине ако је брзина прелажења рибозома у и-РНК шест тројних комбинација нуклеотида у секунди? Задатак бр. 2. Удео молекула ДНК, кодирајући део полипептида има структуру: ТГГ-ТАТ-ЦАГ-ГТТ-ЦЦТ. Одредите нуклеотидни састав и-РНК, антикодони т-РНК аминокиселински састав полипептида и општу количину водоничких веза у молекулском уделу ДНК. Под утицајем химијског мутагена (алкохол) четврти нуклеотид у ДНК мења се у аденидни (азотни). Мења ли се структура беланчевина? Какве последице то може произвести?	Завршавање рада – индивидуално и сараднички. Решавање постављених задатака
HE-5	Свођење резултата рада Према циљу часа Да ли сте остварили циљ? Сагледајте резултат и утврдите како је он постигнут. Ако није постигнут, који су узроци.	

Наводимо један развијенији примера који може послужити наставницима у изради упуштав мученицима или студентима у примени модуларне наставе у своме раду (из књиге аутодидактика)

**Тема: Размена супстанци и трансформација енергије у ћелији
(БИОЛОГИЈА)**

Бељакова Т.Б., сш. бр.15 г.

Васиљева А.А., сш. бр.3 г.

Мочалкина Н.В. сш. бр.6 г.

Репина З.Г., сш. бр.5 г. Кировск

БЛОК „УЛАЗ“

Циљ: Утврдити ниво знања о размени супстанци и трансформацији енергије. Уверити се у спремност да се сазна нешто ново.

Задатак: Урадите дијагностички тест на тему „Размена супстанци и трансформација енергије“. Пажљиво прочитајте питања и понуђене варијанте одговора. Утврдите и запишите правилне одговоре:

1. Размена супстанци је процес:
 - а) досијевања суйсџанци у орџанизам;*
 - б) удаљења из орџанизма осџаџака које он није сварио;*
 - в) удаљења џечних оџџадних маџерија;*
 - џ) досијевања, џреџварања, кориџћења, акумулације и џудџџка маџерија и енерџије.*
2. Шта пристиже у животињску ћелију из спољашње средине?
 - а) кисеоник;*
 - б) вода;*
 - в) уџљен-диоксид;*
 - џ) храна;*
3. Шта се ствара у пробавном тракту као резултат разградњи хранљивих супстанци под дејством фермената?
 - а) аминокиселине;*
 - б) џликоза;*
 - в) масне киселине;*
 - џ) џлицерин.*
4. Шта се излучује из животињске ћелије у спољашњу средину?
 - а) кисеоник;*
 - б) уџљен-диоксид;*
 - в) шџеџџне суйсџанце;*
 - џ) енерџија.*
5. Анаболизам, или биосинтезу, одликује:
 - а) разџраџивање суйсџанци ћелије уз ослобађање енерџије;*
 - б) сџварање суйсџанци у ћелији уз акумулацију енерџије;*
 - в) уџијање суйсџанци у крвоџоку;*
 - џ) меџаболизам хране.*
6. Преко размене супстанци у ћелији организам се обезбеђује:
 - а) кисеоником;*
 - б) енерџијом;*

- в) водом;
 і) ірађевинским материјалом.

Упоредите правилност урађеног дијагностичког теста. Спроведите анализу резултата и грешака.

БЛОК АКТУАЛИЗАЦИЈЕ

Циљ: Обратити пажњу ученика на значај дате теме, указати на правце и начине рада који су неопходни за усвајање новог градива.

Појмови	Начини рада
Метаболизам Биосинтеза Енергетска размена Биосинтеза Ген Генетички код Транскрипција Транслација Реакцијематричне синтезе Гликолиза (врење) Ћелијско дисање Фотосинтеза	Ученици морају умети да: 1. дају дефиниције појмова 2. користе табеле, схеме, слике за објашњење процеса 3. примењују методичке начине из уџбеника 4. праве схеме размене супстанци 5. наводе фаза енергетске размене, биосинтезе беланчевина и фотосинтезе 6. објашњавају биолошки значај процеса размене супстанци и трансформације енергије 7. упоређују процесе размене супстанци и одређују њихову међусобну повезаност, да праве закључке о неопходности очувања динамичке разнотеже процеса размене за обезбеђивање хомеостазе ћелије 8. користе теоријска знања при решавању задатака 9. аргументују начине решавања задатака 10. процењују стечена знања и имају представу о њиховој примени

ПРОБЛЕМСКИ БЛОК

Циљ: Постављање проблема са циљем активизације сазнајне делатности ученика.

Тема, 'Биосинтеза беланчевина'

1. Инсулин је прва беланчевина коју је путем вештачке синтезе добио немачки хемичар Helmut Zahn у 1963. години. Било је потребно 3 године рада десеторице научника како би се 51 киселина спојила у два уређена ланца и повезала у целовит молекул. Синтеза је обухватала 223 узастопне реакције да би се на крају добио занемарљиво мали производ – 0, 2 %. У ћелији се синтеза једног молекула остварује за 3 – 4с.

Управо данас ћемо сазнати зашто се у ћелији процес одвија много брже.

2. Дете у првој години живота удвостручује свој раст и утростручује тежину. Знамо да се организам углавном састоји од беланчевина.

На који се начин у толико кратком року ствара толика количина беланчевина?

Тема "Фотосинтеза"

1. По мишљењу руског научника И.А.Тимирязева зељасте биљке играју космичку улогу, оне стварају огромне резерве сунчане енергије у зеленој маси, плодовима и семењу, које су неопходне за исхрану свих живих организама; поред тога се стварају тресет, нафта, гас и камени угаљ – "сунчане конзерве".

На који начин долази до "конзервације" сунчане енергије? Данас морамо пронаћи одговор на ово питање.

2. Оглед Ван-Хелмонда: мерећи тежину саксије са земљом у којој је расла врба и тежину самог дрвета, он је открио да се за 5 година маса стабла повећала до 65 кг, а земља је за то време изгубила само 50 г.

На који начин и колико је органских материја добила врба?

3. Џ.Пристли је открио да миш неће угинути у затвореном суду ако се тамо налази граница нане.

Зашто не гине миш у затвореном суду? Шта је још потребно да би миш остао жив?

Тема "Енергетска размена"

1. Израчунато је да човек за читав свој живот у просеку употреби 2,5 т беланчевина; 1,3 т масти; 17, 5 угљених хидрата.

Као што се види највише конзумирамо угљене хидрате.

На шта се они троше у нашем организму?

2. У року од 1 сата човек, лежећи без оптерећења, потроши исто толико енергије колико је енергије потребно за загревање до кључања 7 л ледене воде.

Који то процеси обезбеђују стварање такве количине енергије у ћелијама човека?

ТЕОРИЈСКИ БЛОК

Модул 1. Тема "Биосинтеза беланчевина"

Основни садржај и задаци за ученике	Упутство за усвајање
УЕ – О. Интегришући циљ: Током рада на задатку потребно је да: 1. умете да дефинишете следеће појмове: ген, генетички код, триплет, транскрипција, транслација, матрична синтеза. 2. набрајате етапе биосинтезе беланчевина. 3. знате да објасните шта се дешава у свакој фази биосинтезе. 4. користите слике и табелу за објашњавање процеса биосинтезе. 5. направите извештај и изведете закључке о проученом материјалу. 6. самостално радите са материјалом који презентује наставник, извршавате конкретне задатке.	
1.1. Прочитајте о процесу биосинтезе беланчевина и њеном значењу.	Саслушајте објашњење наставника на тему "Биосинтеза беланчевина", пронађите на интернету потребна објашњења.
1.2. Сазнајте шта су ген, генетички код и триплет, какав значај они имају за биосинтезу.	Прочитајте чланак "Код ДНК" у § 44 (стр. 166-169) ¹ , забележите у свеске дефиниције ових појмова.

1.3. Одредите почетну фазу биосинтезе беланчевина. Који је то процес? Где се он остварује? Који молекули су заступљени у њему? На којем се принципу он заснива?	Прочитајте чланак "Транскрипција" у § 44 (стр. 169-170), забележите у свеске дефиницију овог процеса и усмено одговорите на питања.	
1.4. Сазнајте, који се молекули користе у својству сировине за биосинтезу беланчевина. На који начин ови молекули доспевају на то место где се остварује биосинтеза беланчевине?	Прочитајте чланак "Транспортне РНК" у § 44 (стр. 170-171), погледајте и проучите слику 82 на стр.169.	
1.5. Докажите да је транслација најважнија фаза биосинтезе.	Прочитајте у § 45 чланке "Реакције матричне синтезе" и "Транслација" (стр. 171-173 до речи "...до пет рибозома" првог пасуса): а) покушајте да кратко сформулишете у чему је суштина реакција матричне синтезе; б) запишите у свеску дефиницију процеса транслације, на који начин и где се остварује овај процес.	
1.6. Проучите слику 63 на стр. 173 и слику 84 на стр. 174.	Направите анализу бележака о биосинтези беланчевине и завршите схему: "Етапе биосинтезе беланчевине" Језгро Цитоплазма и – РНК Аминокиселине 1. _____ Рибозоми 2. _____ 3. _____ Запишите називе процеса који се одигравају у језгру, цитоплазми и рибозомима.	
1.7. Направите извештај о биосинтези беланчевине – сложенем процесу у којем су заступљене разне врсте молекула.	Попуните табелу подацима о функцијама ових молекула: на стр. 178 прочитајте чланке "Улога фермената" и "Енергетика биосинтезе":	
	Молекуле	Њихова улога у биосинтези беланчевине
	1. ДНК 2. и – РНК 3. Аминокиселине 4. АТП 5. Ферменти	

Модул 2. Тема ,‘Фотосинтеза‘

Основни садржај и задаци за ученике		Упутство за усвајање		
УЕ – О. Интегришући циљ: Током рада на задатку морате да: 1. умете да дефинишете појам ‘Фотосинтеза’. 2. набрајате фазе фотосинтезе. 3. знате да објасните шта се дешава у свакој фази фотосинтезе. 4. користете табелу приликом изјашњавања о процесу фотосинтезе. 5. направите извештај о проученом материјалу. 6. самостално радите са презентованим материјалом, да извршавате конкретне задатке.				
2.1. Присетите се који се процес назива фотосинтезом		Пажљиво прочитајте чланак “Фотосинтеза” у § 46 (стр. 176-177). Одговорите на питања: шта је фотосинтеза? Где сте се већ сретали са овим термином? Које проблеме у природи решава овај процес? Где се он остварује? Запишите у свеску дефиницију фотосинтезе.		
2.2. Набројте фазе фотосинтезе.		Прочитајте називе чланака у § 46 на стр. 177 и попуните схему: Фотосинтеза — фазе —		
2.3. Објасните механизам деловања у свакој фази фотосинтезе упоређујући их између себе.		Прочитајте чланке “Светла фаза фотосинтезе” и “Тамна фаза фотосинтезе” у § 46 и попуните табелу:		
		Упоредне особине	Светла фаза	Тамна фаза
		1. Шта се дешава? 2. Полазне супстанце. 3. Које реакције се одвијају? 4. Услови 5. Једначине 6. Коначни продукти. 7. Трајање.		
2.4. Сазнајте о значају фотосинтезе за живу природу.		Запишите збирну једначину фотосинтезе. Прочитајте чланак “Значај фотосинтезе за живу природу” у § 46 (стр. 178-179), запишите шта сте сазнали о значају фотосинтезе у свеску. За име каквог научника је везан овај процес?		

ТЕОРИЈСКИ БЛОК

Модул 3. Тема ,‘Енергетска размена‘

Основни садржај и задаци за ученике	Упутство за усвајање		
УЗ – О. Интегришући циљ: да се упознамо са енергетском разменом и сазнамо о њеним фазама, да објаснимо шта се дешава у свакој фази и који значај има енергетска размена за ћелију.			
3.1. Сазнајте шта је енергетска размена.	Прочитајте чланак “Функције размене супстанци” у § 42 на стр. 163 од речи “Друга функција...”, пронађите дефиницију појма и запишите је у свеске.		
3.2. Сазнајте које су фазе енергетске размене. Наведите прву фазу.	Присетите се својих знања из анатомије – шта се дешава са хранљивим супстанцама у пробавном тракту. Попуните схему: Припремна фаза беланчевине ---ф----→ ----- масти -----ф----→ ---и----- угљени хидрати ---ф----→ -----		
3.3. Упоредите другу и трећу фазу енергетске размене	Прочитајте чланке у § 43 “Гликолиза” на стр. 165 и “Дисање” на стр.165-167. Запишите дефиниције ових процеса у свескама и попуните табелу:		
	Упоредне особине	Гликолиза	Дисање
	У ком делу ћелије се то одвија? Чиниоци процеса. Услови Коначни продукт		
3.4. Објасните, у чему се испољавају међусобне везе биосинтезе и енергетске размене.	Запишите збирну једначину оксидације гликозе. Пажљиво погледајте блок схему и попуните слику: Размена супстанци и трансформација Биосинтеза Енергетска 		

БЛОК ГЕНЕРАЛИЗАЦИЈЕ

Циљ: учвршћивање, генерализација и ситематизација знања стечених при изучавању теме, 'Размена супстанци и трансформација енергије'.

Питања:

1. Дефинишите појам 'размена супстанци'. Наведите два супротна процеса размене супстанци.
2. Дефинишите појам биосинтезе, наведите њен значај.
3. Дефинишите појам 'енергетска размена', наведите њен значај.
4. Дефинишите појам фотосинтезе. Набројте фазе фотосинтезе и где се она одвија.
5. Које супстанце настају у свакој фази фотосинтезе?
6. У чему је значај фотосинтезе?
7. Набројте фазе енергетске размене, место њеног дешавања, коначне продукте сваке фазе.
8. Наведите основне фазе биосинтезе беланчевине и место где се оне одвијају.
9. Докажите нераскидиву повезаност процеса биосинтезе и енергетске размене.
10. Објасните зашто размена супстанци чини неопходан услов за постојање ћелије?

БЛОК ПРИМЕНЕ

Циљ: научити примену теоријских знања у решавању задатака.

Тема 'Биосинтеза беланчевина'

Задаци:

1. Проучити алгоритам решавања задатака из молекуларне генетике.

Задатак бр.1. Низ нуклеотида у једном ланцу молекула ДНК је:

А – Г – Г – Ц – А – Т – Т – Г – А .

Одредите низ нуклеотида у молекулу и-РНК, који се синтетише у наведеном делу молекула ДНК, и наведите низ аминокиселина у беланчевини, користећи табелу 'Генетички код' (стр.171 уџбеника Ј.Пољанског 'Општа биологија')

Задатак бр.2. Мањи ланац мономера у молекулу инсулина (такозвани ланац А) завршава се следећим аминокиселинама:

леуцин – тирозин – аспарагин – тирозин – цистеин – аспарагин

Којим низом нуклеотида ДНК завршава се одговарајући ген? Искористите табелу 'Генетички код' (стр. 171 уџбеника Ј.Пољанског 'Општа биологија').

Задатак бр.3. 1. У цитоплазми ћелије т-РНК сједињују се са аминокиселинама. На ком се принципу заснива овај процес? Утврдите које ће се аминокиселине и т-РНК ујединити?

Аминокиселине: 1. ГУУ 2. ЦГУ 3. АЦЦ

т-РНК : А. ГЦА Б. ЦАА В. УГГ

2. Самостално решите задатке бр.4, 5, 6 (стр.171 уџбеника Ј.Пољанског ,‘Општа биологија“).

3. Проверите тачност урађеног задатака.

4. Изведите закључак.

Обављање самосталног рада у свескама.

Међусобна провера.

Критеријуми оцена

Број тачно урађених задатака	Оцене
3	“5”
2	“4”
1	“3”

БЛОК ГРЕШАКА

Циљ: научити се образлагању начина решавања задатака.

Тема ,‘Биосинтеза беланчевина“

Задатак: пронађите грешке у задацима и решите их правилно. Образложите своје решење.

Задатак др.1. Делу ланца ДНК одговара следећи низ аминокиселина у молекулу беланчевине:

ДНК : ААЦ – ГГГ – ЦАА – ТТГ – АЦА

беланчевина: фен – про – вал – лиз – цис

Искористите табелу ,‘Тенетички код“ (стр.171 уџбеника Ј.Пољанског ,‘Општа биологија“).

Задатак др.2. Низу аминокиселина у молекулу беланчевине одговара следећи низ у и-РНК:

беланчевина: лиз – леј – цис – про – вал

и-РНК: ААА – ЦУУ – УГУ – ЦЦЦ – УАА

Задатак др.3. т- РНК транспортује следеће аминокиселине:

т-РНК (антикодони): ГАА – УУУ – ЦГА – ЦАА

аминокиселине: леј – лиз – ала – фен

БЛОК ,‘ИЗЛАЗ“

Циљ: проверити ниво усвојености знања о размени супстанци и трансформацији енергије у ћелији.

Задатак: изаберите један тачан одговор:

1. варијанта

ОБАВЕЗНИ ДЕО (тачан одговор – 1 поен)

1. У свакој ћелији се врши размена супстанци, која је:
 - а) низ реакција у којима долази до стварања органских материја уз потрошњу енергије;
 - б) низ реакција у којима долази до разградњи органских материја уз ослобађање енергије;
 - в) низ процеса у којима супстанции доспевају у ћелије;
 - г) низ реакција у којима долази до синтезе органских материја уз потрошњу енергије и до разграђивања органских супстанци уз ослобађање енергије.
2. Шта је ген?
 - а) молекул беланчевине, који одговара за развој неке особине;
 - б) молекул беланчевине, који убрзава реакције размене;
 - в) део молекула ДНК који садржи потпуну информацију о првобитној структури одређене беланчевине;
 - г) део молекула ДНК, који се састоји од три нуклеотида који кодирају једну аминокиселину.
3. Шта чини реакцију матричне синтезе?
 - а) синтеза супстанци као резултат случајног судара молекула;
 - б) синтеза полимера која потиче тачно према плану, који већ постоји у структури молекула;
 - в) синтеза органских материја од неорганских;
 - г) синтеза АТП.
4. Место у којем се одвија синтеза беланчевина у ћелији је:
 - а) лизозом;
 - б) рибозом;
 - в) хромозом;
 - г) митохондрија.
5. Каква је улога фермената у размени супстанци?
 - а) обезбеђују везу међу органелма ћелије;
 - б) играју улогу чувара наследне информације;
 - в) убрзавају хемијске реакције у ћелији;
 - г) снабдевају ћелију енергијом.
6. Аутотрофи су:
 - а) организми – паразити;
 - б) љиве: плесни, квасци и печурке;
 - в) зелене биљке и бактерије, који користе енергију која се ствара током хемијских реакција;
 - г) животиње које се хране лешином.
7. Процеси који се одвијају током светле фазе фотосинтезе:
 - а) претварање угљен-диоксида у угљене хидрате;
 - б) упијање воде ћелијом;
 - в) распадање молекула воде и синтеза АТП уз помоћ светлосне енергије;
 - г) оксидација органских супстанци.

8. У чијим се ћелијама размножавају хлоропласти?
 - а) у ћелијама животиња;
 - б) у ћелијама биљака;
 - в) у ћелијама биљака и животиња;
 - г) у ћелијама љива.
9. Који зраци спектра углавном упијају хлорофил?
 - а) црвени;
 - б) љубичастии;
 - в) зелени;
 - г) читав спектар.
10. Који научник је дао највећи допринос проучавању улоге светлости и хлорофила у процесу усвајања угљен-диоксида при фотосинтези?
 - а) С.Н.Виноградски;
 - б) К.А.Тимирязев;
 - в) Ц. Присли
 - г) Ван-Хелмонт.
11. Процес разградњи гликозе при одсуству кисеоника уз помоћ фермената назива се:
 - а) фотосинтеза;
 - б) дисање;
 - в) гликолиза;
 - г) размена супстанци.
12. Прва (припремна) фаза енергетске размене остварује се у :
 - а) митохондријама;
 - б) органима за варење;
 - в) цитоплазми ћелија;
 - г) артеријском крвотоку.
13. У трећој фази (дисање) врши се:
 - а) разградња млечне киселине и акумулација АТФ;
 - б) разградња АТФ и акумулација млечне киселине;
 - в) издвајање кисеоника и разградња АТФ;
 - г) упијање ћелијом угљен-диоксида и воде.
14. Која је разлика између процеса дисања и сагоревања? Последица дисања је:
 - а) издвајање угљен-диоксида и воде;
 - б) ослобађање енергије;
 - в) стварање угљен-диоксида разграђивањем органских супстанци уз помоћ фермената;
 - г) упијања кисеоника.
15. Људи са slabим плућима имају ограничену радну способност због тога што:
 - а) су њихова плућа слабо снабдевена крвљу;
 - б) немају довољно кисеоника за трећу фазу размене;
 - в) крви недостигаје хемоглобин;
 - г) се крв недовољно брзо креће по артеријама.

ДОПУНСКИ ДЕО
(тачан одговор – 2 поена)

1. Објасните смисао реченице Роберта Мајера: „Свет је – вечно натегнута опрута, која покреће механизам земаљског живота“.
2. Зашто човек при смрзавању почиње да дрхти?

Критеријуми оцена

Оцена	“3”	“4”	“5”
Обавезни део	9 – 10 поена	11 – 13 поена	14 – 15 поена
Допунски део	–	2 поена	4 поена

БЛОК “ИЗЛАЗ”

Циљ: проверити ниво усвојености знања о размени супстанци и трансформацији енергије у ћелији.

2. варијанта

ОБАВЕЗНИ ДЕО (тачан одговор – 1 поен)

1. Биосинтеза је:
 - а) низ реакција разјарађивања орјанских сујстјанци уз ослобађање енерџије;
 - б) низ реакција у којима се стјварају орјанске сујстјанце уз појрошњу енерџије;
 - в) ујијање сујстјанци ћелијом;
 - г) излучивање сујстјанце из ћелије.
2. Преписивање информације, која се налази у гену, у и-РНК назива се:
 - а) транскрипција;
 - б) трансляција;
 - в) комплементарност;
 - г) редупликација.
3. Материјални носиоци наследне информације у ћелији су:
 - а) и-РНК;
 - б) м-РНК;
 - в) ДНК;
 - г) хромозоми.
4. Коју улогу играју рибозоми у ћелији?
 - а) учесћују у фотосинтези;
 - б) служе као место за склајање молекула беланчевина;
 - в) служе као место за синтезу и-РНК;
 - г) у њима се сложене орјанске материје разрађују на чисте сујстјанце.
5. Коју улогу играју молекули АТП у биосинтези беланчевина?
 - а) убрзавају хемијске реакције;
 - б) служе као матрица;
 - в) снабдевају ћелију енерџијом;
 - г) преносе аминокиселине до рибозома.

6. Беланчевине се услед деловања пробавних фермената разграђују на:
 - а) *г*лукозу;
 - б) *м*инералне соли и воду;
 - в) *а*минокиселине;
 - г) *г*лицерин и масне киселине.
7. Хетеротрофи су:
 - а) *з*елјасне биљке које користе сунчеву енергију;
 - б) *ж*ивотиње, које користе енергију из хране;
 - в) *г*љивичне бактерије;
 - г) *с*умпорне бактерије.
8. Фотолиза воде је :
 - а) *а*кумулација воде у листовима под дејством светлости;
 - б) *д*исоцијација воде на јоне под дејством светлости;
 - в) *и*злучивање водене паре кроз стоме на листовима под дејством светлости (*т*ранспирација);
 - г) *д*исевање воде у листе под дејством сунчеве светлости.
9. Коначни продукти фотосинтезе су:
 - а) *в*ода, енергија, угљен-диоксид;
 - б) *в*ода, *г*ликоза;
 - в) *к*исеоник, енергија;
 - г) *г*ликоза, кисеоник.
10. Где се налази пигмент хлорофила?
 - а) *у* омотачу *х*лоропласта;
 - б) *у* основној супстанци *х*лоропласта;
 - в) *у* *г*ранама;
 - г) *у* међућелијском простору *л*иста.
11. Из ког извора се црпи енергија за контракцију мишића?
 - а) *АТФ*;
 - б) *с*унчеве енергије;
 - в) *х*ране, која је усвојена организмом;
 - г) *н*ема *п*равног одговора.
12. Процес оксидације органских супстанци уз ослобађање енергије зове се:
 - а) *д*исање;
 - б) *г*ликолиза;
 - в) *р*азмена супстанци;
 - г) *ф*отосинтеза.
13. Друга фаза енергетске размене (гликолиза) одвија се у:
 - а) *м*итохондријама *ћ*елија;
 - б) *п*родавном систему;
 - в) *к*рвотоку;
 - г) *ц*итоплазми *ћ*елија.

14. Зашто организми, који живе у средини која не садржи кисеоник, апсорбују већу количину хране?

- а) *широши се више енергије;*
- б) *широши се мање енергије;*
- в) *излучује се много воде;*
- г) *излучује се мало воде.*

15. Ц. Пристли је открио да миш неће угинути у затвореном суду ако се у њему налази гранчица нане. Шта је још неопходно да миш не би угинуо тј. остао жив

- а) *појилица за миша;*
- б) *сунчева светлост;*
- в) *распор хлорофила;*
- г) *јони воде.*

ДОПУНСКИ ДЕО (тачан одговор – 2 поена)

1. Објасните смисао реченице К.А.Тимирјазева: „Космичка улога зељастих биљака“.

2. Зашто при трчању не долази одмах до убрзаног дисања него тек касније?

Критеријуми оцена

Оцена	“3”	“4”	“5”
Обавезни део	9 – 10 поена	11 – 13 поена	14 – 15 поена
Допунски део	–	2 поена	4 поена

БЛОК “ИЗЛАЗ”

Циљ: проверити усвојеност знања о размени супстанци и трансформацији енергије у ћелији.

3. варијанта

ОБАВЕЗНИ ДЕО (тачан одговор – 1 поен)

1. Енергетска размена је:

- а) *низ реакција у којима долази до стварања органских суспстанци уз пошрошињу енергије;*
- б) *низ реакција у којима долази до разградњи органских суспстанци уз ослобађање енергије;*
- в) *стварање органских суспстанци из уљен-диоксида и воде уз помоћ сунчеве енергије;*
- г) *склајање молекула беланчевина у рибозомима.*

2. Шта је генетички код?
 - а) гео молекула ДНК који садржи популарну информацију о првобитној структури одређене беланчевине;
 - б) низ остатака аминокиселина у молекулу беланчевине;
 - в) информација о првобитној структури свих беланчевина која је записана у ДНК;
 - г) сујстица високе каталитичке активности.
3. Какву функцију врше т-РНК?
 - а) преносе информацију о структури беланчевине од језира до цитоплазме;
 - б) преносе кисеоник од плућа до читавог организма;
 - в) преносе аминокиселине до места синтезе беланчевине;
 - г) преносе уљен-диоксид до плућа.
4. Шта се ствара у рибозомима у процесу биосинтезе беланчевина?
 - а) беланчевине секундарне структуре;
 - б) полипептидни ланац;
 - в) беланчевине терцијарне структуре;
 - г) беланчевине квартерне структуре.
5. Основу индивидуалности, специфичности организма чини:
 - а) структура беланчевина у организму;
 - б) структура хелија;
 - в) функције хелија;
 - г) структура аминокиселина.
6. Особину анаболизма у ћелијама биљака чини:
 - а) разградња органских сујстица;
 - б) фотосинтеза;
 - в) хемосинтеза;
 - г) диосинтеза.
7. Који процеси проузрокују упијање светлосне енергије хлорофилом?
 - а) хлорофил се претвара у НАДП ;
 - б) електрон највише орбиталу молекула хлорофила;
 - в) хлорофил се повећава у одиму;
 - г) хлорофил се претвара у АТП.
8. Кисеоник се издваја у атмосферу као резултат:
 - а) фотолитизе воде;
 - б) одвајања O_2 од молекула CO_2 ;
 - в) претварања АТП у АДП;
 - г) разлагања гликозе.
9. Који процеси се одвијају у тамној фази фотосинтезе?
 - а) разлагање молекула воде и издвајање кисеоника;
 - б) хлорофил упија сунчеву светлост;
 - в) лист упија уљен-диоксид;
 - г) претварање уљен-диоксида у уљени хидрати.

10. У којој фази енергетске размене се скроб разлаже до гликозе?
- а) првој;*
 - б) другој;*
 - в) трећој;*
 - г) четвртој.*
11. Трећа фаза енергетске размене (дисање) одвија се у:
- а) мембранама ендоплазматичној ретикулума (ЕР);*
 - б) цитоплазми ћелија;*
 - в) кристалима митохондрија;*
 - г) дисајним органима.*
12. АТФ се акумулира у ћелијама како би се затим искористио као:
- а) фермент;*
 - б) грађевински материјал за мембране ћелија;*
 - в) грађевински материјал за мембране митохондрија;*
 - г) извор енергије.*
13. Зашто се митохондрије сматрају "електранама" ћелије?
- а) у њима се стварају резерве хранљивих састојка;*
 - б) у њима се стварају органске састојке;*
 - в) у њима се раздвајају органске састојке уз ослобађање енергије;*
 - г) зато што оне трансформишу енергију светлости.*
14. Организми који сами производе органске супстанце од неорганских уз помоћ сунчеве енергије су:
- а) хемотрофи;*
 - б) аутотрофи;*
 - в) сапрофити;*
 - г) паразити.*
15. Замислите да разговарате са Ван-Хелмонтом. Шта бисте му одговорили на питање: због чега је порасла гранчица врбе ?
- а) због довода воде;*
 - б) због довода минералних соли;*
 - в) због упијања угљен-диоксида;*
 - г) због упијања кисеоника.*

ДОПУНСКИ ДЕО (тачан одговор – 2 поена)

1. На који се начин акумулира енергија Сунца при фотосинтези?
2. Образложите штетност пушења користећи знања о енергетској размени.

Критеријуми оцена

Оцена	"3"	"4"	"5"
Обавезни део	9 – 10 поена	11 – 13 поена	14 – 15 поена
Допунски део	–	2 поена	4 поена

Литература

- Vračar M.: *Modularna teorija*, internet, <http://www.pedagogog>
- Бехарева Л.Н.: *Интеграција наставних предмета у основној школи на завичајној основи*, Начална школа 8/91, Москва
- Буланова – Топоркова М. Б.: *Технологија модулног обучења* у зборнику Педагогичке технологије, МарТ, Москва – Ростов на Дону, 2004.
- Даутова О. Б., Крылова О. Н. *Современные педагогические технологии в профильном обучении*. Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. 176 с.
- Суханова, Лю.А. *Модульное обучение на уроках биологии*, festival.1september.ru/articles/528092/

Prof. dr Milorad Banjanin, Prof. dr Zoran Čurguz
Ma Aleksandar Đukić, doc. dr Mirko Stojčić,

METODOLOŠKO-ISTRAŽIVAČKI ASPEKTI DIGITALNOG TRETMANA VELIKIH PODATAKA U NAUČNOJ KOMUNIKACIJI

Rezime: U radu se na originalan način istražuju određeni metodološki aspekti digitalnog tretmana podataka u savremenoj naučnoj komunikaciji sa fokusom na skalabilnost (nadogradnju proširivanjem) osnovnih konstrukcionih stubova tradicionalne nauke sa digitalnom infrastrukturom koja se naziva otvorenom naukom. Otvorena nauka nije neka nova naučna disciplina već informaciono- komunikaciona infrastruktura za multimodalnu naučnu komunikaciju istraživača u silaznom gradijentu od najvišeg do nivoa istraživača volontera, sa brojnim operativnim tehnologijama i inovacijama mrežnih aplikacija koje omogućavaju brža, bolja, pouzdanija, konzistentnija, efektivnija, efikasnija i transparentnija istraživanja. Evidentna je naučna produkcija sve većeg broja i sve više povezanih naučnika u svetu preko naučnih mreža i digitalnih produkata naučno-tehnološkog napretka. Rad sadrži brojna metodološka obrazloženja i objašnjenja novih koncepta, novih definicija poznatih koncepta koje su promenjene pod uticajem burnog razvoja interneta i weba. Metode i tehnologije obrade podataka se razvijaju mnogo brže nego ljudi, pored ostalog i zbog produkcije podataka velikom brzinom, u velikom obimu i iz različitih izvora a imenuju se konceptom Big Data. To neminovno iziskuje i potrebu korelacije prirodne i veštačke inteligencije u savremenim akademskim istraživanjima, obrazovanju i poslovanju svetskih kompanija koje učestvuju u dinamičnom povezivanju nauke i privrede. Taj aspekt u radu je veoma metodološki korektno interpretiran kroz analizu određenih institucionalnih i pojedinačnih stavova meritornih istraživača među kojima su polidisciplinarni novebelovac Kahneman, čuveni fizičar Steven Hoking, pojedini teoritičari strategije i drugi vrhunski naučnici. Kao konkretizaciju primene vlastitih rezultata u oblasti digitalizacije didaktičkih resursa i procesa u akademskom obrazovanju u ovom radu autori su apostrofirali studiju digitalnog tretmana istraživačkih podataka na fakultetu analizirajući, kao izvore Big Data, četiri procesne strukture: nastavno-naučne fokusirane na programske sadržaje i aktivnosti kroz profesionalni razvoj nastavnika i saradnika, ekvivalentno-funkcionalne procese fokusirane na studente i njihov longitudinalni studijski i post-studijski razvoj, administrativno- podržavajuće i akademsko-upravljačke procese na fakultetu. U zaključku rada posebno se ističe potreba dominantnijeg favorizovanja programa razvoja prirodne u odnosu na veštačku inteligenciju iz razloga što su ljudi no-

vog doba odgovorni i povezani sa najvećim rizikom, izazovom i šansom za sveukupni razvoj savremene civilizacije.

Ključne reči: *Big Data, otvorena nauka kao digitalna infrastruktura, otvoreni resursi u naučnoj komunikaciji, novi koncepti i definicije, aplikacije u mobilnom telefonu, aktivni izvori big data, ljudi novog doba, tehnologija prenosa, predstavljanja, razmene i deljenja podataka u mrežama, mapiranje i povezivanje podataka*

Uvod

Tokom 1995. godine, autori Walt Crawford and Michael Gorman, u naučnom radu o budućnosti biblioteka [1] dali su sledeću predikciju: "Sve informacije i činjenice, i pisano znanje o svim temama, biće dostupno u svako vreme i na svim lokacijama. Pristup će biti omogućen preko univerzalnih radnih stanica, bežičnih ličnih digitalnih pomagala, umreženih PC (personalnih računara), ili preko kućnih informacionih centara. Svaki čovek će biti sposoban da efektivno koristi sve te podatke i informacije". Danas se ta predikcija, sa skoro 30 godina aktuelnim dometom promena u dinamičkoj gustini društva, u velikom obimu pretočila u savremeno obrazovanje ljudi i poslovanje različitih vrsta organizacija kroz sve jasniju orijentaciju na pojedinca, njegove potrebe i razvoj kreativnosti, ali i na dobre odnose među ljudima kao uslove za optimalnu organizacionu klimu i ciljno ostvarive pojedinačne i kolektivne rezultate. Proboj tih promena je višedimenzionalan i zasniva se na savremenim komunikacionim platformama i digitalnom tretmanu podataka što se može objasniti preko šest osnovnih sistemskih komponenta sa sledećim značenjima:

1. *Lifeware* (aktivni studenti, profesori i saradnici, visoki profesionalci u sektoru informacionih tehnologija (IT), komunikacionih tehnologija (CT), specijalisti i početnici u radu sa ugrađenim IT i CT u sistemima i inteligentnim uređajima, korisnici servisa i usluga, građani, učesnici društvenih mreža i javnih događaja...),

2. *Orgware* (organizacije, institucije, agencije i mreže saradnje istraživača u orijentaciji silaznog gradijenta - od niova visoko produktivnih stvaralaca, evaluatora, donosioca odluka i sofisticirane javnosti do nivoa volontera u nauci),

3. *Software* (računarske tehnologije za procesiranje podataka u informacije, digitalni tretman istraživačkih i otvorenih podataka i povezivanje otvorenih podataka,),

4. *Hardware* (fizičke komponente i njihove logičke strukture uvezane u računare, mrežne arhitekture računara, radne stanice, udaljeni serveri, ...),

5. *Dataware* (podaci, setovi podataka, baze podataka, skladišta podataka, velike količine podataka- BigData) i

6. *Netware* (komunikacione mreže različitih generacija, namena i funkcija, arhitektura i topologija gde posebno mesto zauzima *Internet*, kao fizička mreža računara-mreža svih mreža i *Web*, kao virtuelna mreža koja funkcioniše na fizičkim i logičkim osnovama Interneta povezujući različite entitete (dokumente, ljude, artefakte znanja, inteligentne objekte, stvari,..) u generacijskom razvoju *prenosa* (u osnovnim

klasama komunikacionog saobraćaja u mrežama-konverzijski, interaktivni, striming i pozadinski), *predstavljanja*, *deljenja* i *razmene* podataka, informacija, znanja, iskustva, stvari[2]. Razumevanju prethodnih stavova doprinosi i jedna od aksioma čuvenog fizičara Stivena Hoking-a (2017) koja glasi „Sada smo svi toliko povezani internetom, da smo kao neuroni u ogromnom mozgu“.

Razvoj interneta i weba doprineo je i promenama brojnih tradicionalnih definicija nekih koncepata i pojmova i obogaćivanju svakodnevne, posebno naučne terminologije uključujući i digitalni tretman istraživačkih podataka u naučnoj metodologiji i komunikaciji. U jednoj od novijih definicija objašnjava se da je *podatak* „sirova kodirana činjenica iz realnog sveta koja predstavlja atributivni iskaz nekog entiteta“ gde se pod [2] entitetom podrazumeva svaki objekat, jedinica posmatranja, svaka realna činjenica ili pojava koju čovek registruje čulima, manifestuje u emocijama ili konstruiše u procesu razmišljanja, rezonovanja, zaključivanja i odlučivanja. Podaci ne postoje kao vidljivi predmeti u realnosti i na takav način se ne mogu ni posedovati, ali se mogu posedovati kao štampani na papiru, pisani na traci, flopi diskovima, CD, DVD, ili na sličan način koji je podesan za odgovarajući prenos podataka. Podaci su osnova za nastanak informacija, ali se moraju kombinovati i integrisati sa drugim podacima da bi postali korisni u jednostavnijem smislu. Informacija je funkcija podataka i obrade podataka ($i=f(p,op)$) i predstavlja semantičku interpretaciju podataka koji su obrađeni tako da imaju značenje i vrednost za primaoca, jer se obradom nesemantička svojstva podataka konvertuju u semantička.

Istraživački podaci (eng. *Data Set*) predstavljaju skup objekata i njihovih atributa[2]. Atributivna svojstva ili karakteristike objekta mogu iskazati, na primer, temperatura u učionici, boja auta, veličina ekrana, itd. Atributi su poznati i kao promenljive veličine (varijable), polja, karakteristike a skup atributa opisuje objekat koji može biti slog, tačka, slučaj, primer, entitet, instanca. U opštem atribut se može izjednačiti sa *sugestivnom varijablom*, koju istraživači koriste za istraživanje nekih dimenzija proučavanih pojmovnih kategorija ili vrednosti objekata, ili sa *osnovnim konceptom* koji se koristi za označavanje naziva, osobine, pojave ili predikata nekog objekta. Svaki objekat karakteriše i skup operacija koje se mogu izvršavati nad njim, pri čemu se može menjati stanje objekta a sam redosled operacija takođe utiče na ponašanje tog objekta. Atributi se mogu odnositi i na drugačije vrste informacija koje, na primer, mogu opisati prisustvo određenih semantičkih entiteta koji su nosioci informacija. Ovi entiteti mogu biti definisani na različite načine, a u zavisnosti od njihovog značenja u tekstu (koji je smisla celina sastavljena od više rečeničnih iskaza povezanih različitim vrstama semantičkih i sintaksičkih veza u logičkoj (sadržaj) i fizičkoj tj. grafičkoj (forma) strukturi) i to u odnosu na klasifikaciju koja se sprovodi. Semantički entitet je bilo koja jedinica sa nekim značenjem ili strukturom koje se mogu nedvosmisleno definisati. Primeri semantičkih entiteta su imena autora, toponimi, imena i prezimena istraživača, email adrese, lista stavki u receptu, listing značajnih datuma od URL do fotografije, određena fraza ili određena struktura fraze, broj nepraznih linija u grafičkoj strukturi teksta itd. Kod predstavljanja dokumenta semantičkim entitetima prvo se definišu semantički entiteti za koje se pretpostavlja da mogu uticati na klasifikaciju dokumenta a zatim se dokument predstavlja atributima

koji označavaju prisustvo ili odsustvo broja ili frekvencije određenog semantičkog entiteta (objekta) u tekstu.

Dakle, objekti u informacionom procesiranju su definisani sa vrednosnim atributima pojedinačnih predmeta (stvarnih ili apstraktnih), sa dobro definisanom ulogom u domenu problema koji se rešava a određeni su svojim identitetom, stanjem i ponašanjem. *Identitet objekta* je jedinstven tokom njegovog životnog veka a određuju ga interfejs i implementacija u određenom sistemu. *Interfejs* je vidljiva veza između pojedinih elemenata objekta ili između više objekata u skupu koji čine sistem. *Implementacija* je skrivena dimenzija objekta i označava njegov sadržaj, funkcije i uloge u sistemu odnosno u interakcionom polju više objekata koji pripadaju različitim sistemima. *Stanje sistema* opisuje osnovne karakteristike skupa objekata sistema, skupa njihovih međusobnih veza i skupa vrednosti atributa u datom trenutku vremena. Svaki objekat u sistemu sadrži deo stanja tog sistema, a isto tako svako stanje u sistemu pripada nekom objektu u interakcionom polju. Veza između dva objekta nosi informaciju koju objekti imaju jedan o drugom, kao što su informacije o operacijama koje objekat može da izvrši. *Ponašanje sistema* posmatra se kroz interakciju objekata tog sistema pri čemu [3] „interakcija opisuje očekivano ponašanje koje obuhvata skup poruka koje se razmenjuju između objekata u komunikaciji radi izvršavanja odgovarajućeg zadatka u tom trenutku“. Dakle, pored atributivnog podaci dobivaju i vrednosno značenje koje se razvija njihovom obradom i iskazuje vrednosnim *atributima informacionog kvaliteta* u više dimenzija (vreme, sadržaj, forma, relevantnost, lokacija) generisane informacije koja je „semantička interpretacija podatka“. U dimenziji *vremenskog kvaliteta* vrednosni atributi su tačnost, upotrebljivost, dostupnost (za period prošlosti, sadašnjosti, budućnosti) i aktuelnost informacije. Informacija je jedino aktuelna i korisna ukoliko je dostupna u vreme kada je potrebna istraživaču, donosiocu odluka ili korisniku. Suprotan stav je da informacija nije aktuelna ukoliko je vremenski zastarela. Vrednosni atributi *kvaliteta sadržaja* su preciznost, tačnost, konciznost, obim i performanse (izmerene u aktivnostima, ostvarene u realizaciji operativnih ciljeva i efikasnosti resursa) informacije. U dimenziji *kvaliteta forme* vrednosni atributi su jasnoća, razumljivost, celovitost ili detalji u skraćenoj formi, tekstualnost (tekstualni iskazi u deskriptivnom, numeričkom, grafičkom ili drugom predstavljanju) i transmitivnost ili skladištenje informacija na mediju (kao što su štampa na papiru, video-displej na ekranu, multimedijски zapis, kompjuterski dokument). Informacija ima *kvalitet relevantnosti* ako je njena vrednost veća od vrednosti uložених resursa u njeno procesiranje. Relevantna informacija je bezuslovno i aktuelna i blagovremena, dok obrnuto uslov nije obavezujuće ispunjen, tj aktuelnost informacije ne mora označavati i njenu relevantnost. Samo određene informacije su relevantne za donosiоce odluka u datom kontekstu. Vrednost i upotrebljivost informacija koji ne zadovoljavaju ove uslove su kritičно ograničeni. Informacija koja je potrebna korisniku, istraživaču ili drugom donosiocu odluke mora biti saopštena na adekvatnoj lokaciji koja podrazumeva kvalitet informacionog toka iz baze podataka ka korisniku. Neke informacije se apsorbuju a neke se odbacuju (one koje nemaju smisla za korisnika). Što je manje informacija koje se odbacuju sistem bolje komunicira sa korisnikom. Atributi dimenzije informacionog *kvaliteta lokacije* su umreženost, konektivnost, transmitivnost ili brzina prenosa, skalabilnost ili

proširivost, interoperabilnost ili sposobnost zajedničkog funkcionisanja sistema na putu do cilja.

Novija definicija odnosno noviji metodološko-istraživački pojam [3] je i *otvorena nauka* koja „nije neka nova naučna disciplina već informaciono-komunikaciona *infrastruktura* koja se razvija sa ciljem da omogući naučnicima da vrše „brža, bolja ili drugačija“ istraživanja. To zahteva nove modalitete i kontekste naučne komunikacije sa *otvorenim podacima* (dostupnim za korištenje bez naknade) i implementacijom savremenih IT, CT i naučnih tehnologija (ST) u tretmanu velike količine podataka koje se u novije vreme imenuju konceptom Big Data (BD). Prema definiciji IBM (2018) „BD predstavlja veliku količinu podataka koji se proizvode iz mnogobrojnih izvora, sa alarmantnom brzinom u velikom obimu i raznovrsnošću a kao rezultat različitih digitalnih procesa i aktivnosti društvenih medija [4], a da se značajne i vredne informacije „izvuku“ iz BD, neophodna je optimalna moć obrade, analitičke mogućnosti i tehnološke veštine“. Kada se govori o obradi BD, u [5] se navodi da se termin BD u najkraćem, odnosi na „informacije koje se ne mogu obraditi i analizirati na tradicionalni način, korišćenjem konvencionalnih procesa i softverskih alata“ odnosno „BD se definiše kao skup podataka koji prevazilaze mogućnosti postojećih softvera za upravljanjem bazama podataka u smislu prikupljanja, smeštaja, procesiranja i analize“.

Polazište za metodološko-istraživačko razmatranje digitalnog tretmana BD u naučnoj komunikaciji i razvoj otvorene nauke je u narastanju broja naučnika i naučnih radova koji se proizvode na nove načine, sa novim ciljevima, sa savremenije kreiranim naučnim hipotezama i propozicijama, sa holistički dizajniranim metodama istraživanja, sa novim digitalnim alatima i posebno sa veoma sofisticiranim softverskim aplikacijama instaliranim u pametnim mobilnim telefonima. Pametni telefoni su postali nezamenjiv višenamenski infrastrukturni mrežni „uređaj“ kako u životu ogromnog broja ljudi različitih generacijskih uzrasta, profesija, zanimanja i interesovanja tako i u interakcionim poljima naučne komunikacije. Sa metodološkoistraživačkog aspekta u ovom radu treba ukazati i na posebnu kategoriju naučnika i akademaca kao *ljudi novog doba*, za koje B. Katalinić (2019) daje sledeće objašnjenje [6]: „Naša civilizacija je zasnovana na tehnologiji čiji kontinuiran razvoj povećava mogućnosti i potencijalne dobrobiti za ljudsko društvo. Da bi maksimalno iskoristili savremenu tehnologiju, društvo se mora trajno prilagoditi stvarnom stepenu razvoja tehnologije. Možemo reći da je organizacija društva odraz mogućnosti primenjene tehnologije a jedan od najvećih modernih trendova u razvoju tehnologije je digitalizacija. Uspešni koncepti i rešenja razvijena poslednjih decenija u oblasti IT prenose se na sva ostala polja delatnosti. Ovaj proces je opšte poznat kao digitalizacija ali se u različitim zemljama ili regionima koriste i drugi nazivi kao što su „Industrija 4.0“, „Internet stvari (IoT) i usluga“, „Nova tehnološka inicijativa“ i drugo. Ovaj proces je već uveo ljude u novo doba tehnološkog razvoja -Digitalno doba! [6] Dakle, termin digitalizacija označava proces stvaranja digitalnih materijala od tzv. tradicionalnih podataka i informacija u štampanom, slikovnom, grafičkom i drugim oblicima predstavljanja na različitim vrstama medija i artefakta znanja, gde se pod pojmom medij podrazumeva „svaki objekat koji prenosi neko značenje“ [2]. Na drugoj strani direktni digitalni materijali ili proizvodi nastaju u elektronskom informacionom procesiranju koje vrše računari formi-

ranjem računarskih podataka u tekstualnim, govornim, zvučnim, muzičkim, slikovnim, grafičkim, animacionim i multimedijalnim sadržajima i formama.

Pregled relevantnih istraživanja

Nesumnjivo je da novo doba zahteva i adekvatno obrazovane ljude novog doba koji već rade i funkcionišu u novoj realnosti „dinamičke gustine digitalnog društva“ sa visokom penetracijom u korišćenju pametnih telefona i potpuno promenjenim načinima komunikacije [7] uključujući i načine na koje se koristi Internet i nove informaciono-komunikacione tehnologije (ICT). Već nekoliko godina korisnici Interneta su ušli u novu fazu tehnološkog razvoja, u kojoj zahtevaju *aplikacije* koje će im pomoći u obavljanju različitih dnevnih obaveza (kupovine, interaktivne komunikacije sa bliskim ljudima i prijateljima, sa inteligentnim objektima i procesima, sa poslovnim partnerima, kulturnim i drugim organizacijama uključujući i državne institucije) tako da „aplikacije postaju bitnije od samog telefona koji se koristi“. Rezultati istraživanja [8] ukazuju da je tehnološki napredak već stigao do stanja u kome „više od polovine vlasnika pametnih telefona želi da koristi *otisak prsta* umesto *šifre*“ (na primer u interakciji sa bankomatima ili naplatnim uređajima), dok je „48% zainteresovano za skeniranje „zenice oka“ kao načina za otključavanje telefona“. Istraživanja Ericson Consumer Lab (2016) utvrdila su da „čak 74 % ispitanika smatra da su pametni telefoni sa ovim opcijama postali uobičajena pojava pojedinaca za beleženje svih fizičkih aktivnosti tokom dana a trend pristupa internetu na svakom mestu je u porastu. Pristup internetu i dalje je neujednačen na globalnom nivou, posebno preko skupljih kućnih računara što se imenuje kao „digitalni jaz“, [9] ali je činjenica da pametni telefoni značajno smanjuju taj digitalni jaz . Tokom 2017. godine čak „51% ispitanika je navelo da je za njih mobilni telefon najvredniji uređaj, a za mnoge i jedini način da se povežu na internet“. Istovremeno, istraživanja ukazuju da benefite u konekciji na internet ipak prevazilaze brige o bezbednosti tj. privatnosti jer je skoro „56 odsto ispitanika izrazilo brigu za svoju privatnost“, ali je samo „četiri odsto istaklo da će zbog toga koristiti internet u manjoj mjeri“. Za korišćenje interneta, posebno prilikom izbora video sadržaja, veliki uticaj na korisnike imaju prijatelji, tako da je „38 % ispitanika odgovorilo da je gledalo video klipove nekoliko puta nedeljno upravo na preporuku drugih učesnika u otvorenoj komunikaciji“ [10].

Rezultati iz Eriksonovih istraživanja za digitalni tretman BD, koji su posebno interesantni sa naučnoistraživačkog aspekta, je da „48 % korisnika na pametnom telefonu koristi *aplikacije koje prate protok podataka* kada su povezani na internet“, dok „33% želi da se uveri da su potrošili tačno onoliko mrežnih resursa koliko im operator naplaćuje“, a „31% tako želi da limitira sebe da ne bi potrošili više od količine koje imaju u paketu“.

Koncept BD je bitan ne samo u poslovanju već i u celini dinamičke gustine društva u istoj meri kao internet, jer „više podataka omogućava preciznije sprovođenje analiza podataka u raznim oblastima“. BD potiču iz mnogih izvora tj. „čitaju se sa fizičkih, softverskih i sajberfizičkih senzora“ [11] i sličnih uređaja, sa klimatskih senzora i broja-

ča saobraćaja, sa GPS uređaja, skenera na kasama u maloprodaji, sa Web stranica i računarskih sistema preko logovanja na veb i Internet pretraživanja, e-mail korespondencije, blogova i komentara na internet portalima, sadržaja poruka sa mobilnih uređaja zbog praćenja promena lokacija i drugih atributa mobilnog telefona, sa senzora za lokaciju automobila, sa satelitskih snimaka i fiksiranih senzora, sa slika na društvenim mrežama (Instagram, Facebook, Twitter, itd). Istovremeno BD potiču iz masovnih izvora poslovnih podataka sa kreditnih kartica, evidencija o bankarstvu i zaliha određenih proizvoda, komercijalnih transakcija, mapa kreiranih od strane korisnika, iz ličnih dokumenata. Pored navedenog povećanju obima podataka doprinosi ubrzani razvoj ICT u telekomunikacijama (u mobilnoj telefoniji pre svega), u bankarskom poslovanju i poslovima osiguranja, u medicinskim uslugama i sl. Skoro 60 % korisnika pametnih telefona je svesno činjenice da se senzori koriste gotovo svuda - od usluga zdravstva, usluga prevoza, vožnje automobila do kuća i njihovih radnih mjesta. U tom pogledu izražen trend je praćenje dostupnog video sadržaja na više uređaja, a više od 19 % strimovanog sadržaja odlazi na pametne telefone i tablet uređaje. Upravo zbog toga, korisnici sve češće menjaju lokaciju na kojoj prate TV program i prilagođavaju je svom životnom stilu. Već je uobičajeno započeti gledanje serije kod kuće, pauzirati je i nastaviti gledanje na mobilnom uređaju u prevozu do posla. To znači da istovremeno sa menjanjem lokacija korisnici menjaju i uređaje a *ConsumerLab* više od 20 godina, na uzorku oko 100.000 ljudi iz više od 40 zemalja širom sveta, ispituje načine i navike ljudi prilikom korišćenja ICT proizvoda i servisa.

Važno je naglasiti da je BD teško [12] prikupljati, ažurirati, skladištiti, pretraživati, grafički prikazivati, utvrđivati zakone raspodele, obrađivati ih pomoću standardnih, trenutno dostupnih metoda i alata za uređivanje podataka i naročito je teško vršiti analizu podataka. Raste i broj nestrukturiranih podataka koji dolaze od strane društvenih medija. Sa aspekta IT za izvlačenje značajnih i vrednih informacija iz BD, neophodno je imati optimalnu moć obrade, analitičke mogućnosti i veštine. O uticajima novih tehnologija Centar za promociju nauke (CPN) Srbije u Beogradu, u analizi [7] iz 2019. navodi sve češće naslove u masovnim medijima i temama u javnim debatama: "Roboti zamenjuju vojnike, lekare i konobare", „Automobili se sami kreću bez vozača“, „Veštačka inteligencija odlučuje umesto nas“, "Automatizacija i veštačka inteligencija postaju realnost, od ulica Singapura kojima se kreću vozila bez vozača, do kafića u Kaliforniji gde robot-šanker pravi i služi kafu". U analizi se dodaje: "Dok naše svakodnevne životne rutine postaju sve jednostavnije zahvaljujući veštačkoj inteligenciji, njen brzi razvoj otvara brojna filozofska, pravna i politička pitanja. Neka od njih su stara koliko i samo čovečanstvo i ponavljaju se od vremena naših dalekih predaka, koji su najpre savladali vatru, potom izumeli točak i, nešto skorije, telegraf i telefon" tako da [13] "Svaki novi izum vraća nas na pitanje odnosa čoveka i mašine-od mita o Prometeju, preko priče o Frankenštajnu, do pitanja singularnosti".

U toj analizi se dalje navodi da „danas se taj večiti dijalog o čoveku i alatima koje je izumeo fokusira na pitanja: "Koje su mogućnosti veštačke inteligencije? Da li ona ljudima ostavlja pravo na slobodnu volju i izbor? Da li može da poštuje zakone, međunarodno pravo i vrednosti čovečanstva? Da li se može integrisati etika kod veštačke intelligen-

cije ili je za to već kasno”? Neopovrgljivo je da su ova i mnoga druga pitanja od vitalnog značaja za budućnost i opstanak civilizacije, jer [13] “prognoze pokazuju da će se više od 60% srednjoškolaca u budućnosti baviti poslovima koji danas ne postoje. Iako trenutno nema odgovora na sva ova pitanja, traganje za njima je neizbežna ljudska obaveza i kreativni izazov”.

U najužem shvatanju [14] “veštačka inteligencija (AI-*Artificial Intelligence*) je “vid tehnologije koja imitira način razmišljanja čoveka i mapira ga tako da automatizuje stvari koje prethodne generacije računarskih sistema nisu mogle”. Kada se analizira ova definicija postaje jasno da tvrdnja “društvo se mora trajno prilagođavati stvarnom stepenu razvoja tehnologije” nije potpuna. Jer, nije dovoljno samo „prilagođavanje digitalnom dobu“ već je neophodna „adaptacija korisnika“ koja pored faktora prilagođavanja uključuje i biološke faktore, emocije i kogniciju. Zoran Milošević (2019) konstatuje: “Veštačka inteligencija i duboko učenje (*Deep Learning*) su tehnologije koje su napravile revoluciju u načinu na koji ljudi koriste informacije. U [15] se navodi da su “mnogima poznate aplikacije poput Google i Facebook-a, prepoznavanja slike ili govora, a nekima i one koje su još u razvoju, poput automatizovane vožnje, medicinske dijagnostike, vrednosnih analiza o kretanju tržišta”. U nastavku dodaje : “Nema sumnje da će *Deep Learning* tehnologija krenuti i u pravcu radikalne promene načina na koji se koriste informacije prikupljene u toku vođenja industrijskih i tehnoloških procesa i promene načina na koji se procesi modeluju i simuliraju, često opisana frazom “*Deep Learning reads nature in original*”. Ovakva primena je potpomognuta i omogućena sve širom rasprostranjenošću *Distributed Control* sistema i arhiva podataka (*Data Historian*) u industriji”.

2Aspekti digitalnog tretmana istraživačkih podataka u akademskim aktivnostima

U oblasti nastavno-naučnog i naučnoistraživačkog rada pojam digitalnog tretmana podataka uključujući i BD autori ovog rada su posebno istraživali i objasnili u *Studiji tretmana istraživačkih podataka i otvorene nauke na fakultetu* [3]. Jedan od metodološko-istraživačkih aspekata u toj studiji orijentisan je na analizu celine četiri funkcionalne procesne strukture na fakultetu a to su nastavno-naučni, funkcionalno- ekvivalentni, administrativno-tehnički i poslovno-akademski upravljački procesi.

U *strukturi nastavno-naučnih procesa* dominiraju aktivnosti *istraživanja i dizajna nastave* (planiranje, organizovanje i izvođenje/realizacija pojedinih formi sadržaja u didaktičko-metodičkim nestabilnim situacionim kontekstima), *kontrola i evaluacija* (interna i eksterna) sistemskih i objektnih parametara nastave i performansi procesnih varijabli, *istraživanje podataka i interaktivna komunikacija* u posebnim projektima promena nastavnih planova i programa, naučnoistraživačkih projekata, eksperimentalnih i namjenskih razvojnih projekata i projekata mobilnosti nastavnika i studenata u interuniverzitetskoj razmeni na platformi otvorene naučne komunikacije. Otvorena naučna komunikacija se odvija na globalnom nivou primenom IT, CT i ST kroz publikovanje naučnih radova, prezentovanje naučnoistraživačkih rezultata na naučnim skupovima, aktivno učešće u programima mobilnosti i razmene istraživača, nastavnika i studenata prema

konkretnim agendama i sporazumima o akademskoj institucionalnoj saradnji u različitim domenima i nivoima. U tome poseban značaj imaju naučne tehnologije u značenju mreža citata, mreža kocitata, digitalnih biblioteka, seta tehnologija semantičkog veća, velikih baza znanja, ekspertnih i inteligentnih sistema, tehnologija tretmana metapodataka, operativnih tehnologija u istraživačkim procesima,...

- *Strukturu funkcionalno-ekvivalentnih procesa* na fakultetu grade mnogobrojne akcije, aktivnosti i događaji iz domena operativno-akademske, studijsko-istraživačke i komplementarnih poslovnih procesa sa studentima: *upisi i hibridno* (kombinovano diskretno i kontinualno) *praćenje longitudinalne trajektorije studenata*, (prijavljivanje i obrada ispita i drugih evaluacionih entiteta, učešće u projektima, posebnim događajima u toku studija, završavanje školovanja), *obrada eksternih podataka o studentima* (stipendije i krediti, stanovanje, socijalizacija i aktivizam), *praćenje analitike podataka o zapošljavanju*, razvoju obrazovnih potreba i karijere, rešavanju zahteva svršenih studenata za involviranje u programe i projekte celoživotnog učenja na fakultetu i u saradnji sa pojedinim sektorima (privredni, kulturni, sportski, inovaciono-tehnološki, udruženja građana i civilno društvo) dinamičke gustine društva na platformi otvorene naučne komunikacije.

- *Procese funkcije akademsko-poslovnog upravljanja* strukturiraju događaji, aktivnosti i akcije iz dnevnog strateško-operativnog rukovođenja, razvoja i implementacije vizije, naučnoistraživačkih i nastavnih strategija, misije i organizaciono-tehnološke složenosti i kompleksnosti poslovnih funkcija fakulteta, koordinacije organa nastavnog ansambla (nastavno-naučnog veća, izbornog veća, stručnih komisija) i drugih stručnih organa (katedri, projektnih timova, grupa, ekipa) fakulteta i sa organima univerziteta i šire akademske zajednice, upravljanje multimodalnim interakcijama u komunikaciji sa okruženjem, proaktivno i simetrično upravljanje determinantama individualnih razvojnih performansi nastavnika, saradnika, ostalih zaposlenih i studenata volontera i demonstratora, naučnih i stručnih udruženja na fakultetu na platformi otvorene naučne komunikacije.

- *Procesne strukture funkcionalne administrativno-tehničke podrške* ostalim procesnim strukturama na fakultetu obuhvataju događaje, aktivnosti, akcije, transakcije i specifikacije (funkcionalne i nefunkcionalne) ulaznih i izlaznih dokumenata iz domena organizaciono-upravnih i normativno-administrativnih poslova, izdavanja publikacija i organizacije naučnih skupova, poslova nabavke, finansija i računovodstveno-knjigovodstvenih evidencija, tehničkog i sanitarnog održavanja prostora i opreme, informaciono-tehnološkog procesiranja i upravljanja resursima kroz administraciju računara, administraciju računarske mreže, administraciju baze podataka i tretman operativnih tehnologija (OT) u akademskoj mrežnoj komunikaciji.

U svim navedenim procesima na fakultetima se generišu, prikupljaju i obrađuju BD primenom adekvatnih tehnologija i metoda. Kako je BD termin koji se koristi da opiše „eksponencijalni rast i dostupnost podataka (strukturiranih i nestrukturiranih) ali i kompleksne kompilacije podataka i informacija koje nastaju kao rezultat različitih digitalnih procesa i društvenih medija“ značajno je ukazati na njihove glavne parametre. Najčešće se [17] navode kao tri osnovne dimenzije atributa BD *obim ili količina (Volume)*, *raznovrsnost (Variety)* i *brzina (Velocity)* i označavaju se sa 3V. Međutim, različiti as-

pekti metodološko-istraživačkog tretmana „velike količine podataka” obuhvataju i brojne druge dimenzije atributa informacionog kvaliteta čiji izvorni nazivi na engleskom jeziku počinju latiničnim slovom „V”. To je bila inspiracija za mnoge istraživače da definišu dodatne dimenzije za BD po istom ili sličnom šablonu (najčešće su izvan akademskih izvora), neke od takvih dimenzija, koje imaju početno slovo V i u srpskom i engleskom jeziku su:

- virtuelnost (engl. *Virtualization*), tj. upotreba prilagođene infrastrukture zasnovane na virtualizaciji (Blue Data, 2014);
- valjanost (engl. *Validity*), tj. valjanost podataka za predviđenu namenu (Hurwitz et al. , n.d.);
- volatilnost (engl. *Volatility*), tj. određivanje dužine perioda važenja ili čuvanja prikupljenih podataka (Hurwitz et al. , n.d.);
- vizuelnost (engl. *Visualization*), tj. iskorišćenje tehnika vizualizacije podataka u cilju lakšeg razumevanja strukture i obrazaca unutar podataka (NGRAIN, n.d.; van Rijmenam, 2015);
- vidljivost (engl. *Visibility*), tj. dostupnost integrisanih podataka u odgovarajućim procesima (Livingstone, 2013);
- validnost-značajnost (engl. *Viability*), tj. otkrivanje značajnosti pojedinačnih faktora za potrebe formiranja prediktivnih modela (Biehn, 2013; What ‘s the Big Data?, 2013);
- verodostojnost mesta (engl. *Venue*), tj. raznolikost sistema i platformi s kojih pristižu podaci (Borne, 2014);
- vokabularnost -rečnik podataka (engl. *Vocabulary*), tj. metapodaci koji se tiču strukture, sintakse, sadržaja i porekla podataka (Borne, 2014);
- varljivost (engl. *Vagueness*), tj. nejasnoće i nerazumevanje koji su u vezi s pojmom „velika količina podataka” (Borne, 2014);
- vakuumnost-ispraznost (engl. *Vacuity*), tj. ispraznost pojma „velika količina podataka” (Cross Val idated, 2015; Duval, 2015).

Sa metodološko-istraživačkog aspekta može se identifikovati pet osnovnih principa za postizanje sigurnog uspeha u digitalnom tretmanu BD u naučnoj komunikaciji i metodologiji na fakultetima i univerzitetima kao princip odgovornosti, princip transparentnosti, princip konzistentnosti, princip strateškog pravca i princip učešća zainteresovanih trećih strana.

Odgovornost na fakultetu principijelno reguliše jasan poredak akademskog i upravljačkog autoriteta u modelu komunikacije personalizovanih funkcionalnih uloga u upravljanju fakultetom i definisanju vrste i domena odgovornosti u elastičnoj povezanosti uloga za svaku aktivnost svih pojedinaca i timova, komisija i katedri u strateškom delovanju na izvršavanju misije fakulteta i razvijanju novog mentaliteta i modela ponašanja nastavnika i studenata koji su odgovorni za siguran uspeh studiranja i funkcionisanja fakulteta kao nastavno-naučne institucije.

Transparentnost u naučnoj komunikaciji i metodologiji podrazumeva regulisan otvoren i razumljiv proces donošenja odluka gde se delotvornost rezultata poboljšava konsenzusom. Konsenzus ne mora obavezno značiti jedinstveno mišljenje o problemu ili njegovom rešenju i slaganje svakog pojedinca sa stavovima i mišljenjem predlagača u

razmatranju i donošenju odluka već prihvatanje i podršku odlukama na osnovu razumevanja suštine problema, uslova i kriterijuma za njegovo rešavanje.

Konzistentnost ili doslednost reguliše poštivanje tačnosti svih postupaka u digitalnom tretmanu podataka, celovitosti sadržaja, primene precizne gramatike, pravopisa i stila pisanja svih akademskih i poslovnih dokumenata (odluka, rešenja, izveštaja stručnih komisija, referata, elaborata i projektnih dokumenata) ostalih vrsta izveštaja i dopisa koji se šalju pojedincima, komisijama, organima univerziteta, ministarstvima, prezentuju na uvid akademskoj i sofisticiranoj javnosti. U donošenju i realizaciji odluka neophodno je bazirati se na racionalnom razmišljanju s tim da svaka inicijativa prođe kroz isti proces razmatranja i da podleže istim kriterijumima odobravanja na principima naučnosti, pravičnosti i zdravog razuma a uz isključivanje proizvoljnosti i diskriminacije.

Strateški pravac u naučnoj komunikaciji i metodologiji istraživanja sa digitalnim tretmanom BD je fundamentalan princip i podrazumeva da se nastavno-naučni, istraživačko-razvojni, poslovno-upravljački i funkcionalno-ekvivalentni procesi izvede sa akcionim delovanjem i usklađeno sa radnim rasporedom kao operativnom tehnologijom u upravljanja pomoću strukturiranih podataka i informacija. Prema [18] Porter je definisao strategiju kao "kreativni splet aktivnosti organizacije"-strateški orijentisane organizacije tako da uspešnost strategije zavisi od uspešne realizacije aktivnosti na fakultetu. Za uspešnu primenu strategije na fakultetu u naučnoj komunikaciji i metodologiji koristi se pet ključnih principa implementacije strategije i to „prevođenje teorije strategije i dizajna procesnih struktura u aktivnosti“, „usmeravanje svih aktivnosti fakulteta ka definisanoj strategiji“, „strategija u metodološko-istraživačkim i ostalim aktivnostima je svakodnevni posao svih zaposlenih na fakultetu“, „strategija u aktivnostima je stalan proces“ a „podsticanje promena u digitalnom tretmanu velikih podataka je zadatak svih članova a posebno menadžmenta fakulteta“. Teorija strategije [18] nije kruta doktrina koja se slepo prihvata niti je njena vrednost u propisivanju „recepta za uspeh“ već u tome kako ona omogućava kreatorima, dizajnerima, evaluatorima a zatim i implementatorima strategije u aktivnostima da prošire i disciplinuju svoja razmišljanja. Primarni cilj svake teorije je razjašnjavanje koncepata i ideja koje su zbunjujuće i zapletene. Tek nakon tačnog, preciznog, pouzdanog i konzistentnog definisanja termina i pojmova može se očekivati napredak u rešenjima bilo kog problema i predmeta istraživanja.

Jedan od konkretnih primera implementacije strateškog pravca sa metodološko-istraživačkog aspekta tretmana BD u naučnoj komunikaciji je *validacija podataka* u projektovanju Web aplikacije. Strategija validacije podataka je usko povezana sa arhitekturom same aplikacije i implementira se na unosu (*Upload*) podataka u aplikaciju i na „preuzimanju“ (*Download*) podataka sa aplikacije. Arhitektura aplikacije se sastoji od definicija, pravila i relacija koje formira struktura jedne aplikacije. Ona pokazuje kako je aplikacija struktuirana, [19] ali ne i kako je implementirana tj. fokusira se na rešenje, a ne na tehnologije koje će se koristiti za implementaciju rešenja. Tri osnovna modela strategije validacije podataka pri projektovanju arhitekture aplikacije su: „prihvatanje samo onih podataka za koje se zna da su validni“, „odbacivanje podataka za koje se zna da nisu validni“ i „saniranje podataka koji nisu validni“. Druga orijentacija na strateški pravac, sa aspekta metodološko-istraživačkog tretmana velikih podataka i naučnoj ko-

munikaciji, je u domenu razvoja studenata i praćenju tog razvoja sa implementacijom strategija učenja među kojima su:

- *kognitivne* strategije (kroz vođenje beležaka, skladištenje podataka, objašnjavanje do potpunog razumevanja),

- *metakognitivne* strategije (kroz planiranje učenja, projektno upravljanje i samoevaluaciju), *društvene* strategije (kroz saradnju sa kolegama studentima, kooperativne interakcije sa nastavnicima i naučnim mrežama),

- *afektivne* strategije (kao što su korišćenje relaksacije, samonagrađivanje i preuzimanje rizika u odlučivanju) i

- *komunikativne* strategije koje omogućavaju studentima da govore i pišu gramatički ispravnije i da poboljšaju svoje samopouzdanje u događajima vokalne interpretacije i mapiranja podataka.

Ovako postavljene strategije u naučnoj komunikaciji i metodologiji istraživanja koja je implementirana i u nastavne procese [3] mogu se otkloniti opasnosti od „potencijalne prakse zaživljavanja nepotizma“ ili „naučnog šarlatanstva“, prepuštanja studenata samima sebi i bez odgovarajućih mentora, ali i bez „razduživanja“ programskih obaveza pojedinih studenata, bez rigorozne evaluacije i verifikacije svih etapa njihovog razvoja i bez odgovornog i celovitog isunjenja akademskih obrazovnih ciljeva u skladu sa metodološkim i naučnim tehnologijama, projektnim standardima i dobrim praksama u studijskom razvoju studenata, nastavnika i saradnika..

Princip *učesća zainteresovanih strana* u aktivnostima fakulteta podrazumeva neophodnu saradnju u formi kooperativnosti, koordinacije ili kolaborativnosti sa zainteresovanim stranama koje mogu biti sindikati, vlada i ministarstva, ministri, roditelji studenata, posebne kategorije sofisticirane javnosti, privredne firme i komore, agencije, inspeksijske službe ili grupa konstituenata koji imaju interes za rezultate rada fakulteta i univerziteta kao institucija, za rezultate razvoja pojedinih studenata, saradnika i nastavnika.

U digitalnom tretmanu BD posebnu ulogu ima CC (*Cloud Computing*) tehnologija ili *računarstvo u oblaku*. To je tehnologija u kojoj se preko mreže pristupa resursima BD koji su smešteni na udaljenim serverima. Sveobuhvatan je, praktičan, deljivi izvor resursa za informaciono procesiranje BD u koje spadaju softver, baze podataka, hardver i različite usluge (proračuni, pristup podacima i drugo) pri čemu krajnji korisnici ne moraju znati fizičku lokaciju i konfiguraciju davaoca resursa odnosno usluga. Rad na računarskom oblaku otvorenih povezanih podataka započet je 2007. godine sa 12 međusobno uvezanih baza podataka a pojam oblak široko je rasprostranjen i u oblasti semantičkog veba [20] . Dodavanjem imenice oblak (*cloud*) uz LOD (*Linked Open Data*) nastaje LODC (povezani otvoreni podaci u oblaku), ukazuje na veliku količinu podataka koja je toliko obimna i složena da se, zbog toga što se teško obrađuje uz pomoć već postojećih alata, nalazi na različitim mestima na webu i poziva preko različitih servera. U oblasti naučnoistraživačke delatnosti ovakvo okruženje posebno je značajno za biblioteke i druge institucije kulture jer je, sa jedne strane, finansijski povoljnije od održavanja pojedinačnih sistema u pojedinačnim institucijama, dok s druge strane, manje biblioteke ili pojedinačni projekti na ovaj način imaju priliku da strukturisane podatke koje poseduju uvežu sa

srodnim resursima na webu i postanu vidljiviji u naučnoj komunikaciji i bolje povezani [22].

Poslednjih godina vršena su intenzivna istraživanja u oblasti Big Data i njihove primene u različitim kompanijama, kao privrednim subjektima koji sarađuju sa fakultetima (Google, IBM, Oracle, SAS), [19] u vodećim konsultantskim kućama (Ernst & Young, Forrester, Gartner, McKinsey) a mnogobrojni rezultati publikovani su u časopisima, knjigama, prezentovani na raznim konferencijama i u zvaničnim publikacijama međunarodnih organizacija i institucija (Ujedinjene nacije, OECD, Svetska banka, Međunarodni monetarni fond, statistički zavodi i instituti, itd.). Dokazano je da se implementacijom BD koncepta unapređuje proces statističkih istraživanja tako što se [22] stvaraju mogućnosti primene novih metoda i tehnika istraživanja, olakšava proces analize velikih količina podataka i poboljšavaju ukupne performanse sistema zvanične statistike.

Digitalno mapiranje podataka i uloga metapodataka

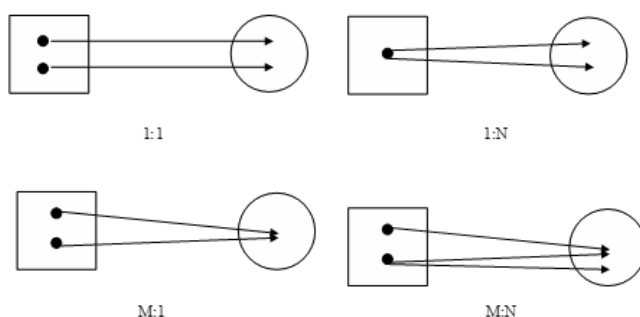
U naučnoj komunikaciji ostvaruje se intenzivna multimodalna kombinacija uloga ljudske (H (*Human*)) i mašinske (M) ili digitalne komunikacije a osnovni modaliteti tih kodnih kombinacija su H2H, M2M, H2M, M2H i brojne njihove instance. Ova činjenica se zasniva na „umreženoj saradnji“ dva najmoćnija informaciona procesora tj. čoveka i računara. U teoriji komunikacija bitne karakteristike H (ljudske) komunikacije su sadržajnost, dinamičnost, proaktivnost, interaktivnost, ireverzibilnost i kontekstualnost koje se posebno prepoznaju i validiraju dimenzijama informacionog kvaliteta atributa podataka u jeziku semantičke interpretacije informacija i dekodiranju poruka u interaktivnoj razmeni. Informacija se obično shvata kao apstraktni kvantitet koji nema vidljive veze sa fizičkim svetom. Međutim, ljudi informacije primaju interakcijom sa spoljašnjim svetom i one se skladište i obrađuju u čovekovom telu (tj. u senzorskoj ili receptorskoj, u radnoj i u trajnoj memoriji koje su locirane u čovekovom mozgu.) koje je podređeno zakonima fizike kao što se u računarskom procesiranju podaci skladište u radnim, procesorskim i bach memorijama računara. Na osnovu toga može se zaključiti da se informacija mora prevesti u fizički sistem jer se podaci obrađuju primenom fizičkih (dinamičkih) zakona. Ova dva zaključka u jednom ili drugom obliku podrazumevaju činjenicu da sva ograničenja u prenosu podataka, informacija i poruka proističu od restrikcija koja nose fizički zakoni koji deluju u pozadini ili kontekstu komunikacije. Kako je informacija rezultat obrade podataka tako je i poruka dvodimenzionalna struktura a dimenzije su joj sadržaj (informacija) i forma koja je neophodna strukturna komponenta i u realnom prirodnom kontekstu i u kontekstu mašinske (digitalne) komunikacije.

U teoriji informacija, polazi se od pretpostavke da se prenos informacija vrši na osnovu zakona klasične fizike, što implicitno postoji u definiciji bit-a, kao osnovne jedinice količine podataka koja se kvantifikuje u računarskoj obradi podataka. Po definiciji *bit* [b] je količina informacije koju nose ili sadrže dva jednako verovatna događaja od kojih je jedan događaj siguran (verovatnoća pojavljivanja $p=1$) a drugi nemoguć (verovat-

noća pojavljivanja $p=0$). Događaji između sigurnog i nemogućeg su nesigurni, slučajni ili očekivani sa verovatnoćom pojavljivanja unutar intervala $0 < p < 1$. Značajna jedinica količine podataka je *bajt* [B] koji ima 2^3 odnosno osam bita i predstavlja osnovnu memorijsku jedinicu za skladištenje podataka. U tretmanu veće količine podataka a posebno u slučaju BD neophodne su veće jedinice količine za digitalni tretman podataka a označavaju se sa prefiksima uz [B] (Kilo, Mega, Giga, Tera, Peta, Eksa, Zeta i Yota) tj. [KB] = 10^3 B, [MB] = 10^6 B, [GB] = 10^9 B, [TB] = 10^{12} B, [PB] = 10^{15} B, [EB] = 10^{18} B, [ZB] = 10^{21} B i [YB] = 10^{24} B).

U tretmanu istraživačkih podataka značajan parametar prenosa značenja je informaciona *redundansa* koja se definiše kao „semantičko pojačanje interpretacije za predvidivost ili izvesnost poruke“ a strukturirana je u sadržaju informacije. Funkcija redundanse je da primaocu omogućiti tačno razumevanje poruka pri čemu redundansa mora biti optimalna, jer i previše i premalo informacione redundanse ugrožava mogućnost tačnosti razumevanja[2]. Predstavljanje podataka karakterišu jasna sintaksa podataka koji se razmjenjuju i određena forma koja se koristi tokom prenosa, prevođenja simbola, karakterira i datoteka između računara radi očuvanja konzistentnosti (istinitosti), semantičnosti (jednoznačnosti) i pouzdanog mapiranja (preslikavanja) koncepata.

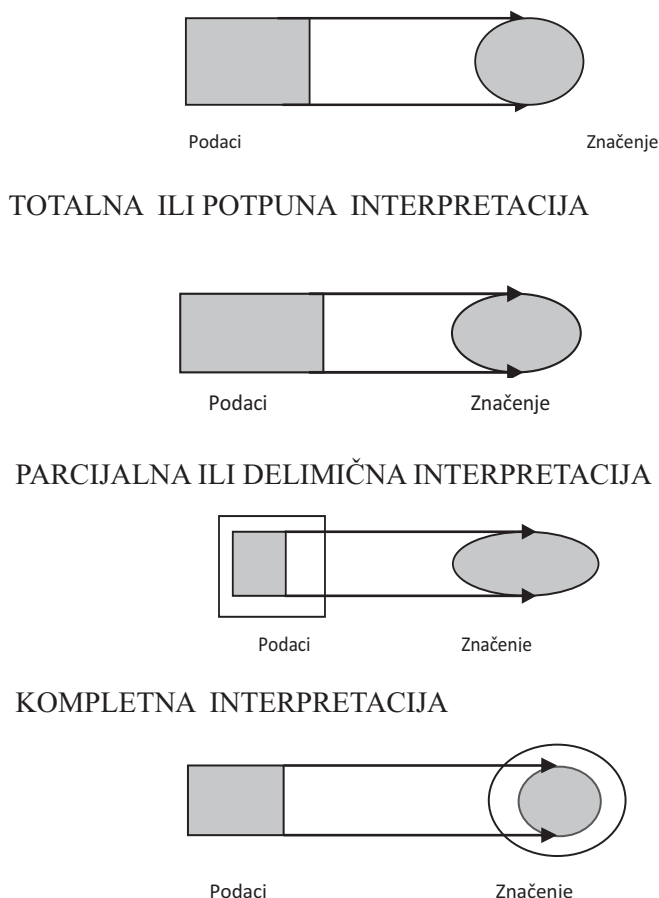
U naučnoj komunikaciji mapiranje iz podataka u značenje ili interpretacija informacija može biti izvedeno u različitim formama prikazanim na slici 1. Forma 1:1 predstavlja bijektivno mapiranje gde podatak i interpretant imaju relaciju jedan na jedan a to je poželjno jer se ne prezentuju ni redundantne ni nekonzistentne interpretacije. U formi 1:N jedan prost podatak ima više od jednog interpretanta koji se ispoljava kao njegova interpretacija tako da to proizvodi nekonzistentne interpretacije jer jedan podatak može imati više od jednog značenja. Forma M:1 predstavlja mapiranje koje dozvoljava jednom prostom interpretantu da interpretira različite delove podataka što je redundantno i proizvodi konzistentne interpretacije jer je jedan interpretant reprezentovan sa više od jednog podatka. Forme 1:N i M:1 zajedno se interpretiraju kao vrsta mapiranja M:N što je istovremeno redundantno i nekonzistentno.



Slika 1. Forme digitalnog mapiranja podataka u značenja (1:1, 1:N, M:1, M:N) [2]

Ako se domen interpretacije odnosi na univerzalni skup podataka, govori se o totalnoj interpretaciji podataka a u suprotnom je parcijalna interpretacija podataka. Totalna interpretacija podrazumeva da je svaki „komad“ podatka interpretiran i na osnovu toga

dobija status informacije. Parcijalna interpretacija je slučaj kada se samo deo podatka interpretira. Celovita ili kompletna interpretacija podrazumeva da su svi rečnici podataka ili ontologije mapirani u simbole.



Slika 2. Grafički prikaz vrsta interpretacije podataka digitalno mapiranih podataka[2]

Najbolja kombinacija za interpretaciju podataka je totalna, kompletna bijektivna informacija. Nažalost, najčešća situacija je da interpretanti susreću poslednji slučaj iz spektra formi mapiranja (slika 2.) koje predstavljaju parcijalne ili delimične, nekompletne, redundantne i nekonzistentne informacije.

Kao što je već navedeno, u računarskoj ili mrežnoj komunikaciji podataka, pored prenosa i predstavljanja bitni oblici su *deljenje podataka* (kao dinamičan proces u kome više korisnika može istovremeno pristupiti aktuelnim podacima a podatak promenjen od strane nekog korisnika ili sistema dostupan je u realnom vremenu svim drugim korisnicima) i *razmena podataka* (kada korisnik čita podatke koji su aktuelni samo u trenutku čitanja). Nakon razmene podataka korisnik ne može biti siguran jesu li razmenje-

ni podaci još uvek aktuelni, jer je moguće da je došlo do njihove promene na izvoru, što korisnik ne može znati dok ih ponovo ne pročita .

U jeziku interpretacije podataka i rezultata istraživanja, kao jednoj od četiri konstrukcione osnove nauke, poseban značaj imaju metapodaci. Sve tipove podataka, operacije, konverzije tipova i funkcije je potrebno označiti s metapodacima. Metapodaci u opštem slučaju se definišu kao „strukturirani podaci o podacima“ odnosno „opisi izvora informacija“. Metapodaci se, prema [24], mogu koristiti za različite svrhe i u različitoj formi. Na primer, kataloški zapis je metapodatak koji opisuje određenu knjigu. Elementi metapodataka o nekoj knjizi mogu da budu: autor, naslov, izdavač, godina izdanja, ISBN, klasifikaciona oznaka, itd. Kod metapodataka koji opisuju izvore informacija za olakšavanje pretraživanja postoji nekoliko različitih vrsta pravila, od kojih su MARC (engl. *Machine Readable Catalog*) i DC (*Dublin Core*) verovatno najpoznati. MARC je mašinski čitljiva katalogizacija-bibliografska shema za metapodatke, koju održava Kongresna biblioteka SAD. DC predstavljaju jedan od prvih koncipiranih skupova metapodataka za opis elektronskih resursa. To je [25] sistem za opisivanje „objekata koji imaju izgled dokumenata“ i sastoji se od 15 elemenata metapodataka: naslov, tvorac, predmet, opis predmetnih ključnih reči, izdavač, kontributor, datum, tip izvora, format, identifikator izvora, izvor, relacija, obim pokrivenosti građe i upravljanje pravima intelektualne svojine.

U skupu ostalih pravila za olakšavanje pretraživanja interesantni su metapodaci u vezi sa zaštitom digitalnih

izvora i arhiviranja, geografsko-prostorni metapodaci koji se koriste za digitalne mape i sisteme geografskih informacija. Metapodaci u vezi sa obrazovanjem pomažu aktivnosti pretraživanja izvora od strane obrazovnih institucija i upravljanje virtuelnim obrazovnim okruženjem, na primer, dosijeima studenata i opisom kurseva. Zajednička svojstva metapodataka su *struktura*, *sintaksa* i *semantika* pomoću kojih se postiže efektivno i delotvorno pronalaženje digitalnih izvora na Web-u. Među novijim pravilima za adekvatnu pripremu istraživačkih podataka za ponovnu upotrebu [26] a koja pretpostavljaju ispunjenost zahteva poznatih kao FAIR principi, po kojima su podaci:

- pristupačni, F (*Findable*) tj. metapodaci imaju globalno jedinstveni i trajni identifikator za podatke koje opisuju i za pretraživanje u registru ili repozitorijumu u kome su indeksirani;

- dostupni A (*Accesible*), tj. metapodaci se mogu preuzeti korištenjem svog identifikatora preko standardizovanog komunikacijskog protokola koji je otvoren, besplatan i univerzalno implementiran tako da dozvoljava postupak autentifikacije i procedure autorizacije čak i kada podaci nisu ili nisu više dostupni.

- interoperabilni I (*Interoperable*) tj. metapodaci koriste formalan, pristupačan, dijeljen i široko primjenjiv jezik za predstavljanje informacija i rječnik koji prati FAIR principe;

- višekratni R (*Reusable*) podaci u upotrebi tj. metapodaci su detaljno opisani tačnim i relevantnim atributima, objavljuju se uz jasnu i pristupačnu licencu za korištenje podataka, povezani su sa detaljnim izvorima iz kojih podaci potiču i metapodaci ispunjavaju relevantne standarde u određenoj naučnoj ili umjetničkoj oblasti.

Zaključak

Poznato je da se procesna i funkcionalna struktura konvencionalnih naučnih istraživanja zasniva na četiri konstrukcione osnove nauke koje čine: 1) definisan *predmet istraživanja* koji pripada domenu znanja o problemu ili fenomenu u određenoj oblasti ili predmetnoj disciplini čija se suština istražuje, proverava, definiše i smisaono određuje; 2) razvijena *metodologija istraživanja* u kojoj su dovoljno jako povezane teorijske i praktične osnove (koncepti i konstrukti), metode, postupci, tehnike i instrumenti za proučavanje predmeta istraživanja i njegove suštine; 3) izgrađen *naučni sistem znanja* koji predstavlja odgovarajući fond saznanja i repertoar kodiranog eksplicitnog znanja koherentno sastavljenih i upotrebljivih paradigmi, teorija, teorema, lema i aksioma u širem kontekstu predmeta istraživanja i metodologije nauke. Naučno znanje obuhvata dve vrste znanja: znanje iz pojedinih naučnih disciplina (engl. *knowledge of science*) i znanje o nauci kao obliku ljudske delatnosti (engl. *knowledge about science*). U prvom slučaju reč je o razumevanju fundamentalnih naučnih koncepata i teorija, a u drugom o razumevanju prirode nauke i naučnog metoda; 4) obogaćen *jezik interpretacije* kojim se obrazlažu i objašnjavaju kategorisani i ostali pojmovi, termini, sintagme i simboli za predstavljanje i prezentovanje saznanja o predmetu i suštini fenomena ili pojava koje fokusira naučni sistem u određenoj oblasti.

Prethodno navedene četiri konstrukcione osnove nauke pojačavaju sa principima otvorene nauke, kao digitalne infrastrukture koja podržava realizaciju dodatnih povezanih ciljeva u naučnim istraživanjima a to su (1) otvoreni pristup naučnoj literaturi; (2) dostupnost podataka prikupljenih u prethodnim naučnim istraživanjima, i (3) transparentnost naučne komunikacije i metodologije. Dakle, otvorena nauka, ili ranije e-nauka, nije neka nova naučna disciplina već je *digitalna infrastruktura* koja se razvija sa ciljem da mogući naučnicima da vrše „brža, bolja ili kompleksnija“ i transparentnija istraživanja. To uključuje programe razvoja novih alata, tehnologija i interoperabilnih infrastrukture za podršku razvoju multidisciplinarne i interaktivne nauke i novih iskustava istraživača u promenjenoj okolini. Bitan segment ovog zaključka je da metodološkoistraživački aspekti digitalnog tretmana velikih podataka u kontekstu otvorene nauke doprinose razvoju novih struktura iskustva istraživača a nova iskustva nastaju iz različitih načina posmatranja ljudi u interakciji sa tehnologijama, ljudi u interakciji sa ljudima i tehnologijama, tehnologije u interakciji sa drugim tehnologijama, procesa u interakciji sa drugim procesima, tehnologijama i ljudima u sadržajnoj, dinamičnoj, proaktivnoj, interaktivnoj, ireverzibilnoj i kontekstualno definisanoj naučnoj komunikaciji. U strukturi ovog zaključka može se istaći da se jedan od bitnih događaja koji je ostvario značajan uticaj na savremenu naučnu komunikaciju i metodologiju desio 03.decembra 1992. kada je Nil Papvort, britanski stručnjak za softverske proizvode, poslao prvu SMS poruku sa mobilnog telefona. Iako je u povodu toga on dao izjavu da nije imao predstavu da se radi o monumentalnom događaju i da je od tada poslato mnogo miliona poruka, u poslednje vreme SMS komunikacioni kanal se sve ređe koristi jer su se imaoi mobilnih telefona orijentisali na internet komunikaciju preko mobilnih aplikacija. U tom smeru rezonovanja deo zaključka u ovom radu je da suštinu razvoja digitalne

infrastrukture predstavlja pre svega holistička podrška novim profilima istraživača, koji imaju viziju o novim dimenzijama prototipova, eksperimenata, iskustva i menadžmenta znanja, modaliteta naučne komunikacije u multidimenzionalnoj saradnji na novim istraživačkim platformama koje su aktuelno digitalne.

Razlika između istraživačkih projekata u prošlosti i istraživačke platforme po digitalnom modelu je ta da su istraživački projekti veći u razmeri i obimu, kompleksniji po strukturi i modalitetima naučne komunikacije angažovanih istraživača ali i bržim i sigurnijim performansama istraživačkog procesa nego u konvencionalnoj metodologiji, što je nametnulo nove izazove u komunikaciji okrenutoj ka postizanju ciljeva. Realizacija ciljeva digitalne infrastrukture omogućava obradu ne samo skupova podataka već i obima poznatog pod nazivom BD a izražava već u eksabajtima (EB), veću vidljivost naučnih rezultata, veću povezanost između nauke i privrede odnosno društva u celini kao i dinamičniji razvoj novih istraživanja. Istovremeno, ciljevi otvorene nauke realizuju se uz punu zaštitu etičkih normi, autorskih prava i prava zaštite intelektualne imovine. Realizacija principa otvorene nauke se postiže preko otvorenog pristupa naučnim publikacijama, otvorenog pristupa primarnim podacima i transparentne naučne metodologije i komunikacije.

Uspješni koncepti i rešenja razvijena poslednjih decenija u oblasti informacionih tehnologija uključujući i veštačku inteligenciju kao tehnologiju, prenose se na sva ostala polja delatnosti kroz penetracioni proces opšte poznat kao *digitalizacija*. U razvoju informacionih i komunikacionih tehnologija digitalizacija je “jedan od najvećih modernih trendova” čije transformacije zahvataju sve segmente društva, od proizvodnje, pružanja usluga, kanala komunikacije i distribucije informacija, sve do institucija visokoškolskog obrazovanja i promena u procesu učenja. Da bi se proces digitalizacije sproveo, neophodno je identifikovati da li se posmatrano okruženje može prilagoditi ovom tehnološkom napretku odnosno da li se korisnici mogu adaptirati u novim kontekstima komunikacije. Istraživanja pokazuju da je digitalizacija nesumnjivo postala aktuelna tema broj jedan, pri čemu najjače svetske kompanije izdvajaju i do deset procenata prihoda za podsticanje svojih digitalnih strategija. Zaključak je i da digitalizacija, kao globalni proces, značajno ne menja samo načine proizvodnje takoreći svih dobara i usluga i operativnih tehnologija, već i odnose među ljudima, odnose između poslodavaca i zaposlenih, između prodavaca i kupaca, između studenata i profesora, između istraživača i naručioca odnosno korisnika rezultata istraživanja. Uvažavajući tu realnost može se konačno zaključiti da je “*obrazovanje ljudi za novo, digitalno doba najviši izazov koji postoji i koji je postojao u istoriji obrazovanja*” jer “*dinamika promena i mogućnosti budućih tehnologija drastično rastu i prevazilaze nivo koji stari profili obrazovanih (na primer inženjera i profesora) mogu da koriste i kontrolišu tehnologijom veštačke inteligencije*”. Međutim, i pored tih činjenica nesporno je da je i dalje “prirodna inteligencija nasuprot veštačkoj inteligenciji” najviši izazov, šansa i rizik za budući razvoj savremene civilizacije tako da glavni cilj analize metodološkoistraživačkih aspekata digitalnog tretmana velikih podataka u naučnoj komunikaciji mora afirmisati dominaciju razvoja prirodne inteligencije nad veštačkom inteligencijom.

Literatura

- [1] Walt Crawford and Michael Gorman,; „Future libraries: dreams, madness and reality“, *American Library Association*, Chicago,1993.
- [2] Banjanin M. (2008) „Naučnoistraživačka metodologija, DisPublic, Beograd 2008, (stranica 480), 2. prerađeno izdanje i dopunjeno izdanje, ISBN 86-86035-01-9, COBISIS:SR-ID 1282153085.
- [3] Banjanin M, (2021): „Studija tretmana istraživačkih podataka i principi otvorene nauke na fakultetu“, *Saobraćajni fakultet Dobo*j, ugovor /2020
- [4] IBM, (2018), „Big Data Analytics“, *IBM*, <https://www.ibm.com/analytics/dadoop/big-data-analytics/>
- [5] Goes, P. B.(2014): „ Big Data and IS Research“, *MIS Quartely* Vol.38/No3 Septembar 2014.
- [6] B.Katalinić: “Inženjerski izazovi 21. stoljeća”, predavanje održano 12.12.2019. na Univerzitetu u Novom Sadu, (www.uns.ac.rs posećeno: 20.12.2019.)
- [7] Centar za promociju nauke, (2019): „Šta donosi veštačka inteligencija“ (Izvor: Danas, 15.12.2019) (www.naukakrozprice.rs.) [8] Banjanin, M.K., Stojčić, M., Danilović, D., Ćurguz, Z., Vasiljević, M.,Puzić, G. Classification and Prediction of Sustainable Quality of Experience of Telecommunication Service Users Using Machine Learning Models. *Sustainability* 2022, 14, 17053. <https://doi.org/10.3390/su142417053>.
- [9] Marković, N. (2018). Digitalni jaz: Fenomen koji preti. *PC-Press*, <https://pcpress.rs/digitalni-jaz-fenomen-koj-preti/>
- [10] Hackl, P. (2016): „Big Data: What can official statistics expect?“, *Statistical Journal of the IAOS* 32(2016), DOI 10.3233/SJI-160965. IOS Press.
- [11] Chen, H. (2017), „Applications of Cyber-Physical System: A Literature Review“, *Journal of Industrial Integration and Management*, Vol. 2, No 3, 1750012.
- [12] Beyer, M. A. and Laney, D. (2012): „The Importance of Big Data: A Definition“, available: www.gartner.com. date 25.06.2020. [13] IFLA (2017), „Advances in Artificial Intelligence“, www.trends.ifla.org.
- [14] Varian, H. (2018): „Artificial Intelligence, Economics and Industrial Organization“, *The University of Chicago Press*, <https://www.nber.org/chapters/c14017.pdf>.
- [15] Philip, Chen, C.L. and Zang, C.Y. (2014): „Data-intensive applications, challenges, techniques and technologies: A survey on Big Data“, *Journal of Information Science*, Vol.27 No 5.
- [16] Kahneman D., Tversky A. (1979) „Teorija perspektive: Analiza odluke pod rizikom“. *Econometrica*, 47. - 313-327.
- [17] Laney, D. (2001): “Application delivery strategic”. *Meta Group Inc.* https://blogs.gartner.com/doung-lanely/files/2012/01/od_949-3D-Data-Mangement-Controlling-Data-Volume-Velocity-and-Variety.pdf.
- [18] Zang, C. J., Jia, B. X. And Zang, Y. (2014): „Research on Applications of the Internet of Things on University Teaching Management“, *In Advanced Materials Research*, Vol.860.

- [19] SAS (2018): „Big Data-What it is and whay it matters“, *SAS Institute*, https://www.sas.com/en_us/in_sights/big-data/what-is-big-data.html
- [20] Bizer, C. Healh, T and Berner-Lee, T (2009): „Linked data-the story so far“, Semantic services, interoperability and web applications emerging concepts;
- [21] Bayya, R. And Ranjan, R. (2010): „Special section: Fedearrive resource mangement in grid and cloud computing systems“, , Vol. 26, No 8.
- [22]Mazzocchi, F (2015): „Coud Big Data be the end of Theory in Science? A few remarks on the epistemology of date driven science“, *EMBO reports* 16, 1250-1255 doi 10.15252/emb.201541001/Published on line 10.09.2015.
- [23] Banjanin, M. K., Stojčić, M., Drajić, D., Čurguz, Z., Milanović, Z., Stjepanović, A. Adaptive Modeling of Prediction of Telecommunications Network Throughput Performances in the Domain of Motorway Coverage. *Applied Sciences* 2021, 11(8), 3559. <https://doi.org/10.3390/app11083559>.
- [24] Metadata (2018): „ Metadata-ESS Reference metadata reporting standars“, *Eurostat*, <https://ec.europa.eu/eurostat/data/metadata>
- [25] Wang, C. Xv, S., Chen, X.(2016): „Explosing library data with Big Data Technology: A review, In 2016 IEEE/ACIS 15 *International Conferencs on Computer and Information Science (ICIS)*
- [26] Davenport, T.H. and Patial, D.J.(2012): „Data Science“,*Harvard Business Review*, Vol. 90, No 5.